

## **LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS DENTRO DEL PROCESO DE PERFECCIONAMIENTO EDUCACIONAL EN QUINTO Y SEXTO GRADOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA**

COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN QUINTO Y SEXTO GRADOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

AUTORES:           Ada Nidia Fonseca Sanz<sup>1</sup>  
                          Carmen Eulalia Quesada Ramírez<sup>2</sup>  
                          Alexis Benancio Álvarez Cortés<sup>3</sup>

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: E-mail: [asanz@ucp.gr.rimed.cu](mailto:asanz@ucp.gr.rimed.cu)

Fecha de recepción: 28 - 03 - 2015

Fecha de aceptación: 04 - 05 - 2015

### RESUMEN

La enseñanza-aprendizaje de la comprensión textual en la escuela primaria ha sido objeto de estudio y motivo de preocupación del sistema educativo en nuestro país. Una muestra de ello lo constituye el proceso de perfeccionamiento continuo que se desarrolla a partir del Triunfo de la Revolución en el año 1959. Este artículo tiene como objetivo evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos a través de los diferentes momentos que ha atravesado el perfeccionamiento educacional en la escuela primaria, en particular en el segundo ciclo. Los resultados de este estudio permiten conocer los logros que en cuanto a este proceso se han alcanzado y determinar las insuficiencias de carácter teórico-metodológicas que orientan la necesidad de incursionar en nuevos estudios sobre este tema y a la vez mantener el proceso de perfeccionamiento, que es continuo y sistemático.

PALABRAS CLAVE: comprensión; perfeccionamiento educacional; enseñanza; aprendizaje; enseñanza de la lengua materna.

### **THE DEVELOPMENT OF THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF THE WRITTEN TEXT COMPREHENSION IN FIFTH AND SIXTH GRADE PRIMARY STUDENTS WITHIN THE PROCESS OF EDUCATIONAL IMPROVEMENT**

---

<sup>1</sup> Profesora del Departamento de Educación Primaria de la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Granma, con más de 20 años de trabajo en la Educación Superior, cuya línea de trabajo ha sido la enseñanza de la Lengua Española en la escuela primaria en los programas del área de lengua y de la didáctica de esta asignatura.

<sup>2</sup> Doctora en Ciencias Pedagógicas. Decana de la Facultad de Educación Infantil. Profesor Titular, con 24 años de experiencia en la enseñanza de la lengua y la literatura en la formación de maestros y profesores. E-mail: [cquesada@ucp.gr.rimed.cu](mailto:cquesada@ucp.gr.rimed.cu)

<sup>3</sup> Profesor Titular. Doctor en Ciencias Filológicas. Director del Centro de Estudios de Educación de Granma. Miembro de Tribunal Oriental de Grados Científicos con sede en la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Santiago de Cuba. E-mail: [aalvarez@ucp.gr.rimed.cu](mailto:aalvarez@ucp.gr.rimed.cu)

## ABSTRACT

The teaching and learning of the text comprehension in the primary educational level has been the object of study and a point of concern to the Cuban educational system. As an example of this system there is its continuous improvement since the triumph of the revolution in 1959. This article is presented it aims at evaluating the process of teaching and learning the written text comprehension through the different stages of the educational improvement within the primary educational level, especially within the fifth and sixth grades. The results of this study allow to know the achievements that have been accomplished during this process and to determine the theoretical and methodological insufficiencies that motivate new studies on this topic and, at the same time, to maintain this process of improvement that is continuous and systematic.

**KEYWORDS:** comprehension; educational improvement; teaching; learning; mother tongue instruction.

## INTRODUCCIÓN

El triunfo de la Revolución Cubana en 1959 marca un momento importante para la Educación; las transformaciones que se operan en esta etapa 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, la que se orienta a la solución de los males del pasado, heredados del sistema capitalista imperante en Cuba hasta ese momento.

La situación precaria en que se encuentra la escuela cubana al triunfar la Revolución permite la asunción de lo positivo del legado histórico de la pedagogía cubana, para enfrentar una nueva etapa en el desarrollo educacional. Por su importancia y aportes se toma como marco referencial del presente artículo para realizar el estudio evolutivo a partir del Triunfo de la Revolución, el que manifiesta tendencias significativas para este proceso y que particularizan el desarrollo educacional en este campo.

La comprensión textual se valora en su tránsito por diferentes etapas, en correspondencia con el proceso de perfeccionamiento educacional que se lleva en Cuba a partir del año 1975 de la siguiente manera:

Primera etapa (1975-1988). Transformación y cambios en la concepción de la comprensión textual.

Segunda etapa (1990-2003). Amplias modificaciones en el PEA de la comprensión textual.

Tercera etapa (2004-actualidad). Actualización cognitiva para la comprensión textual.

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

- Objetivos y contenidos para el tratamiento de la comprensión textual.
- Tratamiento de las tareas de aprendizaje de la comprensión del texto escrito.
- Estrategias para el aprendizaje de la comprensión de textos escritos.
- Posición del alumno frente al proceso de comprensión.

## DESARROLLO

### *Primera etapa (1975-1988). Transformación y cambios en la concepción de la comprensión textual*

Al triunfar la Revolución Cubana, la enseñanza de lengua materna y en particular la lectura constituyen un reflejo de los males heredados de las etapas colonial y neocolonial. No se tiene concebida la articulación de los diferentes componentes de la enseñanza; en las clases se trabajan separados unos de otros y lo esencial es el trabajo gramatical. En la década del 60, a pesar de comenzar a dictarse leyes para transformar la escuela primaria, prevalecen en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje rasgos conductistas que limitan la calidad de este proceso.

La situación presentada por la educación cubana al triunfar la Revolución permite que apenas transcurridos los primeros años comiencen a realizarse cambios en el sistema educativo y ya en el año 1975 se realizan transformaciones que marcan un precedente importante en el sistema educativo, proceso que revoluciona la escuela cubana con la introducción de nuevos métodos y contenidos de enseñanza en las diferentes asignaturas y particularmente en la Lengua Española.

La asignatura Lengua Española (nomenclatura recibida a partir de esta etapa) presenta, desde el punto de vista formal y metodológico, una contradicción, que va desde el mismo título de la asignatura, por cuanto se observa que en los documentos básicos del maestro, dígame programas, orientaciones metodológicas y libros de textos, se trata la Lengua Española a partir de dos asignaturas independientes: Lecturas literarias y Español.

Esta situación no favorece la integración de los objetivos y contenidos de dicha asignatura como un todo, por lo que puede decirse que la aspiración de lograr el desarrollo de una nueva asignatura que integrara dos componentes esenciales de lengua española, como es el caso de la lectura y el español, esta vez queda solo en una aspiración.

No obstante a la situación antes descrita, en esta etapa se incluyen objetivos y contenidos que revoluciona la concepción didáctica de la asignatura Lengua Española, la que propone los objetivos generales de la lectura literaria: contribuir a la formación multilateral de los educandos, a través de la formación político-ideológica, moral y estética, basándose en las obras literarias y de acuerdo con los objetivos que se traza la asignatura en el segundo ciclo.

La materialización de los objetivos generales se logra a través del desarrollo del trabajo docente. Para ello se propone al maestro un grupo de objetivos específicos que van dirigidos a: la ampliación del vocabulario adquirido, el logro de una lectura consciente, correcta, fluida y expresiva, de manera que permita la utilización de la lectura como instrumento cultural, tanto para la obtención de información y conocimientos, como para la recreación y el disfrute estéticos.

Por otra parte, se realiza el tratamiento de las nociones de literatura, de forma práctica con la lectura de obras literarias adecuadas a este ciclo, se trabaja para desarrollar el gusto estético con la apreciación de la belleza del lenguaje y de la obra literaria.

Como puede apreciarse, el trabajo de comprensión textual no constituye el centro de atención en el desarrollo del programa de lecturas literarias para el segundo ciclo de la Educación Primaria, por cuanto la intencionalidad está en el logro de la lectura oral a partir de sus cuatro cualidades; se plantea al maestro la necesidad de profundizar en la cualidad *lectura consciente*, para establecer distinción con el trabajo que se desarrolla en el primer ciclo, pues ya en estos grados el alumno debe lograr niveles superiores en la lectura de los textos.

Las tareas de aprendizaje de la comprensión textual se realizan a partir de la clase de lecturas literarias; una característica de los textos que se leen es que son extensos y por tanto no es posible realizar el análisis de ellos en una hora clase, por lo que se sugiere al maestro, cuando sucede esto, que se trabaje en varias sesiones, por lo que se dan sugerencias de qué tratar en cada clase referida a una misma obra literaria.

Dentro de las sugerencias realizadas se destaca el trabajo con los niveles de comprensión; así, por ejemplo, en la primera clase se realizan actividades dirigidas a la comprobación del primer nivel; en la segunda, al segundo nivel y de igual forma en la tercera clase para el tercer nivel. Como puede apreciarse, en estas variantes organizativas se fragmenta el proceso de comprensión textual, si se tiene en cuenta que se va trabajando cada nivel de forma separada, lo que atenta contra la dinámica y la lógica de un proceso en el que existe una interdependencia en los niveles.

En las clases se trabaja con las imágenes artísticas y se destaca el valor estético de la obra, así como los medios expresivos utilizados por el autor; se caracterizan los personajes y se formulan preguntas sobre las acciones en las que estos participan. El análisis de las obras literarias se realiza a través de preguntas, las que revelan las ideas contenidas en el texto, que contribuyen a que los alumnos expresen las opiniones sobre lo leído. Como puede apreciarse, esta forma de encarar el trabajo con la comprensión textual, fundamentada en una serie de preguntas que formula el maestro, propicia una participación poco activa, lo que limita la actividad comprensiva del alumno.

Se destaca el trabajo con los medios expresivos literarios, dentro de ellos, los epítetos, símiles, metáforas, alegorías; el análisis del epíteto, por ejemplo,

favorece la comprensión profunda y emotiva, al facilitar la interpretación de la idea general de la obra; mediante ellos el autor logra caracterizaciones y demuestra su actitud ante lo que describe, de manera general se destaca que los medios expresivos sirven para comunicar las ideas del escritor.

En el trabajo con las distintas formas genéricas como: poesías, fábulas, cuentos, relatos, se destaca el lenguaje utilizado teniendo en cuenta la distinción de cada una de estas formas, de manera que el trabajo desarrollado permite un análisis profundo de la obra literaria, distinguiendo en cada texto las particularidades que lo identifican.

En el caso de los cuentos y otras formas del género épico, se realiza la caracterización de los personajes y se analiza el argumento a partir del desarrollo lógico de los sucesos principales tratados en la obra. Se destaca el tratamiento del mensaje que transmite el texto, así como el análisis de las formas elocutivas presentes en estos.

Sin embargo, por la forma en que se orientan las tareas de aprendizaje de la comprensión textual solo se logra que los alumnos busquen las respuestas en los textos y solo logran reflexionar sobre los contenidos que transmite el texto cuando el maestro, con preguntas bien intencionadas, los lleva a la respuesta esperada por él, es decir, que el desarrollo de las tareas de aprendizaje tiene un carácter conductista, quedando limitadas las posibilidades para la reflexión y el enjuiciamiento del proceso desarrollado, no así del resultado alcanzado.

Estimular el desarrollo de la actividad creadora propiciando el trabajo independiente constituye en la etapa que se analiza un propósito a lograr en este ciclo; sin embargo, en la didáctica que se propone para el tratamiento de la comprensión textual no se precisa el cómo se va a lograr este fin desde la actividad independiente.

Dentro de los propósitos de la clase de lecturas literarias en estos grados (5to y 6to), se plantea lograr objetivos cognoscitivos y se sugiere intensificar los hábitos de trabajo independiente en el libro de texto. De manera acertada se ofrece la sugerencia de desarrollar primero las habilidades en el trabajo independiente con el libro de texto, para que luego el alumno aprenda a adquirir conocimientos a través de la lectura.

Para el trabajo independiente con el libro se sugieren las siguientes habilidades: elaborar el plan, seleccionar las citas, trabajar con el vocabulario, trabajar con las ilustraciones, observar, interpretar y comprender el cuadro o lámina que sirve de ilustración.

Los elementos anteriores expresan la relación directa que debe establecerse entre la actividad independiente y la adquisición de conocimientos a través de la lectura; sin embargo, el algoritmo de trabajo que se expresa para enseñar a trabajar de manera independiente con los libros de textos no profundiza en el proceso de comprensión, por lo que las tareas de aprendizaje desde la actividad independiente no facilitan el logro de la comprensión por el alumno.

Se insiste en esta etapa en la necesidad de enseñar a trabajar de manera independiente con el libro de texto y no así en el proceso de comprensión textual en sí mismo. Se manifiesta a través de la clase la pobre estimulación de la independencia en la comprensión de textos, por lo que la dirección del proceso desde la relación maestro-alumno no favorece el protagonismo del escolar.

La enseñanza del análisis literario se lleva a cabo a partir del método de la lectura explicativa con elementos de la lectura literaria. La lectura explicativa representa un sistema de actividades docentes por las cuales los alumnos perfeccionan las habilidades lectoras, desarrollan el pensamiento lógico y el gusto artístico.

Se plantea al maestro lograr una organización correcta de sus clases, de manera que estimule en sus alumnos la expresión oral y escrita, que asegure la sistematización de los ejercicios de lenguaje hablado. El desarrollo de la actividad docente en la Lengua Española se realiza a partir del trabajo con el texto artístico desde la actividad preparatoria del maestro, con lo que asegura condiciones para dar prioridad a la lectura oral de la obra y su análisis literario.

Dentro de las actividades preparatorias se realizan conversaciones con el fin de preparar a los alumnos para la percepción correcta de la obra, se incluyen datos biográficos del autor, el relato de algún hecho de su vida que esté referido a su obra, otros datos que despierten el interés del alumno. Estas actividades representan en sí mismas estrategias de activación de experiencias previas, aunque el maestro las utilizaba muchas veces de forma incorrecta, pues para la activación de estos conocimientos es él quien trae los datos que necesitan saber los alumnos para comprender el texto escrito.

Se realiza el trabajo frontal, siempre intencionando las preguntas para comprobar lo leído; el alumno se enfrenta al texto para leer e identificar información solicitada por el maestro, o sea que hasta este momento las estrategias que se utilizan, tanto lectoras como de comprensión, están dependiendo solo de la orientación del maestro, de lo que él considera importante, quedando fuera la posibilidad de que el alumno utilice sus propias estrategias y por tanto limitando la posición activa de este frente al texto.

Por otra parte, en esta etapa no se maneja, desde los fundamentos didácticos de la asignatura Lengua Española, los conceptos de estrategias de comprensión ni de aprendizaje. Ello significa que el proceso de comprensión es abordado desde enfoques tradicionalistas, centrados en el criterio de que comprender es entender lo leído, sin que medie en ello la posición del lector ante este proceso.

Del análisis de esta etapa se pueden destacar como principales regularidades las siguientes:

- En el tratamiento de los objetivos y contenidos de comprensión textual se prepondera el logro de las cualidades lectoras y se profundiza en la



lectura consciente, desde el análisis de algunos contenidos literarios adecuados a este ciclo.

- Las tareas de aprendizaje se realizan desde exigencias poco desarrolladoras, evidenciado en la forma de realizar la actividad de comprensión, siempre centrada en preguntas referidas a los tres niveles de comprensión del texto literario.
- El desconocimiento conceptual de las estrategias de comprensión influye en su forma de aplicación, al no lograr que el alumno se implique en el proceso seguido.
- Predominio de una posición pasiva reproductiva del alumno frente al texto leído.

*Segunda etapa (1990-2003). Modificaciones ampliadas en el PEA de la comprensión textual*

El proceso de perfeccionamiento educacional continúa en aras de lograr la excelencia educativa. Para ello, en el año 1990, en los programas de asignaturas se incluyen contenidos nuevos que revelan una verdadera revolución educativa. En esta etapa de perfeccionamiento, la transformación operada en la asignatura Lengua Española se evidencia al concebirse la enseñanza integrada de algunos componentes de la lengua materna, especialmente la expresión oral y escrita relacionada con la lectura.

En la asignatura Lengua Española se sustituye la enseñanza de las lecturas literarias por la lectura, muy similar al primer ciclo, aunque se trabaja de forma más profunda la comprensión textual, al igual que otros componentes de esta. Se integran la Lectura y el Español en un solo cuerpo de objetivos y contenidos para la Lengua Española; sin embargo, estos propósitos de integración aún perduran como una intención muy poco lograda, pues se mantienen dos libros de textos, uno de Lectura y otro de Español, situación que no logra escapar a la tendencia de muchos maestros de seguir separando la Lectura del Español en la clase de Lengua Española.

A pesar de ello, se puede apreciar que la concepción integradora de la asignatura posibilita el desarrollo de la comunicación de los alumnos, lo que se distingue a través de los objetivos y contenidos que se plantean en las nuevas modificaciones realizadas al proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión textual desde la asignatura Lengua Española.

Se plantea para el segundo ciclo, como objetivo fundamental, el perfeccionamiento de las habilidades de la lectura, lo que significa lograr el dominio de la corrección, incluida la fluidez, y poner énfasis en el trabajo de la comprensión y la expresividad, por lo que los objetivos siguen internacionalizándose hacia el logro de las cuatro cualidades de la lectura.

Objetivos más específicos para el logro de la comprensión se dirigen a la interpretación de lo leído, a reconocer las ideas esenciales de párrafos y

fragmentos, a realizar valoraciones elementales sobre el mensaje del texto, a interpretar el contenido de textos correspondientes a diversos estilos funcionales, a extraer información específica sobre un tema dado.

Los propósitos expresados para la enseñanza-aprendizaje de la comprensión textual evidencian un salto cualitativo y cuantitativo de objetivos y contenidos que expresan nuevos niveles de profundización en esta materia, un trabajo en ascenso que busca la calidad de la lectura y a pesar de que la orientación literaria que caracterizaba la lectura en la etapa anterior ya no existe, sí se persigue como objetivo el trabajo con la mayor cantidad de textos literarios.

Los textos propuestos tienen como características: mayor extensión y complejidad en el contenido, lenguaje más elevado, que se da en el empleo de un vocabulario no frecuente en el habla cotidiana de los alumnos, el que exige un trabajo más profundo en la comprensión y la expresividad. De ahí que los objetivos de la lectura se dirijan a continuar perfeccionando la corrección de la pronunciación y la fluidez.

A pesar de que el trabajo con la comprensión se intenciona hacia el logro de niveles más profundos, se mantiene como elemento esencial que caracteriza la organización de este proceso la formulación de preguntas y tareas dirigidas al logro de los tres niveles de comprensión. Sin embargo, se ha demostrado que esa práctica de hacer preguntas es fundamentalmente un medio de evaluar la comprensión y que no añade una nueva forma de enseñanza. Esta manera de entender el problema se vio respaldada por el resultado de la investigación sobre el uso de preguntas en la actividad de la clase (Durkin, 1978).

Sin embargo, perdura hasta nuestros días esta forma de enseñar a comprender y muchos maestros se resisten a utilizar otras formas más efectivas que verdaderamente contribuyan al aprendizaje de la comprensión. De ahí que se mantiene en esta etapa la posición pasiva del alumno, mediada por la actividad dirigente y centralizada del maestro, el que conduce en todo momento el proceso de comprensión y lo intenciona hacia el logro del resultado, es decir, que, hasta este momento, lo importante es que el alumno comprenda, no el cómo comprende, o que se involucre en el proceso en sí mismo.

Por otra parte, en los documentos básicos para el trabajo docente del maestro se sugieren actividades que permiten la organización de tareas de aprendizaje referidas a la comprensión e interpretación de textos escritos en verso y en prosa, a partir de sistemas de preguntas, acrósticos, entre otros, que favorecen el desarrollo de alternativas metodológicas que permiten la comprensión profunda del texto escrito.

Para el desarrollo de la habilidad de leer se proponen actividades que van desde la búsqueda de sinónimos y antónimos de palabras que aparecen en los textos hasta la elaboración de preguntas por los alumnos. Se sugieren de esta forma diversas actividades para el tratamiento de las cuatro cualidades de la lectura. Se desarrolla este proceso con la inclusión de variados procedimientos que equivalen a aplicar diferentes tipos de lectura oral y se dirigen actividades al



desarrollo de habilidades intelectuales como: la observación, la comparación, la descripción, la explicación, la definición, entre otras, todas aplicadas durante el trabajo de comprensión.

A pesar de que esta etapa de perfeccionamiento educacional en la asignatura Lengua Española representa un nuevo reto para los maestros y alumnos de este ciclo, se aprecia una tendencia al predominio del carácter reproductivo en las clases, donde la implicación del alumno en esta es pobre, pues el maestro se contenta cuando el alumno logra responder de forma adecuada las preguntas que él considera evalúan el logro de la comprensión de lo leído.

En esta etapa se sigue insistiendo en la necesidad de estimular el desarrollo del lenguaje de los alumnos; para ello los maestros conciben tareas de aprendizaje que favorecen dichos propósitos. El trabajo con la comprensión se dirige a lograr que los alumnos reproduzcan el tema que trata el texto, descuidando un tanto la comprensión de lo leído.

De ahí que puede observarse cómo las tareas para la comprensión textual se basan en el desarrollo de preguntas estereotipadas, siempre dirigidas a comprobar el logro de los niveles de comprensión y facilitando la comprobación de las habilidades orales alcanzadas por los alumnos, por lo que con esta forma de desarrollo de la actividad comprensiva queda limitada la participación del alumno en este proceso, al no facilitarse diversos procedimientos que permitan al alumno extraer información, realizar la búsqueda a partir de lo dado en el texto.

Por otra parte, el método de trabajo con el texto utilizado para la enseñanza-aprendizaje de la comprensión se ha esquematizado de forma tal que se ha convertido, en muchos casos, en un esquema formal que no permite la reflexión y la independencia del alumno al interactuar con el texto, unido a que la metodología existente carece de fundamentos que orienten hacia el logro de este propósito.

Durante el trabajo con el texto y de acuerdo con la metodología propuesta, se aplican estrategias de comprensión referidas a la activación de conocimientos previos durante la preparación para la lectura, se realiza el trabajo con el vocabulario y aquellas palabras que son claves para comprender; sin embargo, hasta este momento, todavía el maestro no está consciente del uso de estas estrategias, pues no se han definido desde la metodología que él utiliza.

En la parte principal de la clase, el trabajo de comprensión se realiza a partir de preguntas dirigidas a destacar las ideas esenciales y establecer inferencias sobre lo leído; sin embargo, esta forma de trabajo no permite distinguir el valor de las estrategias empleadas, en tanto es el maestro quien todo el tiempo conduce el análisis, es quien pregunta y dirige la actividad del alumno desde una posición frontal, con lo que limita la actividad interactiva del alumno con el texto para que sea este quien desde dentro del proceso logre su comprensión.

Por ello, esta forma de realizar el trabajo de comprensión limita la aplicación de estrategias de comprensión que faciliten la participación activa e independiente del alumno, lo que dificulta la comprensión consciente de lo leído.

Se destacan en esta etapa las investigaciones desarrolladas por A. Roméu, E. Matos, V. Hernández y A. Gel (1999), quienes trabajan el desarrollo de la lengua materna en textos escritos y su correspondiente comprensión, entre otros. Sin embargo, aún estos nuevos resultados no alcanzan a ser aplicados en la Educación Primaria.

Del análisis de esta etapa se pueden destacar como principales regularidades las siguientes:

- Los objetivos y contenidos dirigidos a la comprensión textual expresan nuevos niveles de profundización en las cualidades de la lectura y priorizan el logro de los niveles de comprensión textual.
- Las tareas de aprendizaje para la comprensión están más intencionadas al logro de la interpretación de textos escritos y donde la implicación del alumno es muy baja.
- A pesar de que aún no están declaradas textualmente las estrategias de comprensión, en la metodología existente se prevé un buen número de ellas, pero su aplicación es limitada.
- La posición del alumno frente al texto leído sigue siendo pasiva, por lo que queda limitada la actividad cognoscitiva comunicativa e independiente de este.

### *Tercera etapa (2004-2014). Actualización cognitiva para la comprensión textual*

En este periodo se adopta una definición más completa acerca de lo que significa *comprender el texto*, tanto el escrito como el oral, y se introducen ajustes curriculares en todos los programas, los que suplen las carencias de los programas vigentes. Se asume que la comprensión, como se concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Anderson y Pearson, 1984, citado por Martínez, A 1994), aspecto que constituye el fundamento esencial en la enseñanza de la comprensión. Según G. Arias (2010), a pesar de que en los últimos años se han comenzado a emplear nuevos procedimientos para el trabajo con la comprensión textual, aún es débil el trabajo que se realiza en las aulas, el nivel de comprensión de lectura es insuficiente.

En esta etapa se declaran ajustes curriculares para el tratamiento de la comprensión, que incluyen objetivos dirigidos a la actualización de los programas de las asignaturas, así como a la incorporación de los resultados de los últimos estudios de la ciencia en el campo de la Psicología cognitiva, la Sociolingüística, la Psicolingüística, entre otras, las que se han dirigido al estudio de la lengua desde el enfoque comunicativo, con lo que perfeccionan la

enseñanza de la lengua materna en las diferentes educaciones y en particular en la Educación Primaria.

Se incluyen objetivos y contenidos que están en plena correspondencia con la teoría del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural y se reconoce como válido el criterio de la necesidad que se tiene de lograr que el alumno aprenda a leer y que lea para aprender, propósitos que constituyen una unidad dialéctica y requieren de la atención priorizada de la escuela.

En cuanto al trabajo de comprensión textual, se propone para la asignatura Lengua Española, en todos los grados, la inclusión de objetivos dirigidos a: la aplicación de estrategias de lectura durante las actividades de prelectura, lectura y poslectura; la inclusión de ejercicios de búsqueda de información en el texto, así como el reconocimiento de elementos paratextuales.

Para el segundo ciclo se propone, además de los aspectos anteriores, la comprensión de una variedad de textos de diferente tipología y estilos funcionales, la identificación de argumentos y opiniones expresados en el texto, la realización de diálogos a partir de lecturas estudiadas, la caracterización de los personajes de las diferentes lecturas, la expresión de acuerdos y desacuerdos a partir de las descripciones y caracterizaciones, así como la argumentación de mensajes y de las acciones realizadas por los personajes de los textos leídos.

Como puede apreciarse, la nueva concepción de los objetivos propuestos redimensiona la enseñanza de la comprensión textual en la escuela primaria, al incluir objetivos que centran la atención en el desarrollo de habilidades intelectuales desde una visión cognitivo-comunicativa, que trasciende los marcos conceptuales aplicados hasta este momento.

Para el logro de estos objetivos se proponen diferentes tareas de aprendizaje de comprensión, las que se organizan desde las actividades de prelectura, lectura y poslectura y, a pesar de que se ofrecen sugerencias de cómo deben desarrollarse, los intentos por resolver las insuficiencias didácticas que hasta este momento se presentan en la enseñanza de la comprensión textual, no logran superar las expectativas.

Así por ejemplo, a pesar de que para la prelectura se sugieren las preguntas de ¿Para qué voy a leer? ¿Qué sé de este texto? ¿De qué trata el texto? ¿Qué me dice su estructura?, y durante la lectura se desarrollan estrategias de: anticipación, confirmación y autocorrección y de monitoreo, ellas no clarifican la posición del alumno ante este proceso, por lo que, en la práctica, se reitera la posición del maestro como conductor del proceso, al no contar con fundamentos teóricos que lo orienten hacia el cómo debe proceder, tanto él como sus alumnos, para lograr esa posición activa que se recaba de ellos.

Por otra parte, al no contar el maestro con el instrumental metodológico que le oriente hacia el logro de los nuevos conceptos y posiciones sobre la comprensión textual, lo que hace es dirigir el proceso de orientación, ejecución

y control de las tareas de aprendizaje siguiendo los criterios tradicionalistas, tratando siempre de que los alumnos logren los niveles de asimilación, por lo que complejiza las tareas de aprendizaje siguiendo estos criterios. Con esta forma de abordar el proceso no se logra que el alumno se implique en la tarea, de manera que la motivación e interés por la lectura de los textos se logra a un nivel superficial; tampoco se logra ofrecer el procedimiento a utilizar para que la interacción con el texto fluya de forma que pueda ser él quien atribuya los significados a lo leído.

Estos criterios evidencian que la concepción misma de las actividades de comprensión textual no logra ser consecuente con la teoría que sustenta la enseñanza de la lengua materna en la actualidad, pues, por la forma en que se conciben las nuevas orientaciones metodológicas, se aprecia que estas teorías nuevas se han superpuesto ante una metodología que responde a una concepción lingüística estructuralista, que no sufre cambios, para adaptarse a las nuevas concepciones didácticas de la Lingüística del texto, es decir que se adecuan estrategias de aprendizaje y conceptos que no están acordes a la estructura metodológica que responda a las nuevas concepciones de enseñanza de la lengua y, por otro lado, la falta de fundamentos teóricos que orienten hacia el cómo lograr una didáctica interactiva de la comprensión de textos escritos constituyen limitaciones que afectan hoy la calidad del proceso de comprensión que se desarrolla en la escuela primaria.

De igual forma, la concepción de las tareas de aprendizaje de la comprensión textual no sobrepasa la intención de convertir al alumno en un ente activo en este proceso, pues ellas se dirigen a comprobar la comprensión lograda por el alumno y no a involucrarlo directamente a través de la interacción comunicativa con el texto, convirtiéndose las tareas de aprendizaje en la comprobación del logro de los niveles de comprensión.

A pesar de que se introducen objetivos, que se anexan a los programas vigentes, se realiza una crítica a la enseñanza de la comprensión en el documento referido a los ajustes curriculares elaborado por G. Arias (2004, 22) al expresar que: "... a veces se utilizan las preguntas orales como único procedimiento para la comprensión de la lectura. Es importante que se diversifiquen las estrategias para el trabajo por la comprensión de la lectura y, además, los tipos de textos para la lectura en el aula, sin ceñirse estrictamente a los materiales escolares, enfrentar al alumno a otros materiales de lectura como libros de cuentos, revistas, o sea, enfrentar al alumno a diversidad de textos y de situaciones comunicativas".

Los criterios de la citada autora evidencian las insuficiencias de la enseñanza de la comprensión textual en la escuela primaria y para ello sugiere que se diversifiquen las estrategias de comprensión; sin embargo, las sugerencias metodológicas que se ofrecen en el documento referido a los ajustes curriculares para esta etapa no logran superar las expectativas que para la

enseñanza de la Lengua Española y en particular la comprensión textual tienen estas propuestas.

Para el tratamiento de la comprensión textual se declara el estudio de un grupo de estrategias que redimensionan su enseñanza, a partir del presupuesto de que las estrategias ayudan al lector a definir los propósitos en la lectura y facilitan la interacción con el texto. Estos criterios responden a un nuevo modelo para la comprensión, el interactivo, el que considera a la comprensión como un producto de la interacción simultánea de los datos proporcionados por el texto, de los conocimientos de los distintos saberes que posee el lector y de las actividades que realiza durante la lectura.

En dicho modelo se asume la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos a partir del alumno, de la posición activa en el proceso, de la capacidad para ejecutar estrategias que le permitan arribar de forma rápida y segura a la comprensión de lo leído. De acuerdo con la concepción del modelo interactivo, se ha logrado más participación del alumno en las actividades de comprensión, al mostrarse el dominio de algunas estrategias que los llevan a opinar e inferir el contenido de los textos. Sin embargo, de acuerdo con los presupuestos metodológicos que sustentan el trabajo de comprensión en el segundo ciclo, se ha verificado el insuficiente número de estrategias que se emplean durante las actividades de comprensión, lo que constituye una insuficiencia que limita la posición activa del lector frente al texto.

Se incluyen en todos los grados de la escuela primaria, y en particular en el segundo ciclo, un grupo de estrategias de comprensión textual que aparecen como contenido nuevo, aparentemente nunca antes trabajado; Sin embargo, la metodología existente las ha tenido en cuenta sin que se declararan explícitamente. Es por ello que hoy muchos maestros no encuentran la forma de cómo insertar en sus clases dichas estrategias, mucho menos enseñar a sus alumnos a comprender a través de ellas.

Una dificultad en torno a las estrategias está en el hecho de que no se ha logrado una correcta orientación y preparación del maestro para su empleo en las clases y al no existir suficientes fundamentos teóricos que orienten una metodología que esté en correspondencia con el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural que responda a la didáctica de la Lengua Española para la escuela primaria, no se lograrán resultados en correspondencia con las exigencias de dicho enfoque.

En tanto que la dirección metodológica no redimensione este proceso de acuerdo con estudios teóricos que precisen el tratamiento de la comprensión textual como actividad cognoscitiva de los escolares de la Educación Primaria y se intencione ésta hacia el logro de una didáctica que facilite desde la enseñanza de la lengua materna la atención al texto como unidad básica de comunicación, el logro de la comprensión textual por los alumnos de la escuela primaria será una problemática a resolver.

Se puede destacar que se manifiestan como principales regularidades de esta etapa las siguientes:

- Aparición de objetivos y contenidos que redimensionan la enseñanza de la comprensión textual, los que centran la atención en el papel protagónico del alumno desde una visión cognitivo-comunicativa.
- La concepción de las tareas de aprendizaje de comprensión textual se complejizan, aunque no sobrepasan la intención de implicar al alumno como un ente activo en este proceso, al presentar actividades que están por debajo de las exigencias del enfoque actual del proceso de comprensión de textos escritos.
- Aplicación de un reducido número de estrategias de comprensión textual en la concepción metodológica de la asignatura.
- Posición más activa en las actividades de comprensión con limitaciones en el papel protagónico e independiente

De las etapas analizadas se revelan las siguientes tendencias al evidenciarse:

- La inclusión gradual de objetivos y contenidos que parten de centralizar el dominio de las cualidades lectoras, para expresar niveles de profundización en esta materia y priorizar el logro de los niveles de comprensión textual, hasta concretar la actualización de este proceso con la inclusión de habilidades intelectuales con una visión cognitivo-comunicativa.
- Tendencia al planteamiento de tareas de aprendizaje desde exigencias poco desarrolladoras, a otras más intencionadas al logro de la interpretación de textos escritos y donde la interacción del alumno con el texto es muy baja, hasta que se complejizan las tareas sin sobrepasar la intención de implicar al alumno como un ente activo en este proceso.
- Aplicación paulatina de las estrategias de comprensión, las que partieron del desconocimiento conceptual, que lleva a su limitada aplicación hasta lograr que se aplique un reducido número de ellas en el proceso de enseñanza de la comprensión textual.
- La posición del alumno frente al texto leído ha transitado de una posición pasiva, que limita la actividad cognoscitivo-comunicativa a otra más activa, aunque con limitaciones en el papel protagónico e independiente del alumno en este proceso.

## CONCLUSIONES

El estudio histórico realizado permite determinar las regularidades y tendencias manifestadas en el devenir del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en el segundo ciclo de la Educación Primaria y queda demostrada la necesidad de continuar este proceso de perfeccionamiento que, desde sus inicios en 1975, abrió nuevas brechas para seguir



incursionando en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria con nuevos métodos, procedimientos y vías que reflejan los resultados de la verdadera Revolución Educacional en Cuba.

#### BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, C. (1999). *La Escuela en la Vida*. Edit.. Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana.

Arias, G. (2005). *Hablemos sobre la comprensión de la lectura*. Español 7, edit. Pueblo y Educación, La Habana

Arias, G. (2010). *La escuela y la formación de lectores*. En: (Re) novando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura, edit. Pueblo y Educación (pp. 45- 64). La Habana,

Cairney T.H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Ediciones Morata. S.A. Madrid. España.

Calzado, D. (2004). *Las formas de organización del proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela*”. En Addine Fernández, F. y otros (Comps.), *Didáctica: teoría y práctica*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Castellanos, D. (et al 2002). *Aprender y enseñar en la escuela*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación

Colectivo de autores. (2000) *Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria*, edit. Pueblo y Educación, La Habana.

García E. (1971): *Lengua y Literatura*. Edit. Pueblo y Educación, La Habana.

García, G. (Comp.) (2003). *Compendio de Pedagogía*. La Habana: Edit. Pueblo y Educación.

González, A. (1999). *La promoción de la lectura*. En curso 55. *Pedagogía' 99*. (Manuscrito).

González, M. (t. al. 1998). En *Revista Con Luz Propia* No.2, p. 41-43. *Metodología para el diagnóstico*.

Grass, E. (2003). *Tratamiento de los medios lingüísticos en el proceso de comprensión y construcción de textos*. En *Acerca de la enseñanza del Español y la Literatura*, Edit. Pueblo y Educación, La Habana

Grass, E.(2004). *Textos y abordajes*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Leontiev, A. N. (1979). *Actividad, conciencia, personalidad*. Ed. Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana.

Mañalich, R.(1998). *Interdisciplinarietà y didáctica*. En *Revista Educación* No.94. mayo-agosto.

Martinez, A. (1994). *Diseño de procedimientos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. En *Revista Aula* No. 33. Barcelona. España. pp. 12-20.

Matos, E. y Hernández, V. (1999). *Perspectivas para el español comunicativo: enseñanza de las estructuras textuales*. En *Taller de la palabra* (pp. 55-60). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Mined, Colectivo de autores, (1987): Programas, Orientaciones Metodológicas y libros de texto de 1ro a 6to grado, Pueblo y Educación, C. Habana.

Montaño, J. R. y Arias, G (2004): "La enseñanza de la lectura y la comprensión de textos en la escuela" en Tabloide Quinto Seminario Nacional para Educadores.

Morenza, L. (1995). Memoria semántica: estructura de conocimiento y aprendizaje de la lectura. Revista Educación No. 84. Cuba.

Rico Montero, Pilar y otros. (2001). Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria cubana. La Habana: Editorial Pueblo y Educación

Rodríguez, C. (1997). Propuesta de actividades relacionadas con la enseñanza de la lectura. Revista Aula. No. 59. Barcelona, España. pp. 28-35.

Rodríguez, L. (2002) Español Temas y reflexiones, Edit. Pueblo y Educ., C. Habana.

Roméu, A. (1999): Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media. En Taller de la palabra. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana.

Serra, J. (1997). Las estrategias lectoras y su relación con los procesos generales de comprensión. Revista Aula No. 59. Barcelona. España. Pp.18-23.

Solé, I (1997). La Lectura, un proceso estratégico. Revista Aula No. 59, Barcelona. España. pp. 23-27.

Tunes, M. (1995). Prevención y ACI en las dificultades de lectura. Un enfoque psicolingüístico cognitivo. Revista CLE. Madrid. España. Pp.24-30.

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, en Revista Aprendizajes, p. 75.

Vigotsky, LS. (1981). Pensamiento y lenguaje: Teorías del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Edición Revolucionaria. La Habana. Cuba.

Zilberstein, J y Silvestre, O. (2002). Hacia una didáctica desarrolladora. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Zilberstein, J. (1998). Problemas actuales del aprendizaje escolar. ¿Diagnosticamos el aprendizaje de nuestros escolares? Desafío Escolar, febrero, año 2. 1ra edición. México.