

El libro connota que para el desarrollo de habilidades y hábitos de lectura es necesario enseñarles a los estudiantes algunos contenidos importantes sobre el proceso de lectura, de la forma más práctica posible. No sería correcto evaluar las habilidades lectoras a los estudiantes a través de un solo texto y mucho menos a través de un sistema de preguntas, pues el típico Lee y Responde conduce a una tradicional comprensión de textos; lo que implica una falsa valoración de las habilidades lectoras. Los ejercicios, con los típicos enunciados Lee y Responde, Verdaderos o Falsos, no deben utilizarse, didácticamente, para desarrollar habilidades lectoras. La concepción didáctica dinámica - participativa para la enseñanza-aprendizaje de la lectura constituye una condición didáctica superior a el enfoque tradicional al concebir el proceso de lectura como habilidad. Ella tiene en cuenta el dinamismo que debe caracterizar al lector, pues la lectura es un proceso dinámico-participativo donde un sujeto entiende, comprende o interpreta un texto escrito. La lectura presupone de un proceso creativo y no de un acto de identificación.



Rosa



Lory



Sandra



Carlos



Ricardo



Elsa



Joselyn

La lectura y su enseñanza. Hacia una concepción didáctica dinámico-participativa



EVECAM

La lectura y su enseñanza. Hacia una concepción didáctica dinámico-participativa



Rosa Victoria Guijarro Intriago
Lory Gabriela Marquinez Mora
Sandra Cecibel Carrera Erazo
Carlos Raúl Sánchez Vidal
Ricardo Melecio Arana Cadena
Elsa Griselda Henríquez Carrera
Joselyn Gissela Llanllan Saenz



La lectura y su enseñanza. Hacia una concepción didáctica dinámico-participativa

Diseño: Ing. Erik Marino Santos Pérez.

Traducción: Prof. Dr. C. Ernan Santiesteban Naranjo.

Corrección de estilo: Prof. Dra. C. Leydis Iglesias Triana.

Diagramación: Prof. Dr. C. Ernan Santiesteban Naranjo.

Director de Colección Ciencias sociales: Prof. Dr. Carmen Patricia Tello Aguilar.

Jefe de edición: Prof. Dra. C. Kenia María Velázquez Avila.

Dirección general: Prof. Dr. C. Ernan Santiesteban Naranjo.

© Rosa Victoria Guijarro Intriago

Lory Gabriela Marquinez Mora

Sandra Cecibel Carrera Erazo

Carlos Raúl Sánchez Vidal

Ricardo Melecio Arana Cadena

Elsa Griselda Henríquez Carrera

Joselyn Gissela Llanllan Saenz

Sobre la presente edición:

Primera edición

Esta obra ha sido evaluada por pares académicos a doble ciegos

Lectores/Pares académicos/Revisores: 0012 & 0117

Editorial Tecnocientífica Americana

Domicilio legal: calle 613sw 15th, en Amarillo, Texas. **ZIP:** 79104, EEUU

Teléfono: 7867769991

Fecha de publicación: 07 mayo de 2024

Código BIC: ELXJ

Código EAN: 9780311000623

Código UPC: 978031100062

ISBN: 978-0-3110-0062-3

La Editorial Tecnocientífica Americana se encuentra indizada en, referenciada en o tiene convenios con, entre otras, las siguientes bases de datos:





Tabla de contenido

Acerca de los autores	1
About the authors	3
Resumen	5
Palabras clave	5
Abstract	6
Keywords.....	6
Capítulo 1. Texto: definición y taxonomía linguodidáctica.....	7
1.1. Definición didáctica de texto.....	7
1.2. Taxonomía linguodidáctica de texto	9
1.2.1. Textos tecnocientíficos.....	9
1.2.2. Textos comunicativos.....	11
1.2.3. Textos literarios.....	12
1.3. Requisitos para la elección de textos didácticos	13
Capítulo 2. Lectura: definición y operaciones lectoras	15
2.1. Análisis del concepto lectura.....	15
2.2. Clasificación didáctica de la lectura.....	17
2.3. Premisas históricas del hábito lector	20
2.4 Fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos que sustentan el desarrollo del hábito lector	24
2.5. La lectura recreativa como base de la formación y desarrollo del hábito lector	41
Capítulo 3. Trastornos asociados al proceso lector. Importancia de la higiene de la lectura.....	46
3.1. La Dislexia. Definición y taxonomía	46
3.2. La Disgrafía. Definición y clasificación	53
3.3. Dislalia. Definición e influencia en la lectura	57
3.4. La higiene de la lectura	58
Capítulo 4. La lectura y su enseñanza	65
4.1. La enseñanza tradicionalista de la lectura	65
4.2. Didáctica dinámico-participativa para la enseñanza-aprendizaje de la lectura	73
Referencias	118

Acerca de los autores

Rosa Victoria Guijarro Intriago, Profesora de Segunda Enseñanza y Licenciada en Ciencias de la Educación en la especialización de Historia y Geografía en la Universidad Estatal de Guayaquil y Master en Gerencia Educativa en la Universidad Estatal de Milagro. Docente titular de la Carrera de Educación Básica en la Universidad Técnica de Babahoyo. rguijarro@utb.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0001-8654-1438>

Lory Gabriela Marquinez Mora, Ingeniera en Gestión Empresarial en la Universidad Estatal de Guayaquil y Magister en Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros Mención en Enseñanza de Inglés, en la Universidad Casa Grande de la ciudad de Guayaquil Docente Titular de la Carrera de Educación Básica, en la Universidad Técnica de Babahoyo. lmarquinezm@utb.edu.ec <https://orcid.org/0000-0003-1070-6448>

Sandra Cecibel Carrera Erazo, Máster en Gerencia de Proyectos Educativos y Sociales. Docente Titular de la Carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica de Babahoyo. Docente Investigadora con una amplia trayectoria en eventos nacionales e internacionales. Ha publicado los resultados de sus investigaciones en revistas de alto impacto. scarrera@utb.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-7842-2903>

Carlos Raúl Sánchez Vidal, Docente Titular de la Carrera de Educación Básica, licenciado en Comunicación Social en la Universidad Estatal de Guayaquil y Máster en Gerencia de Proyectos Educativos y Sociales en la Universidad Técnica de Babahoyo. <https://orcid.org/0009-0001-0288-0297> crsanchez@utb.edu.ec

Ricardo Melecio Arana Cadena, Licenciado en Ciencias de la Educación en la especialización Filosofía y Master en Docencia y Currículo en la Universidad Técnica de Babahoyo, actualmente Docente concertado en la Carrera de Educación Básica en la Universidad Técnica de Babahoyo rarana@utb.edu.ec <https://orcid.org/0000-0001-8037-101X>

Elsa Griselda Henríquez Carrera, Magister en Gerencia de la Educación Abierta, licenciada en Supervisión y Administración Educativa, docente concertada en la Universidad Técnica de Babahoyo en la Carrera de Educación Básica. ehenriquez@utb.edu.ec <https://orcid.org/0000-0001-8680-949X>

Joselyn Gissela Llanllan Saenz, Licenciada en Ciencias de la Educación Básica en la Universidad Técnica de Babahoyo, Educadora Familiar CNH en el Ministerio de Inclusión Económico y Social del Ecuador. jgllanllans@fcjse.utb.edu.ec <https://orcid.org/0009-0007-5144-7805>

About the authors

Rosa Victoria Guijarro Intriago, Professor of Secondary Education and Bachelor of Science in Education, specializing in History and Geography at the State University of Guayaquil and Master in Educational Management at the State University of Milagro. She is a professor of Basic Education at the Technical University of Babahoyo. rguijarro@utb.edu.ec <https://orcid.org/0000-0001-8654-1438>

Lory Gabriela Marquinez Mora, Engineer in Business Management at the State University of Guayaquil and Master in Pedagogy of National and Foreign Languages with a major in English Teaching at the Casa Grande University in the city of Guayaquil. She is a professor in the Basic Education Career at the Technical University of Babahoyo. lmarquinez@utb.edu.ec <https://orcid.org/0000-0003-1070-6448>

Sandra Cecibel Carrera Erazo, Master in Management of Educational and Social Projects. Professor of Basic Education at the Technical University of Babahoyo. Research Professor with a wide trajectory in national and international events. She has published the results of her research in high impact journals. scarrera@utb.edu.ec <https://orcid.org/0000-0002-7842-2903>

Carlos Raúl Sánchez Vidal, Professor of Basic Education, Bachelor's Degree in Social Communication from the State University of Guayaquil and Master's Degree in Management of Educational and Social Projects from the Technical University of Babahoyo. <https://orcid.org/0009-0001-0288-0297> crsanchez@utb.edu.ec

Ricardo Melecio Arana Cadena, Bachelor's Degree in Educational Sciences, specializing in Philosophy and Master's Degree in Teaching and Curriculum at the Technical University of Babahoyo, currently a teacher in the Basic Education Career at the Technical University of Babahoyo. rarana@utb.edu.ec <https://orcid.org/0000-0001-8037-101X>

Elsa Griselda Henríquez Carrera, Master's Degree in Management of Open Education, Bachelor's Degree in Supervision and Educational Administration, and currently teaching at the Technical University of Babahoyo in the Basic Education Career. ehenriquez@utb.edu.ec <https://orcid.org/0000-0001-8680-949X>

Joselyn Gissela Llanllan Saenz, Bachelor of Science in Basic Education at the Technical University of Babahoyo, CNH Family Educator at the Ministry of Economic and Social Inclusion of Ecuador. jgllanllans@fcjse.utb.edu.ec <https://orcid.org/0009-0007-5144-7805>

Resumen

El libro connota que para el desarrollo de habilidades y hábitos de lectura es necesario enseñarles a los estudiantes algunos contenidos importantes sobre el proceso de lectura, de la forma más práctica posible. No sería correcto evaluar las habilidades lectoras a los estudiantes a través de un solo texto y mucho menos a través de un sistema de preguntas, pues el típico **Lee y Responde** conduce a una tradicional comprensión de textos; lo que implica una falsa valoración de las habilidades lectoras. Los ejercicios, con los típicos enunciados **Lee y Responde, Verdaderos o Falsos**, no deben utilizarse, didácticamente, para desarrollar habilidades lectoras. La concepción didáctica dinámico - participativa para la enseñanza-aprendizaje de la lectura constituye una condición didáctica superior a el enfoque tradicional al concebir el proceso de lectura como habilidad. Ella tiene en cuenta el dinamismo que debe caracterizar al lector, pues la lectura es un proceso dinámico-participativo donde un sujeto entiende, comprende o interpreta un texto escrito. La lectura presupone de un proceso creativo y no de un acto de identificación.

Palabras clave: lectura, habilidad, competencia, hábito lector, didáctica

Abstract

The book connotes that for the development of reading skills and habits it is necessary to teach students some important contents about the reading process, in the most practical way possible. It would not be correct to evaluate students' reading skills through a single text and much less through a system of questions, since the typical Read and Answer leads to a traditional comprehension of texts, which implies a false assessment of reading skills. Exercises with typical Read and Answer, True or False statements should not be used didactically to develop reading skills. The dynamic-participatory didactic conception for the teaching-learning of reading constitutes a didactic condition superior to the traditional approach to conceive the reading process as a skill. It takes into account the dynamism that should characterize the reader, since reading is a dynamic-participative process in which an individual understands, comprehends or interprets a written text. Reading presupposes a creative process and not an act of identification.

Key words: reading, skill, competence, reading habit, didactics.



Capítulo 1. Texto: definición y taxonomía linguodidáctica

1.1. Definición didáctica de texto

A partir de los años 70 se lograron grandes avances en el estudio de la comprensión lectora. A estos avances han contribuido las investigaciones en el campo de la pedagogía cognoscitiva, de la teoría de la comunicación, y también de la lingüística. Todas estas influencias, según Falcon (1995, p.17), ... han provocado un viraje en la observación de los hechos del lenguaje que puso de relieve la importancia de los aspectos semánticos y pragmáticos, y enfocó su atención en el texto como unidad de comunicación”. No obstante, a pesar de este viraje, la mayoría de los ejercicios que se realizan con los textos son atomistas y de orientación formal, ya que centran sus métodos, técnicas y procedimientos en la forma y estructura de la lengua. Esto tiene un basamento lingüístico en la oración como máxima unidad de significado.

Los juicios divergentes sobre el concepto texto, desde perspectivas lingüísticas, conducen a la necesidad de precisar este término desde una óptica docente, con el objetivo de propiciarle una utilidad didáctica que permita un enfoque educativo, por lo que esta definición, más que un estudio exhaustivo y crítico de los cientos de definiciones, es una aproximación teórica suficiente y necesaria para satisfacer un objetivo didáctico. Por cuanto, facilita no solo la formación técnica o profesional, sino que además contribuye al desarrollo de las habilidades de expresión oral y escrita que permiten hacer uso de la lengua cada vez más correcto, culto y expresivo (Cazaban et al., 1979; Finocchiaro, 1989; Galperin, 1987; Grass y Fonseca, 1986; Haliday y Hasan, 1976; Mcphail, 1993; Parra, 1992; Romeu, 1996; Van Dijk, 1977).

Antes de definir el término texto docente y no docente es importante considerar que las



palabras y las frases hechas tienen su significado, las oraciones y las unidades supraoracionales tienen sentido y los textos tienen significación. Losemas (fonemas, morfemas, lexemas) tienen significados y los párrafos tienen sentido. De ahí que, sería lógico concluir que los textos tienen la significación en el entendimiento, comprensión e interpretación. Es vital entender esto para poder diferenciar las operaciones generalizadas entender, comprender e interpretar. Sirve, además, para distinguir las categorías significado, sentido y significación presentes en un texto.

El texto docente es una unidad lingüística con sentido completo o configuración (cuadro pictórico, señalizaciones, partituras, imágenes) que expresa un contenido con un valor semántico. Se rige por determinados principios de orden, tiempo y estructuración. Expresa significados, sentidos y significación que se concretan en los procesos de decodificación o redecodificación del receptor. Puede representar las dos variantes de la lengua, la oral y la escrita, además tiene implícitos o explícitos valores tecnocientíficos, comunicativos, estéticos y literarios.

El texto docente, por su parte, es cualquier material impreso o no, que puede representar las dos variantes de la lengua, la oral y la escrita. Constituye una unidad lingüística con sentido completo o configuración (cuadro pictórico, señalizaciones, partituras, imágenes) que expresa no solo significados, sino también sentidos que se revelan en el contenido (micro, meso y macro-contexto) y su significación se materializa en el entendimiento, comprensión e interpretación que ofrece el receptor. Se rige por determinados principios de orden, tiempo y estructuración. Posee funciones y finalidades pedagógicas que le proporcionan valor gnoseológico al sujeto. Tiene implícitos o explícitos valores tecnocientíficos, comunicativos, políticos, morales, económicos, culturales, estéticos y literarios que, cuando está impreso, requiere de la habilidad generalizada



leer, competencia lectora o invariante de habilidad lectora para su decodificación o redecodificación y cuando no, requiere de las habilidades que intervienen en la escucha.

1.2. Taxonomía linguodidáctica de texto

Un aspecto en el que todavía no se ha llegado al establecimiento de criterios aceptados por los lingüistas es el referido a la tipología de textos, porque, por supuesto, los tipos de textos no pueden ser considerados de la misma manera por quienes consideran la lingüística textual referida al sistema o al discurso, o ambas (Blanco et al., 1996). Para poder aplicar cualquier teoría científica en el campo de la educación, esta requiere de un proceso que se denomina “arreglo pedagógico”; por tanto, sería de significativa utilidad para la enseñanza de las lenguas una clasificación de textos desde la perspectiva linguodidáctica.

La clasificación que se muestra a continuación es el resultado de los estudios teóricos y experimentales realizados que avalan la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Dicha clasificación se fundamenta teóricamente en la propuesta de Almaguer (1998), y en las funciones de la comunicación: cognitiva, informativa y afectiva. Seguidamente, se explicitan las características esenciales que distinguen la tipología de texto propuesta: tecnocientíficos, comunicativos y literarios.

1.2.1. Textos tecnocientíficos

La vida del hombre en la sociedad no solo desarrolla en él formas de adaptación a la necesidad social, sino también formas de participación activa en los procesos sociales. De ahí, la necesidad de transmisión y adquisición de conocimientos.

Cuando el sujeto tiene la necesidad de expresarse sobre un objeto, le interesa la difusión de los conocimientos, por lo que jerarquiza el contenido del mensaje y, subordina a este, el papel del proceso de codificación y el papel del receptor. Cuando esto sucede, el resultado del mensaje o contenido es un texto con características de la lengua escrita, con abundante presencia de términos, con una ausencia casi total de recursos estilísticos y medios expresivos, con tendencia hacia la lengua científica, en la cual la objetividad, el rigor y la precisión son tributos de esta tipología textual.

En dependencia de los conocimientos y de las habilidades del emisor respecto al proceso de codificación y el conocimiento del posible receptor, así será la calidad del producto final: el texto. Este texto expresa la función cognitiva de la comunicación como máxima expresión, sin negar, como es lógico, la presencia de valores estéticos y comunicativos. Ellos son más precisos, poseen una secuencia lógica de oraciones, enunciados, unidades supraoracionales y tendencia a la impersonalidad en la forma de expresión.

En correspondencia con las características de esta tipología textual, al presentar características de la lengua escrita con tendencia hacia la lengua científica, al carecer (no en absoluto) de recursos estilísticos y medios expresivos, y al tener la finalidad de transmitir conocimiento se debe enfatizar, desde la perspectiva didáctica, en el desarrollo de la operación generalizada entender. Por cuanto, ella implica reconocer o identificar y fusionar los significados literales de las unidades lexicales del texto.

1.2.2. Textos comunicativos

La interacción de los sujetos, por naturaleza, es una situación activa que permite a los mismos satisfacer sus necesidades espirituales y materiales. Permite, además, la formación de contenidos psicológicos que no solo se forman a través de la relación sujeto- objeto; sino también a través de la relación sujeto - sujeto. Además, el sujeto de la comunicación es la personalidad, por cuanto ella se expresa en la comunicación.

Cuando ese hombre (emisor) necesita relacionarse con un sujeto y condicionar el proceso de codificación y el mensaje al papel protagónico del receptor; cuando esto sucede, el resultado del mensaje o contenido es un texto con características de la lengua oral: empleo de contracciones, violaciones de las reglas gramaticales, palabras y frases típicas coloquiales e intensificadoras. Este tipo de texto carece, casi en su totalidad, de términos o recursos estilísticos y además de pocos medios expresivos. Por tanto, el lenguaje tiende a ser neutral, con influencias como es lógico, del nivel cultural, desarrollo socio - lingüístico, psicolingüístico, y otros, de los comunicadores.

Este texto expresa una de las funciones principales de la comunicación: la informativa, sin dejar de tener la presencia del valor noético y del valor estético como elementos complementarios de la comunicación. Es un texto fluido.

Si los textos están conformados con características de la lengua oral, si carecen (casi totalmente) de términos, recursos estilísticos y medios expresivos, si el lenguaje tiende a ser natural, si su función esencial es establecer comunicación; entonces desde la perspectiva didáctica, se debe trabajar por el logro de la operación generalizada comprender. Por cuanto ella

implica captar el significado, el sentido y el contenido complementario del texto y si este tipo de texto se caracteriza por presentar en la comunicación una serie de motivos, emociones, sentimientos, necesidades, convicciones y valoraciones provenientes del mundo interno de los sujetos. Por lo que entender no es suficiente para la decodificación precisa del mensaje.

1.2.3. Textos literarios

La lectura es un medio efectivo no solo para la adquisición de conocimientos, sino también en la transmisión de elementos socio- culturales y estéticos que permiten la recreación de imágenes y con ello la unidad de lo afectivo y lo cognitivo. En este sentido, cuando un sujeto tiene la necesidad de expresarse y condiciona el mensaje y al receptor le otorga el papel protagónico del proceso de codificación produce un texto con características donde busca un balance entre la lengua oral y escrita; entre el sujeto y el objeto y entre la forma y el contenido de ese lenguaje.

Este tipo de texto tendrá la presencia de abundantes recursos estilísticos y medios expresivos. Estos textos recrean imágenes. El mismo expresa una de las funciones principales de la comunicación: la afectiva.

Si los textos literarios, se configuran a partir de la combinación de la lengua oral y escrita, si hay presencia de abundantes recursos estilísticos y medios expresivos; si expresan el mundo interno y subjetivo del emisor, si cuya finalidad es expresar la plasticidad del lenguaje, si su función es afectiva; entonces desde la perspectiva didáctica, se debe trabajar por el logro de la operación generalizada interpretar. Por cuanto ella implica ubicarse interpartes del texto y moverse socioculturalmente a través de él. Es significativo acotar que entender y comprender no son insuficientes para decodificar y redecodificar los significados.

Sin embargo, el texto docente y no docente, por el nivel de complejidad, pudieran clasificarse como: textos sencillos, medianamente complejos y complejos. A continuación, se exponen las características más generales.

El texto sencillo es aquel que cuando el emisor necesita relacionarse con un sujeto y condiciona el proceso de codificación (el mensaje) al papel protagónico del receptor; cuando esto sucede, el resultado del mensaje por su forma y contenido es equivalente a la experiencia lingüística y sociocultural del receptor.

El texto medianamente complejo es aquel es aquel que cuando el emisor necesita relacionarse con un sujeto, pero no condiciona completamente el proceso de codificación (el mensaje) al papel protagónico del receptor; cuando esto sucede, el resultado del mensaje por su forma y contenido es superior a la experiencia lingüística y sociocultural del receptor.

El texto complejo es aquel que cuando el sujeto tiene la necesidad de expresarse sobre un objeto, al interesarle, a ese sujeto, la difusión cognitiva y la espiritualidad; al jerarquizar el contenido del mensaje y subordinar a éste, el papel del proceso de codificación y el papel del receptor; cuando esto sucede, el resultado del mensaje por su forma, contenido y estilo es altamente superior a la experiencia lingüística y sociocultural del receptor.

1.3. Requisitos para la elección de textos didácticos

La lectura es una de las actividades más importantes en la formación cultural del ser humano. Sus efectos abarcan la actividad intelectual, educativa y psicológica del sujeto. La elección de textos debe ser cuidadosa, y cumplir con los siguientes requisitos o principios.

- Ser asequibles, si el alumno/lector no puede entender información vital sin buscar palabras o sin que le den información extra, entonces la actividad puede mejorar su vocabulario y conocimientos generales, pero será menos útil como medio para mejorar sus habilidades lectoras.
- Ser motivante, debe ser portador no solo desde la perspectiva de la enseñanza de información actualizada, científica, con un alto nivel didáctico; sino también responder a las necesidades sociales del lector.
- Priorizar el contenido de los textos ante la forma. Dentro de la unidad dialéctica de forma y contenido, la segunda tiene un papel determinante (aunque no excluye la primera).
- Carácter edificante, altruista y la formación ideológica que aspira formar la sociedad cubana en sus miembros, y a que comuniquen experiencias humanas de la más alta calidad.
- Ser portador de elementos de carácter no solo cognitivo, sino también afectivo de forma tal que prepare al pupilo para la vida.
- Establecer relación entre el nivel de lengua del texto con la zona de desarrollo actual y el contenido con la zona de desarrollo próximo de los sujetos lectores. Esto le permite al lector moverse dentro del propio texto y decodificarlo según exija: entender, comprender, interpretar e incorporar los elementos que en él aparecen en su acervo de conocimientos.
- Ser natural y no arbitraria; ya que cada texto de acuerdo con su clasificación didáctica va dirigido al desarrollo de una habilidad generalizada y, por consiguiente, se debe tener en cuenta estos aspectos.

- Ocupar un lugar fijo y exactamente determinado en relación con los demás tipos de textos.
- Basarse en la intención, motivación o interés social del emisor y no en la utilidad que otros sujetos pueden darle al texto.

Capítulo 2. Lectura: definición y operaciones lectoras

2.1. Análisis del concepto lectura

Leer es un medio efectivo para lograr el desarrollo intelectual, social, espiritual y moral del hombre. Por tanto, la lectura reviste una alta significación y constituye un elemento esencial en la formación integral de las nuevas generaciones. En la esfera intelectual, la referida actividad verbal ayuda a fomentar patrones de raciocinio. Es un estímulo para el desarrollo del pensamiento y sirve de modelo a la actividad intelectual.

En la esfera educativa, la lectura constituye uno de los medios de aprendizaje más eficaces. Ella no solo le facilita al discente su formación técnica o profesional, sino que el uso sistemático de los diferentes textos fomenta en el lector hábitos de estudio independiente que le servirán para ampliar cada vez más el cúmulo de conocimientos. Por cuanto, desde el punto de vista del contenido, la ya citada actividad verbal pone al lector en contacto con el conocimiento de la cultura humana en toda su amplitud y profundidad. De igual modo, contribuye a desarrollar habilidades en la expresión oral y escrita, que permiten hacer un uso de la lengua cada vez más correcta, culta y expresiva.

Desde el punto de vista psicológico, la lectura es una actividad valiosa, por medio de la cual no solo se alcanzan momentos de recreación, sino que ayuda a ampliar los límites de la

experiencia. La lectura incita a analizar el comportamiento humano, a valorar las actitudes positivas o negativas; contribuye a crear patrones de conducta más elevados y con ello la formación de convicciones necesarias.

Sin embargo, la lectura tiende a ser un término ambiguo; ya que generalmente, se asocia a texto, o a la acción de leer o, incluso, al método empleado en la enseñanza de la lengua. Esto hace necesario la precisión de este concepto. Por cuanto, cómo actividad verbal puede ser considerada como método o como fin, o sea habilidad en sí misma, para la decodificación o redecodificación de significados. Sin embargo, no sería lógico confundirla con el término texto, como suele ocurrir actualmente.

En este mismo sentido, este término en ocasiones se utiliza para referirse al análisis, otras al abordar a la interpretación de un determinado texto, otras cuando se refiere a selecciones de lecturas, en vez de expresarse como selección de textos o de fragmentos de estos.

Por todo lo expuesto anteriormente, se define leer es aquella formación psicológica individual que transcurre a través de un proceso interno de carácter dinámico-participativo. Dicha formación le permite al sujeto cognoscente entender, comprender e/o interpretar un texto escrito en un sistema lingüístico común entre el emisor y receptor; lo que lo conlleva a reestructurar o formar nuevos esquemas a partir del tránsito de la información de un plano interpsicológico a uno intrapsicológico. Mientras que la lectura es la actividad verbal resultante de esta acción.



2.2. Clasificación didáctica de la lectura

La lectura es la base, es uno de los escalones primordiales a través del cual el ser humano tiene acceso a una amplia dimensión de la cultura, facilita el aprendizaje de un determinado nivel de conocimientos, contribuye a la formación en valores. Por tanto, esta es la vía fundamental para que el lector pueda apropiarse de todo lo útil y provechoso que el conocimiento humano ha vertido en los textos impresos.

La enseñanza de referida actividad verbal constituye una de las vías principales para la asimilación de la experiencia acumulada por la humanidad. La misma coadyuva al desarrollo intelectual y afectivo del estudiante, especialmente en el campo de las lenguas extranjeras donde no solo facilita el acceso al conocimiento científico-cultural foráneo, sino que facilita el aprendizaje de la lengua meta.

Es significativo acotar que el lector lee impulsado por una variedad de propósitos y, de acuerdo con ellos, en una variedad de formas diferentes. Sin embargo, con la ambigüedad del término lectura se desarrolla una taxonomía también ambigua. No obstante, como se define más adelante en este libro, depende desde qué perspectiva se hace la clasificación y con qué principios; lo importante es la adecuada utilización de los tipos de lectura o los procedimientos que estos requieren en dependencia de las exigencias prácticas y los objetivos propuestos.

Para desarrollar las habilidades que intervienen en el proceso de decodificación o redecodificación de textos o competencia lectora, es necesario sistematizar las operaciones que intervienen en la acción de leer. Por consiguiente, una clasificación didáctica sintetizada sería de significativa utilidad para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura. Dicha

clasificación debe permitir que el educador conozca la vía más directa entre un punto X (en que se encuentra el educando) y un punto Y que sea donde el educador quiere que el educando llegue, por lo que valorar las lecturas analíticas o intensivas como métodos para desarrollar las habilidades lectoras es justo y significativo. Sin embargo, no sería la forma más adecuada de propiciar esa sistematización de las operaciones que intervienen en la acción de leer.

La clasificación didáctica de lectura (que se expone en la figura 1. 1) se debe sustentar en el objetivo didáctico de la actividad lectora u objetivo lector del pupilo. Es por ello que puede clasificarse desde esta perspectiva como sigue.

- Lectura de búsqueda: es aquella que realiza el lector para buscar cualquier información específica. Ej.: La lectura en una guía telefónica.
- Lectura crítica (revisión o de trabajo): es aquella que realiza el lector para determinar las características, ideas, intenciones y otros elementos que pueden ir desde una simple revisión para determinar si lee un texto con mayor rigor hasta las lecturas de análisis crítico que realiza un crítico literario.
- Lectura de exploración: es aquella que se realiza con el objetivo de obtener la clave semántica. Por lo general, se desarrolla cuando se está presionado con el tiempo. Se lleva a cabo leyendo el primer y último párrafos en textos cortos; en extensos se debe leer además la primera y última oración de los párrafos del medio.
- Lectura cognitiva o de estudio: es la que realiza el lector con el objetivo de profundizar en el conocimiento de la realidad objetiva y, por último, no solo se lee con la finalidad del

conocimiento, por establecer relaciones de trabajo, sino que también se lee por el placer de leer. Leer cuentos, poemas, novelas cómicas; constituye un gran liberador de tensiones, de ahí la lectura lúdica o de esparcimiento.

- Lectura silenciosa: contribuye notablemente al desarrollo de las capacidades intelectuales del individuo, constituye el medio idóneo en la adquisición de un porcentaje elevado de conocimientos.
- Lectura oral: difiere de la silenciosa en su forma de manifestarse.
- Lectura expresiva: la práctica de esta contribuye al perfeccionamiento de la dicción y la entonación de los discentes.
- Lectura dramatizada: contribuye a la formación integral de los pupilos, a través de esta se ponen de manifiesto las habilidades logradas en la lectura oral y expresiva. Cada lector debe representar a los personajes por medio de la voz.
- Lectura coral: tiene objetivos comunes a los de la lectura dramatizada pero además lo fundamental es lograr el ritmo adecuado y una armonía vocal parecida a la de los coros cantados.
- Lectura creadora: contribuye a que los alumnos aprendan a redactar. Por medio de esta los discentes hacen suya la obra, la viven, la asimilan.

Al educando/lector se le debe dar práctica en cómo seleccionar la forma de enfrentar un texto y cómo utilizar juiciosamente las diferentes operaciones: búsqueda, revisión, exploración, estudio

y esparcimiento, considerada por algunos autores tipos de lectura. La elección de las referidas operaciones dependerá de factores tales como la naturaleza del texto y el propósito para la lectura, como también de factores puramente pedagógicos (por ejemplo, qué habilidades quiere el profesor que desarrollen los escolares/lectores en una clase particular).

2.3. Premisas históricas del hábito lector

La historia de la lectura se remonta a la antigüedad, conjuntamente con la historia de la escritura; se incluyen entre las más importantes conquistas de la humanidad, por constituir un gran avance histórico. Su empleo está considerado como el tránsito de la barbarie a la civilización, al proporcionar los conocimientos y la cultura que necesitan los pueblos.

La evolución de los soportes gráficos es determinante en el desarrollo de la lectura, a lo largo de la historia han variado tanto los materiales utilizados como los procedimientos para plasmar y conservar el mensaje: las primeras formas materiales empleadas para representar el texto consistían en objetos sueltos como huesos, piedras, trozos de cerámica, entre otros; posteriormente es utilizado el papiro como material para la escritura, el que solía enrollarse en un cilindro de madera. Para leer en este soporte de información, el lector sujetaba el rollo con la mano derecha y lo iba desenvolviendo con la izquierda.

La introducción del pergamino como soporte material de la escritura ofrece ventajas con relación al papiro, permitió la elaboración de libros mediante pliegos y cuadernos. De ahí que el rollo comience a ser sustituido por el códice de piel, que tuvo un amplio uso a lo largo de la Edad Media. Al generalizarse la fabricación del papel hacia el siglo XIII y con el posterior descubrimiento de la imprenta en el siglo XV, el códice es reemplazado por el libro en papel. El

importante descubrimiento de la imprenta, por parte de Gutenberg, marcó una etapa en la historia de la cultura, permitió la producción de libros en grandes cantidades; lo que propició el desarrollo de la literatura. El libro impreso ha perdurado hasta nuestros días y actualmente coexiste con el libro en soporte digital.

Para Alberto Manguel, en la historia de la lectura hay que considerar dos momentos diferentes, determinados por la forma de leer: la lectura en voz alta y la lectura en silencio. Según este autor, no es aproximadamente hasta el siglo IV de nuestra Era, que se inicia la práctica de leer en la intimidad, y, sobre todo, en silencio. Especifica que a partir del siglo VI las prácticas de lectura oral, de lectura pública, van desapareciendo y durante los siglos XIV y XV se manifiesta un nuevo interés por la oralización pública de textos, pero es en el siglo XIX cuando alcanza su máximo esplendor la lectura pública de poemas y narraciones en la voz de sus propios autores. Un ejemplo de esto lo constituyen los poetas cubanos en las tertulias de Domingo María del Monte, las que fueron tan célebres como las lecturas realizadas para las multitudes de obreros en las tabaquerías cubanas.

El proceso lector ha evolucionado a lo largo de la historia de la humanidad en el cómo y en el que se lee, y también se aprecia un desarrollo en cuanto a las concepciones teóricas relacionadas con la lectura, así encontramos que ha sido tratada desde diferentes perspectivas por varios estudiosos del tema, entre los que se encuentran: K. Goodman, quien considera que “Toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura, depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura. Diferentes personas leyendo el mismo texto variarán en lo que comprendan de él, según sean sus contribuciones personales al significado”. (1982: 5).

Para Richards "La buena lectura comprende no sólo el conocimiento del significado literal de un pasaje, sino además los significados que se infieren del talante del autor, de su tono, de su intencionalidad y su actitud hacia el tema que trata, hacia sus lectores y hacia sí mismo". (Citado por V. Fowler, 2000: 10).

“Leer es también relacionar, criticar o superar las ideas expresadas; no implica, aceptar tácitamente cualquier proposición, pero exige del que va a criticar u ofrecer otra alternativa, una comprensión cabal de lo que está valorando o cuestionando”. (I. Solé, 2002 :19).

Es importante señalar que en las concepciones del proceso lector se aprecia una tendencia a asignarle el papel activo que le corresponde al lector, quien le atribuye las significaciones al texto y es el encargado de que se concrete dicho proceso; sin embargo, durante mucho tiempo le estuvo conferido un papel pasivo. Fue Umberto Eco, uno de los más importantes teóricos del tema a nivel mundial, quien, a finales de la década del sesenta del siglo XX, aporta importantes ideas respecto a la comunicación que se establece entre el texto y el lector en dicho proceso.

En las diferentes definiciones de lectura consultadas se constata como punto coincidente lo relacionado con la interpretación del texto por el lector, la búsqueda constante de significados, que es la característica más importante del proceso lector. Este es el elemento que le ha permitido a Goodman considerar que la diferencia entre los buenos lectores y los malos lectores consiste en lo bien que cada uno utiliza el proceso y sea capaz de obtener significados a partir del texto.

Para Strang (citado por V. Fowler 2000: 62), las diferencias entre los lectores más o menos hábiles se manifiestan en los elementos que siguen.



- Su habilidad para analizar el lenguaje y reconstruir el significado de un pasaje.
- Los modos de integrar las ideas recientemente adquiridas a las ya existentes.
- La intensidad de sus reacciones hacia lo que leen y en la aplicación de los nuevos puntos de vista adquiridos en el texto a su praxis cotidiana.
- Su capacidad de comprender los significados y ofrecer sus puntos de vista, sus evaluaciones críticas.
- Las actitudes hacia la literatura.
- El conocimiento de autores y obras.
- En el grado de satisfacción que derivan sus experiencias de lectura.

Esta es una perspectiva más integradora del proceso lector, que si se pone en práctica se garantiza la formación de buenos lectores.

La lectura fue valorada por la Declaración Mundial sobre Educación para todos (1990) como uno de los instrumentos esenciales para el desarrollo humano. La preocupación por la lectura también se ha manifestado en las Conferencias Iberoamericanas de Cultura, en la del 2002 se acordó: “Realizar una serie de acciones preparatorias en común con vistas a un Plan Iberoamericano de promoción y fomento de la lectura, cuyo lanzamiento será en el año 2005, coincidiendo con el cuarto centenario de la primera edición de El Quijote”. (Documentos VI Conferencia Iberoamericana de Cultura). El 2005 fue declarado como Año Iberoamericano de la lectura.

2.4 Fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos que sustentan el desarrollo del hábito lector

La Filosofía Marxista-Leninista, sustento de la obra pedagógica cubana, tiene en cuenta de forma integral las potencialidades físicas y espirituales del hombre como ser social, lo cual precisa de la inevitable unidad entre la educación y la sociedad; y “Leer es una forma de participar en la sociedad, es una manera de decir y pensar la sociedad en que se vive. Por ello, quien no sea capaz de leer y descifrar el mundo en que se encuentra correrá el peligro de la manipulación; mientras que aquel que desarrolle sus potencialidades lectoras estará en camino de afianzar sus convicciones y pensar por sí” (Rodríguez del Castillo, 2007: 13).

El desarrollo del hábito lector en los educandos se sustenta en el principio básico general de la filosofía martiana de la educación, en el que se centra la política educacional cubana: “Educar es [...] preparar al hombre para la vida”. (J. Martí, 1975: t. 8, 281). La lectura asidua contribuye a preparar al individuo para vivir en sociedad, para insertarse a la sociedad de forma activa: le permite establecer mejor comunicación con sus semejantes, así como elevar su nivel cultural y su creatividad, porque “saber leer es saber andar” (J. Martí, 1975: 156). Cuando el Apóstol se refirió a saber leer, lo hizo teniendo en cuenta su significación más amplia, concibiendo su interrelación dialéctica entre lo cognitivo y lo actitudinal: saber comprender, interpretar, significar el texto y aprovechar todas sus potencialidades educativas, axiológicas, lingüísticas, estéticas, y aplicarlas a la vida cotidiana, enriquecer los modos de actuación: crecer personalmente con cada lectura que se realice.

La filosofía de la educación cubana establece que la educación cumple sus finalidades

mediante la asimilación de la cultura y la preparación de los educandos para participar en el desarrollo de la sociedad, y entre los parámetros que señala para ello, se encuentra: “lograr hombres críticos, creativos y comprometidos con su realidad y que aprendan a tener un pensamiento alternativo”. (M. Martínez Llantada, 2003: 9).

Las actividades para desarrollar el hábito lector deben diseñarse sobre la base de estos sustentos filosóficos de la educación cubana, de forma tal que contribuyan a que los educandos desarrollen su pensamiento divergente y su creatividad, y fortalezcan sus convicciones. Se debe propiciar que las comparaciones que establezcan entre las diferentes situaciones sociales descritas en las obras literarias y nuestra realidad, les permitan tomar conciencia en mayor medida de la necesidad de contribuir a la defensa y al desarrollo de nuestra sociedad socialista.

Asumimos para esta investigación la definición de obras literarias como un producto de la creación artística “[...] que, además de llevar un mensaje, como un acto de comunicación que son, encierran una particular belleza. Este concepto se corresponde con el de literatura [...] como arte. Así pues, la novela, el teatro, la poesía son obras de creación literaria”. (J. R. Montaña Calcines, 2006: 209).

Como fundamento psicológico general de la actividad de lectura se asume la teoría histórico-cultural de Vigotsky y sus continuadores, que enfatiza en la relación dialéctica entre instrucción y desarrollo: la educación debe promover el desarrollo sociocultural e integral del sujeto; determina su teoría a través de la historia del sujeto inmerso en una cultura que le aporta la sociedad en que vive. Al considerar la cultura como el producto de la vida y de la actividad social del hombre, concibe la personalidad como síntesis superior del desarrollo del hombre en su peculiar relación

social, donde solo a través del conocimiento del otro, de sus formas de interacción, es posible lograr un desarrollo personal. Desde esta perspectiva la personalidad se forma y se desarrolla en un medio social, en activa interacción con otras personas.

El individuo desarrolla su personalidad en correspondencia con el desarrollo histórico cultural de la actividad y de la comunicación, “[...] la esencia humana no es algo abstracto inherente a cada individuo. Es, en su realidad, el conjunto de sus relaciones sociales”. (C. Marx, 1986: 9). Estas relaciones sociales se dan en estrecha interrelación entre lo espiritual y lo material: la socialización del sujeto, a través de la comunicación con sus semejantes, la apropiación del producto cultural de la humanidad, que le permite establecer los patrones de conductas en correspondencia con las normas sociales establecidas; y su participación activa en el desarrollo de la sociedad, es lo que contribuye a que las potencialidades biológicas que tienen los seres humanos para devenir en personalidad, puedan desarrollarse. Las obras literarias constituyen una parte significativa de ese producto cultural de la humanidad, en las que se reflejan tradiciones, costumbres y caracterizaciones de diferentes periodos del desarrollo social.

La lectura recreativa de esas obras le permite al sujeto apropiarse de la herencia cultural y transmitirla a otros, es una vía para que en la interacción sujeto-sujeto se desempeñe el papel mediatizador: es un proceso de transmisión de conocimientos del emisor al receptor, y los conocimientos adquiridos por el receptor pueden ser transmitidos a su vez a otros sujetos que entran en relación con él. Constituye un pilar esencial para desarrollar en los educandos su cosmovisión, porque la obra literaria no es una copia fiel de la realidad, pero sí un reflejo de ella; es un producto social en el que se pone de manifiesto la teoría leninista del conocimiento: “de la contemplación viva al pensamiento abstracto y de este a la práctica” (V. I. Lenin, 1986: 161).

Sobre esta teoría se sustenta también la actividad de lectura: el lector tiene que activar los conocimientos que tiene del mundo que lo rodea, de la realidad objetiva, para comprender la esencia de la obra literaria como reflejo de esa realidad que el escritor recrea en forma de imágenes artísticas, con las que el escritor pone de manifiesto su concepción del mundo; y a través de su obra influye sobre los lectores, sobre la sociedad. A partir de las ideas expresadas en la obra literaria, el lector puede elaborar sus propios juicios y valoraciones que pueden ser aplicados a situaciones de la vida cotidiana y contribuyen a su crecimiento personal.

Al analizar la Sociología de la Educación, Antonio Blanco Pérez señala que “En el terreno de la Educación, como es hoy universalmente reconocido, intervienen muy diversos factores: alumnos y maestros, padres y familiares en general, instituciones y organizaciones de carácter estatal y social, medios de difusión masiva y comunicadores, además de las condiciones sociales propiamente dichas. Todo esto confiere a la Educación un carácter eminentemente social” (2001, p. 2).

El desarrollo del hábito lector precisa de la intervención de todos estos factores para lograr resultados satisfactorios. El propósito de esta investigación está encaminado a la transformación del hábito lector de los educandos, y para ello es imprescindible que cada uno de los agentes socializadores cumpla el rol que les corresponde.

Al decir de Fowler, la lectura es “... un territorio de modelación social donde los individuos ponen a prueba sus patrones éticos-estéticos-ideológicos y asimilan o rechazan las influencias propuestas [...] Un acto social que reporta al individuo que lo practica determinado status en su



grupo de permanencia y con respecto a otros grupos; un proceso imbricado en el funcionamiento de las más diversas instituciones sociales” (2000, p.11).

Un sujeto con hábito lector estará mejor preparado para la vida, podrá participar de una manera más activa en la sociedad y tiene menos posibilidades de ser manipulado por los demás, pues tendrá una mayor cultura general, y como nos enseñó nuestro Apóstol “ser culto es el único modo de ser libres” (Martí, 1975, p. 289). Pero no se puede hablar de hombres cultos sin un asiduo hábito de lectura, el algoritmo es: a más lectura, más cultura y mejor educación.

La actividad de lectura contribuye de manera decisiva al desarrollo de la sociedad en los diferentes ámbitos, porque la obra literaria refleja la realidad recreada mediante la imaginación del autor. Al respecto en la “Tesis sobre la cultura artística y literaria”, se precisa que “La creación artística y literaria debe reflejar la problemática de la vida social e individual [...] su función contribuye a la tarea educadora, constructiva e impulsora de las metas que se traza la clase obrera en la edificación de la nueva sociedad” (Partido Comunista de Cuba, 1978, p. 484).

En la obra literaria confluyen la experiencia de la vida y la imaginación del escritor, que basado en los hechos del mundo circundante crea su obra con el propósito de que sea leída y así dar su aporte a la sociedad. Sobre esto Ambrosio Fernet, considera que el fundamento sociológico de la estética marxista, radica en la dialéctica de la oferta y la demanda: cuando el escritor crea su obra, también está creando un nuevo lector, por supuesto se refiere a un lector potencial. Esto se corresponde con el criterio de Carlos Marx al referirse a las obras artísticas y manifestar que “La producción ofrece, por tanto, no solo un objeto para el sujeto, sino, además, un sujeto para el objeto” (Citado por Martínez, 1989, p. 9). Y es que el escritor cuando crea su

obra lo hace pensando en un determinado tipo de lector potencial, en un lector modelo; una obra literaria que no logre el tránsito de ese lector potencial en real, no tiene razón de ser, su existencia es inútil y no aporta nada a la sociedad.

Vega en su estudio sobre sociología de la literatura recurre a la labor desplegada por Varona, específicamente a su discurso Importancia Social del Arte, publicado en 1887, en el que se observan importantes principios sociológicos y estéticos: “El artista no crea para sí (...) produce para sus semejantes y necesita que sus concepciones se aquilaten, se embellezcan y aun se transformen, reflejándose y refractándose en millones de corazones y de conciencias” (Citado por L. Vega, 2004, p. 216).

Al analizar este postulado de Varona encontramos en él un sustento de las teorías relacionadas con la lectura en las que se subraya el papel protagónico del lector, teniendo en cuenta precisamente que la obra literaria solo adquiere su verdadero valor cuando encuentra un lector, y cada lector realizará de ella una lectura diferente, una lectura nueva; que puede estar en correspondencia o no con lo que quiso transmitir el autor. De ahí que es el lector el encargado de que las concepciones del escritor “se aquilaten, se embellezcan y aun se transformen”.

La lectura de obras literarias desarrolla las capacidades mentales, las habilidades comunicativas, la cultura general del sujeto: influye decisivamente en el desarrollo de la personalidad. Un asiduo lector de obras literarias desarrolla en mayor medida la autovaloración, al comparar sus modos de actuación con los de los personajes estará en mejores condiciones de analizar su conducta, cuando valora las actitudes positivas y las negativas, puede crear patrones de conducta superiores. Si asume el papel activo que le está conferido, desarrolla su pensamiento

divergente, tal como afirma Montaigne: “En más de una ocasión el lector sagaz descubre en los escritos perfecciones distintas de las que el autor allí puso y percibió, y en más de una ocasión les confiere contenido e imágenes más ricas” (Citado por A. Massip Acosta, 2007, p. 6).

En los estudios realizados por A. Massip Acosta (2007), se puntualiza que la proliferación de estas teorías adquiere mayor fuerza en la segunda mitad del siglo XX, sobre la base conceptual de que el lector no se subordina a los diseños e intenciones del texto, sino que colabora en su construcción. Esta autora establece puntos de contacto entre los postulados de dichas teorías y los enfoques psicológicos de Vigotsky y sus seguidores, al considerar que no son las ideas adquiridas mediante la lectura, las que provocan el mayor desarrollo; sino la reacción reflexiva y abierta del lector, que depende mucho de la riqueza y diversidad de su experiencia (psicológica, social y cultural) y de sus necesidades e intereses. El lector contrasta siempre su mundo con el que le ofrece el texto, establece diferencias y semejanzas; conjuga su condición sociopolítica, sus valores, su ideología, su pensamiento; para recrear el mundo del texto, y en este proceso desarrolla su personalidad.

Es evidente que lo fundamental es la actitud que asuma el lector ante el texto, condicionada por sus necesidades e intereses, es entonces, la motivación, la base de este proceso. Para desarrollar el hábito lector es imprescindible un alto nivel motivacional por la lectura recreativa, hay que incentivar, en primer lugar, el gusto y el amor, despertar el deseo de leer y propiciar el acercamiento a las obras literarias, mediante un trabajo motivacional que genere en el educando la necesidad de leer, porque “[...] la regulación inductora del comportamiento, o sea, la motivación determina, regula, la dirección (el objeto meta) y el grado de activación o intensidad del comportamiento” (González, 1995, p. 2). Si logramos movilizar la actividad del sujeto hacia

la lectura, y que sienta satisfacción al realizarla, que la disfrute y se convierta en una actividad placentera para él, garantizaremos la lectura sistemática, formaremos entonces el hábito lector.

El concepto motivación es una categoría psicológica que expresa las relaciones entre los modos de actuación y las causas que lo originan: toda actividad está regida por determinados motivos, que al decir de Bozhovich (1975), son un tipo especial de estímulos de la conducta humana, para esta autora las necesidades son la base de los demás estímulos de la conducta.

Se asume el enfoque teórico de motivación ofrecido por González, quien considera que los modos de actuación de los sujetos están en dependencia de su orientación motivacional en diferentes situaciones. Teniendo en cuenta este presupuesto teórico, se puede afirmar que, para modificar los modos de actuación de los educandos en cuanto a la actividad de lectura, es imprescindible que se motiven por esa actividad, porque la actuación de los sujetos está determinada por las necesidades que satisface con las diferentes actividades, por la significación que tengan para sus intereses.

En la medida en que los educandos sean capaces de comprender el valor de la lectura, que sientan satisfacción espiritual al asumirla como una actividad recreativa que contribuye a incrementar su cultura general, a prepararlos para la vida; habrá mayores probabilidades de desarrollar en ellos el hábito lector, porque lo considerarán como algo útil, asumirán una posición consciente hacia esta actividad que le permitirá plantearse metas: cuando en el sujeto se crea una necesidad, ella desencadena las motivaciones.

De ahí la importancia de que los bibliotecarios, profesores y otros agentes socializadores; desempeñen el rol que les corresponde en cuanto al trabajo motivacional para desarrollar el

hábito lector en los educandos. Téngase en cuenta que los motivos constituyen el elemento rector, el motor impulsor de cualquier actividad.

En la motivación por la lectura es determinante la concepción que se tenga de esta actividad, el convencimiento de cuánto contribuye el hábito lector al crecimiento personal y el disfrute que puede proporcionar.

Las concepciones teóricas de la motivación se han analizado desde diferentes perspectivas, en nuestro país se han destacado las teorías desarrolladas por Fernando González Rey (1983,1985,1995), Mitjans (1995), V. González (1997), M. Silvestre (1997), M. J. Moreno (1987), D. J. González Serra (1995), entre otros. Todos estos destacados investigadores han insistido en orientar la motivación hacia el objetivo de la actividad y algo muy importante que hay que tener en cuenta es la constancia.

Se destacan los trabajos de González, quien enfatiza en la unidad de lo afectivo y lo cognitivo desde una perspectiva metodológica, y considera que: “[...] el hombre no actúa solo por la comprensión de un fenómeno, sino por el grado de motivación que dicha comprensión crea en él, lo cual tiene en su base el sistema de necesidades y motivos, el que imprime la energía necesaria a todo comportamiento” (González, 1985: 13).

Hay que trabajar en función de que la lectura adquiera su verdadero significado y sentido en los educandos, esta labor debe realizarse sobre la base de los beneficios que aporta el hábito lector en la preparación del sujeto para la vida, hay que lograr que comprendan los valores que tienen las obras literarias, no solo como trasmisoras de conocimientos, sino por su función estética; por la posibilidad que ofrecen de transportarnos a determinados espacios y tiempos y por

las relaciones afectivas que pueden establecerse entre lectores y personajes; así como por lo que aportan al desarrollo de las habilidades de comunicación y de forma general al enriquecimiento cultural del lector.

Para motivar la lectura resulta imprescindible determinar en primer lugar las necesidades e intereses de los sujetos, establecer los nexos afectivos con la obra literaria, para lo cual resulta muy favorable hacer una sinopsis de la misma, en la que se destaque lo esencial, y contextualizar su argumento, de forma tal que despierte el interés por leer la obra, por conocer qué sucederá durante el desarrollo de la trama; propiciar que el lector analice y comprenda los valores literarios de la obra y la importancia de la lectura en su preparación para la vida, y sienta así la necesidad de leer nuevas obras: es en ese proceso donde se desarrolla el hábito lector: cuando los estímulos motivacionales extrínsecos que recibe el educando, generan motivaciones intrínsecas que garantizan el interés por la lectura y la realizan de forma espontánea y sistemática.

El colectivo de autores encabezado por González (2004), enfatiza en que la actuación constante depende de la correcta formación del hábito, que es el que propicia que las distintas formas de actuar se transformen en habituales en el sujeto. Es precisamente esa constancia, ese actuar habitual hacia la actividad de lectura, lo que garantiza que la formación lectora de los educandos esté en correspondencia con el modelo ideal a que aspira nuestra sociedad: un sujeto con hábito lector que le proporcione una vasta cultura.

En el Diccionario Espasa Escolar se define el hábito como el “modo especial de proceder o conducirse adquirido por repetición de actos iguales o semejantes” (1989, p. 550). Esto coincide con el Diccionario de la Real Academia Española y otros de la Lengua Española que se

consultaron.

Según Brito el hábito es “[...] la automatización parcial de la ejecución y regulación de las operaciones dirigidas hacia un fin” (1984, p. 75). Este autor considera que la automatización ocurre cuando las operaciones son ejecutadas con una menor participación de la conciencia, las que al principio exigían de una mayor regulación consciente, lo cual no significa que al estar formado el hábito no exista la intervención de la conciencia; por muy automatizada que estén las operaciones de una acción, mantiene su finalidad consciente, esto permite su regulación y posibilita, que cuando sea necesario, alguna operación que ya estaba automatizada vuelva a pasar al plano de la conciencia porque lo exigen las circunstancias, como cuando se comete un error y se rectifica, por tanto la automatización no es absoluta: toda actividad está regulada por la conciencia.

Al respecto, Petrovski (1985), considera que toda acción como elemento de la actividad humana, es provocada y dirigida por un fin consciente y que el hábito permite la automatización parcial de las acciones. Para N. Abbagnano, el hábito es “una inclinación constante o relativamente constante a hacer o a obrar de una manera determinada” (1972, p. 599).

Desde la perspectiva de esta investigación consideramos hábito lector a la práctica sistemática de la actividad de lectura, condicionada por el disfrute del sujeto y la necesidad que sienta de que la lectura forme parte de su vida como proceso que interviene en el incremento de su cultura general y la formación integral de su personalidad.

La motivación constituye la médula de este proceso, porque un sujeto puede tener el conocimiento necesario que le permite saber leer, pero esto no garantiza el hábito lector. Es el



deseo o el querer leer el que marca la diferencia entre los lectores habituados y los no lectores. Se trata de analizar el hábito lector desde la dualidad de la preparación del sujeto para que desarrolle su capacidad de leer y la transformación de dicho acto en necesidad: la motivación.

El deseo de leer es el factor más poderoso para formar y desarrollar el hábito lector y se logra mediante la asociación de esta actividad al placer, a la satisfacción y al entretenimiento. Aunque el sujeto sepa leer si no siente el deseo de hacerlo, no desarrollará el hábito lector.

El hábito permite al sujeto desarrollar la metacognición sobre lo que realiza habitualmente, por lo tanto, el hábito lector será lo que le posibilitará al educando/lector conocer la eficacia con la que realiza esta actividad; basado en la comprensión y la interpretación como elementos claves.

En el desarrollo del hábito lector se deben considerar los siguientes principios generales:

- El hábito lector se desarrolla en la actividad: hay que tener en cuenta el papel activo del lector y propiciar condiciones para que además de disfrutar de la obra literaria participe creativamente en la reconstrucción del texto.
- El hábito lector se desarrolla con la constancia: hay que estimular a los educandos a que lean sistemáticamente, el hábito de lectura se desarrolla leyendo todos los días.
- El hábito lector es el resultado del ejercicio: para lograr la automatización de las operaciones del proceso lector, el sujeto tiene que ejercitar la lectura.
- En el desarrollo del hábito lector interviene la preparación del sujeto: hay que tener en

cuenta los conocimientos previos del educando/lector, en cuanto a conocimientos lingüísticos, culturales y específicamente sobre el tema de la obra literaria.

El hábito lector permite al sujeto autoevaluarse y conocer si los procedimientos utilizados en la actividad son los adecuados, si son eficaces, esto lo conoce el lector a través de la confirmación o no de sus predicciones, sus hipótesis; a partir de las inferencias realizadas. Estas habilidades se perfeccionan y enriquecen con el desarrollo del hábito lector, para lo que resulta imprescindible “[...] que el individuo recurra regularmente y por su propia voluntad a los materiales escritos, como medio eficaz para satisfacer sus demandas cognoscitivas y esparcimiento” (Rodríguez, citado por Fundora, 2008, p. 30).

En el proceso de la formación y desarrollo del hábito lector es recomendable dosificar adecuadamente las exigencias al lector, comenzar por obras sencillas y paulatinamente irlo adentrando en otras más complejas. La formación de este hábito depende de las diferencias individuales: hay que tener muy en cuenta las motivaciones y la actitud asumida por el lector ante esta actividad, así como su nivel cognitivo que le permita la comprensión del texto, porque si sus conocimientos lingüísticos no están en correspondencia con el lenguaje empleado por el autor, se obstaculiza el proceso lector.

La lectura es una actividad que constantemente pone en juego y enriquece los conocimientos lingüísticos, lo cual es de gran importancia, téngase en cuenta que. el lenguaje fue considerado por Federico Engels como uno de los dos estímulos principales que contribuyeron a la transformación del cerebro del mono en cerebro humano, desempeñó un papel decisivo en el



surgimiento de la humanidad, y resulta imprescindible para el desarrollo de la misma: constituye un elemento esencial para la convivencia en sociedad.

A la vez que la actividad de lectura favorece el desarrollo del lenguaje, se desarrolla el pensamiento, pues la indisoluble relación dialéctica entre pensamiento y lenguaje permite considerar que no existe el desarrollo de uno sin el desarrollo del otro. Vigotsky (1982) precisó que para comprender el lenguaje de los otros hay que entender su pensamiento y sus motivaciones. Para comprender la obra literaria el lector debe establecer una relación con los personajes; la caracterización psicológica que realiza el autor de cada uno de ellos, es lo que permite al lector conocer su mundo interior, sus pensamientos, sus sentimientos; a través de sus modos de actuación.

Las concepciones vigostkianas sobre pensamiento y lenguaje tienen un extraordinario valor en la actividad de lectura, conocerlas y aplicarlas favorecerá la eficacia lectora. Hay que tener en cuenta que “En la misma forma en que una frase puede expresar diferentes pensamientos, un pensamiento puede ser expresado a través de diferentes oraciones [...] Precisamente porque el pensamiento no tiene una contrapartida automática en las palabras, la transición de pensamiento a palabra conduce al significado. En nuestro lenguaje siempre hay un pensamiento oculto” (Vigotsky, 1982, p. 145).

Corresponde al lector descubrir el pensamiento oculto del escritor, de ahí la importancia de que el lector conozca las características de la obra literaria, del escritor, del contexto social en el que vivió o vive ese escritor, su ideología, la época que refleja la obra literaria; todos los aspectos relacionados con la obra y el autor, que puedan contribuir a dar sentido a las palabras empleadas

para expresar sus ideas, su pensamiento. Para ello el lector tiene que reflexionar en cuanto a lo que ha querido transmitir el escritor, y recurrir a sus conocimientos previos para atribuir las significaciones que él considere.

En la actualidad los maestros tienen el rol de enfrentarse a situaciones de aprendizaje caracterizadas por el trabajo conjunto con sus educandos y buscar entre todas las soluciones a situaciones problemáticas significativas de la realidad socio-cultural; las exigencias de la pedagogía contemporánea precisan de un maestro comprometido con su tiempo y su profesión, que aprenda constantemente y que de forma creativa participe activamente en el desarrollo de la sociedad.

Un maestro que no tenga hábito lector difícilmente podrá cumplir su encargo social, es este profesional uno de los principales agentes socializadores responsabilizado con la formación y desarrollo de la personalidad de sus educandos, y en este sentido es determinante la influencia que ejerce mediante sus modos de actuación y ejemplo personal, la imagen de un maestro o un profesor lector influye decisivamente en los educandos.

El tránsito del niño de la zona de desarrollo actual a la zona de desarrollo próximo, depende en gran medida de la profesionalidad del maestro, de que sea capaz de guiarlo y orientarlo en ese tránsito, para lo cual resulta necesario una amplia cultura, que le permita buscar soluciones educativas al desarrollo en cualquier situación, y esa necesaria cultura general la proporciona la lectura.

En el proceso lector el mensaje pasa de un plano interpsicológico al intrapsicológico, se establece una situación de comunicación en la que el emisor influye sobre el receptor, el que analiza su conducta y valora sus actitudes. Este proceso se sustenta sobre el postulado de la

internalización: “Para Vigotsky las funciones psíquicas superiores existen en dos dimensiones diferentes: primero en el plano social interindividual o interpsicológico y, posteriormente, en el plano intraindividual o intrapsicológico [...]. Lo externo, que es cultural, llega a ser interno mediante un proceso de construcción con otros que implica la transformación de las estructuras y funciones psicológicas. La utilización posterior de lo internalizado (producto cultural), ya transformado subjetivamente, se manifiesta en un proceso de externalización que conduce a la transformación de los procesos culturales. Esto indica una interacción dialéctica entre lo social y lo individual que no debe interpretarse como un acto de trasmisión cultural, unidireccional y mecánico, por cuanto el sujeto es un ente activo, constructor y transformador de la realidad y de sí mismo, y no un simple receptor-reproductor” (Bermúdez, 2004, p. 50).

Desde esta perspectiva hay que ver la actividad de lectura: el lector crea su propia visión sobre la base de sus vivencias y su subjetividad, reconstruye el texto. Por eso a un mismo texto se le atribuyen diferentes significaciones, en dependencia del estrato social o la formación ideológica y axiológica de los lectores, su instrucción y educación, así como las lecturas realizadas previamente.

Actualmente se concibe la lectura como una actividad interactiva entre el texto y el lector; desarrollada en un proceso de construcción de significados. Se establece una comunicación entre el lector y las ideas del escritor, esto ejerce una gran influencia educativa; es precisamente mediante la comunicación que tiene lugar el proceso educativo de los sujetos.

Es esta la concepción que asumimos, lo cual nos permite considerar desde el punto de vista didáctico que la formación lectora es un complejo proceso de adiestramiento y de educación para

lograr la implicación del lector con el texto, por eso es prioritario desarrollar el hábito lector en nuestros educandos, porque como expresara nuestro Apóstol “[...] habitúase el ánimo con el contacto a las cosas [...]: adormécese el ingenio, el mismo genio se adormece por falta de cultivo y desarrollo, [...]”. (Martí, 1975: t. 6, 294). Únicamente con el desarrollo del hábito lector en nuestros educandos, será posible lograr la formación lectora, pues “Aunque se sepa leer, no se es lector hasta que no se adquiere el hábito de la lectura” (Cerrillo, 1996, p. 49). En esto es determinante la influencia que ejerza el bibliotecario: tiene que ser un lector por excelencia, debe tener dominio de la colección para poder orientar adecuadamente y motivar la lectura.

El análisis didáctico de la formación lectora desde la perspectiva de la recepción implica la interrelación entre el texto y el lector. Se precisa de una interacción en la que el lector tiene que percatarse de las peculiaridades del texto, advertir su intencionalidad y aportar los conocimientos personales y habilidades para interpretar las ideas que el autor intenta transmitir; porque la lectura es un proceso de pensamiento, en el que intervienen conocimientos previos, hipótesis, expectativas, anticipaciones, previsiones del lector: a partir de los estímulos textuales y una compleja actividad interactiva, el lector construye sus significados, para lo cual tiene en cuenta tanto las ideas explícitas como las implícitas. Esa relación entre el texto y el lector es la que decide la efectividad de la lectura.

Hay que motivar la lectura recreativa de los textos que tengan mayores posibilidades de contribuir al desarrollo personal de los educandos. Por ello consideramos que se debe prestar especial atención a los textos martianos, porque los valores que encierra toda su obra posibilitan el cumplimiento de las funciones del proceso de enseñanza aprendizaje: instructiva, educativa y desarrolladora.



2.5. La lectura recreativa como base de la formación y desarrollo del hábito lector

Para formar y desarrollar el hábito lector el énfasis debe estar en la lectura como placer, como experiencia de vida; porque la lectura solo se vuelve un hábito cuando resulta agradable, cuando se disfruta y se hace con amor, por placer; no cuando se realiza para cumplimentar fines docentes. “La lectura recreativa o de placer [...] Es la base para la formación de hábitos, es la dimensión que forja las actitudes y decisiones para continuar leyendo o no toda la vida” (Salazar, 2005, p. 2).

Cuando la lectura se realiza con fines docentes, está condicionada por las actividades de este tipo, y el lector en lugar de disfrutar ese encuentro con el texto, centra más su atención en las actividades que posteriormente tendrá que resolver y de las que depende una evaluación académica. Sobre esto Castronovo (1994) refiere una experiencia de un grupo de niños a quienes su maestra de sexto grado les hizo leer Platero y yo, en una semana, y de ahí en adelante los libros se convirtieron en sinónimo de obligación, de tarea difícil.

Habría sido distinto si a estos niños se les sugiere la lectura del libro y se hubiera realizado un trabajo motivacional sobre la base de los valores literarios y lo que les podía aportar a ellos este clásico de la literatura infantil, escrito con tanta ternura, que cuando se lee por placer, cuando se logra la indispensable relación afectiva entre libro y lector; deja recuerdos muy gratos, y se disfruta mucho con su lectura.

Al respecto en el Proyecto de Animación Lectora del Colegio Público Juan de Vallejo, de Burgos, se precisa que la obligatoriedad es una de las barreras fundamentales que frena el desarrollo del hábito lector, lo cual es fundamentado a partir de referentes teóricos de Rodari,

quien considera que este es el método más eficaz para conseguir que la lectura resulte una actividad especialmente repulsiva. Un resultado científico muy interesante que sustenta la importancia de la lectura recreativa es al que se refiere el autor del libro La lectura, ese poliedro, que corresponde a una investigación llevada a cabo en 1996 por investigadores norteamericanos durante un año, con estudiantes de una escuela secundaria, a quienes les fueron elaborados programas de desarrollo de la lectura basados en obras literarias.

Los investigadores refieren que bastó con abandonar las materias del currículo escolar para que se apreciase un cambio en la actitud hacia la lectura en los participantes del experimento. Los resultados fueron claros en cuanto al hábito lector, incluso en el aprovechamiento general en la escuela. Según los investigadores, al final del experimento “[...] habían adquirido mayor interés leyendo por placer y un incremento de la confianza en sí mismos como lectores” (Fowler, 2000, p. 52).

Lo esencial para formar y desarrollar el hábito lector es realizar un trabajo que garantice que en la interacción con el texto se descubra el placer de leer, el amor hacia todo tipo de literatura, que el lector se sienta identificado con la situación que refleja el autor y la disfrute, que sea capaz de imaginar, de crear y que participe activamente en el proceso lector; mediante predicciones, conexiones, inferencias; lo que permitirá la reconstrucción del texto y la riqueza espiritual del lector.

Los primeros pasos en este sentido se deben dar en la familia: es la encargada de construir el cimiento en la formación del hábito lector; desde edades muy tempranas los padres y otros miembros de la familia, deben realizar lecturas a los más pequeños de la casa que aún no saben

leer y mostrarles libros con ilustraciones acordes a su edad, para despertar en ellos el interés y la motivación, y luego incentivarlos a que lean por sí solos. Es importante que los niños vean a los adultos leer con placer, con gusto, que los vean disfrutar de sus lecturas, que hagan comentarios sobre lo que esto significa para ellos. Por lo general se forman lectores con mayor facilidad cuando provienen de una familia con tradición lectora, que cuando en el seno de la familia no se practica esta actividad.

La escuela constituye un importante espacio institucional en el proceso de la formación lectora, a ella compete la enseñanza aprendizaje de la lectura, pero en este sentido los maestros y profesores deben replantearse el rol que les corresponde, porque los educandos no tendrán una completa formación lectora hasta que no desarrollen el hábito lector; y tradicionalmente la escuela se ha ocupado de la enseñanza de técnicas y habilidades de lectura, y de orientar a los educandos las lecturas con fines docentes, pero ha descuidado la estimulación del gusto por esta actividad tan necesaria, lo que ha incidido negativamente en el desarrollo del hábito lector de los educandos, al no prestar la debida atención a la lectura recreativa.

Para que los maestros y profesores cumplan con la responsabilidad que ha delegado en ellos la sociedad, en cuanto a la formación lectora “[...] es necesario desde la docencia más que imponer la lectura, contagiarla con pasión, para que ella sea alegría, gozo en el descubrimiento, [...] viaje en el que compartimos mediados por el texto [...] ideas, aspiraciones, creencias, valores, cosmovisiones del mundo y desde donde, cada acto de lectura es reflexión y conocimiento del otro –y de los otros– e indagación profunda sobre nosotros mismos” (Montaño, 2005, p. 81).

En la escuela primaria la lectura recreativa merece consideración especial, porque es ese el

momento oportuno para formar y desarrollar el hábito lector. Al niño necesariamente hay que orientarlo y guiarlo, de eso depende el éxito. Debemos explorar inicialmente al niño en la competencia a través de obras de amplio y rico colorido, fundamentalmente fábulas y cuentos; y luego familiarizarlo con otros tipos de obras. Esto debe constituir una prioridad tanto para los bibliotecarios escolares como para los maestros.

Oportuno sería reflexionar sobre las interrogantes de Leticia Rodríguez Pérez sobre el hábito lector: “¿Por qué en la escuela no se “aprende” desde las primeras letras que leer es un placer? ¿Por qué se ignora tantas y tantas veces el carácter lúdico de las palabras? ¿Por qué?... Si enumeramos algunos de los más frecuentes porqués y les buscamos respuestas, llegaremos, tal vez, a la raíz de un mal que preocupa tanto: no hay correspondencia entre los esfuerzos que se realizan para publicar más y más libros y la aceptación “real” de estos por los lectores” (2007, p. 7).

Es primordial que el maestro desempeñe su rol protagónico en este sentido, porque es a quien corresponde fortalecer el trabajo de base que debe realizar la familia con el niño, y a esta relación familia-educando-maestro, se incorpora el bibliotecario, como otro agente indispensable en el desarrollo del hábito lector. Es esencial que los maestros de la Enseñanza Primaria estén conscientes de esto y tengan la preparación suficiente que les permita cumplir su encargo social al respecto, porque el hábito lector es imprescindible garantizarlo desde la niñez. Cruzata (2007) considera como un elemento importante en el desarrollo del hábito lector de los educandos, que, en los procedimientos didáctico- metodológicos, se emplee como procedimiento las lecturas con la guía del profesor.

Es incuestionable que, para formar el hábito lector, resulta necesario el desarrollo de habilidades y la destreza en la práctica de la lectura; pero hay que garantizar que no se desvíe hacia una mecanización lectora, lograr que trascienda a una comprensión automática cada vez que se lea. Esta comprensión automática de la lectura no resulta una acción inconsciente, sino que al comprender de manera automática un texto, aquel control consciente que participó en el desarrollo de la habilidad ha alcanzado un mayor nivel al establecer una relación entre lo leído y las experiencias personales. La comprensión se vincula estrechamente con la visión que cada uno tiene del mundo y de sí mismo.

Por eso es importante que en las actividades de lectura recreativa los educandos participen de forma activa y se retroalimenten con las discusiones provocadas por las ideas divergentes para llegar a un juicio personal. Ello propicia motivaciones e intereses hacia esta actividad y ejerce una importante influencia educativa que permite establecer normas y patrones de conducta cualitativamente superiores, porque la lectura recreativa, no solo sirve para entretener y emplear útilmente el tiempo libre, sino también contribuye a la formación integral de la personalidad y a la preparación del hombre para la vida. Barthes considera “Texto de placer el que contenta, colma, de euforia; proviene de la cultura, no rompe con ella y está ligado a una práctica confortable de la lectura” (Fowler, 2000, p. 78). Coincidimos con esta definición porque es desde esta perspectiva que tenemos que valorar la lectura recreativa.

Sobre la lectura recreativa de la obra martiana y específicamente de La Edad de Oro, nos hace reflexionar Herminio Almendros con las siguientes interrogantes: “¿Por qué, no se disputan en las escuelas el leer La Edad de Oro? ¿Por qué no servirán, mejor que cualesquiera otras, para aprender el gozo de leer, esas páginas magistrales? ¿Difíciles? ¿Por qué? ¿Seguro que no las

apetecen los muchachos? ¿No las piden? [...] ¿Se está seguro de que la causa está en el libro?”.

Es evidente que estas interrogantes tienen el propósito de hacernos reflexionar sobre la necesidad de que se potencie la lectura recreativa de la obra martiana, que se motive a los educandos para que la lean por placer y no se convierta en una actividad mecánica, porque en cada lector se reflejan de manera diferente, con mayor o menor riqueza las significaciones y los sentimientos que pudo plasmar el escritor, los que no son posible transmitir fielmente del escritor al lector a través del texto, sino que en el acto lector se manifiesta un proceso de constante creación del que lee, a partir del cual crea su propio mundo.

En la tesis doctoral de Massip (2004), quien pone en práctica una metodología para estimular en escolares de quinto y sexto grados la lectura creadora, se constata que los educandos se convierten en lectores más sensibles, activos e imaginativos al realizar la lectura no como una actividad mecánica y obligatoria, sino como un acto gustoso, participativo y creador que se extiende más allá del marco de la clase.

Capítulo 3. Trastornos asociados al proceso lector. Importancia de la higiene de la lectura

3.1. La Dislexia. Definición y taxonomía

El primer estudio relacionado con la dislexia data de 1877. Fue Kussmaul (1877) quien publicó el caso de un paciente que había perdido su capacidad lectora a pesar de conservar la visión, la inteligencia y el lenguaje. A este trastorno le nombró “ceguera verbal”. A partir de 1900, Hinshelwood se interesó en el estudio de los infantes que no podían aprender a leer. En su investigación constató que algunos permanecían totalmente incapacitados y otros conseguían solo mejorar y adquirir ciertas habilidades lectoras, con limitaciones. Para los segundos acuñó el

término de “Dislexia congénita”, en tanto que la denominación de “ceguera verbal” debería reservarse para los casos muy severos, sin posibilidades de mejoría.

Es significativo acotar que esta dificultad lectora fue reconceptualizada sistemáticamente, por ejemplo, Orton en 1928 propuso el nombre de “estrefosimbolia” y 1937 cambió este nombre por “alexia del desarrollo”. En 1950 Hallgren la denominó “Dislexia constitucional”.

En la década del 60 del siglo XIX se destacan en el estudio de la dislexia a partir de la corriente antipsiquiátrica y la pedagogía activa quienes minimizaron los aspectos biológicos en el proceso de decodificación gráfica de la lengua. Asimismo, la corriente psicoanalítica la consideraba como un equivalente de un síntoma neurótico o psicótico, relacionado con conflictos edípicos; la causa principal de la dificultad lectora según esta concepción subyace en problemas emocionales.

Sin embargo, no fue hasta 1975 en que la “World Federation of Neurology” empleó por primera vez el término “Dislexia del Desarrollo”. La definición del concepto en aquel momento fue: “(...) un trastorno que se manifiesta por la dificultad para el aprendizaje de la lectura a pesar de una educación convencional, una adecuada inteligencia y oportunidades socioculturales”. Ella depende fundamentalmente de alteraciones cognitivas cuyo origen frecuentemente es constitucional. Es notorio destacar que esta conceptualización prevalece en la actualidad.

En sentido contrario a la postura anterior Rosenberger (1992) destaca que no se puede considerar la dislexia como una entidad claramente determinada. Rosenberger y sus seguidores consideran que en una consulta médica se atienden pacientes con dificultades lectoras más o menos importantes, que pueden generar la falsa impresión de que existe dentro de la población



unos individuos disléxicos frente a otros no disléxicos. No obstante, cuando se han realizado estudios en poblaciones escolares se ha encontrado que el modelo de distribución de la dislexia se ajusta a una curva de continuidad entre la población disléxica y la no disléxica.

Otra postura relacionada con dislexia es aquella que la considera como una entidad no patológica. La misma tiende a atribuir sus causas a problemas pedagógicos y sostienen que al incidir sobre niños con problemas afectivos o inmaduros, generan una dificultad severa para el aprendizaje lector.

Es significativo acotar que en ocasiones la dislexia puede estar asociada a la dislalia o a la disgrafía, o a ambas. La dislexia etimológicamente indica; dis- de dificultad y -lexia de lectura, de letra; por lo que significa dificultad en la decodificación o redecodificación de letras, palabras, o sea en la lectura. Ella es considerada por muchos una enfermedad. La misma es asociada a trastornos o anomalías funcionales del cerebro, lo que implica que realmente debe tener un seguimiento clínico. No obstante, es el educador que con amor, paciencia y conocimiento necesario puede resolver y convertir esta situación problemática en un resultado positivo.

En correspondencia con la dinámica del presente texto se considera dislexia aquel trastorno en sujetos cuyo coeficiente de inteligencia es normal y está dado por la incapacidad de reconocer y decodificar los símbolos gráficos en un sistema lingüístico común entre el emisor y receptor. Por tanto, la dislexia constituye un problema de alta significación principalmente para los escolares que no tienen profesores competentes en el sentido de brindar ayudas dosificadas para corregir o hasta entender el problema. De ahí, que la inclusión de esta temática en este texto responda a la necesidad de conocer que la dislexia puede manifestarse y luego con un tratamiento adecuado



puede desaparecer. La otra razón por la cual se ha incluido es que en muchos discentes no son netamente disléxicos, sino que tienen ligeras manifestaciones de anomalías neurofisiológicas que necesitan ser tratadas o al menos tenidas en cuenta durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por tanto, este no es un problema privativo de la Educación Especial, ya que un alumno puede manifestar ligeras irregularidades que lo consideren un disléxico leve o es frecuente que esta se confunda con otras dificultades de adaptación escolar de carácter mental o de apatía frente al estudio. Por lo que hay que ahondar en las causas que generan su falta de rendimiento escolar.

De ahí, que la enseñanza de la lectura en los primeros niveles exista la necesidad de hacer un diagnóstico psicológico a todos los escolares que presentan inadaptación escolar para determinar las distintas causas que originan su situación en el rendimiento durante el aprendizaje de la lectoescrituralidad o lectoralidad.

Todos los discentes disléxicos tienen dificultades en el aprendizaje de la lectura, reflejado inclusive en la escritura. Esos estudiantes deben tener las mismas oportunidades que el no-disléxico para aprender a leer, recibiendo las ayudas dosificadas necesarias para que con su esfuerzo individual y el nivel motivacional adecuado alcance el éxito.

Es significativo acotar que todos los escolares aprenden a leer y a escribir básicamente de la misma manera, algunos vencen las dificultades de ese aprendizaje con más facilidad que otros. Los conflictos entre los alumnos disléxicos y los no-disléxicos serían, por tanto, cuantitativos.

Existe, entretanto, otra posibilidad; las diferencias entre los discentes disléxicos y los no-disléxicos pueden ser cualitativas y no cuantitativas. Es posible que los primeros encuentren

dificultades en el aprendizaje de la lectura y de la escritura, que ellos tengan que lidiar con obstáculos que, normalmente, no afectan a otros alumnos en el aprendizaje de la lectoescritura.

Es notorio destacar que no siempre la dislexia es un factor determinante en el rendimiento del aprendizaje de la lectura. El bajo o alto rendimiento puede estar ligado por un lado a las condiciones sociales y consecuentemente, a las condiciones psicológicas de los educandos, y por otro lado a la capacidad de los profesores para ayudar a los discentes a superar este obstáculo.

En este sentido existen cuatro fuentes de información sobre las diferencias cuantitativas contra cualitativas. Estas se manifiestan entre los estudiantes con dificultad de aprendizaje y los que no presentan dificultades para aprender como sigue.

- La evidencia clínica, que informa básicamente sobre la situación de los alumnos disléxicos.
- Las comparaciones entre la naturaleza de las habilidades intelectuales de los escolares disléxicos y los que leen conforme a lo esperado, de acuerdo con su edad y su nivel intelectual.
- Las evidencias sobre las diferencias entre discentes disléxicos entre sí.
- El análisis de los estadios en el desarrollo de los procesos de lectura y su comparación con los estadios observados entre alumnos disléxicos.

La dislexia es vista por muchos investigadores como una enfermedad, aunque no contagiosa. El aprendiz disléxico no tiene anticipación perceptiva y solo percibe de una forma aislada o segmentada los ejercicios. De ahí que no tenga la fluidez necesaria para una lectura eficiente y con ello se afecta la decodificación y la definición del entendimiento, comprensión e interpretación del texto. Todo lo contrario, ocurre cuando el lector es no-disléxico, sus

desplazamientos visuales en pantallas se anticipan al pronunciamiento de las palabras, que al quedar descubiertas le posibilita la percepción toda la unidad lingüística.

Quien ha sufrido de dislexia no tiene por qué adquirir la competencia lectora. La escuela debe propiciar que los mismos sean quienes escojan sus intereses vocacionales, lectores. No obstante, lo que no debe obviar la referida institución, que todos los educandos alcancen y logren la habilidad generalizada leer, ya que esta es la base para las demás actividades de aprendizaje y desarrollo.

Muchos profesores sienten dificultades para enseñar la lectoescritura a los discentes disléxicos, por desconocer medios adecuados para lidiar con esa deficiencia y pasan entonces a discriminarlos; lo que provoca un disturbio mayor, culminando en la evasión escolar u otros trastornos de conducta.

Es notorio destacar que no toda dislexia requiere del mismo tratamiento. De ahí, la necesidad de clasificarla para darle una utilidad didáctica, práctico-funcional con énfasis en la enseñanza de la lengua materna, franca o extranjera. En la literatura especializada no existe un criterio unánime en cuanto a la tipología de dislexia, precisamente por lo multicausal del fenómeno analizado.

Desde una perspectiva general por patrones clínicos, la misma se puede taxomizar en dislexias adquiridas y dislexias del desarrollo. Las primeras tienen como substrato una lesión cerebral adquirida localizada en una zona de la corteza a la que se le atribuye la función que ha quedado alterada (se pierde la función adquirida). Las segundas son las más comunes, las que no se han llegado a desarrollar. Las mismas se pueden subclasificar como sigue.

- Dislexia acústica o sensorial: es aquella que se produce por un deficiente desarrollo de la audición fonemática, manifestándose por sustituciones de sonidos o grafías parecidos desde el punto de vista acústico. Es frecuente que el niño con este tipo de dificultad incurra en los siguientes cambios: r x l, c x g, s x ch. Ejemplo, latón x ratón; gato x cato; lana x rana.
- Dislexia óptico-espacial: son las dificultades que se producen en la lectura que tienen como base la confusión de letras por su similitud gráfica. Así es posible los cambios de p x q, b x d, g x q, l x ll y otros. En algunos niños se observan perseveraciones y saltos de renglones. Ej: bate x date, queso x gueso, cama x cana.
- Dislexia motriz: es la menos frecuente y las dificultades tienen como origen la confusión de sonidos por su proximidad articulatoria. Se presentan cambios de t x d, r x l, s x ch. Ej: sapo x chapo, dame x tame.

Además de estas dificultades que tienen su denominación propia sobre la base de las manifestaciones específicas, existen otras en la lectura que no se encuentran enmarcadas en estas categorías como son la lentitud excesiva al leer, las dificultades en la decodificación de textos, omisiones, fragmentación al escribir, errores en los trazos y enlaces, entre otras.

Hasta aquí una breve referencia de las clasificaciones de la dislexia, que más que el estudio exhaustivo crítico de las diversas taxonomías; constituye una aproximación suficiente y necesaria para satisfacer el objetivo propuesto. Independientemente del tipo de dislexia en estudios ya realizados verifican y en otros casos comprueban que la misma es una enfermedad curable y si el discente fuese apropiadamente conducido por la escuela, muchos casos de la ya citada

enfermedad podrían ser ‘curados’ o corregidos. El alumno debe ser tratado como educando y no al margen de los contextos socio-culturales.

Esta nueva didáctica enfatiza las ventajas de poder ayudar a los disléxicos, no es enseñarlos a leer en voz alta, es enseñarlos a leer y sobre todo sustentado en el principio de que no todos asumimos una misma postura ante un mismo texto.

3.2. La Disgrafía. Definición y clasificación

La disgrafía etimológicamente indica; dis- de dificultad y -grafía de la escritura, de letra; por lo que significa dificultad en la codificación escrita, palabras, o sea en la escritura. Ella es considerada por muchos una enfermedad. La misma es asociada a trastornos o anomalías funcionales del cerebro, lo que implica que realmente debe tener un seguimiento clínico. No obstante, es el educador que con amor, paciencia y conocimiento necesario puede resolver y convertir esta situación problemática en un resultado positivo.

Se reconoce como primer caso de disgrafía aquel reportado por Morgan en 1896 en que un adolescente de 14 años, que a pesar de ser inteligente y no haber sufrido ninguna lesión, tenía una incapacidad casi absoluta para manejarse con la lengua escrita. Uno de sus maestros afirmó, que, si hubiera recibido su educación exclusivamente a través de la vía oral, hubiera sido uno de los alumnos más brillantes del colegio.

Posteriormente, varios autores se han dedicado al estudio de estas alteraciones del lenguaje escrito, así, por ejemplo: Ajuariaguerra (1972) distingue tres etapas: la precaligráfica, la

poscaligráfica y la caligráfica infantil. Defontaine (1979), por su parte, propone requisitos psicomotores implicados en la escritura.

Se considera como disgrafía aquel trastorno en sujetos cuyo coeficiente de inteligencia es normal y está dado por la incapacidad de extrapolar la codificación verbal a la visual en símbolos gráficos en un sistema lingüístico común entre el emisor y receptor y se expresa en la confusión, omisión, fusión o inversión de sílabas o letras o ambas de forma inadecuadas.

Se caracteriza porque las adquisiciones del individuo en el ámbito de la lectura, la escritura y el deletreo, están muy por debajo del nivel esperado en función de su inteligencia y de su edad. Es un problema de índole cognitivo, que afecta a aquellas habilidades lingüísticas asociadas con la modalidad escrita (dificultades en el trazado correcto de las letras, en el paralelismo de las líneas, en el tamaño de las letras, en la presión de la escritura y en la disortografía [dificultades para el uso correcto de las reglas de ortografía, desde las que se llaman de ortografía natural a las de nivel más complejo]), la memoria a corto plazo, la percepción de orden y la secuenciación. De ahí, que para realizar un diagnóstico se deba tener en cuenta los siguientes criterios.

- Capacidad intelectual normal.
- Ausencia de daño cerebral grave, como el traumatismo motriz.
- Adecuada estimulación cultural y pedagógica.
- Ausencia de trastornos neurológicos graves, como lesiones cerebrales.



La disgrafía ha sido clasificada en disgrafías centrales y periféricas. La primera está dada cuando la lesión se produce en los componentes léxicos y dentro de ella se distinguen: la disgrafía superficial, donde el daño está en la ruta léxica (hay dificultad para escribir palabras irregulares, errores ortográficos, buena escritura de las pseudopalabras), la disgrafía fonológica, donde el daño está en la ruta fonológica (dificultad para escribir pseudopalabras, errores derivativos, lexicalizaciones), la disgrafía de acceso semántico, cuando hay lesión en el sistema semántico o en el acceso a él, pero el léxico ortográfico está intacto (puede escribir palabras irregulares y pseudopalabras, no comprende el significado de las palabras que escribe), y la disfasia profunda, que se da cuando se lesionan ambas rutas, la léxica y la fonológica (incapacidad para escribir pseudopalabras, errores semánticos en la escritura, errores derivativos, mayor dificultad para escribir palabras funcionales que palabras de contenido, mayor dificultad para escribir palabras abstractas que concretas).

La segunda está dada cuando los trastornos son de tipo motor y se taxomiza según cual sea el estadio afectado del proceso; este se manifiesta desde el almacén grafémico hasta la escritura en el papel; así, por ejemplo: la disgrafía por alteración de alógrafos, el trastorno es a nivel de los alógrafos: los pacientes tienen dificultades con los diferentes tipos de letra (cursiva, etc) y formatos (mayúsculas, etc) por lo que pueden mezclar esos tipos de letra (por ejemplo, CaSa). En la disgrafía apráxica, la lesión produce pérdida de los programas motores que controlan la formación de letras (por ejemplo, letras muy deformadas). En la disgrafía aferente las dificultades son perceptivas, de ahí que los pacientes pueden tener dificultades para mantener las letras en una línea horizontal, o una tendencia a omitir o duplicar rasgos y letras.

Sin embargo, de acuerdo con la afectación de la estructura psicológica, la disgrafía se clasifica en: óptica, acústico-sensorial y motriz. La primera implica aquellas dificultades que se producen en la escritura que tienen como base la confusión de letras por su similitud gráfica. Así es posible los cambios de p x q, b x d, g x q, l x ll y otros. En algunos infantes se observan perseveraciones y saltos de renglones. Ej: bate x date, queso x gueso, cama x cana

La segunda implica aquellas dificultades que se produce por un deficiente desarrollo de la audición fonemática, manifestándose por sustituciones de sonidos o grafías parecidos desde el punto de vista acústico. Es frecuente que el niño con este tipo de dificultad incurra en los siguientes cambios: r x l, c x g, s x ch. Ej: latón x ratón; gato x cato; lana x rana. Además de transposiciones que pueden ocurrir. La tercera es la menos frecuente e implica aquellas dificultades que tienen como origen la confusión de sonidos y grafías por su proximidad articulatoria. Se presentan cambios de t x d, r x l, s x ch. Ej: sapo x chapo, dame x tame.

Asimismo, según el criterio etiológico Navarro y Galdós (2006) la clasifican en: disgrafías del desarrollo y disgrafías escolares. Según estas autoras, las primeras corresponden a condiciones internas y se caracterizan por déficit en los procesos psicológicos y alteraciones anatómicas funcionales del sistema nervioso. Las segundas, por su parte, obedecen a condiciones externas y se caracterizan por el ambiente inadecuado, desajustes emocionales, métodos escolares incorrectos, y mala organización en su entorno escolar.

En este sentido Bruecknen y Bond (1975) afirman que la escuela es el detonador principal de las dislexias y disgrafías, porque es en ella, dónde el niño debe leer y escribir de forma

sistemática y porque determinados errores educativos unidos a una enseñanza inapropiada generan dichas dificultades y enuncian entre los posibles factores causales.

- Introducción rígida e inflexible, igual para todos los alumnos, sin ajuste a las diferencias individuales.
- Descuido del diagnóstico de los alumnos.
- Instrucciones demasiadas rápidas en la etapa del aprendizaje de la lecto-escritura.
- Inadecuada orientación en el proceso de adquisición de destrezas motoras y habilidades lectoras.
- Establecimiento de normas y objetivos demasiados ambiciosos e inadaptados a las posibilidades de los alumnos.
- Deficiente distribución de los periodos de ejercitación gráfica.
- Deficiente posición postural para leer y escribir.
- Utilización de medios, métodos y materiales de enseñanza inadecuados.
- Ausentismo e intermitencia en la asistencia a clases.

3.3. Dislalia. Definición e influencia en la lectura

La dislalia por no constituir esencia del presente texto solo se aludirá algunos elementos por su influencia en la dislexia.

La dislalia etimológicamente indica; dis- de dificultad y –lalia de la pronunciación, por lo que significa dificultad en la pronunciación. Ella es considerada por muchos una enfermedad. La misma es asociada a trastornos o anomalías funcionales del cerebro, lo que implica que realmente debe tener un seguimiento clínico. No obstante, es el educador que con amor, paciencia y



conocimiento necesario puede resolver y convertir esta situación problemática en un resultado positivo.

Se considera como dislalia aquel trastorno en sujetos cuyo canal auditivo es normal. Está dada por la incapacidad de hablar correctamente y se expresa en la inadecuada pronunciación, ritmo y entonación de sílabas; así como omisión, por distorsión, por sustitución e inconstancia de palabras y frases.

Por tanto, si la dislalia se manifiesta en la dificultad en el habla, en la pronunciación, ritmo, entonación en la distorsión o sustitución de palabras y frases por lo que influye directamente en el proceso de lectura, especialmente en la forma oral y sus operaciones lectoras: coral, dramatizada, creadora, extensiva, intensiva, expresiva y analítica. De ahí que se recomiende en estos casos potenciar la lectura en silencio para la decodificación y redecodificación del texto escrito.

3.4. La higiene de la lectura

La enseñanza de la lectura ocupa un lugar preponderante dentro de los planes de estudios por ser la base del resto de las asignaturas. Por tanto, la misma merece especial atención dentro de la actividad escolar y también en la sociedad. De ahí, que sea importante que los países desarrollen programas o proyectos nacionales para acrecentar esta importante habilidad comunicativa, tanto de forma silenciosa como en voz alta.

La lectura en voz alta facilita la percepción, visual y no visual, de los educandos en el periodo inicial de la enseñanza. Sin embargo, la misma provoca tres veces más pérdidas de energía que la lectura en silencio. De ahí, que deba ser limitada ya que en discentes de primer grado puede

conducir a alteraciones funcionales del Sistema Nervioso Central si se realiza ininterrumpidamente durante más de siete minutos. Por tanto, alta solo debe ser utilizada para enseñar la correspondencia sonido-grafía o la lectoescritura y no para desarrollar la habilidad generalizada leer, invariante de habilidad lectora o competencia lectora.

Las condiciones óptimas que favorecen la asimilación del texto impreso ya sea en soporte papel, soporte electro-magnético u otro material que propicie una lectura prolongada sin que provoque agotamiento, representa la tarea de la higiene de la lectura. Esta abarca la solución de cuatro aspectos esenciales, entre muchos otros que puedan existir, así, por ejemplo:

- iluminación durante la lectura;
- la posición del texto;
- la presentación del texto; y
- la complejidad semántica, pragmática, estilística y gramatical del texto.

En el primer caso tanto la luz excesiva, como la insuficiente provocan una disminución de la agudeza visual. La lectura realizada en estos extremos puede causar fatiga mental, además de la afectación que genera en la vista. En caso de la lectura que se realiza en computadoras, televisores, teléfonos celulares es conveniente que los referidos medios cuenten con el adecuado protector de pantallas; al que se le debe graduar el brillo, el contraste y la intensidad. Es significativo señalar que se debe tener una contra luz para facilitar la visión. Asimismo, para la lectura de materiales impreso en soporte de papel debe existir aproximadamente una iluminación de la superficie de unos 300 lux.

En el segundo aspecto, sobre la posición o situación del texto, respecto al lector se recomienda colocarlo a unos 25- 35 cms en dependencia de la edad del lector y sus capacidades visuales. Este debe estar próximo a unos 45 grados horizontalmente con respecto al cuerpo.

En la presentación del texto impreso debe tenerse en cuenta los estudios oculográficos que plantean que la lectura se realiza con movimiento oculares tratando de abarcar la mayor cantidad de información gráfica y que las líneas muy extensas implican la acomodación de varias distancias. Ello hace que los órganos de la vista tengan que funcionar más y provocan fatigas o rechazos indeseados.

Otro elemento a valorar en la presentación es el tipo y tamaño de la letra. Se recomienda la Arial O la Times New Roman 12, por su legibilidad. Aunque en edades tempranas para la enseñanza de la lectoescritura y la lectura como medio en general el tamaño debe ser 14 o 16.

Por último, la complejidad semántica, pragmática, estilística y gramatical debe ser tenida en cuenta. Por cuanto, el entendimiento, comprensión o interpretación de lo leído, como objetivo principal y final está indisolublemente interrelacionado a la etapa de la percepción, visual o no visual, de los signos. Es significativo acotar, la importancia que tiene el esquema de contenido del lector en el proceso de decodificación y redecodificación de significados; ya que si el tema y el rema del texto no responden a la experiencia cultural del educando puede afectarlo psíquicamente.

La significación portada por un texto puede ser de tipo: conceptual o fáctica. La primera es aquella que se revela en las nociones, ideas o conceptos. Este tipo de significación no se confina a la pura impartición de la inteligencia, hechos (reales o imaginados) descripciones, eventos,



procedimientos, teorías. -es mucho más compleja implica una cultura para decodificar el significado en el nivel superficial del texto.

En este nivel, el significado se puede taxomizar en dos categorías: significado denotativo y significado connotativo. El primero es el significado de la palabra proporcionado por el diccionario y es integral al funcionamiento esencial de la lengua. El segundo es el valor comunicativo de una expresión por virtud de lo que se refiere. Refleja la experiencia real de la cual uno asocia una expresión.

La segunda es aquella contenida en los hechos del estilo, en la estructura profunda del texto. En la estructura profunda, el significado también se puede taxomizar en dos categorías: el significado contextual y el significado pragmático. El primero se subdivide en: significación literal, complementaria, e inferencial; a diferencia del significado de superficie de una palabra, el significado contextual se lleva a cabo en el texto en su contexto. Este tipo de significado no lo determina la palabra, sino el texto en su contexto como máxima unidad lingüística de sentido completo (significación).

En el significado pragmático se expresa en los sentimientos y actitudes del escritor, en la intencionalidad. En el proceso de lectura, la comprensión de este tipo de significado es de conspicua importancia, por cuanto se encuentra fuera de la organización del lenguaje. No se puede deducir desde el sistema lingüístico solamente, se lleva a cabo en el nivel funcional. Ambos significados: contextualizado y pragmático, requieren de habilidades cognitivas y socio-culturales por parte del lector. Por tanto, la distinción entre las estructuras superficiales y las

estructuras profundas del significado, está dada en que la primera es literal y la segunda complementaria o inferencial.

La fortaleza integrativa del texto influye ciclópeamente en el sentido de las oraciones, privándolas de independencia. Igualmente se puede observar en la oración, donde las palabras en un mayor o menor grado pierden su independencia y están sujetas a alguna modificación semántica imperceptible. La significación del texto se revela en el contenido y contexto; y estos modifican el sentido de las oraciones y el significado de las palabras y frases. Por tanto, se puede concluir que el texto posee independencia; no así las oraciones, unidades supraoracionales, palabras y frases.

De ahí que la lectura como proceso complejo implique otros procesos. Por tanto, es higiénico que los ejercicios con un texto sean limitados a los objetivos docentes; ya que la percepción del lector se activada y se somete a los siguientes procesos: léxicos, sintácticos, estilísticos y semánticos.

En el proceso léxico la información perceptiva es reconocida con el accionar signos y la realidad. Para ello puede hacerse a través de tres vías: visual, fonética y táctil. La primera se transita de la observación de los signos a la significación. La segunda identifica lo grafemático, luego el fonemático y concluye con la determinación del significado. La tercera se realiza por la vía del sentido del tacto.

En el proceso sintáctico el lector va realizando el proceso léxico mediante el cual conoce los lexemas, palabras, y seguidamente va a relacionar las posiciones de las palabras (estructuras

gramaticales). Esas relaciones responden a las reglas y principios de la sintaxis. Aquí el lector asigna un papel gramatical a cada palabra. Es una operación mental y automatizada.

El proceso estilístico tiene como objetivo buscar información adicional portada por el ingenioso empleo de los recursos estilísticos y medios expresivos: lexicales, fonéticos y sintácticos; así como la precisión de la norma, variantes del lenguaje, etc.

Es importante destacar que se debe centrar la atención en cómo la forma del lenguaje influye en el contenido del mismo y con ello a la determinación de la significación del texto. Valorar lo formal y lo informal del lenguaje; siempre que el mismo lo permita. Estas actividades deben responder, fundamentalmente, al desarrollo de las competencias socio-lingüísticas y discursivas.

El proceso semántico se encuentra holísticamente implícito en los procesos anteriores y le asigna una significación a lo codificado teniendo en cuenta su esquema de contenidos. En ese momento juega un papel fundamental el tipo de texto que se lee para que el lector, en dependencia del objetivo determine si lo que necesita es entender, comprender o interpretarlo. Si no hay una orientación didáctica se asume subliminalmente la que el propio lector necesite y con ello el no-consciente guiará la reacción o reacciones del lector. Este último aspecto es de capital importancia, por cuanto el contenido semántico de un texto puede afectar el comportamiento psíquico del estudiante.

Los distintos procesos, léxico, sintáctico y semántico, configuran dentro del proceso lector una interrelación que a partir de la información perceptiva se van relacionando de forma seriada, sucesiva y lineal. No obstante, estos procesos son autónomos, lo cual didácticamente hablando se

pueden realizar ejercicios por separados para desarrollar estos procesos, sin descuidar el principio holístico del proceso lector con respecto a estos procesos lingüísticos.

Es por eso que en cada nivel o subsistema de educación debe ser definida y precisada la habilidad generalizada leer de esa etapa. Sin embargo, el invariante de habilidad y la competencia solo deben ser definidas cuando exista un objeto de profesión.

Es notorio destacar que otro aspecto que se ha tenido en cuenta en diversas indagaciones tanto nacionales como internacionales es la velocidad de la lectura. Independientemente, que es algo relativo, se ha podido verificar y en algunos casos demostrar que, a mayor velocidad, mayor nivel de determinación de la significación textual. No obstante, lo relativo se sustenta en que la verdad en este particular pudiera estar en varios factores que deben ser los que definen la velocidad con que se debe leer para que esta no constituya o contribuya a una alteración en el sistema humano.

La misma dependerá en gran medida en la:

- capacidad neurofuncional del lector;
- tipología textual;
- complejidad semántica del texto;
- soporte del texto;
- iluminación y posición del texto; y
- otros elementos tales como; estilo, necesidades, dominio del código, etc.

Es significativo acotar que la velocidad de la lectura no es lo misma en las diferentes lenguas. Por cuanto, dependen de aspectos morfosintácticos, fonéticos y estilísticos. No obstante, el promedio de velocidad de la lectura, dadas las condiciones higiénicas, oscila entre 210-510



palabras por minutos y cuando se activan las fuerzas volitivas, es decir cuando el lector necesita realmente o desea leer más rápido lo hace en un rango entre 410-730 palabras por minutos.

La lectura oral o en voz alta se realiza a un promedio de 110-210 palabras por minutos, cuando se lleva a cabo en soporte de papel. Sin embargo, cuando se realiza en pantalla (soporte electrónico) la velocidad promedio es de 100-190. Estos datos son el resultado de varias mediciones realizadas en la primera década del siglo XXI.

Es notorio destacar, que cuando se trata de desarrollar la habilidad generalizada leer, la edad no constituye un elemento de preocupación, sino las capacidades, habilidades y operaciones generales y operaciones simples son básicas para alcanzar el objetivo propuesto. Esta información es relevante, sobre todo en los primeros años de vida. Por tanto, si el profesor impone la lectura de un texto y no tiene en cuenta la diversidad de los sujetos (discentes), puede estar afectando psíquicamente a algunos de ellos, sin que lo note o se percate a simple observación ocular. De ahí, que es de conspicua importancia conocer las características psicológicas, sociológicas y lingüísticas de cada uno de los estudiantes para poder definir en primer lugar cuál texto asignar y luego los ejercicios acordes con los objetivos docentes y el contenido.

Capítulo 4. La lectura y su enseñanza

4.1. La enseñanza tradicionalista de la lectura

En las diferentes educaciones, los profesores imparten las clases de lectura por medio del libro básico que está designado para cada grado o año. Los mismos también eligen otros textos de

acuerdo con sus condiciones e intereses, aplican diferentes ideas sobre su enseñanza, tomadas de fuentes nacionales e internacionales pertenecientes a distintas tendencias. Sin embargo, el resultado del análisis de los distintos procedimientos que se emplean para la enseñanza-aprendizaje de la citada habilidad comunicativa, conduce a la conclusión que en las referidas educaciones se enseña independiente del tipo de texto, como sigue:

Eligio et al. (1990, p. 4) propone para los textos dialogados los siguientes procedimientos: “audición, verificación de la comprensión, repetición, lectura imitativa, lectura individual, dramatización y transposición”. Más adelante (1990, p. 6), para los textos escritos en prosa establece los siguientes: “audición del texto sin mirarlo, audición del texto siguiéndolo con la vista, lectura oral del texto y trabajo escrito”.

Como se puede apreciar no se ofrece un tratamiento diferenciado al texto, por cuanto uno dialogado puede ser literario, tecnocientífico o comunicativo; de igual modo puede suceder con el escrito en prosa. Además, por el accionar que se debe seguir en el desarrollo de los mismos, se efectúa la lectura como medio para el tratamiento de las habilidades escuchar y hablar y no para el desarrollo consecuente de las habilidades que intervienen en la acción de leer. Evidentemente, esto ocurre dentro de las concepciones estructuralistas (enfoque tradicional) en la enseñanza de la lengua.

Por otra parte, Terroux y Woods (1991, p.17) en el texto “Teaching English in a World at Peace” propone los siguientes: “motivación, presentación, práctica controlada, práctica creativa, evaluación y consolidación”. En los procedimientos aportados por los referidos autores, no se

tiene en consideración la tipología de textos. Estos van dirigidos al desarrollo de la lengua _ evidentemente sustentados en el enfoque comunicativo.

Por su parte, Byrne et al. (1989, p. 25) Teaching Oral English propone, para los textos dialogados, los siguientes procedimientos: “presentación del tema, presentación del texto, práctica de la lengua, tareas para la lectura, lectura en silencio, lectura expresiva, aclaraciones de dudas, lectura en silencio y comentario”. Más adelante (1989, p. 30) para los textos escritos en prosa, sugiere como se expone a continuación: “establecimiento del escenario, semantización, asignación de tareas auditivas, propósito para la escucha, verificación de la audición, lectura en silencio, repetición, aclaraciones de dudas y práctica del diálogo”.

Este autor distingue los textos por la forma y no por el contenido del mismo. Un texto escrito en prosa puede ser comunicativo, literario o tecnocientífico, de igual modo puede suceder con el dialogado. Su forma no lo define como tal - sino su contenido. Además, los procedimientos (al estar sustentados en el enfoque comunicativo y por accionar que se ejecuta) son más consecuentes para la utilización de la lectura como medio para desarrollar las habilidades escuchar y hablar y no para acrecentar las habilidades lectoras.

En la enseñanza de las lenguas extranjeras se manifiesta como regularidad la realizar un ejercicio de verdadero o falso para determinar un primer nivel de “comprensión”. De ahí, se descompone el texto en oraciones y se analizan gramaticalmente; seguidamente, se explican las palabras y frases; luego los discentes practican esas estructuras y por último, se hacen preguntas generales sobre el texto para determinar un “segundo nivel de comprensión”.

Similar ocurre en la enseñanza de la lengua materna, solo que no se emplea con gran frecuencia los ejercicios de verdadero o falso, para determinar el primer nivel de comprensión. No obstante, se introduce el estudio imponiendo las concepciones predeterminadas por el docente. En educación primaria, se hace énfasis en la búsqueda de significados de palabras y posteriormente de determinadas frases.

El enfoque que se ha seguido en la enseñanza de la lectura tiende a ser atomista, de orientación formal; ya que la metodología utilizada centra sus métodos, técnicas y procedimientos en la forma y estructura de la lengua. La idea que ha sustentado este enfoque consiste en que el análisis gramatical de las oraciones, la explicación y práctica de palabras y frases, naturalmente, conducirían a una mejor y más profunda comprensión del texto. Idea basada en las concepciones conductistas de B.F. Skinner sobre la enseñanza de la lengua.

Skinner, (1957) considera a los enunciados u oraciones como aprendidas respuestas a estímulos. Sin embargo, Chomsky, (1959) en "Review of Skinner" se encarga de ridiculizar esta concepción. El resultado de este enfoque, que aún predomina en la enseñanza, conduce a los estudiantes a leer no para percibir y transformar o interactuar activamente con el contenido de un texto; sino, para aprender nuevas palabras, frases y patrones oracionales.

Los escolares tienden a leer palabra por palabra y algunas que otras frases. Responden preguntas sin ser capaces, en la mayoría de los casos, de determinar micro, meso y macro - contexto; llegan a entender algunos tipos de textos (los más estudiados), pero les es difícil comprenderlos o interpretarlos.



A continuación, se valora el enfoque ya referido, sus técnicas, procedimientos y ejercicios; así como también se demuestra hacia donde conduce esta metodología tradicional de la enseñanza de la lectura como actividad verbal. Veamos el siguiente ejemplo en “inglés”:

Reading

John is donnlgly straug. He lkoned tardldy in the yard. He is gpdn wrhhl in the fhakhg. John nebbbr alks latt because he is cont abunthg dhaes wrrhk.

I. Say true or false according to the text.

a) _____ John donnlgly straug.

b) _____ John tardldy in the ghrand

c)_____ He nebbbr alks latt.

I. Match the elements of column A with their related ones in column B.

<u>A</u>	<u>B</u>
a) John	- lkoned wktply
	- lponed tardldy
	- lkoned tarhldy
	- donnlgly spkaug
b) He	- donnlgly straug
	- donnlggly straugh
	- nebbbr alks latt



c) John - sottms alks latt

- alwysh alks latt

II. Answer the following questions from the reading.

a) Who is donnlgly straug?

b) Where is John?

c) Why John nebbr alks latt?

III. Choose the main idea from the ones given, based on the portion of the information presented in each group of lines.

• Lines 1 and 2 mainly refers to:

a) John donnlgly straug.

b) John donnlgly nebbr.

c) He gpdns tardldy.

Veamos el siguiente ejemplo en “español”:

Lectura

Juan está koned tardldy en el jardín. Él es buen almghd porque fhakhg. Él siempre sagtrelp a lpo matraes.

I. Responde las siguientes preguntas del texto.

a) ¿Quién está koned?

b) ¿Dónde está Juan?

c) ¿Por qué Juan es buen almghd?



d) ¿Qué está haciendo Juan?

e) ¿Cuándo Juan sagtrelop a lpo matraes?

Si se analiza la forma y el contenido de cada uno de los ejercicios donde se materializa la metodología se comprenderá que no existen procedimientos diferenciados para cada tipo de texto; fundamentalmente, porque se enfoca el texto como resultado de un conjunto de oraciones, valorando la oración aún, como la máxima unidad lingüística de sentido completo.

Estos tipos de ejercicios se aplican en las diferentes educaciones y se obtienen resultados “sorprendentes” pues es “significativo” destacar como, casi la totalidad de los encuestados respondieron y luego algunos llegaron a preguntar sobre el significado de ciertas “palabras”. Las respuestas eran “correctas”, sin embargo, ¿qué entendieron?, ¿conduce esta metodología al desarrollo adecuado de conocimientos, habilidades y hábitos de lectura? Por supuesto que no.

Como se evidencia, esta metodología tiene su génesis en las concepciones conductista de Skinner donde se asume como supuesto teórico el modelo estímulo - respuesta y el principio de reforzamiento como esquema para explicar la conducta. De ahí, que el discente asuma una posición pasiva y sea un simple “respondedor de estímulos”. Todos estos factores inciden en que se desarrolle la lectura como medio, o sea la utilización de esta actividad verbal como método o técnica en la enseñanza de la lengua y no como vía para el desarrollo de la habilidad generalizada leer, el invariante de habilidad o la competencia lectora.

Como se puede apreciar, por una parte, el enfoque tradicional para la enseñanza de la lectura resalta la relación objeto - sujeto, donde los ejercicios permiten el dominio o la mayor influencia

del texto sobre el alumno; lo que implica que el papel de este último se reduzca a un “simple respondedor de estímulos” al ser un sujeto pasivo, débil y obediente.

Por otra parte, con la aplicación del enfoque comunicativo, se dan grandes avances en el estudio de la decodificación de texto. Sin embargo, se establece una relación sistemática entre el objeto - sujeto. Independientemente, se emplea la lectura más como medio para el desarrollo de la competencia comunicativa que como habilidad en sí misma.

Por consiguiente, se requiere de una concepción para la enseñanza de la lectura, que posibilite el desarrollo consecuente de la habilidad LEER; la misma debe sustentarse en el tratamiento diferenciado de los distintos tipos de textos y debe resaltar la relación sujeto - sujeto. Donde se aborde el trabajo metodológico con el texto teniendo presente el rol del emisor.

Por tanto, las clases tradicionales de lectura como forma de enseñanza poco aceptable (por ser un pretexto para la enseñanza y el aprendizaje de la gramática o simplemente leer por leer, para localizar un concepto, responder formulario, decodificar palabras), que no llevan a ningún resultado positivo, deben ser sustituidas por clases dinámicas, vivas, participativas, que contribuyan con la preparación del pupilo para la vida, que permita el enriquecimiento del lenguaje, aumentando la capacidad de razonar, de solucionar problemas, descubrir nuevos significados, analizar hechos, buscando inclusive el placer y con ello eliminar el estrés que se genera, dadas los cúmulos de tensiones diarias, consecuencias del quehacer cotidiano.



4.2. Didáctica dinámico-participativa para la enseñanza-aprendizaje de la lectura

Si se parte de que la lectura es un proceso dinámico – participativo donde el sujeto entiende, comprende o interpreta un texto escrito. Entonces, tan importante es lo que el emisor codificó, como lo que el receptor es capaz de incorporar a partir de su zona de desarrollo actual.

Si el resultado del referido enfoque, que aún predomina en la enseñanza, arrastra a muchos discentes a un tránsito por la escuela con resultados poco efectivos en su entendimiento, comprensión e interpretación de textos docentes y no docentes. Entonces, se requiere de una concepción didáctica que transforme la actitud receptiva de la información (del estudiante) en una posición activa durante el proceso de lectura, en el que se considere tan importante lo que está expresado en el texto como lo que puedan expresar a partir de su zona de desarrollo actual.

Es importante, además, que los educandos sean capaces de argumentar y discutir sus puntos de vista, generar suposiciones, elaborar y resolver problemas, aplicar el conocimiento, valorar, planificar, controlar y evaluar su tarea, actuar con independencia, decodificar textos docentes y prepararse para la vida.

El estudio de los avances de la ciencia, unido a la experiencia acumulada en la práctica escolar, fueron puntos de partida en la didáctica dinámico-participativa para la enseñanza-aprendizaje de la lectura, dirigida a desarrollar la habilidad generalizada leer, el invariante de habilidad y competencia lectoras. Por consiguiente, a preparar al discente para la vida y a transformar el proceso de enseñanza de la lectura, de modo que propicie el desarrollo de las habilidades y competencia meta, y elimine los rasgos negativos de la enseñanza tradicional, en la que el sujeto tiene una posición pasiva, obediente, débil con pocas posibilidades de aplicar el



conocimiento, con escasas habilidades de trabajo independiente, pobremente vinculadas con la vida, mecanicismo en el desarrollo de las actividades, entre otros rasgos significativos.

Los requerimientos teóricos planteados en el capítulo anterior, se deben reflejar en la concepción y dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje de la lectura y concretarse en la didáctica dinámico-participativa para la enseñanza-aprendizaje de la lectura, de forma que se logre desarrollar no solo la habilidad generalizada leer, el invariante de habilidad y competencia lectoras, objeto de estudio, sino también que se pueda preparar al alumno para la vida.

La nueva concepción didáctica se fundamenta teóricamente en metodología de R. González que establece la determinación de habilidades generalizadas. De ella se asumen los procedimientos para la determinación de habilidades generalizadas.

Se asume también la concepción del invariante de habilidad elaborada por H. Fuentes y colaboradores. De esta teoría se asume su estructura y algunos aspectos metodológicos para la elaboración del invariante de habilidad lectora. Y de competencia se asumen los criterios A. M. Fernández (et-al) y H Fuentes. Del primero se adopta su matriz y del segundo su taxonomía.

La didáctica dinámico-participativa para la enseñanza-aprendizaje de la lectura es aquel sistema de ideas para dirigir de forma dinámico-participativa el proceso de decodificación y redecodificación gráfica (entender, comprender e/o interpretar) un texto escrito en un sistema lingüístico común entre el emisor y receptor en un nivel de enseñanza determinado, en la que al estudiante/lector se le asigna el papel protagónico, dónde tan importante es lo que esta expresado en el texto como lo él es capaz de incorporar; mientras que el profesor es parte del proceso de enseñanza - aprendizaje y se manifiesta como educador.

La didáctica, según H. Fuentes, tiene dos componentes: el diseño curricular y el dinámico. Esta didáctica se centra en la dinámica del proceso. Por cuanto, se asumen los componentes establecidos en el programa de la disciplina o asignatura; la cual tenga entre sus metas el desarrollo de habilidades lectoras. Independientemente, se alude al objetivo cuyo fin para las educaciones: primaria, secundaria básica y preuniversitario debe ser alcanzar la habilidad generalizada de cada subsistema educacional, mientras que para la educación universitaria debe estar dirigida al desarrollo del invariante de habilidad lectora o hacia la competencia lectora. Se alude además al método (se emplea el método participativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura).

Esta didáctica establece como unidades estructurales del contenido a la habilidad generalizada y el invariante de habilidad según corresponda. Para evaluar el desarrollo alcanzado por los estudiantes se propone la prueba de habilidad generalizada leer/ invariante de habilidad y para la competencia lectora sus dimensiones e indicadores. De ahí, que la referida concepción esté conformada por los siguientes elementos.

- la definición del término texto docente;
- la clasificación linguodidáctica de texto;
- los requisitos para la elección de texto docente;
- los requisitos para la elección de ejercicios;
- la estructuración de la habilidad generalizada leer;

- la estructuración del invariante de habilidad;
- la matriz de la competencia lectora;
- los requisitos para lograr la referida habilidad;
- la prueba para evaluar la habilidad generalizada leer/ invariante de habilidad y dimensiones e indicadores de la competencia lectora.

A partir del análisis de las particularidades de la referida concepción didáctica, para su aplicación requiere de una estrategia dinámico-participativa la cual está constituida por aquel sistema de ideas sustentadas en la actividad científica concebidas para dirigir un proceso determinado en una dimensión social, en la que sus integrantes juegan un rol protagónico, activo y consciente sin distinción de cargo, raza y credo, donde tan importante son: las indicaciones que se les ofrecen, las concepciones preconcebidas, como las ideas que cada miembro sea capaz de aportar; los que deben ejecutar un sistema de acciones y operaciones que le permiten alcanzar su objetivo; mientras que el que dirige es parte de este proceso y se manifiesta como educador; todo lo cual permite transformar la realidad y transformarse a sí mismo.

Resulta imprescindible asegurar la atención a las diferencias individuales, de forma que se pueda estimular el desarrollo de aquellos que no alcanzan el nivel de logros de la mayoría, así como la atención que demanden los que muestran un rendimiento superior. En ambos casos se deben aplicar diferentes tipos y niveles de ayuda. Es por ello que se emplea el trabajo en equipos.

La atención a las diferencias individuales respecto al conocimiento precisa conocer al profesor de cultura física, saber qué sabe hacer sin ayuda y en qué la necesita. Significa

comprender que ofrecer ayuda no es sustituir la acción del mismo, sino lograr que a él llegue el mínimo apoyo necesario para que con su esfuerzo individual alcance el éxito.

Es necesario que en el proceso de desarrollo de las tareas el profesor de cultura física analice lo que realizó, cómo lo hizo, en qué se equivocó, cómo se pueden eliminar los errores, defender sus criterios en el colectivo, reafirmarlos o modificarlos, con lo que enriquecen sus conocimientos y potencia su zona de desarrollo próximo, a la vez que se autocontrola, valora sus resultados, posibilidades y comportamiento y lo regula, todo lo que sería más efectivo si también se evalúan los resultados del trabajo colectivo y el proceso de socialización.

Por socialización se entiende, como define A. Amador (1999): La socialización es un conjunto de procesos sociológicos, pedagógicos y psicológicos por los cuales en la asimilación de la experiencia social, se incorpora a diferentes actividades, participa con otros, se implica en su ejecución estable y relaciones y se comunica todo ello en función de las expectativas y representaciones que como miembro del grupo que se trate va desarrollando, de los conocimientos, sentimientos, actitudes que en él se van formando al respecto, con lo cual reproduce, modifica o crea nuevas expectativas que a su vez dan lugar a su práctica en una dimensión cada vez más reflexiva y autodirigida como heredero o representante de las conquistas de la humanidad, como sujeto que se desarrolla. En este caso particular esta estrategia comprende además.

- ◆ los procedimientos diferenciados para la enseñanza-aprendizaje de la lectura en correspondencia con el tipo de texto; y
- ◆ la estrategia dinámico-participativa para la enseñanza-aprendizaje de la lectura.

Es notorio destacar que por las características de esta obra la estrategia será atomizada y los elementos antes enunciados serán objeto de análisis en el capítulo VI. Por lo que a continuación se continuará profundizando en las características de la didáctica propuesta.

Antes de ahondar en las características intrínsecas de esta didáctica, es notorio definir los componentes no personales del proceso de enseñanza-aprendizaje que la misma transforma directamente. Por tanto, no serán aludidos aquellos en los que no hay transformación. A continuación, solo se definirá: objetivo, contenido, método, competencia y evaluación:

Como objetivo se asume la definición de Álvarez (1999, p. 53) “(...) son el modelo pedagógico del encargo social, son los propósitos y aspiraciones que durante el proceso docente- educativo se van conformando en el modo de pensar, sentir y actuar de los estudiantes”.

La estructuración de los objetivos de esta didáctica está en correspondencia con los objetivos que cada programa consigne. Es notorio destacar que se prefiere la clasificación de objetivos de carácter formativo, y no la atomización de educativos e instructivos. Independientemente, de cual sea la taxonomía empleada en el programa, lo que es significativo es que el fin a lograr sea la habilidad generalizada, el invariante de habilidad o la competencia lectora.

Como contenido se asume la definición de Labrere y Valdivia (2001, p. 87) “(...) es el volumen de conocimientos provenientes de las distintas ciencias y de la técnica, el componente ideológico, político y cultural, las habilidades, los hábitos y métodos de trabajo que posibilitan la formación multilateral de la personalidad de los estudiantes”.

Los contenidos serán determinados a partir de la práctica de la enseñanza de la lengua en las diferentes educaciones, de las necesidades de cada discente en particular; así como la incorporación de nuevos elementos derivados de la aplicación de la didáctica. Estos deben responder a los objetivos determinados para cada clase de lectura. Partiendo del criterio que los estos determinan al contenido, y este a su vez emana del objetivo.

En los ejercicios que se asignen a los estudiantes deben predominar aquellos donde los protagonistas sean los discentes/lectores y no el texto, como sucede en el actual enfoque metodológico. Se deben aplicar ejercicios de carácter individual, en los que el escolar interactúe de forma independiente con el texto, lo cual es indispensable para su aprehensión y para que transcurran con independencia sus procesos mentales. Asimismo, requiere de ejercicios colectivos en las que la realización de una tarea común con otros sujetos, donde tenga que explicar, fundamentar, argumentar, discutir y actuar; lo que contribuye con el proceso de socialización y con la potenciación de la zona de desarrollo próximo.

Cuando se emplee la lectura como medio se trabajan aspectos morfosintácticos familiares y no familiares. La semantización y posterior sistematización se debe desarrollar a partir de las influencias del co-texto y contexto. Por tanto, el léxico se continuará desarrollando tanto con vocabulario pasivo y como activo a través de las diversas técnicas de decodificación y redecodificación de significados.

De forma general, el contenido se deberá reflejar en el libro básico que esté designado para cada grado o año, en los textos que seleccione el profesor de acuerdo con sus intereses didácticos,

las necesidades cognitivas individuales y colectivas de los estudiantes y en la didáctica dinámico-participativa.

El sistema de habilidades a desarrollar serán las que se integran en el núcleo de la habilidad generalizada leer y el invariante de habilidad; que serán aludidas en los epígrafes 5.2 y 5.3 del presente texto. Su desarrollo exige de ejercicios de carácter individual y colectivo, en los que el estudiante/lector asuma un rol protagónico.

Como método se asume la definición de Álvarez (1999:28) “(...) es la organización interna del proceso docente-educativo, es la organización de los procesos de la actividad y comunicación que se desarrollan en el proceso docente-educativo para lograr el objetivo”.

En la presente concepción didáctica, por su carácter dinámico-participativo se deben aplicar métodos y técnicas participativas a continuación se valoran algunos métodos y técnicas participativas, que serán de gran utilidad para la puesta en práctica de la Concepción Didáctica Dinámico-participativa, no se pretende agotar todos los métodos y técnicas participativas, es tan solo un ejemplo de los más difundidos.

Encuadre lector: Para llevar a cabo la organización y desarrollo del proceso lectura de modo que estimule la participación activa y la responsabilidad de los estudiantes en su propio aprendizaje, se recomienda iniciar el curso con una actividad especial, que permita establecer compromisos entre el profesor y los alumnos acerca de la forma de trabajo y de los contenidos a abordar y el role que le corresponde a cada quien.

Este momento inicial es de suma importancia en la puesta en práctica de una concepción



progresista de enseñanza, pues permite que los alumnos conozcan al inicio del curso todo lo relativo a su organización, lo que se espera de ellos, opinen al respecto y se comprometan en el logro de los objetivos previstos que comienzan a sentir como propios. El encuadre lector es la explicitación de los roles y funciones que cada uno debe desempeñar para alcanzar la habilidad generalizada leer, invariante de habilidad o competencia lectora.

Aunque pudiera parecer que el tiempo empleado en el encuadre lector es "tiempo perdido", en realidad no es así, ya que redundará en beneficio del curso y en la concienciación de los participantes en correspondencia a lo que objetivamente tienen que hacer para alcanzar las habilidades o competencia meta, por cuanto les permite comprender desde el inicio que el desarrollo de sus habilidades lectoras o competencia no es una cuestión sólo del docente y que, por tanto, no se reduce a la aceptación pasiva de la información brindada por el profesor, sino que ellos deben asumir la responsabilidad de su formación, buscar activamente los conocimientos, de cumplir con los requisitos para poder desarrollarlas desde su posición de estudiante, a través de su actividad e interacción en el grupo, donde están involucrados y sus criterios son tenidos en cuenta desde el inicio del curso.

Para llevar a cabo el encuadre lector, se precisa que el profesor acepte esta posibilidad y presente a los estudiantes no un programa acabado del curso, sino una propuesta clara y flexible, de modo que los estudiantes puedan hacer preguntas, aclarar dudas y sugerir determinados cambios, inclusiones, etc. La forma de llevar a cabo el encuadre lector puede variar; una variante puede ser la siguiente, la misma consta de los siguientes procedimientos:

- El profesor explica en qué consiste el encuadre lector y la importancia que tienen requisitos que ellos deben cumplir como lectores para el desarrollo de sus habilidades y competencia. Enfatiza en los requisitos que él debe cumplir como docente para enseñarlos a leer y a ser lectores.
- Presenta su propuesta, enfatizando la posibilidad de cambios o enriquecimiento a partir de las necesidades e intereses de los participantes.
- El grupo se subdivide en varios equipos que analizarán y discutirán la propuesta. Un registrador tomará nota de las dudas y preguntas de aquellas cuestiones no contempladas en el programa y que quisieran agregar, de lo que no tiene interés para ellos.
- Cada equipo expone su trabajo en el plenario, se hacen las aclaraciones pertinentes por el docente y se produce una discusión grupal que permita llegar a la determinación de cómo quedará organizado el curso, sus contenidos.

Una vez acordada la forma de trabajo y aceptada por todos, se convierte en un compromiso a cumplir por todos los participantes, la cual no debe cambiar a menos que se decida en un nuevo encuadre.

Mis temores en la lectura: Esta técnica es altamente significativa cuando se quieren lograr los siguientes objetivos:

- Determinar las inquietudes, preocupaciones, dudas, temores que puedan presentar los estudiantes durante el proceso de lectura.
- Determinar cuáles de los riesgos, temores, dudas pueden ser superables y las estrategias



lectoras para lograrla.

Puede ser empleada al principio de la clase es decir durante el procedimiento presentación del texto o trabajo con el título. Se divide el grupo en subgrupos de 5 o 6 participantes, los cuales eligen un jefe, que será el encargado de exponer posteriormente en el plenario. Se les plantea que en cada subgrupo han de exponer todos los temores, preocupaciones, inquietudes, dudas que tienen ante el texto que van a leer. Esta actividad puede consumir de 10 a 15 minutos.

Seguidamente en plenario cada subgrupo expone y sus consideraciones se escriben en la pizarra o en pancartas. De nuevo vuelven a trabajar en equipos durante 10 o 15 minutos ahora para analizar el texto y determinar cuáles de esos temores o inquietudes pueden ser superables y qué estrategia lectora es la más adecuada. Funciona como jefe el mismo que fue seleccionado al inicio.

A continuación, se lleva al plenario las consideraciones de cada equipo. El profesor o coordinador debe ir tachando o borrando de la pizarra las que sean consideradas como superables; pero se debe puntualizar las propuestas de soluciones y de quién o quiénes depende. Es posible que dependa de los participantes. Generalmente, quedan algunos temores que se mantienen como no superables, de ser así se el profesor ofrece estrategias lectoras en correspondencia con las dificultades y temores que aún persisten. Es común encontrarse dentro de los temores de los estudiantes durante el proceso de lectura el qué hacer con las palabras no familiares del texto.

De ahí, que el profesor deberá valorar el vocabulario o terminología que puede afectar seriamente los procesos de decodificación y redecodificación del texto. Por lo que debe estar

claro de cuáles son las palabras que pueden saltar, (no necesitan conocer su significado para lograr entenderlo), cuáles pueden inferir por el contexto y cuáles debe semantizar. De ahí, que no es necesario presentar todas las palabras no familiares. Los estudiantes pueden inferir el significado de muchas palabras por el contexto (una habilidad esencial en la lectura es inferir el significado de palabras desconocidas). Solo aquellas que hacen muy difícil el entendimiento, comprensión o interpretación, según cada caso requieren ser semantizadas. Este proceso se puede llevar a cabo a través del contexto, de la sinonimia, antonimia, por asociación de ideas o relación lógica entre las palabras, o cualquier otro procedimiento contextual. Es importante argumentar lo más posible como superar los riesgos, qué estrategias seguir.

Reformulación del proceso lector: esta técnica es utilizada con el propósito de capacitar a los participantes en el trabajo en grupo durante el proceso de lectura de los diferentes tipos de textos, ya que éste requiere la comunicación con los demás, expresar sus opiniones sin temores, saber escuchar, entender, respetar criterios; de esta forma el grupo además de ser activo garantiza el aprendizaje de los contenidos que se trabajen.

Se basa fundamentalmente en la expresión de las ideas de cada uno de los miembros y de la reformulación de esa expresión por parte de los demás a partir de los procesos de decodificación y redecodificación de significados.

El profesor, debe preparar un grupo fragmentos textuales de acuerdo con el número de participantes (dos alumnos deben recibir el mismo fragmento textual, pero ellos no deben saberlo), para permitir que cada uno se exprese las ideas que decodificó.

Se les otorga a los lectores unos minutos para la lectura de los fragmentos textuales, el docente

solicita que un participante voluntariamente exprese al grupo lo que él decodificó, durante tres minutos. Seguidamente pedirá que otro alumno (el que tiene el mismo fragmento textual) reformule lo que el compañero expresó, que haga las correcciones necesarias. El objetivo de este momento es ver todo lo que el segundo alumno escuchó sobre la expresión del primero y decodificó por sí solo del texto.

Es común que no se reformule totalmente lo que se dijo y que además se expresen cuestiones que sean interpretaciones propias. En este momento todos escuchan sin interferencias por parte del que se expresó inicialmente. El docente debe trabajar las relaciones interpersonales y la delimitación de las ideas a las cuales les concedió mayor importancia. Para ello debe insistir en la forma en que se refiere a la persona que se expresó primero, suele ocurrir que se refiera a éste diciendo: "el compañero dijo", "aquí se expresó", lo correcto es rectificarlos y que se dirija diciéndole: "tú dijiste" o mencionándole el nombre agregando otra expresión que los comunique directamente, eliminando lo impersonal en su reformulación.

El resto del grupo puede hacer aportes en aspectos que no fueron reformulados hasta que quede las ideas decodificadas sean lo más cercana posible a la realidad del texto. Seguidamente se subdivide el grupo en equipos de 6 a 8 participantes, el profesor entregará 3 textos (uno de cada tipología) para que el equipo escoja con cual van a trabajar. En cada equipo se nombrará un jefe o coordinador que dirija la ejecución de la actividad y un controlador del tiempo o cronometrista. El profesor indicará que cada uno debe expresar en el equipo la clave semántica del texto.

El expositor cuenta con dos minutos como máximo y uno como mínimo para expresarse.

Seguidamente otro miembro del equipo puede hacer la reformulación en 1 o 2 minutos, lo que puede ser complementado por el resto del equipo. El primer expositor debe expresar su conformidad o no, valorar si fue escuchado.

Cada uno de los miembros del equipo se expresará acerca del texto que escogió y de cada uno se hará la reformulación tratando que, excepto el coordinador y el cronometrista, el resto ejecuten ambos roles. La duración de esta parte de la actividad será de 30 minutos aproximadamente. El jefe o coordinador debe estar muy atento a todas las expresiones y reformulaciones, de manera que pueda analizar en el equipo la capacidad de expresión y de escuchar, basándose en indicadores tales como:

- Si el expositor creyó haber expresado alguna idea que nunca dijo y que se encontraba en el texto.

- Si el reformulador expresó ideas suyas no expresadas por el primero, ni contenidas en el texto.

Los miembros del equipo emitirán sus criterios para llegar a una valoración general; todo este trabajo del equipo puede consumir 30-35 minutos aproximadamente.

A continuación, el profesor orientará que se mantengan en equipos para evaluar el trabajo realizado. Se sugiere que se respondan a las siguientes preguntas.

- ¿Qué aprendieron en este ejercicio?
- ¿Qué aplicaciones puede tener en sus relaciones interpersonales?
- ¿Qué codificó el emisor en el texto?

- ¿Qué estrategias seguir cuando se desconoce el significado de algunas palabras?

Culmina la actividad con una sesión plenaria donde expongan los jefes de equipos y se llegue a concluir las experiencias del grupo. El profesor debe identificar las principales insuficiencias durante el proceso de lectura y ofrecer vías para superarlas.

Abanico de lectura: Esta técnica tiene como objetivo lograr que el grupo de estudiantes/lectores tome conciencia de los diferentes tipos de lectura que pueden utilizar en correspondencia con el tipo de texto y su objetivo lector.

Para su aplicación el profesor invita a los estudiantes a la lectura de un texto y les pide que busquen una información específica.

Transcurrido este momento inicial de lectura, los estudiantes escribirán en la pizarra la información solicitada y la vía que emplearon para lograrlo. Luego el profesor les pide que lean nuevamente el texto y determinen la clave semántica, y así sucesivamente que identifiquen posibles errores y vías de perfeccionamiento. Los estudiantes nuevamente escribirán en la pizarra la información solicitada y la vía que emplearon para lograrlo.

Concluida esta parte inicial, el grupo se dividirá en pequeños equipos para analizar los siguientes aspectos.

- ¿Cuáles son los tipos de lectura?
- ¿Qué tipo de lectura es el más adecuado en correspondencia con el tipo de texto?
- ¿Qué relación tiene los tipos de lectura con el propósito lector?

Las conclusiones a las que arribe cada equipo serán presentadas en sesión plenaria.

El profesor, a partir de la observación del trabajo de los equipos, tratará de elaborar preguntas, a modo de conclusión, que lleven al grupo a esclarecer sus dudas, inquietudes, a aclarar y cuestionar sus conceptos.

Interactividad lectora: esta técnica tiene como objetivo contribuir al conocimiento mutuo de los participantes y a las características específicas del texto al que se enfrentan, lo que facilitará su integración y desarrollo como grupo, así como los procesos de decodificación y redecodificación de significados, sentidos y significación. Debe utilizarse a en el procedimiento: trabajo en equipos, y cuando ya exista cierto conocimiento de los miembros del equipo, que puede ser incompleto o parcializado. El empleo de esta técnica contribuirá a vencer esa parcialidad, así como la presencia de estereotipos, prejuicios y barreras que interfieren en el proceso lector.

Los procedimientos del método son los siguientes.

1. Procedimiento: se forman pequeños grupos de 3 ó 4 miembros, según criterio de los participantes. Una vez conformados los grupos, procederán a la lectura y análisis del texto.
2. Procedimiento: luego de la lectura del texto, cada uno de los participantes formula por escrito dos preguntas a cada uno de los demás miembros del equipo contrario: una personal y la otra acerca del contenido del texto, así como la respuesta que cree que ellos darán a las mismas.
3. Procedimiento: se continúa el trabajo en grupos pequeños. Una vez que todos los miembros de los grupos han formulado por escrito sus preguntas y respuestas a los demás, cada participante

leerá en alta voz las tuyas, para que el aludido diga si desea responderlas o no. Si está de acuerdo, dará respuesta a las preguntas formuladas, analizando qué sentimientos provocan en él y qué idea ha transmitido el autor del texto. A continuación, el estudiante que preguntó leerá las respuestas que imaginó que su compañero iba a dar y explica los motivos en los que se basó para hacer tales suposiciones. Se contrastan las respuestas dadas directamente por los sujetos con las imaginadas y se analizan los aciertos, errores, así como sus causas.

4. Procedimiento: cuando todos los grupos pequeños han concluido su trabajo, se analizan en plenaria los aspectos nuevos que han conocido de sus compañeros, así como la superación de la parcialidad, de los estereotipos y prejuicios en la percepción de los demás y del texto leído, y las causas que los motivaron.

Algunas posibles preguntas acerca de las cualidades personales son las siguientes.

- ¿Cuáles son tus mejores cualidades?
- ¿Qué piensas de mí?
- ¿Cuál ha sido tu mayor preocupación hoy?
- ¿Qué es lo que más te molesta de otras personas?
- ¿Qué es lo que más te irrita de ti mismo?
- ¿Cuáles son tus metas como profesional?
- ¿Qué metas persigues en tu vida privada?
- ¿Eres un buen o mal estudiante?

Acerca de las preguntas sobre el texto es necesario tener en cuenta que el texto en su contexto sugiere que tipo de ejercicio es el más adecuado. Se sugiere entonces consultar el texto didáctica

de la lectura por el mismo autor; en el que se ofrecen ejercicios para los textos tecnocientíficos, comunicativos y literarios.

Las preguntas a formular pueden ser decididas por el plenario, antes de iniciar la actividad lectora o bien ser sugeridas por el profesor o coordinador del grupo, en función de aquellos aspectos que se consideren más valiosos en el conocimiento mutuo y de la esencialidad del texto.

Discusión lectora: se caracteriza por el análisis colectivo de situaciones problemáticas en las que se promueve un intercambio de ideas, opiniones y experiencias, sobre la base de los conocimientos teóricos que poseen los estudiantes acerca del proceso de lectura y sus estrategias en correspondencia con su objetivo y características del texto. Debe lograrse una visión integral del problema lector, su solución colectiva, la asimilación crítica de los conocimientos y el esclarecimiento de la posición propia y de los distintos enfoques sobre el problema.

En dependencia de los objetivos que se persigan y la forma en que se desarrolle, se pueden distinguir diferentes técnicas, entre ellas están:

a) Lectopenaria: el docente promueve la discusión del problema lector con la participación de todos los estudiantes.

Se recomienda su utilización cuando se desea que los estudiantes expresen sus criterios y sean escuchados por todos; sin embargo, la participación es limitada, pues al ser tanto los estudiantes, sólo pueden hacerlo un número reducido de veces.

b) Ernan-04: esta técnica es una variante de la discusión en pequeños grupos, aún cuando abarca al grupo completo y tiene como objetivo obtener en tiempo corto, las ideas de un grupo de

participantes sobre un determinado texto, buscando la participación de todos. Se desempeñan los siguientes roles: auditorio, oponente, ponente. Todos los estudiantes leen el mismo texto independientemente del rol que desempeñen. Una vez leído el texto en pequeños grupos, se procederá a su discusión. Los que funjan como ponentes, expondrán las ideas principales contenidas en el texto y las valoraciones necesarias. Mientras exponen, el auditorio presta atención a los elementos más significativos aludidos por los ponentes y los oponentes prestan atención a las insuficiencias. Se realiza el debate necesario y se intercambian los roles; de modo tal que todos sean ponentes, oponentes y auditorio.

c) Lecto-recurrencia: Este tipo de discusión brinda la posibilidad de mayor actividad por parte de los estudiantes.

Un texto dado se discute en subgrupos pequeños (6-8 estudiantes), a los que se les asignan de 10 a 20 minutos en dependencia de la complejidad de la tarea.

El moderador o facilitador del grupo debe lograr la participación de todos los estudiantes.

Esta actividad continúa con una sesión plenaria, en la que se informan los resultados del trabajo de los pequeños grupos. Cuando surgen nuevos problemas o cuestiones no aclaradas, se vuelve a discutir en pequeños grupos tantas veces como sea necesario. Estas discusiones reiteradas son previamente preparadas por el profesor, quien al final concluye con un resumen de los aspectos discutidos, o propone a algún miembro del grupo realizar las conclusiones.

a) Lectoconferencia: en cada subgrupo se discuten aspectos diferentes (partes del texto), los cuales fueron previstos en un orden lógico por el profesor. Posteriormente, cuando cada uno



expone sus conclusiones deben quedar en el orden previsto, con lo que se garantiza la secuencia lógica del contenido.

Esta variedad de discusión permite que se trabaje el texto con los criterios y experiencias de todos, sin que se produzca una exposición unilateral por parte del profesor.

b) Lectoconfrontación: es utilizado para debatir posiciones contrapuestas sobre la significación de un mismo texto.

Se forman dos grupos cuyo objetivo es buscar la mayor cantidad de argumentos que justifiquen y refuercen la idea que defienden, con independencia de que sea su posición o no.

Posteriormente cada grupo expresa los elementos de los que disponen y debaten entre ellos. El docente o un estudiante que funge como jefe de grupo conduce la discusión, velando por la defensa de las posiciones, concluyendo la actividad en el momento oportuno y enfatizando la idea positiva, así como el tratamiento adecuado al texto en su contexto.

Lluvia de ideas: también conocida como "torbellino de ideas" o "ataque al cerebro", tiene similitud con la técnica de grupos nominales y, al igual que ella, es recomendada para el trabajo con el título y en la presentación del texto, que requieran un enfoque creativo grupal para facilitar el proceso de lectura.

La técnica P.N.I. Aspectos Positivos, Negativos, Interesantes: Permite considerar las ideas desde diferentes puntos de vista y emitir juicios de valor pertinentes a las mismas. Amplía el enfoque de cualquier situación, ya que de no contar con esta técnica, los participantes expresarían sólo su reacción emocional ante el asunto en cuestión, estrechando el abordaje del mismo. Por



tanto, se recomienda para el procedimiento debate general.

Los aspectos Positivos (P) son los aspectos buenos que nos gustan de una idea; Negativos (N) aquellos que no nos gustan de una idea y los Interesantes (I) son los que despiertan una interrogante por lo que tienen de originales o fuera de lo cotidiano.

Para su ejecución el profesor o el jefe de grupo puede trabajar con todo el grupo o inicialmente dividirlo en tres equipos pequeños y que cada uno trabaje con las distintas ideas.

Se pueden colocar tres pancartas (o establecer tres columnas en el pizarrón) en las cuales el registrador (pueden ser dos para que no se pierda ninguna idea) recopilará todas las ideas que aportan los estudiantes sobre la situación presentada.

Posteriormente, se concretarán por parte del profesor o del jefe de grupo las ideas más relevantes en cada caso y se expondrán al grupo.

Esta técnica puede utilizarse para evaluar el proceso de decodificación y redecodificación, se sugiere aplicar en el procedimiento debate general, al final de la clase de lectura.

A pesar de esta gran flexibilidad de los métodos y técnicas participativas, su utilización precisa del cumplimiento de determinados requisitos, que se analizan a continuación:

Requisitos para la selección y aplicación de los métodos y técnicas participativas

Las visibles ventajas del uso de estos métodos en la enseñanza ha creado en algunos educadores la ilusión de que se trata de instrumentos "todopoderosos" que, por sí mismos, garantizan el éxito del proceso docente. Es bueno insistir en lo injustificado de esta idea, ya que

se trata únicamente de medios, cuya utilización será efectiva sólo si se ajusta a los objetivos planteados, a los contenidos a abordar, a las características del grupo de alumnos, y en dependencia de la habilidad del docente para aplicarlos y de las condiciones específicas de su utilización.

Los métodos y técnicas participativos no son "recetas" que puedan aplicarse mecánicamente en diferentes condiciones y circunstancias. Su utilización exige del docente un trabajo de reflexión, imaginación y creatividad para seleccionarlos, modificarlos o incluso crear sus propias técnicas si así se requiere.

La correcta selección y utilización de los métodos y técnicas participativas demanda su sustentación en una concepción teórica y metodológica de la educación que propicie el cambio en los roles tradicionales de profesor y alumno, y del propio proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor es un educador que cumple diferentes roles, desde la de coordinador del grupo de trabajo y ejerce una función reguladora y estimuladora del aprendizaje grupal, hasta educar la personalidad del estudiante.

Además del dominio de su materia, que se someterá a prueba por la participación activa de los estudiantes en el proceso docente, se precisa del maestro que conozca las características específicas, ventajas y limitaciones de los métodos a utilizar. Este conocimiento es mucho más rico cuando el educador ha experimentado personalmente con el método, en calidad de participante o dirigiendo su aplicación.

Un análisis detallado de los procedimientos a seguir antes de aplicar el método seleccionado ayudará al profesor a prepararse adecuadamente para enfrentar cualquier dificultad que pudiera

surgir durante la clase.

El empleo exitoso de los métodos y técnicas participativas requiere que profesor y estudiantes conozcan y observen durante el trabajo las reglas de trabajo en grupo. Estas normas son de sencilla explicación y comprensión, aunque su observancia puede debilitarse a lo largo de la actividad, por no constituir todavía para los presentes un hábito de trabajo. En tal sentido no basta con darlas a conocer en el momento inicial, durante el encuadre de la tarea, sino que se hace necesario también controlar su cumplimiento a lo largo del proceso docente. Con este fin, pueden escribirse en el pizarrón o en pancartas para que estén todo el tiempo presente.

Las reglas de trabajo en grupo son las siguientes

- Creación de una atmósfera distendida, de un clima agradable de trabajo, que propicie la libre expresión y el intercambio de opiniones, criterios y experiencias de todos los participantes.
- El objetivo de trabajo es conocido, comprendido y aceptado por todos los miembros. La distribución de tareas y de contenidos es clara y tiene la aceptación de todos.
- Todas las aportaciones son acogidas con respeto, es preciso que cada participante aprenda a escuchar a los demás, que no interrumpa al interlocutor. Las opiniones son discutidas sin preferir ni descartar ninguna. Las discusiones versan sobre determinadas cuestiones y no sobre personas.
- Preguntar cada vez que se estime necesario, no temer a formular preguntas.
- Las decisiones se adoptan comunitariamente, por consenso.

En la etapa organizativa de la mayoría de los métodos participativos, el trabajo supone la asignación de determinados roles, que posibilitan un mejor funcionamiento del grupo en el

cumplimiento de las tareas asignadas: se deben seleccionar cuatro miembros que actúen como: facilitador, registrador, jefe de grupo y observador. Es importante que estos roles sean desempeñados por los estudiantes, por lo que implica para su desarrollo. No obstante, el profesor puede asumir alguno si lo considera pertinente. Cuando los miembros del grupo saben cómo se ejecutan estos roles y se conocen entre sí, la propuesta se realiza por los propios estudiantes.

A continuación, se caracterizan estos roles.

El facilitador es la persona que actúa como moderador en la reunión del grupo; colabora con el jefe de grupo para que la actividad transcurra normalmente; debe ir ajustando los requerimientos que van surgiendo en cada momento, no permitirá que un participante se adueñe de la situación por mucho tiempo, deberá asegurar un flujo abierto y balanceado de comunicación, protegiendo las ideas que surjan del ataque de otros participantes. Por otra parte, debe mantenerse neutral, por lo que no evaluará ideas, ni aportará las suyas, a menos que el grupo lo autorice a ello.

El registrador es la persona que recoge por escrito en pancartas o pizarrón, las ideas principales de los participantes, constituyendo lo que se denomina la "memoria del grupo". Mantiene una posición neutral y tampoco realiza evaluaciones, debe tener facilidad para resumir lo esencial de cada planteamiento y una escritura legible a partir de su comprensión de lo tratado.

"La memoria del grupo" es de gran utilidad por las siguientes razones:

- Es un registro instantáneo de las ideas y conclusiones del grupo.
- Recuerda las ideas a los participantes para que no tengan que apelar a la memoria.
- Evita repeticiones.

- Las ideas de una persona se transfieren a todo el grupo.
- Facilita la actualización de los que lleguen tarde.
- La información se mantiene "visible" durante el tiempo que se requiera de ella.

El jefe de grupo dirige la reunión, debe valerse del facilitador y permitirle que se desarrolle en sus funciones, aunque debe controlar que éste no pase a otro asunto hasta que no haya quedado agotado el anterior. No debe presionar a los participantes con su poder. Debe saber escuchar y propiciar la participación y aportes de los demás. Controlará que el registrador concrete adecuadamente en la "memoria" las conclusiones a las que se vaya arribando.

El observador puede seleccionarse uno o varios observadores, en dependencia del método que se utilice y la complejidad de la tarea.

El observador juega un importante rol dentro del grupo, constituyendo una vía fundamental para la valoración y retroalimentación de la actividad.

Debe estar atento al cumplimiento de los aspectos centrales de la actividad, para lo cual contará previamente con una guía de observación que generalmente es elaborada y orientada por el profesor.

En la guía de observación se incluirán aspectos relativos tanto al contenido específico como al funcionamiento del grupo (cumplimiento de las reglas del grupo, desempeño de roles, grado de interacción, asunción de tareas, etc.).

Al concluir la actividad, el observador informará al grupo acerca de su labor y su valoración sobre lo observado, lo cual se completará con el criterio del resto de los estudiantes y el profesor.

El resto de los estudiantes constituyen, los miembros del grupo: son participantes activos en la reunión donde exponen sus ideas, se preocupan por el empleo de los métodos y técnicas para resolver la tarea y exigen al registrador, facilitador y jefe del grupo, el correcto cumplimiento de sus funciones.

Se recomienda que los estudiantes roten por los diferentes roles grupales. El hecho que los grupos se constituyan en cada ocasión con integrantes diversos, y con asignación de roles rotativos entre sus miembros, contribuyen a elevar el nivel de relaciones, de comunicación entre todos, proporcionando una expresión más libre de sus potencialidades: todo ello aumenta el conocimiento de los demás y de sí mismo y contribuye a desarrollar diferentes aspectos del comportamiento social en grupos con diversa composición y número de miembros, lográndose importantes efectos educativos a través de la propia organización y desarrollo de los recursos de la enseñanza.

Las técnicas y procedimientos a emplear en esta didáctica siempre serán de carácter participativo; por tanto, el educador y los estudiantes discuten, argumentan sus puntos de vista, valoran, defienden sus criterios, fundamentan sus posiciones. Es significativo acotar que se debe priorizar las técnicas de decodificación y redecodificación de significados, así, por ejemplo: la inferencia a partir del co-texto y el contexto, la analogía, la formación de palabras, el uso de sinónimos y antónimos, la asociación de ideas o relación lógica entre las palabras y la búsqueda de palabras en el diccionario. Como también las operaciones lectoras: búsqueda, estudio, revisión, exploración y esparcimiento.

Como evaluación del aprendizaje se asume la definición de O. Castro (1999: 48) “(...) consiste en analizar cualitativamente los cambios que se han efectuado sistemáticamente en los alumnos con relación al rendimiento académico y al nivel de desarrollo de la personalidad a lo largo de un ciclo de enseñanza”.

Para efectuar la evaluación del aprendizaje se sugiere la prueba de habilidad generalizada leer, en el caso de evaluar la referida habilidad. Mas, para el invariante de habilidad lectora, se sugiere la prueba del invariante de habilidad y para la competencia lectora se proponen las dimensiones e indicadores de la citada competencia. Todo ello combinado con los diferentes tipos de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, metaevaluación y paraevaluación.

Autoevaluación “(...) etapa más cualitativa que se da a través de la reflexión personal o participativa para describir o valorar la realidad propia o institucional. Puede hacerse a través de cuestionarios de autoevaluación, autoinformes, materiales para autoestudio”. (E. Porrás, citado por D. Quiñones, 2007).

Coevaluación “Disposición en la cual los alumnos consideran la cantidad, nivel, valor, calidad o éxito de los resultados del aprendizaje de sus coetáneos, con la utilización de escalas diferenciadas de valores. Es una vía para socializar lo aprendido, aprender a valorar hasta dónde han llegado él y su compañero, y ofrecer la ayuda necesaria en el momento oportuno”. (G. Jiménez, citado por D. Quiñones, 2007)

Metaevaluación: mirada hacia el proceso; no hacia el resultado. Evita lo que generalmente sucede: que solo se premia la ejecución, sin tener en cuenta la reflexión. (A. Bertoni y col., citadas por H. Ferial, 2004)

Paraevaluación: evaluación de la evaluación y sus instrumentos. (A. Bertoni y col., citadas por H. Feria, 2004)

En esta didáctica se sustituyen las pruebas tradicionales por la prueba para evaluar habilidad generalizada leer e invariante de habilidad. Por cuanto, las primeras no son eficientes para evaluar la lectura ni para evaluar esta habilidad comunicativa; ya que hay que tener presente que la lectura no es un proceso de identificación y sí un proceso dinámico – participativo.

De ahí que a la referida prueba se concrete en la siguiente fórmula: PHAICLE/ PIHLE= Texto (3) + Cuestionario + Encuesta + Entrevista + Observación. Las siglas PHAICLE se refieren a la prueba para evaluar habilidad generalizada leer. Las siglas PIHLE se refieren a la prueba para evaluar el invariante de habilidad lectora. Las diferencias de cada uno de ellas radican en el nivel de complejidad que se evalúa. Texto (3) indica que se emplean tres textos (uno de cada tipología). El cuestionario se aplica a cada texto. La misma incluye además una encuesta y una entrevista individual (a cada discente) y la observación que está presente durante la aplicación de esta prueba.

Elementos estos, a los que se les añade una escala con un máximo de 100 o 5 puntos (depende del nivel de enseñanza). Esta fórmula se aplicó debido a la complejidad de la lectura por ser ella un proceso interno donde se manifiestan conocimientos, hábitos y habilidades.

Después de precisar los componentes no personales en los que esta didáctica influye y transforma directamente, es necesario revelar el carácter dinámico-participativo de la ya mencionada didáctica. Los conceptos dinamismo y participación pueden ocasionar ruido e

inclusive pensar que se es redundante ya que ambos implican movimiento. Esto puede ser pero constituye una visión reduccionista de los axiomas antes referidos.

En el estudio del dinamismo y la participación, la comprensión de sus relaciones funcionales es una tarea de primer orden. Si se analizan los resultados de las investigaciones que han tenido como objeto de estudio las referidas categorías, se comprenderá que se encuentran entre estas alternativas: identificación o fusión del dinamismo y la participación, por una parte; y por otra, la disyunción o segregación igualmente absoluta y casi metafísica. Tanto si se deciden por uno de estos extremos en su forma pura, o los combinan, o sea, eligen una posición intermedia, pero siempre en alguna parte a lo largo del eje entre los dos polos, las diversas teorías sobre el dinamismo y la participación permanecen dentro de los límites de este círculo.

Las investigaciones realizadas hasta el momento han considerado al dinamismo y a la participación como independientes y los han estudiado por separado de este modo, forzosamente, ven la relación entre ellos como algo simplemente mecánico, como una conexión externa entre dos procesos distintos. El análisis del pensamiento verbal en dos elementos separados, básicamente diferentes, preludia cualquier estudio de las relaciones intrínsecas entre dinamismo y participación.

El análisis por separado de elementos, puede ser comparado al análisis químico del agua que la descompone en hidrógeno y oxígeno, ninguno de los cuales tiene las propiedades del todo y cada uno de ellos posee cualidades que no están presentes en este. Si se aplicara esta concepción atomista para buscar la explicación del por qué el agua extingue al fuego, se descubrirá que el



hidrógeno lo enciende y el oxígeno lo mantiene. Como se comprenderá estos descubrimientos no lo ayudarían a resolver la entropía.

Por tanto, el análisis por separado no sería adecuado para la comprensión de este fenómeno y sí sería oportuno el análisis por unidades, método propuesto por L.S. Vigotsky (1982:13). La unidad se refiere a un producto del análisis que, contrariamente al de los elementos, conserva todas las propiedades básicas del total y no puede ser dividido sin perderlas. La clave para la comprensión de las cualidades del agua no se encuentra en su composición química, sino en la interconexión de sus moléculas.

Retomando el tema que nos ocupa: el dinamismo y la participación, se encuentran en la unidad del pensamiento verbal, que a su vez se encuentra en el significado de la palabra. Ambos términos constituyen una amalgama tan estrecha del dinamismo y la participación que resulta difícil dilucidar si es un fenómeno del dinamismo o de la participación. Una palabra sin significado es un sonido vacío, el significado es, por tanto, un criterio de la “palabra” y su componente indispensable; que desde el punto de vista psicológico L.S. Vigotsky (1989: 119), “El significado de cada palabra es una generalización o un concepto. Por tanto, si las generalizaciones y los conceptos constituyen actos del pensamiento, se puede considerar al significado como un fenómeno inherente al pensamiento, mientras se materialice en el lenguaje, y un fenómeno del habla solo en tanto esté relacionado con el pensamiento e iluminado por él”

Por tanto, la relación entre dinamismo y participación no es un hecho, sino un proceso un continuo ir y venir del dinamismo a la participación y de la participación al dinamismo, y en él, la relación entre dinamismo y participación sufre cambios que pueden ser considerados como

desarrollo en el sentido funcional. El dinamismo no se expresa simplemente en la participación, sino que existe a través de él. Todo dinamismo tiende a conectar una cosa con otra, a establecer relaciones, se mueve, crece y se desarrolla, realiza una función, resuelve un problema. Este fluir transcurre como un movimiento interior a través de dos planos: interno, significativo y semántico y externo, fonético; que aunque forman una verdadera unidad, tienen sus propias leyes de movimiento.

La dinámica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura está dada en la necesidad de resolver un problema, a través de la interacción objetivo–contenido–método con los restantes componentes del citado proceso. En esta didáctica, se manifiesta como sigue: el objetivo se refleja en el problema del lector, el contenido se expresa en el texto y el método el propio lector, que a partir de su esquema de contenido y su esquema de forma, lo exterioriza en operaciones lectoras.

El objetivo inicial y el contenido del texto, determina qué métodos o estrategias metodológicas debe seguir para lograr el fin; de ahí su carácter participativo. El objetivo inicial se transforma en la medida que el lector hace contacto con el contenido del texto y este recibe la influencia del emisor consciente o subconscientemente; de ahí, su carácter dinámico.

Ese carácter participativo se manifiesta cuando el lector se va transformando en el protagonista del proceso de construcción del contenido del texto y cuando va desarrollando sus propias estrategias metodológicas en el enfrentamiento a situaciones cambiantes, contradictorias que permiten que el lector se trace nuevos objetivos. Por tanto, se puede afirmar que la dialéctica de la didáctica se da en la contradicción esencial entre el objetivo que se traza el alumno y el



método que él desarrolla en dependencia del tipo de texto. Por ejemplo, el lector necesita buscar una información específica para ello desarrolla una lectura de búsqueda. Al encontrarla, es de su interés y desea obtener más información, entonces desarrolla una lectura de estudio y así sucesivamente se produce la interrelación del lector con el contenido del texto. En dicho proceso el objetivo se va modificando y el lector va empleando diferentes métodos en correspondencia con su objetivo y las características del contenido.

El discente hace suyo el método que le ha propiciado el profesor o al elegir los que él considere más factible para lograr el fin, y adapte sus características psicológicas le permiten construir y transformar el contenido del texto y con ello se manifiesta el carácter dinámico-participativo del proceso de lectura y la particularidad de esta didáctica de potenciar la zona de desarrollo próximo; al resumirse la misma en materia de aprendizaje, en la cual se caracterizan los límites de aprendizaje en términos de planos interpsicológico e intrapsicológico como planos de la conciencia y de la subjetividad.

El carácter dinámico-participativo se manifiesta además en los procedimientos diferenciados para la enseñanza-aprendizaje de la lectura en los diferentes tipos de textos; específicamente en el debate general donde el estudiante debe demostrar qué conoce, qué sabe hacer con lo que conoce, cómo lo hace, cómo se comporta, qué metas tiene, cómo opina, cómo se autorregula. Todo ello propicia la aplicación de los diferentes tipos de evaluación del aprendizaje y la aplicación de las pruebas sugeridas para evaluar el nivel de desarrollo de las habilidades meta. Siempre provocando la interacción entre el profesor y los estudiantes, así como entre alumnos.

El lector tiene una participación dinámico-participativa en la medida en que capte no solo los contenidos expresados explícitamente, sino también la gama de sugerencias implícitas en el texto, que se revelan ante él al hacer contacto con su mundo interior utilizando diferentes procedimientos de acuerdo con sus objetivos y características del texto que le permiten construir el texto a partir de su zona de desarrollo actual y el contenido del texto. La lectura en sí misma constituye un proceso de carácter dinámico por cuanto la información que recibe el lector no se conserva en el cerebro sin sufrir variaciones.

Esta concepción es participativa, además, porque el profesor participa conjuntamente con el educando en el proceso de decodificación, ofreciendo ayudas dosificadas según requiera cada discente.

Siguiendo las ideas de C. Álvarez (1999:15) quien considera que: “El proceso docente-educativo se organiza en el tiempo, en un cierto intervalo de tiempo, en correspondencia con el contenido a asimilar y el objetivo a alcanzar; así mismo, se establece una determinada relación entre los estudiantes y el pedagogo, que viene dada por ejemplo por la cantidad de educandos que estarán en el aula con el educador en un momento determinado”. De ahí que, se puede plantear entonces que esta didáctica es dinámico-participativa por la forma de organización del proceso a partir de la relación profesor – estudiante.

Es significativo acotar que la misión del lector debe ser la de decodificar el mensaje teniendo presente que el contenido del texto es un complejo semántico que se forma de lo explícitamente expresado, lo conocido por el lector y lo inferido. Además, debe tener en cuenta la influencia del



co - texto y contexto –necesarios para la determinación de la significación literal, complementaria e inferencial.

Siguiendo las ideas de E. Baxter, sobre la necesidad de desarrollar valores en los educandos esta didáctica, no solo posibilita que los mismos adquieran mayores conocimientos, habilidades y hábitos lectores; sino que posibilita ir más allá y formar valores en ellos y con ello convicciones necesarias. Por ejemplo, en los procedimientos diferenciados que se sugieren para el trabajo con cada tipo de texto, el último procedimiento, Debate General, permite la potenciación de valores, para ello se debe realizar la discusión del texto sobre la base de su contexto y aprovechando sus potencialidades (no se debe olvidar que el texto en su contexto sugiere el tipo de ejercicio a aplicar con el). De tal forma, que la discusión permita la reflexión, valoración, argumentación de la posición que asumen, emita criterios, valore el texto, se comunique, se prepare para la vida, que pueda actuar, conducirse y desplace su dimensión socializadora.

Por socialización se entiende, como define Amador (1999): La socialización es un conjunto de procesos sociológicos, pedagógicos y psicológicos por los cuales en la asimilación de la experiencia social, se incorpora a diferentes actividades, participa con otros, se implica en su ejecución estable y relaciones y se comunica todo ello en función de las expectativas y representaciones que como miembro del grupo que se trate va desarrollando, de los conocimientos, sentimientos, actitudes que en él se van formando al respecto, con lo cual reproduce, modifica o crea nuevas expectativas que a su vez dan lugar a su práctica en una dimensión cada vez más reflexiva y autodirigida como heredero o representante de las conquistas de la humanidad, como sujeto que se desarrolla.

La nueva didáctica resalta la función social y cultural que desempeñan los textos en la formación y desarrollo de la personalidad a partir del contexto, en función de determinados valores. Por cuanto, la misma tiene sus fundamentos lingüísticos en el texto en su contexto como máxima unidad de significado. Por consiguiente, la función psicológica del desarrollo del lector aparece en dos planos: un primer plano interpsicológico y un segundo plano intrapsicológico.

Los planos interpsicológicos e intrapsicológicos forman parte de la Ley Genética Fundamental del Desarrollo, la cual condujo a Vigotsky a la noción de zona de desarrollo próximo. El plano interpsicológico es un plano de relaciones sociales, de comunicación. Por otra parte, el intrapsicológico es un plano subjetivo que muestra el desarrollo alcanzado por el sujeto cognoscente.

En materia de aprendizaje, la zona de desarrollo próximo se resume en la tesis acerca del origen histórico-social y la estructura mediatizadora de los procesos psíquicos superiores. En ella se caracterizan los límites de aprendizaje en términos de planos inter e intrapsicológicos, como planos de la conciencia y de la subjetividad respectivamente. La zona de desarrollo próximo nos permite concebir la educación en el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso de modelación, de interacción que tiene lugar entre el niño y sus padres, y entre el niño y adultos, etc. Estas interacciones producen desarrollo, conocimiento, conducen al desarrollo del plano subjetivo. Se pueden tener estudiantes casi idénticos desde el punto de vista estadístico, pero no son idénticos desde el punto de vista de la dinámica de su zona de desarrollo próximo.

La zona de desarrollo próximo se puede resumir a partir de la analogía en las relaciones educativas entre madre-hijo. El desarrollo de cada niño comienza por una interacción del niño

con el adulto el niño es educado por la madre o el maestro y lo que el niño puede hacer hoy con la ayuda de la madre o el maestro se combatirá en el resultado de la propia actividad futura del niño. Hoy se le da al niño ayuda, se le proporcionan algunos métodos de pensamiento, y el niño es capaz de resolver los problemas solamente usando métodos que se le han dado. Mañana, estos métodos serán aplicados por el propio niño y los métodos adquiridos por éste se convertirán en factores esenciales de sus procesos mentales. De ahí que, en ocasiones pensamos que algo es espontáneo de la mente del niño –siendo el resultado de una interacción del niño con el adulto. En síntesis, la zona de desarrollo próximo se define como la distancia que media entre estos dos planos, entre lo que el niño puede hacer con ayuda y lo que puede hacer por sí solo.

De ahí, que se requiere conocer y valorar para qué se estudia el nuevo contenido, su utilidad social, en qué puede ser empleado en lo particular por el discente. Por tanto, encontrarle un sentido, se convierte en una necesidad insoslayable en la didáctica dinámico-participativa para la enseñanza-aprendizaje de la lectura.

Por consiguiente, la detallada didáctica dinámico-participativa resalta la relación sujeto–sujeto. Por cuanto, aborda el trabajo metodológico con el texto teniendo presente el rol del emisor en el proceso de codificación de la significación textual y el papel del receptor en la decodificación del mismo. Dicha relación no se limita a la decodificación de la información; sino que sobre esta base establece sus criterios, opiniones, valoraciones, actúa en correspondencia con determinadas situaciones, modifica su comportamiento, y se socializa con los demás. A partir de la influencia que recibe del emisor transforma sus objetivos, se pertrecha de la información del texto y en ese giro hermenéutico modifica su actuación en la comunidad, con la familia, en la escuela, en general en la sociedad.



En esta didáctica se concibe al alumno como un sujeto activo, irrepetible, social, producto de sus relaciones sociales en las que se ve involucrado, con personalidad única, sujeto investigador que construye su conocimiento a partir de las ayudas y orientaciones que le ofrece el pedagogo. Por tanto, ha de estar consciente del rol protagónico que está representando, y de cómo tiene lugar su aprendizaje, sus avances, sus errores, cómo orientarse ante las dificultades para continuar su progreso, cómo valorarse a sí mismo y a los demás, cómo conducirse, cómo actuar, cómo comunicarse, cómo todo lo que él recibe le sirve como ser social; o sea, cómo esto contribuye a prepararlo para la vida.

Sin embargo, lo anterior sería insuficiente si solo se dirige la atención a que el conocimiento sea encontrado por el educando, la búsqueda deberá responder a determinadas exigencias. En las que se debe considerar que el aprendizaje es aquel que precede al desarrollo y mantiene con este una relación dialéctica. Por tanto, el profesor enseña en situaciones interactivas, promoviendo la zona de desarrollo próximo; fomentando en los pupilos el desarrollo de una lectura dinámico – participativa. O sea, que no solo se limiten a la ejecución de las actividades que tradicionalmente han venido realizando; sino que apliquen el ejercicio pleno de sus capacidades intelectuales.

El reto es que en dicha didáctica el discente debe alcanzar la habilidad generalizada leer, el invariante de habilidad lectora o competencia lectora, según corresponda al nivel de enseñanza. Por cuanto, no se debe entrenar al alumno para leer un determinado tipo de texto, sino para que adquiera las habilidades necesarias para que sea capaz de enfrentarse a cualquier tipo de texto en un sistema lingüístico común entre el emisor y el receptor.



En esta concepción, en la actividad del discente resulta de gran utilidad el desarrollo del entendimiento, la comprensión y la interpretación. Ello le va a permitir leer para percibir y transformar el contenido del texto, a valorar sus actitudes, contribuye a crear patrones de conducta más elevados. Sirven, además, no solo para ampliar el cúmulo de conocimientos, sino también para su formación multilateral a partir del conocimiento de la cultura humana en toda su amplitud y profundidad; lo que permite crear unidades subjetivas del desarrollo que propician la orientación vocacional de cada educando.

La didáctica dinámico-participativa permite a los discentes ser creativos en el proceso de lectura, ya que es tan importante lo que el emisor codificó como lo que el receptor es capaz de suplir. Además, permite la tolerancia ante los fracasos, en tanto parte del principio de que un error no siempre es un error sino una vía para el aprendizaje. Evita la utilización de ayudas prematuras, y en sustitución de estas, utiliza ayudas dosificadas. Exige de la creación de un ambiente de trabajo desprovisto de formalismo y se sustenta en el principio de que todo discente es un ente individual y por ende ofrecen interpretaciones diferentes a los mismos fenómenos, objetos y procesos que se estudian.

Por tanto, cuando el discente se enfrenta a la lectura de un determinado tipo de texto debe elegir la estrategia a seguir, entre las variantes que el educador le proponga, u otras alternativas que el propio estudiante considere más factible para el logro de sus objetivos. El mismo en su interacción con el texto expresa lo que considera que el emisor codificó, el porqué y para qué lo hizo (en dependencia del tipo de texto); donde analiza, observa, discute, generaliza, concreta, de forma tal que aprende con independencia y es capaz de aplicar a nuevas situaciones lo aprendido,

aportar sus puntos de vista, argumentar, expresar suposiciones, generar hipótesis, según las exigencias de cada texto e intereses del alumno y del docente.

De ahí, que a medidas que el pupilo interactúa con el contenido del texto, su objetivo inicial sufre ciertas variaciones. Por cuanto, existe una influencia del emisor en el receptor, a través de la información explícita o implícita que aparece en el texto. En este sentido, en la nueva didáctica, el receptor es mucho más consciente, ya que éste participa en la construcción – transformación del contenido del texto (no la construcción del texto); no así, en el actual enfoque donde el papel protagónico lo desempeña el objeto (texto) y no el sujeto (lector) como debe ser.

Al ser el lector el protagonista en esta didáctica y al ser los ejercicios no impuestos al texto, permite que el sujeto exprese activamente su personalidad ante las contradicciones y situaciones cambiantes de la vida, tomando decisiones y configurando proyectos sobre su personalidad, la que a su vez se desarrolla en este intercambio vivo con la realidad. Por tanto, el estudiante debe transformar su actitud receptiva de la información en una posición activa donde es necesario lograr la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, en la que las diferentes operaciones lectoras para la búsqueda de la información con el fin de lograr la habilidad generalizada leer/ el invariante de habilidad lectora o la competencia lectora.

Una vía para transformar su actitud receptiva de la información puede ser a través de los procedimientos diferenciados para la enseñanza-aprendizaje de esta actividad verbal que posibilitan el desplazamiento de la zona de desarrollo próximo; así como los requisitos didácticos para la selección de textos y ejercicios, así como aquellos establecidos para el desarrollo de las habilidades que intervienen en el proceso lector. Por consiguiente, los elementos didácticos

referidos anteriormente deben propiciarle al estudiante el desarrollo necesario para que sea capaz de percibir la información que aparece en el texto y transformar su conducta, actuar y comunicarse como un constructor-transformador del texto, siendo capaz de entender, comprender e/o interpretar textos docentes y no docentes.

A lo largo de la historia se le ha otorgado diferentes roles al profesor como de: facilitador, orientador, consultante, entre otros. En esta didáctica el rol del mismo no se circunscribe a una posición de estas ya que sería asumir una posición reduccionista. De ahí, que el profesor no sea un consultante, aunque consulte; no sea un orientador, aunque oriente; no sea un guía, aunque guíe; no sea un dirigente del proceso, aunque dirija; no sea un facilitador, aunque facilite el aprendizaje; y no es ni consultante, ni orientador, ni guía, ni dirigente, ni facilitador; porque es eso y mucho más, es un educador.

El educador no debe estar dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje, sino que debe ser parte del proceso ya que potencia el desarrollo integral de la personalidad de sus discentes, por cuanto en cada asignatura y en cada profesor hay potencialidades para el desarrollo moral, vocacional e integral de la personalidad de los mismos. Además, permite la configuración de unidades subjetivas del desarrollo sobre la base de las relaciones con ellos y con el grupo de asignaturas, que desarrollan de forma general al estudiante.

El mentor en esta didáctica debe estimular la participación individual de los educandos de forma activa mediante sus dudas, contradicciones y reflexiones que les permiten llegar a sus propias conclusiones. Por consiguiente, las influencias educativas se vinculan con sus necesidades lo que permite plantear que el profesor es parte del proceso de enseñanza –

aprendizaje. Además, porque el catedrático concibe las tareas docentes, orienta, controla, ofrece ayudas dosificadas, pero cada discente trabaja con independencia en la realización de las tareas concebidas y propuestas por el profesor. Dichas tareas deben propiciar la búsqueda, utilización y valoración del conocimiento, en función de un objetivo dado.

En la presente didáctica se adoptan los niveles de ayuda enunciados por Vigotsky quien considera cuatro (4) niveles: un primer nivel (muy elemental) y un cuarto nivel (final demostrativo) y niveles intermedios. Independientemente se sugiere la siguiente base procedimental como vía para ofrecer niveles de ayuda:

1. volver a preguntar,
2. pedir que repita alguna palabra,
3. aprobar y estimular acciones (Ej. Está bien, puedes continuar),
4. preguntarle al sujeto, por qué lo ha hecho así,
5. objeción crítica (Ej. No, está incorrecto),
6. preguntas sugestivas (Ej. Y, si ...),
7. consejos para actuar de otra manera (Ej. Qué te parece si...),
8. demostrar cómo se realiza,
9. asignar al sujeto una actividad análoga.

Las ayudas deben aplicarse comenzando por las más insignificantes, tales como pedirles que vuelvan a escuchar o leer la orden, hasta llegar gradualmente, en casos necesarios, a evidenciar lo esencial o enseñarles a encontrarlo. Los referidos niveles dependen de las necesidades individuales de cada aprendiz, de las posibilidades del profesor para ofrecerlas y del contenido que se trabaja.

Existen algunas concepciones, en el campo de la educación, que plantean que si se ayuda al estudiante; lo que usted está evaluando no es la habilidad del niño, sino más bien su habilidad para ayudarlo. Este puede ser el caso, pero sólo hasta cierto límite. El problema consiste en determinar hasta qué punto el discente utiliza esta ayuda y cuánto podemos mejorar su ejecución con la ayuda que le damos.

Por tanto, con las ayudas dosificadas (de las más simples a las más complejas) y con los métodos que el educador brinda (de forma individual), y con el trabajo en grupo que permite la ayuda interdisciplinaria; se manifiesta en estos factores la particularidad de esta didáctica de potenciar la zona de desarrollo próximo, donde el estudiante hace suyo esos métodos y los aplica a situaciones actuales y futuras; así como en interacciones que se producen con los demás discentes en la escuela, en la familia, en la comunidad, en la sociedad; lo que implica la particularidad de desplazar su dimensión socializadora.

Para la aplicación de esta didáctica, se requiere:

- conocer la definición del concepto texto docente para así diferenciar este término al de lectura, así como fragmentos del mismo. Para darle una utilidad didáctica práctico – funcional en la enseñanza-aprendizaje de la lectura;

- conocer los requisitos para la elección de textos para incluir aquellos que permitan no solo el desarrollo cognitivo, sino también el afectivo teniendo en cuenta los valores que la sociedad cubana forma en sus miembros;
- conocer la definición del concepto habilidad generalizada, invariante de habilidad y competencia lectora para saber el fin a lograr, en cuanto a la esfera cognitiva se refiere, en esta didáctica;
- conocer la estructura de las referidas habilidades y competencia para poder desarrollarla;
- conocer los requisitos para lograr la habilidad generalizada leer, invariante de habilidad y competencia lectora tanto desde la perspectiva del discente como desde la perspectiva del profesor para encauzar el desarrollo de la misma;
- conocer la taxonomía didáctica de texto para clasificar los mismos desde esta perspectiva;
- conocer los procedimientos diferenciados de cada tipología textual y aplicarlos según la clasificación didáctica a que pertenece el texto;
- tener en cuenta los requisitos para la selección de ejercicios para así poder seleccionar los que se sugieren en la presente investigación y aplicarlos según la tipología textual;
- conocer la diferencia entre la lectura como medio y como habilidad y emplear la forma de realizarla, el objetivo metodológico y las operaciones lectoras en correspondencia con la segunda taxonomía;



- aplicar la prueba de habilidad generalizada leer o invariante de habilidad para evaluar el desarrollo alcanzado por los estudiantes en las habilidades meta, según corresponda.

En la instrumentación de esta concepción didáctica es necesario tener presente, que cuando se trata de la actividad independiente el discente debe recibir con claridad las orientaciones que precisa para el desarrollo de las diferentes tareas. Asimismo, en la medida de sus adelantos se le debe permitir llegar a poder definir por sí solo la orientación adecuada y proceder a la decodificación del texto.

Es necesario que durante la ejecución de las tareas el estudiante analice lo que realizó, cómo lo hizo, en qué se equivocó, cómo se pueden eliminar los errores, defender sus criterios en el colectivo, reafirmarlos o modificarlos, con lo que enriquecen sus conocimientos y potencia su zona de desarrollo próximo. Este proceso debe posibilitar además el avance del autocontrol, las valoraciones de sus resultados, y posibilidades, todo lo que sería más efectivo si también se evalúan los resultados del trabajo colectivo y en la socialización.

Resulta imprescindible asegurar la atención a las diferencias individuales, de forma que se pueda estimular el desarrollo de aquellos educandos que no alcanzan el nivel de logros de la mayoría, así como la atención que demanden los que muestran un rendimiento superior. En ambos casos se deben aplicar diferentes tipos y niveles de ayuda. Es por ello que es necesario emplear el trabajo en equipos.

La atención a las diferencias individuales respecto al conocimiento precisa conocer al discente, saber qué sabe hacer sin ayuda y en qué la necesita. Significa comprender que ofrecer



La lectura y su enseñanza. Hacia una concepción didáctica dinámico-participativa

Rosa Victoria Guijarro Intriago

Lory Gabriela Marquez Mora

Sandra Cecibel Carrera Erazo

Carlos Raúl Sánchez Vidal

Ricardo Melecio Arana Cadena

Elsa Griselda Henríquez Carrera

Joselyn Gissela Llanllan Saenz



Recepción: 18-01-2024

Aprobación: 30-04-2024

ayuda no es sustituir la acción del alumno, sino lograr que a él llegue el mínimo apoyo necesario para que con su esfuerzo individual alcance el éxito.



Referencias

- Ajuriaguerra, J: La escritura en el niño. Editorial Laia, 1973.
- Almaguer Luaiza, B. Tratamiento Diferenciado a los distintos tipos de textos en la Etapa Inicial de la Enseña del Inglés en los ISP. Tesis doctoral. Santiago de Cuba, 1998.
- Álvarez Álvarez, L. La Lectura: ¿Pasividad o Dinamismo? En Educación. La Habana, 1996.
- Álvarez de Zayas, C. Hacia una escuela de excelencia. Editorial Academia1996
- Álvarez de Zayas, C. La escuela en la vida. Didáctica. Editorial Pueblo y Educación. La Habana,1999.
- Blanco, A. Introducción a la sociología de la educación. La Habana: Pueblo y Educación, 2001.
- Brito Fernández, H. Capacidades, habilidades y hábitos. Una alternativa teórica, metodológica y práctica.(ponencia presentada en el primer coloquio sobre inteligencia) ISP “Enrique José Varona”. La Habana, Junio, 1990.
- Brueckner, L J Y Bond: Diagnóstico y Tratamiento de las dificultades en el aprendizaje. Editorial RIALP, Madrid, 1975.
- Byrne, D. (et al) Teaching Oral English. Edición Revolucionaria. La Habana, 1989.
- Caballero, M. Methodology of English Language Teaching. Escuela pedagógica. Folletos. Isla de Pinos, 1989.
- Cabrera, J. Higiene de la lectura en Educación julio – agosto. La Habana, 1989.
- Cazabon, M.J. (et al.) English Grammar. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1981.
- Chomsky, N. Review of Skinner. En Language. Vol. 35. 1959.
- De Armas, L. (et al) Training in Effective Reading II. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1982.



Defontaine, J: Terapia Y reeducación psicomotriz: Del desarrollo psicomotor a la relación

Terapéutica. Barcelona, 1979.

Doff, A. Teach English: A training course for teachers: teacher's handbook. Cambridge

University Press. London, 1996.

Feria, H. Propuesta de superación profesional de postgrado especializada para elevar el dominio

del profesor de Geografía, en relación con las habilidades cartográficas docentes. Tesis

doctoral. Ciudad de la Habana, 2004

Fernández, A. M (et-al). De las capacidades a las competencias: una reflexión teórica desde la

psicología. REVISTA VARONA Nro. 36-37 (Enero - Diciembre). (2003)

Finocchiaro, M. & Brumfit, CH. The Functional Notional Approach from Theory to Practice.

Editorial Revolucionaria. La Habana, 1989.

Fuentes, H., Ugalde, J. y Mestre, V. Fundamentos didácticos para el proceso de enseñanza –

aprendizaje participativo. Universidad Autónoma de Querétano. (Centro de estudios de la

Educación Superior), Santiago de Cuba,1997.

Fuentes, H (et-al). Fundamentos didácticos para un proceso de enseñanza-aprendizaje

participativo. Santiago de Cuba (soporte digital), 1997.

Galperin, I.R. Stylistics. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1987.

González, F. Epistemología cualitativa de las subjetividades. La Habana: Pueblo y Educación,

1997.

Goodman, K. Reading: A Psychological Guessing Game. En Journal of Reading Specialist. Vol.

34. Row. New York, 1978.

Goodman, K. Los procesos de la lectura en Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y

escritura. Editorial Siglo XXI, México DF.1982.



Grass, E. y Fonseca, N. Técnicas Básicas de Lectura. . Editorial Pueblo y Educación. La Habana,

1986.

Grellet, F. Developing Reading Skills. Cambridge University Press. London, 1981.

Halliday, M. & Hasan, R. Cohesion in English. Longman, 1976.

Huges, A. Testing for Language Teachers. Cambridge University Press. London, 1996.

Labarrere, G y Valdivia, G. Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2001.

Leonteniev, A.A. Actividad Conciencia y Personalidad Editorial Pueblo y Educación. La Habana,

1980.

Lucas, M. Four Important Factor in Reading. En Forum. July, 1990.

Mañalich, R.(et-al) Taller de la Palabra. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2001.

Marquez, R. Pliegues de la lectura en el marco de la comprensión lectora. Revista de la Dirección de educación. Montevideo. Uruguay, 1992.

Mcphail, I. Teaching & Learning Strategies for Evaluate Second Language Learners R-12.

Education Department of South Australia, 1993.

Morales, A. La comprensión de lectura del estudiante venezolano de la educación básica. Serie de

Investigaciones Educativas. FEDUPEL. Caracas, 1994.

Navarro, S M Y Galdós, S A: ¿Dislexia y Disgrafía? La Habana, 2007.

Paradiso, JC. Niveles y dificultades en la comprensión de un texto. Educación bajo la lupa. Aula

hoy año 4, Nro 11. Junio – Julio, 1998.

Rubinstein, S.L El ser y la conciencia. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1965.

40. Quiñones, D. Una concepción didáctica de evaluación en el tercer momento del desarrollo de la escuela primaria. Tesis doctoral. Holguín, 2007.

Rudik, PA. (et-al) Característica psicológica de la actividad. Editorial Planeta. UPSS, 1990.

Santiesteban Naranjo, E. El desarrollo dinámico de la habilidad generalizada en Inglés en estudiantes de 12 grado. Tesis doctoral. ICCP. Ciudad de la Habana, 2004.

Santiesteban Naranjo, E. Metodología diferenciada para la enseñanza de la lectura. Publicado en <http://www.ilustrados.com>. 2008.

Santiesteban Naranjo, E. Metodología para la enseñanza de la lectura de los textos científicos. Publicado en <http://www.ilustrados.com>. 2008.

Santiesteban Naranjo, E. La habilidad generalizada leer en inglés en discentes de TFA de 12 grado de la TAR. Publicado en <http://www.ilustrados.com>. 2008.

Santiesteban Naranjo, E. La lectura y su enseñanza. Publicado en <http://www.ilustrados.com>. 2008.

Santiesteban Naranjo, E. Requisitos para potenciar la calidad del proceso lector. Publicado en <http://www.ilustrados.com>. 2008.

Santiesteban Naranjo, E. La calidad del proceso lector: la habilidad generalizada leer. Revista: Opuntia Brava RNPS: 2074. Nro 34. enero-marzo. Las Tunas, 2010.

Santiesteban Naranjo, E. Didáctica de la Lectura. ISSN: 13 978- 84-694-5337-7. N° Registro: 11/67785. Malaga, España, julio de 2011.

Santiesteban Naranjo, E. Didáctica de la Lectura. ISBN 978-3-659-00945-7. Editorial Académica Española. España, 2012.

Santiesteban Naranjo, E. La comprensión lectora desde una concepción didáctico-cognitiva. Revista Did@scalia, ISSN: 2224-2643, número1, enero 2012.

Skinner, B. F. Verbal Behaviour. En Appleton- Century- Crofts. New York, 1957.

Solé, I. La lectura, un proceso estratégico. Revista Aula Nro 59. Barcelona, 1997 a).

Solé, I. De la lectura al aprendizaje. Revista Signos Nro 20. España, Madrid,1997 b).



Talizina, N.F. la formación de la actividad cognoscitiva de los escolares.M.E.S. Cuba, 1987.

Talizina, N.F. Psicología de la enseñanza. Editorial Progreso. Moscú, 1988.

Terroux, G. & Woods, H. Teaching English in a World at Peace. McGill University, 1991.

Torroella, G. Cómo estudiar con eficiencia. Editorial Ciencias Sociales. La Habana, 1984.

Van Dijk, T. Text & Context. Explorations in the semantics & pragmatics of Discourse.

Longman Group. London, 1997.

Vigotsky, L. (et-al). Pensamiento y lenguaje. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1982.



La lectura y su enseñanza. Hacia una concepción didáctica dinámico-participativa



Sobre la presente edición:

Primera edición

Esta obra ha sido evaluada por pares académicos a doble ciegos

Lectores/Pares académicos/Revisores: 0012 & 0117

Editorial Tecnocientífica Americana

Domicilio legal: calle 613sw 15th, en Amarillo, Texas. ZIP: 79104, EEUU

Teléfono: 7867769991

Fecha de publicación: 07 mayo de 2024

Código BIC: ELXJ

Código EAN: 9780311000623

Código UPC: 978031100062

ISBN: 978-0-3110-0062-3

La Editorial Tecnocientífica Americana se encuentra indizada en, referenciada en o tiene convenios con, entre otras, las siguientes bases de datos:

