



El hábito lector:
Una **didáctica** para su **formación**
y **desarrollo** en la
Educación Superior ecuatoriana



El hábito lector:
Una didáctica para su formación y desarrollo en la Educación Superior ecuatoriana

El primer capítulo aborda los fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos que sustentan el desarrollo del hábito lector, hace un esbozo histórico del hábito lector, y concluye con la sinergia de la lectura recreativa como base de la formación y desarrollo del hábito lector. En el segundo se valora definición y taxonomía linguodidáctica de texto, y concluye con los requisitos para la elección de textos didácticos. En el tercero se analiza la definición y operaciones lectoras. En el cuarto se aluden trastornos asociados al proceso lector. Importancia de la higiene de la lectura. En el quinto se valora la enseñanza tradicionalista de la lectura, y se propone una didáctica dinámico-participativa para la enseñanza-aprendizaje de la lectura para la educación superior. En el sexto se abordan los fundamentos teóricos - metodológicos para la estructuración de la competencia lectora, se propone la competencia lectora como competencia general, y concluye con lo requisitos para su formación y desarrollo.



Graciela



Lidia



Silvia



Ángel



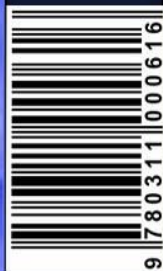
Verónica



Mariela



Silvio



Graciela Elizabeth García Lozano
Lidia Karen Bayas Gaona
Silvia Alexandra Bayas Garzón
Ángel Omar Lozano Segura
Verónica Maricela Chasiloa Rojas
Mariela de las Mercedes Ramírez Cepeda
Silvio William González Sarmiento





Graciela Elizabeth García Lozano
Lidia Karen Bayas Gaona
Silvia Alexandra Bayas Garzón
Angel Omar Lozano Segura
Verónica Maricela Chasiloa Rojas
Mariela de las Mercedes Ramírez Cepeda
Silvio William González Sarmiento



Recepción: 11-01-2024
Aprobación: 07-04-2024

El hábito lector: una didáctica para su formación y desarrollo en la educación superior ecuatoriana

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.

© Graciela Elizabeth García Lozano

Lidia Karen Bayas Gaona

Silvia Alexandra Bayas Garzón

Angel Omar Lozano Segura

Verónica Maricela Chasiloa Rojas

Mariela de las Mercedes Ramírez Cepeda

Silvio William González Sarmiento

Sobre la presente edición:

Primera edición

Esta obra ha sido evaluada por pares académicos a doble ciegos

Lectores/Pares académicos/Revisores: 0099 & 0104

Editorial Tecnocientífica Americana

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

Teléfono: 7867769991

Fecha de publicación: 12 abril de 2024

Código BIC: CJCR

Código EAN: 9780311000616

Código UPC: 978031100061

ISBN: 978-0-3110-0061-6

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





Contenido

Acerca de los autores	1
About the authors	3
Resumen	5
Palabras clave	5
Abstract	6
Keywords	6
Capítulo I: Una aproximación teórica al hábito lector	7
1.1. Esbozo histórico del hábito lector	7
1.2 Fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos que sustentan el desarrollo del hábito lector	15
1.3 La lectura recreativa como base de la formación y desarrollo del hábito lector	28
Capítulo 2. Texto: definición y taxonomía linguodidáctica	33
2.1. Definición didáctica de texto.....	33
2.2. Taxonomía linguodidáctica de texto	36
2.3. Requisitos para la elección de textos didácticos	42
Capítulo 3. Lectura: definición y operaciones lectoras	44
3.1. Análisis del concepto lectura.....	44
3.2. Clasificación didáctica de la lectura.....	45
Capítulo 4. Trastornos asociados al proceso lector. Importancia de la higiene de la lectura.....	48
4.1. La dislexia. Definición y taxonomía	48
4.2 La higiene de la lectura	53
Capítulo 5. La lectura y su enseñanza	59
5.1. La enseñanza tradicionalista de la lectura	59
5.2. Didáctica dinámico-participativa para la enseñanza-aprendizaje de la lectura en la educación superior.....	63
Capítulo 6. Acerca de la competencia lectora en la educación superior ecuatoriana.....	97
6.1. Fundamentos teórico-metodológicos para la estructuración de la competencia lectora.....	97
6.2. Requisitos para lograr la habilidad generalizada leer y la competencia lectora.....	101
6.2.1. Requisitos para lograr la competencia lectora desde la perspectiva del lector	103
6.2.2. Requisitos para encauzar la competencia lectora desde la perspectiva del profesor	104
Referencias	106



El hábito lector: Una didáctica para su formación y desarrollo en la Educación Superior ecuatoriana

Acerca de los autores

Lic. **Graciela Elizabeth García Lozano**, MSc. Docente de la Escuela de Educación Básica “Miguel de Cervantes”. Licenciada en Ciencias de la Educación graduada en Universidad Técnica de Babahoyo. Máster en Tecnología e Innovación Educativa graduada en Universidad Estatal de Milagro. Email: (lcdagraciela.garcia@gmail.com; graciela.garcial@educacion.gob.ec) (<https://orcid.org/0009-0005-3048-7897>)

Lic. **Lidia Karen Bayas Gaona**, MSc. Docente de la Escuela de Educación Básica “Carlos Matamoros Jara”. Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Educación Básica graduada en Universidad Estatal de Milagro. Máster en Educación Mención en Tecnología e Innovación Educativa graduada en Universidad Estatal de Milagro.

Email: (karen_bayas@outlook.com; lidiak.bayas@educacion.gob.ec) (<https://orcid.org/0009-0007-0379-4183>)

Lcda. **Silvia Alexandra Bayas Garzón**, Mg. Docente de la Escuela de Educación Básica Santiago Rewood. Mg. en Educación Básica de la Universidad de Milagro (Unemi). Lcda. en Ciencias de La Educación Mención Educación Primaria graduada en la Universidad Estatal de Guayaquil. Técnico Superior en Computación Instituto Franklin Verduga Loor

Email: (alexbayasg@hotmail.com; silvia.bayas@educacion.gob.ec) (<https://orcid.org/0009-0004-9311-4775>)

Lcdo. **Ángel Omar Lozano Segura**, Msc. Docente Titular de la Escuela de Educación Básica Fiscal “Dr. Horacio Hidrovo Velásquez”, Licenciado en Educación Básica en la Universidad Estatal de Bolívar, Profesor Primario graduado en el Instituto Normal No. 19 de Babahoyo, Bachiller en Ciencias de la Educación graduado en el Instituto Normal No. 19 de Babahoyo, Actualmente cursando el segundo semestre de la Maestría en Gestión Educativa en la Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE).

Email: (lic.omar1@hotmail.com; omar.lozano@educacion.gob.ec) (<https://orcid.org/0009-0002-0949-4003>)



Lcda. **Verónica Maricela Chasiloa Rojas**. Docente de la Escuela de Educación Básica Miguel de Cervantes. Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Informática en la Universidad de Guayaquil. Tecnóloga Pedagógica Mención Informática en la Universidad de Guayaquil.

Email: (verochasiloarojas1986@hotmail.com; veronica.chasiloa@educacion.gob.ec)

(<https://orcid.org/0009-0006-1250-892x>)

Lcda. **Mariela de las Mercedes Ramírez Cepeda**. Docente de la Unidad Educativa “Emigdio Esparza Moreno”. Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Idiomas (Inglés – Francés).

Email: (marielaramirez46@yahoo.es; marielam.ramirez@educacion.gob.ec)

(<https://orcid.org/0009-0007-6043-298X>)

Ing. **Silvio William González Sarmiento**, Mg. Docente Titular en la asignatura de Lengua y Literatura Nivel de Bachillerato de la Unidad Educativa del Milenio Otto Arosemena Gómez de la ciudad de Milagro provincia del Guayas. Jefe Zonal de Talento Humano del Ministerio de Educación, Coordinación Zonal. Asistente Zonal de Talento Humano del Ministerio de Educación, Coordinación. Magister en Educación Mención en Tecnología e Innovación Educativa Universidad Estatal de Milagro. Ingeniero Comercial Mención Administración de Recursos Humanos Universidad Estatal de Milagro.

Email: (sgozalezona5@gmail.com; silvio.gonzalez@educacion.gob.ec)

(<https://orcid.org/0009-0009-8823-2992>)



Graciela Elizabeth García Lozano
Lidia Karen Bayas Gaona
Silvia Alexandra Bayas Garzón
Angel Omar Lozano Segura
Verónica Maricela Chasiloa Rojas
Mariela de las Mercedes Ramírez Cepeda
Silvio William González Sarmiento



Recepción: 11-01-2024
Aprobación: 07-04-2024

The reading habit: A didactic approach for its formation and development in Ecuadorian Higher Education

About the authors

Graciela Elizabeth García Lozano, MSc. Teacher of the School of Basic Education "Miguel de Cervantes". Bachelor of Science in Education graduated from Universidad Técnica de Babahoyo. Master in Technology and Educational Innovation graduated from Universidad Estatal de Milagro. Email: (lcdagraciela.garcia@gmail.com; graciela.garcial@educacion.gob.ec) (<https://orcid.org/0009-0005-3048-7897>)

Lidia Karen Bayas Gaona, MSc. Teacher of the School of Basic Education "Carlos Matamoros Jara". Bachelor's Degree in Education Sciences, mention in Basic Education, graduated from the State University of Milagro. Master's Degree in Education, mention in Technology and Educational Innovation, graduated from the State University of Milagro. Email: (karen_bayas@outlook.com; lidiak.bayas@educacion.gob.ec) (<https://orcid.org/0009-0007-0379-4183>)

Silvia Alexandra Bayas Garzón, Mg. Professor of the Santiago Rewood School of Basic Education. Mg. in Basic Education from the University of Milagro (Unemi). Bachelor's Degree in Education Sciences, Elementary Education, graduated from the State University of Guayaquil. Higher Technician in Computer Science Franklin Verduga Loor Institute. Email: (alexbayasg@hotmail.com; silvia.bayas@educacion.gob.ec) (<https://orcid.org/0009-0004-9311-4775>)

Ángel Omar Lozano Segura, Msc. Teacher at the Escuela de Educación Básica Fiscal "Dr. Horacio Hidrovo Velásquez", Bachelor in Basic Education at the Universidad Estatal de Bolívar, Elementary Teacher graduated from the Instituto Normal No. 19 de Babahoyo, Bachelor in Education Sciences graduated from the Instituto Normal No. 19 de Babahoyo, currently studying the second semester of the Master in Educational Management at the Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE). Email: (lic.omar1@hotmail.com; omar.lozano@educacion.gob.ec) (<https://orcid.org/0009-0002-0949-4003>)



Graciela Elizabeth García Lozano
Lidia Karen Bayas Gaona
Silvia Alexandra Bayas Garzón
Angel Omar Lozano Segura
Verónica Maricela Chasiloa Rojas
Mariela de las Mercedes Ramírez Cepeda
Silvio William González Sarmiento



Recepción: 11-01-2024
Aprobación: 07-04-2024

Verónica Maricela Chasiloa Rojas. Teacher of the School of Basic Education Miguel de Cervantes. Bachelor of Science in Education with a major in Computer Science at the University of Guayaquil. Pedagogical Technologist in Computer Science at the University of Guayaquil.

Email: (verochasiloarojas1986@hotmail.com; veronica.chasiloa@educacion.gob.ec)
(<https://orcid.org/0009-0006-1250-892x>)

Mariela de las Mercedes Ramirez Cepeda. Teacher of the Educational Unit "Emigdio Esparza Moreno". Licentiate in Education Sciences with a major in Languages (English - French). Email: (marielaramirez46@yahoo.es; marielam.ramirez@educacion.gob.ec) (<https://orcid.org/0009-0007-6043-298X>)

Silvio William Gonzalez Sarmiento, Mg. Professor in the subject of Language and Literature, High School Level at the Otto Arosemena Gomez Millennium Educational Unit in the city of Milagro, province of Guayas. Zonal Head of Human Resources of the Ministry of Education, Zonal Coordination. Zonal Assistant of Human Resources of the Ministry of Education, Coordination. Master's Degree in Education, mention in Technology and Educational Innovation, State University of Milagro. Commercial Engineer in Human Resources Administration, Mention in Human Resources Administration, Milagro State University.

Email: (sgozalezona5@gmail.com; silvio.gonzalez@educacion.gob.ec)
(<https://orcid.org/0009-0009-8823-2992>)



Resumen

El libro: El hábito lector: Una didáctica para su formación y desarrollo en la Educación Superior ecuatoriana. Está estructurado en seis capítulos. El primero aborda los fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos que sustentan el desarrollo del hábito lector, hace un esbozo histórico del hábito lector, y concluye con la sinergia de la lectura recreativa como base de la formación y desarrollo del hábito lector. En el segundo se valora definición y taxonomía linguodidáctica de texto, y concluye con los requisitos para la elección de textos didácticos. En el tercero se analiza la definición y operaciones lectoras. En el cuarto se aluden trastornos asociados al proceso lector. Importancia de la higiene de la lectura. En el quinto se valora la enseñanza tradicionalista de la lectura, y se propone una didáctica dinámico-participativa para la enseñanza-aprendizaje de la lectura para la educación superior. En el sexto se abordan los fundamentos teóricos - metodológicos para la estructuración de la competencia lectora, se propone la competencia lectora como competencia general, y concluye con los requisitos para su formación y desarrollo.

Palabras clave: lectura, hábito, higiene de la lectura



Abstract

The book: The reading habit: A didactics for its formation and development in Ecuadorian Higher Education. It is structured in six chapters. The first one addresses the philosophical, sociological, psychological and pedagogical foundations that support the development of the reading habit, makes a historical outline of the reading habit, and concludes with the synergy of recreational reading as the basis for the formation and development of the reading habit. The second evaluates the definition and linguodidactic taxonomy of text, and concludes with the requirements for the choice of didactic texts. In the third, the definition and reading operations are analyzed. In the fourth, disorders associated with the reading process are alluded to. Importance of reading hygiene. In the fifth, the traditionalist teaching of reading is evaluated, and dynamic-participatory didactics is proposed for the teaching-learning of reading for higher education. The sixth section deals with the theoretical-methodological foundations for the structuring of reading competence, proposes reading competence as a general competence, and concludes with the requirements for its formation and development.

Keywords: reading, reading habit, reading hygiene



Capítulo I: Una aproximación teórica al hábito lector

1.1. Esbozo histórico 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.

Según 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. Para 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, así como la 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 qué 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: 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, p. 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 Fowler, 2000, p.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” (Solé, 2002, p. 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 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 Fowler 2000, p. 62), las diferencias entre los lectores más o menos hábiles se manifiestan en lo siguiente.

- 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 de sus experiencias de lectura.

Esta es una perspectiva más integradora del proceso lector, que si se pone en práctica 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.

Antecedentes históricos relacionados con la formación y desarrollo del hábito lector

El proceso lector ha sido objeto de preocupación de los pedagogos de todos los tiempos (Chávez, 2002) se destacan las ideas de Caballero, quien sugirió los libros que debían utilizar los



educandos para leer, pero precisó que eso no significaba la exclusión de otros muchos que podrían leer. De aquí se infiere una incitación al hábito lector, Caballero deja claro que la lectura no debe reducirse a los textos utilizados en clases, está convocando a la lectura de libros de diferentes tipologías, con lo que se desarrollará el hábito lector de los educandos.

Otro insigne pedagogo que realiza valiosos aportes es José de la Luz y Caballero, se refiere al aprendizaje de la lectura y a la necesidad de que se realice de forma agradable y se aproveche al máximo el texto para potenciar el razonamiento de los educandos.

Las ideas de Martí tienen significativa relevancia, pues le confirió una extraordinaria importancia a la lectura para el crecimiento personal y el mejoramiento humano, consideraba que “Leer es una manera de crecer, de mejorar la fortuna, de mejorar el alma, otra gran fortuna que debemos a la colosal Naturaleza” (1993, t. 15, p. 190).

Martí experimentó todas las bondades y oportunidades que ofrece la lectura, porque fue un lector incansable, de ahí su preocupación constante porque las nuevas generaciones leyeran, pues estaba convencido que esta es una vía eficaz para incrementar el nivel cultural y una de las formas más sanas de recreación y de disfrute. Para comprender el lugar tan privilegiado que le otorgó a la lectura, baste recordar que ubica los libros al mismo nivel de cosas tan divinas en la vida del hombre como: la luz, las madres y los amigos, al expresar que: “[...] nadie debe estar triste ni acobardarse mientras haya libros en las librerías, y luz en el cielo, y amigos y madres” (2000, p. 74). Porque: “Un libro nuevo es siempre un motivo de alegría, una verdad que nos sale al paso, un amigo que nos espera, la eternidad que se nos adelanta, una ráfaga divina que viene a posarse en nuestra frente” (1993, t. 15, p. 189).

Todavía en las primeras cinco décadas del siglo XX, no existía una política editorial que estuviera respaldada por la calidad de los textos, ni que le interesara difundir la literatura nacional, se mantiene la regularidad de toda la etapa de publicar bajo intereses comerciales y no culturales ni autóctonos; sin embargo, prestigiosos autores lucharon contra todas las barreras y dejaron su impronta en la literatura de este período. El destacado escritor Arenal (2006), al



referirse a la pobreza editorial de estos años, atestigua que la salida de un libro era casi siempre un acontecimiento anónimo, o por lo menos mínimo.

Esto constituye un ejemplo fehaciente de cómo desde el principio de esta etapa la situación era completamente diferente, al estar identificados los intereses del Estado con los del pueblo, la publicación de obras literarias deja de estar condicionada a intereses comerciales y adquiere matices culturales. Tal es así que nos dice Fonet, que la producción editorial de esta etapa se realizaba en condiciones muy favorables: las ediciones estaban subvencionadas por el Estado, y la libertad y confianza para desarrollar los planes editoriales sin ningún tipo de censura.

Pero como ya hemos dicho, este desarrollo no solo fue cuantitativo, sino también cualitativo, se dio al pueblo la posibilidad de conocer la variedad y riqueza de la cultura nacional y la universal. El poeta Guillén, sentó pautas en el desarrollo de una literatura y un arte de calidad, en correspondencia con la política cultural, que desde sus inicios precisó que la creación artístico literaria, al igual que toda la producción cultural debía estar encaminada a la formación del hombre nuevo, y en consecuencia: “El culto a la dignidad plena del hombre proclamado por José Martí y establecido como Ley Primera de la República por la Constitución, debe ser la constante de la cultura nacional”.

Es en este contexto donde bibliotecarios, maestros, profesores y otros agentes socializadores tienen que reforzar el rol que les corresponde en cuanto a la promoción y motivación de la lectura, como máximos responsables de que esta actividad se convierta en hábito. Sin la lectura, el joven sale de la escuela sin conocer la vida. Leer es una coraza contra todo tipo de manipulación. Moviliza las conciencias, nuestro principal instrumento de lucha frente al poder devastador de las armas modernas que posee el imperio; desarrolla la mente y fortalece la inteligencia, del mismo modo que caminar fortalece los músculos de las piernas; estimula el sentido crítico y es antídoto contra los instintos egoístas del ser humano [...] No le hemos dicho nunca al pueblo [...] “cree”, sino “lee”.

Sin cultura no hay libertad ni salvación posible (Castro, 2007, p. 1). Estas reflexiones evidencian el lugar priorizado que debe ocupar la actividad de lectura y la necesidad de trabajar



sistemáticamente en la formación lectora de nuestros educandos, para contribuir a este propósito muchos son los autores que, desde diferentes aristas, han incursionado en el tema. Se puede mencionar entre otros, los trabajos de los autores que siguen.

Henríquez (2002), en su libro *Invitación a la lectura*, alerta sobre la necesidad de que en el proceso de formación lectora se propicie el acercamiento del lector a la buena literatura, considera que la lectura de obras literarias permite adquirir conocimientos y proporciona satisfacción. Conceptúa la lectura como un proceso eminentemente activo y refiere los obstáculos que debe vencer el lector para lograr eficacia en el proceso, pues el buen lector aspira siempre a comprender.

García (1972), en su libro *Lengua y Literatura*, concibe la lectura como un proceso que comprende varias operaciones y destaca como la más importante: la comprensión de los significados. Para este autor aprender la técnica del análisis literario es una forma superior de mejorar la capacidad lectora, es partidario de que el aprendizaje de la lectura no termina nunca.

Mañalich y otros autores (1980), en el libro *Metodología de la enseñanza de la literatura*, coinciden en la importancia de la enseñanza de la literatura en la formación de un buen lector, a la vez que los hábitos lectores de los educandos son decisivos en la enseñanza de la literatura, porque permiten el desarrollo de habilidades para realizar el análisis literario de los textos.

Roméu (2007) se refiere a múltiples investigaciones realizadas acerca del proceso lector respecto a las operaciones o pasos que lo integran, y hace alusión a los postulados de uno de los más importantes estudiosos del tema a nivel internacional: Gray. Menciona que para formar buenos lectores hay que tener en cuenta las técnicas para la lectura, tales como: percepción de palabras, comprensión del significado de lo que se lee, capacidad para reaccionar sobre lo que se lee y empleo o aplicación de las ideas adquiridas.

Grass y Fonseca (1986), en su libro *Técnicas básicas de lectura*, consideran que la lectura es un diálogo entre el autor y el lector y conciben tres niveles de comprensión lectora: el literal, el interpretativo y el aplicado. Según estas autoras, en este proceso el lector reconstruye el mensaje que ha sido emitido por el escritor y reflexiona sobre su significación.



González (1999), en su trabajo, *La Comprensión lectora: una nueva concepción*; publicado en el libro *Taller de la palabra*, expone como elementos esenciales de los que depende la eficacia del proceso lector: la capacidad cognitiva y la competencia lingüística. Valora la evolución que ha tenido el concepto de comprensión lectora en los últimos tiempos y considera que, para facilitar el desarrollo de las destrezas lectoras en los educandos, son de gran utilidad las estrategias de activación del conocimiento previo, identificación de la estructura del texto y la representación jerárquica de las ideas del texto; pero enfatiza en que el éxito radica en la concientización de los educandos acerca del papel que deben desempeñar como lectores activos.

Fowler (2000), en su libro *La lectura, ese poliedro*, aborda la promoción de la lectura desde una perspectiva pedagógica, al considerar que se trata de un proceso en cuya base se establece una relación de enseñanza-aprendizaje; concibe la formación lectora como un proceso de prácticas realizadas bajo la dirección de alguien que se encarga de transmitir conocimientos, controlar la formación y desarrollo de habilidades y los hábitos, estimular la formación de sentimientos positivos hacia el texto; alguien encargado de motivar hacia la actividad de lectura. Considera que la promoción de la lectura es un proyecto pedagógico, responde a un diseño previo y se realiza bajo la dirección del promotor.

Brito (2002), en su tesis *Propuesta de acciones didácticas para perfeccionar la enseñanza-aprendizaje de la lectura a través de la clase de Lengua Materna y Comunicación*, considera que no todos los estudiantes que entran al Instituto poseen un adecuado desarrollo de sus habilidades lectoras y que la formación lectora de los docentes no siempre se corresponde con las exigencias para solucionar esta dificultad, no siempre se aplican métodos adecuados para la enseñanza de la lectura y la práctica lectora, por lo que propone acciones didácticas encaminadas a este fin.

Gayoso (2003), en su libro *Español 2: hablemos de lectura*, la define como “un proceso variable que tiene como fin la comprensión y el disfrute de lo leído; a través de este proceso, el lector recibe e interpreta el mensaje que ha sido codificado por el autor y reflexiona sobre él, incorporándolo o no, según lo valore” (2005, p. 7). Considera que la limitada concepción del proceso que tienen algunos docentes, afecta la eficacia del mismo, pues conlleva a que se conciba como algo puramente mecánico.



Arias (2005), en su trabajo *Hablemos de comprensión de lectura*; que aparece publicado en el libro *Español para todos*, destaca la necesidad que los educandos se formen como lectores, que valoren críticamente lo que leen. Hace referencia a la concepción de Solé, desde una perspectiva interactiva, sobre la base de una síntesis y una integración de diferentes enfoques elaborados a través de la historia, para explicar el proceso lector, y que en las investigaciones más recientes hay consenso entre muchos autores en agrupar todas esas explicaciones en dos modelos jerárquicos.

Los modelos de procesamiento ascendente conciben la comprensión lectora en un proceso lineal, secuencial, mediante la ejecución de un conjunto de pasos que se inicia con la percepción de los estímulos visuales y culmina con la reconstrucción del significado.

Los modelos de procesamiento descendente explican el proceso a la inversa, al considerar que el lector no procede letra a letra, sino que hace uso de los recursos cognitivos y conocimientos previos para hacer anticipaciones y comprobarlas posteriormente. Se basa en la elaboración de suposiciones abstractas o globales.

Los modelos anteriores se complementan con el modelo interactivo, se integran a este, que considera la comprensión lectora como un producto de la interacción simultánea entre la información que aporta el texto y la que posee el lector. Muchos estudiosos de esta temática (Solé, Colomer, Panosa, Morles, entre otros), coinciden con esto y al respecto consideran que, en el acto lector, la mente no procede de una manera secuencial, sino por un proceso interactivo en el que interviene tanto el texto como la actividad del lector, fundamento que ha conllevado a que las investigaciones más actuales sobre el proceso lector se sustenten en este modelo.

Montaño (2006), en su libro *La Literatura en, desde y para la escuela*, se refiere a que los estudiosos e investigadores del tema coinciden en que los niños deben adquirir un verdadero gusto, placer y amor por la lectura, en las edades comprendidas entre los siete y catorce años; para que desarrollen hábitos lectores duraderos. Ofrece importantes reflexiones acerca del insuficiente trabajo de la escuela en cuanto a la lectura por placer, por lo que no contribuye lo



suficiente a que se convierta en una práctica y una experiencia gratificante. Considera que los docentes no ejercen la necesaria influencia, al no ser ejemplos de buenos lectores.

Cruzata (2007), en su tesis Estrategia didáctica para el tratamiento a la competencia literaria: percepción y producción crítica de textos literarios en la Educación Preuniversitaria, ofrece acciones que se deben tener en cuenta en el proceso lector. En su investigación el autor pudo constatar que muchos educandos alcanzan el nivel preuniversitario sin llegar a ser lectores inteligentes, críticos y creadores; no encuentran placer en la lectura de las obras literarias. Entre las principales dificultades que afectan el tratamiento a la competencia literaria, señala el poco aprovechamiento del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la comprensión y análisis de los textos literarios. Considera que el acto lector es un proceso de aprendizaje no intencional, pues la lectura, aunque sea por placer, proporciona nuevos conocimientos e incrementa la cultura del lector.

Fundora (2008), en su obra Actividades de orientación en la promoción de la lectura para formar hábitos lectores en los estudiantes de séptimo grado, aborda la necesidad de una adecuada orientación en la selección de los textos que leen los educandos, de forma tal que contribuya al desarrollo del hábito lector. Propone actividades de promoción de lectura en función de esta necesaria orientación lectora.

Por la extraordinaria importancia que tiene el desarrollo del hábito lector, la educación siempre le ha prestado especial atención, y ha creado una infraestructura que permite el acceso masivo a los libros y otras fuentes de información, a través de un sólido sistema de información que incluye bibliotecas escolares, públicas, y especializadas.

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

La filosofía 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, 2007, p. 13).

El desarrollo del hábito lector en los educandos se sustenta en el principio básico general de la filosofía martiana de la educación: “Educar es [...] preparar al hombre para la vida” (Martí, 1975, t. 8, 281). La lectura asidua contribuye a preparar al individuo para vivir en sociedad, para insertarse en ella 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” (Martí, 1975, p. 156). Cuando Martí 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, aprovechar todas sus potencialidades educativas, axiológicas, lingüísticas, estéticas, y aplicarlas a la vida cotidiana, enriquece los modos de actuación y hace crecer personalmente con cada lectura que se realice.

La filosofía de la educación 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”. (Martínez, 2003, p. 9).

Las actividades para desarrollar el hábito lector deben diseñarse sobre la base de estos sustentos filosóficos de la educación, 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 permita tomar conciencia en mayor medida de la necesidad de contribuir a la defensa y al desarrollo de nuestra sociedad socialista.

Se asume para esta investigación la definición de obras literarias como un producto de la creación artística “... que, además de llevar un mensaje, como acto de comunicación, 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” (Montaño, 2006, p. 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" (Marx, 1986, p. 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 conducta 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" (Lenin, 1986, p. 161).



Sobre esta teoría se sustenta también la actividad de lectura: el lector tiene que activar sus conocimientos sobre el mundo que le rodea, de la realidad objetiva, para comprender la esencia de la obra literaria como reflejo de ese escenario que el escritor recrea en forma de imágenes artísticas, donde pone de manifiesto su concepción del mundo; y a través de su obra influye en los lectores y 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.

Desde la sociología de la educación, Blanco (2001, p. 2) señaló 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”.

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 Martí “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”.

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, Fornet, 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 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 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 transmitido por 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 Massip, 2007, p. 6).

En los estudios realizados por Massip (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 designios e intenciones del texto, sino que colabora en su construcción. Esta autora establece puntos de contacto entre los postulados de estas 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 el 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 Ecuador se han destacado las teorías desarrolladas por González (1983,1985,1995), Mitjás (1995), González (1997), Silvestre (1997), Moreno (1987), González (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 (1985, p. 13), 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 esta comprensión crea en él, lo cual tiene en su base el sistema de necesidades y motivos, que le imprime la energía necesaria a todo comportamiento”.

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 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, Abbagnano (1972, p. 599), el hábito es “una inclinación constante o relativamente constante a hacer o a obrar de una manera determinada”.



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 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 habitados 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 este 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 es lo que le posibilita 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 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 como el proceso en el cual 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 expresó Martí: "... habitúese el ánimo con el contacto a las cosas (...): adormézcase 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.

1.3 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" (citado por 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 Rodríguez (2007, p. 7) 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”.

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, 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 que: “Texto de placer es el que contenta, colma de euforia; proviene de la cultura, no rompe con ella y está ligado a una práctica confortable de la lectura” (citado por V. 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 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 cualquier otra, 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.

Massip (2004) 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 2. Texto: definición y taxonomía linguodidáctica

2.1. Definición didáctica de texto

A partir de los años 70 se logran grandes avances en el estudio de la comprensión lectora; a estos avances han contribuido además las investigaciones en el campo de la pedagogía cognoscitiva, de la teoría de la comunicación, así como 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 del concepto texto desde perspectivas lingüísticas conduce a la precisión de este término desde una óptica docente, con el objetivo de propiciarle una utilidad didáctica que permita un enfoque educativo; por lo que la definición del mismo, más que un estudio exhaustivo y crítico de los cientos de definiciones, es una aproximación teórica suficiente y necesaria para satisfacer el objetivo didáctico propuesto. De ahí, la necesidad de precisar el concepto texto docente, para darle una utilidad didáctica con fines educativos. Por cuanto, él 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 un uso de la lengua cada vez más correcto, culto y expresivo. Así, por ejemplo, ha sido definido por varios autores, dentro de los que se destacan los siguientes.



Haliday y Hasan (1976, p.18) en *Cohesion in English*, definen el concepto texto como un sistema de oraciones que tienen conexión.

Van (1977:43) en su libro *Text & Context Exploration in the Semantic & Pragmatic of Discourse*, expresa que ha sido usual en muchas teorías considerar la oración, como la unidad lingüística máxima tanto en el nivel morfosintáctico como en el nivel semántico. Es inadecuado pensar, continúa Dijk, que una secuencia de oraciones podrían ser valoradas como oraciones compuestas, pues existe una marcada diferencia entre ambas. El sentido de una oración depende de la significación de otras oraciones de un mismo enunciado, aunque no de la misma forma que las subordinadas en las oraciones complejas. Estas son razones que llevan a asumir la idea de que los enunciados pueden ser reconstruidos a partir de una unidad mayor, el texto.

Cazabón et al. (1981:15) en *English Grammar* el texto es la máxima unidad sintáctica constituida por oraciones.

Según Grass y Fonseca (1986, p. 32) (...) un texto puede constar de uno o varios párrafos. En el caso en que conste de más de un párrafo, cada uno de ellos se refiere a la idea central que el autor quiere comunicar. Las divisiones entre párrafo y párrafo, ayudan al lector a separar claramente una idea de otra.

Para Galperin (1987, p. 194), la unidad supraoracional puede definirse como una combinación de oraciones que presentan una unidad estructural y semántica, apoyadas por una unidad rítmica y melódica. Por lo que se puede expresar, que todo texto implica la presencia de la unidad supraoracional, cuando al menos coincida con este.

Finocchiaro y Brumfit (1989, p. 22) expresaron que: "... el texto es cualquier segmento del lenguaje oral o escrito. Además, es el resultado de la actividad lingüístico-comunicativa, es una actividad básica - semántica en el proceso de comunicación entre los seres humanos. Es cualquier secuencia de los signos lingüísticos que se producen en situaciones concretas, por medio de un emisor, que tiene un objetivo específico".

Parra (1992, p. 14) (...) mediante el texto se intercambian significados que constituyen el sistema social de una comunidad dada, y por esto, el texto cumple siempre una función cultural.



Mcphail (1993, p. 42) opinó que: “(...) para que un segmento del discurso sea considerado un texto, debe entre otras cosas, tener las siguientes características: coherencia textual, textura o conexión, un tema y un rema, modificación semántica y dentro del texto una macroestructura”.

Roméu (1996) planteó que: “(...) enunciados coherentes que expresan un significado, que cumplen una determinada función comunicativa en dependencia del contexto en que se usan, y que son patrones de una intención y de un propósito comunicativo, para lo cual el hablante que lo construye escoge los procedimientos y los medios lingüísticos más adecuados a las necesidades de la comunicación”.

Hasta aquí una breve referencia de una serie de definiciones de texto, que jerarquizan las funciones lingüísticas del mismo y no las educativas, pedagógicas y didácticas que permitan aprovechar el contexto en función del desarrollo integral de la personalidad del estudiante. De forma general, en las referidas definiciones se establece una relación de sujeto–objeto, lo cual limita el proceso de decodificación, al no tener en cuenta el rol del emisor en el proceso de codificación y el del receptor, en la decodificación. Además, desde las perspectivas en que fueron definidos fragmentos de este, o simplemente uno o varios párrafos, pueden ser considerados un texto; pues se enfoca el mismo como resultado de un conjunto de oraciones, valorando a la oración como máxima unidad lingüística de sentido completo.

Antes de aludir la definición de los términos, 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, sería lógico, y para no propiciar ambigüedades, concluir que los textos tienen la significación en el entendimiento, comprensión e interpretación del mismo en cuestión. 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.

Por tanto, se asume de acuerdo con la dinámica de este libro, la definición dada por Santiesteban (2021, p. 1) el texto no 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 y tiene implícitos o explícitos valores tecnocientíficos, comunicativos, estéticos y literarios”.

Santiesteban (2021, p. 2) define texto docente como “... 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”.

2.2. 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., 91). Fueron tomadas en consideración diversas clasificaciones aportadas por estudiosos de la materia, que llevaron a los autores de esta obra a dilucidar la particular del presente estudio. Es significativo señalar que, para poder aplicar cualquier teoría científica en el campo de la educación, esta requiere de un proceso que se denomina “arreglo pedagógico”. Sin embargo, en la práctica escolar, se ha constatado que se emplean indiscriminadamente. Por tanto, es de significativa utilidad para la enseñanza de las lenguas, una clasificación de textos desde la perspectiva linguodidáctica.



Según Grellet, (1981, p. 43) en *Developing Reading Skills*, los textos se clasifican como sigue.

- Novelas, cuentos cortos, fábulas; otros pasajes y textos literarios (ejemplo: ensayos, diarios, anécdotas, biografías).
- Piezas de teatro (drama).
- Poemas, quintilla jocosa, versos para niños.
- Cartas, postales, telegramas, notas.
- Periodísticos y revistas (titulares, artículos, editoriales, pronósticos del tiempo, programas de radio, TV y teatro).
- Artículos especializados: informes, resúmenes, ensayos, cartas de negocios, sumarios, précis, cuentos, panfletos (políticos y otros).
- Libros de bolsillo, libros de textos y guías.
- Recetas.
- Anuncios, folletos de viajeros o turistas, catálogos.
- Rompecabezas, reglas de juego.
- Instrucciones (ejemplo: advertencias), indicaciones (ejemplo: cómo usar algo), letreros, reglas y regulaciones, pósters, señales (ejemplo: de tránsito), planillas (ejemplo: de solicitud), graffiti, menús, listas de precio y tickets.
- Tiras cómicas, muñequitos y caricaturas, leyendas (ejemplo: de mapas y cuadros).
- Estadísticas, diagramas, cartas de navegación, horarios y mapas.
- Directorios telefónicos, diccionarios y libros de frases.

Esta clasificación no tiene una fundamentación conceptual y tiende a ser una lista de formas en que pueden aparecer los distintos modos de escrituras. Por su gran diversidad y no tener un elemento conductor, afecta la utilización didáctica de esta clasificación. Grellet lo expone en su obra como un elemento más; sin darle la importancia que la tipología textual tiene en el desarrollo de las habilidades y hábitos lectores.



Según Castaño, los textos se clasifican como sigue, de: definición, descripción, clasificación, ejemplificación, comprobación, explicación y argumentación, según el propósito del autor; y por la estructura lógico formal se clasifican en: informativos, descriptivos, de ejemplificación, de indicaciones, expositivos, argumentativos y narrativos.

Estas clasificaciones facilitan la comprensión lectora, sin embargo, son más prácticas para enseñar el arte de escribir que para el desarrollo de habilidades y hábitos lectores. Pues se centran en la estructura lógico formal del texto y no en el contenido, además de las ambigüedades en ambas clasificaciones, ya que expresa o habla de dos tipologías textuales y utiliza las mismas denominaciones.

De Armas et al. (1982, p. 11) en *Training in Effective Reading II*, exponen los tipos de textos, según el propósito del autor: informativos, descriptivos, de ejemplificación, de indicaciones, expositivos, argumentativos y narrativos. Este libro, de gran utilidad en la enseñanza del inglés como lengua extranjera a estudiantes no filólogos, facilita el reconocimiento a estructuras sintácticas y el tratamiento del vocabulario; operaciones que influyen en el desarrollo de habilidades lectoras; pero que no son suficientes.

Rodríguez (2007, p. 32) reconoce los textos científico-técnicos, de información general, socio-políticos o literarios. Esta tipología se encuentra dentro de la didáctica de traducción e interpretación, en los centros donde se desarrolla esta especialidad. Esta clasificación, que señala no permite que cada clase o tipo de texto ocupe un lugar fijo y exactamente determinado en relación con los demás; ya que al incluir textos socio-políticos deja una fisura en el sistema, pues estos textos pueden estar dentro del científico - técnico o dentro de la información general, o quizás, por qué no, en el literario.

Para Lucas (1990, p. 52), los textos se dividen teniendo en cuenta: el campo, el medio y el registro o propósito del autor. De acuerdo con el campo, es la clasificación que se utiliza en las bibliotecas escolares, donde los libros se agrupan en estantes de acuerdo con la materia. La taxonomía teniendo en cuenta el registro, se enfoca desde la óptica estilística, refiriéndose al grado de formalidad o informalidad del texto.



De acuerdo con el medio: en artísticos (novelas, cuentos cortos, ensayos, poesía y drama) y en funcional (causal, personal, transaccional, de referencia, pedagógico y académico)

Galperin (1987, p. 250) clasificó los textos en: literarios, publicitarios, periodísticos, científicos y textos oficiales. Esta clasificación es lingüoestilística. Dentro de los literarios señaló la poesía, el drama y la prosa; dentro de los publicitarios: los ensayos, los artículos y la oratoria o discurso; dentro de los periodísticos señaló sumarios noticiosos, anuncios y clasificados, titulares y editorial; dentro de los oficiales señaló los de negocios, diplomáticos, militares y legales.

Hasta aquí una breve referencia a una serie de clasificaciones que se utilizan en la enseñanza de la lectura. Estas tipologías jerarquizan la forma de los textos y no su contenido. De ahí que sean factibles para la enseñanza de la escritura, a través de un enfoque de lectoescrituralidad, pero no para el desarrollo consecuente de las habilidades elementales, primarias y generalizadas.

Álvarez (1996, p.11) se refiere a una significativa clasificación de textos científicos, pragmáticos y artísticos, los cuales sustentan en principio, los definidos por Almaguer.

Almaguer (1998, p. 30) clasifica los textos en: transaccionales o cognitivos, interaccionales o comunicativos y literarios o artísticos. Sin embargo, la clasificación abordada por Almaguer se torna inexacta e imprecisa para la ciencia, por cuanto, la transacción de significados se da en las obras literarias; en este sentido emplea cuatro denominaciones.

Se asume entonces la clasificación aportada por Santiesteban (2021, p. 2), sustentada 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.

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, porque le interesa la difusión de los conocimientos; al jerarquizar el contenido del mensaje y subordinarle el papel del proceso



de codificación y el papel del receptor; el resultado del mensaje o contenido, es un texto con características de la lengua escrita, con una abundante presencia de términos, con una ausencia casi total de recursos estilísticos y medios expresivos, con tendencia hacia la lengua científica; donde la objetividad, rigor y precisión son tributos de esta tipología textual.

En dependencia de los conocimientos y de las habilidades del emisor con respecto al proceso de codificación y el conocimiento del posible receptor, así será la calidad del producto final: el texto. El mismo expresa la función cognitiva de la comunicación, como máxima expresión; sin negar, como es lógico, la presencia además de valores estéticos y comunicativos. Ellos son más precisos con 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, 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, y si en esta tipología la información se encuentra explícita, lo más lógico es entenderlo.

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; el resultado del mensaje o contenido, es un texto con características de la lengua oral con: 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.

Este texto expresa una de las funciones principales de la comunicación: la informativa, sin eludir por completo 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, 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.

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 la 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. Por cuanto, expresan 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 la escrita, si hay presencia de abundantes recursos estilísticos y medios expresivos; si expresan el mundo interno y subjetivo del emisor, si su 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: el emisor necesita relacionarse con un sujeto y condiciona el proceso de codificación (el mensaje) al papel protagónico del receptor y por ello el resultado del mensaje según su forma y contenido es equivalente a la experiencia lingüística y sociocultural del receptor.

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

El texto complejo: el sujeto tiene la necesidad de expresarse sobre un objeto, porque le interesa, la difusión cognitiva y la espiritualidad; jerarquiza el contenido del mensaje y subordina, el papel del proceso de codificación y el papel del receptor; como resultado el mensaje por su forma, contenido y estilo es altamente superior a la experiencia lingüística y sociocultural del receptor.

2.3. 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 por ende 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: el mismo 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;
- ser conocida la mayor parte del vocabulario, y las palabras que no lo sean, deben permitir su decodificación o simplemente pueden ser ignoradas. Estas condiciones posibilitan la decodificación del texto;
- tener en cuenta más el contenido de los textos que la forma; puesto que, dentro de la unidad dialéctica de forma y contenido, la segunda tiene un papel determinante (aunque no excluye la primera);
- tener en cuenta el carácter edificante, altruista y la formación ideológica que aspira formar la sociedad ecuatoriana 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;
- relacionar 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 (la nociones desarrolladas por Vigotsky, de zona de desarrollo actual y zona de desarrollo próximo se refiere a la distancia que media entre los planos interpsicológico [de relaciones sociales] e intrapsicológico [subjetivo], entre lo que el estudiante puede hacer por sí solo y lo que puede llegar a hacer con ayuda);
- ser natural y no arbitraria; ya que cada texto de acuerdo con la clasificación didáctica de los mismos va dirigido al desarrollo de una habilidad generalizada y por consiguiente, se debe tener en cuenta estos aspectos para el desarrollo de las mismas. Despertando siempre el interés del lector por la actividad; para que su disposición sea positiva antes, durante, y después del proceso de lectura;
- ocupar un lugar fijo y exactamente determinado en relación con los demás tipos de textos;
- tener en cuenta que todo texto tiene implícito o explícita valores comunicativos, valores tecnocientíficos y valores estéticos o literarios;



- basarse en la intención, motivación o interés social del emisor y no en la utilidad que otros sujetos pueden darle al texto; y, por último,
- interesar a los discentes, pero no sobre excitarlos.

Capítulo 3. Lectura: definición y operaciones lectoras

3.1. 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, como 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 que, 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 el 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.

3.2. 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 la referida actividad verbal constituye una de las vías principales para la asimilación de la experiencia acumulada por la humanidad. 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. Ejemplo, 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; 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.

Figura1. Clasificación didáctica de la lectura

Actividad	Perspectiva	Forma	Objetivo didáctico	Operación lectora	Objetivo final
Lectura	Habilidad	En silencio	Entender Comprender Interpretar	Búsqueda Estudio Revisión	Habilidad generalizada LEER,



	Invariante de Habilidad			Exploración Esparcimiento	Invariante de Habilidad lectora Competencia lectora
Lectura	Medio	Oral	Expresar Conocer Comunicar	Extensiva Intensiva Analítica Expresiva Creadora Dramatizada	Competencia Comunicativa Discursiva

Fuente: elaboración propia

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).

Capítulo 4. Trastornos asociados al proceso lector. Importancia de la higiene de la lectura

4.1. 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, así, por ejemplo: Orton en 1928 propuso el nombre de “estrefosimbolia” y en 1937 cambió este nombre por “alexia del desarrollo”. En 1950, Hallgren la denominó “dislexia constitucional”.

En la década del 60 del siglo XIX, se destaca 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. 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 existen 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. Esta tiende a atribuir sus causas a problemas pedagógicos y sostiene 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. 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 a 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 ayuda dosificada 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 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, frecuentemente se confunde 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, en la enseñanza de la lectura en los primeros niveles, surja 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 lectooralidad.

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.

Todos los escolares aprenden a leer y a escribir básicamente de la misma manera, aunque 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, entre tanto, otra posibilidad, las diferencias entre los discentes disléxicos y los no disléxicos pueden ser cualitativos y no cuantitativos. 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.

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.

Existen cuatro fuentes de información sobre las diferencias cuantitativas contra las 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 de 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, es 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.

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 taxonomizar 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. Estas 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. Ejemplo: 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. Ejemplo: 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 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.

4.2 La higiene de la lectura

La enseñanza de la lectura ocupa un lugar preponderante dentro de los planes de estudio, 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, ella provoca tres veces más pérdidas de energía que la lectura en silencio. Por eso, debe 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, 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.
- 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 impresos 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 centímetros, 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 fatiga 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 con 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 aportada 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 taxonomizar 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. Donde, el significado también se puede taxonomizar 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 según 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).

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 en el 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.

Es así que la lectura como proceso complejo implique otros procesos. Por ende, es higiénico que los ejercicios con un texto sean limitados a los objetivos docentes; ya que la percepción del lector es 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 de los 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, las 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 y las 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 interpretar. 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, didácticamente hablando, se pueden realizar ejercicios por separado, para desarrollarlos, 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, la invariante de habilidad y la competencia solo deben ser definidas cuando exista un objeto de profesión.



Otro aspecto que se ha tenido en cuenta en diversas indagaciones, tanto nacionales como internacionales, es la velocidad de la lectura. Independientemente, de 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 de los siguientes aspectos:

- 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 morfo-sintácticos, 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.

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, que son básicas para alcanzar el objetivo propuesto. Esta información es relevante, sobre todo en los primeros años de vida



Graciela Elizabeth García Lozano
Lidia Karen Bayas Gaona
Silvia Alexandra Bayas Garzón
Angel Omar Lozano Segura
Verónica Maricela Chasiloa Rojas
Mariela de las Mercedes Ramírez Cepeda
Silvio William González Sarmiento



Recepción: 11-01-2024
Aprobación: 07-04-2024

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 por la 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 5. La lectura y su enseñanza

5.1. 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. 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) proponen para los textos dialogados, los procedimientos: audición, verificación de la comprensión, repetición, lectura imitativa, lectura individual, dramatización y transposición. 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), en el texto *Teaching English in a World at Peace* propone los siguientes procedimientos: 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) en *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. Para los textos escritos en prosa, sugiere: 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. 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 son más consecuentes para la utilización de la lectura como medio, para desarrollar las habilidades escuchar y hablar y no para perfeccionar las habilidades lectoras.

En la enseñanza de las lenguas extranjeras, se manifiesta como regularidad, 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 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*, no asume 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 dónde conduce esta metodología tradicional de la enseñanza de la lectura como actividad verbal.

Veamos el siguiente ejemplo:

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 sagtrelp 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 cómo, 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, la 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 cual 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.

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.

5.2. Didáctica dinámico-participativa para la enseñanza-aprendizaje de la lectura en la educación superior

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, y la competencia lectora. 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 los capítulos anteriores, 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 en la educación superior, de forma que se logre desarrollar no solo la habilidad generalizada leer, y la competencia lectora, objeto de estudio, sino también que se pueda preparar al alumno para la vida.

La nueva concepción didáctica se fundamenta teóricamente en la metodología de 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 de la invariante de habilidad, elaborada por Fuentes y colaboradores. De esta teoría se asume su estructura y algunos aspectos metodológicos para la elaboración de la habilidad generalizada leer. Sobre competencia se asumen los criterios Fernández y Fuentes. Del primero se adopta su matriz y del segundo su taxonomía.



La didáctica dinámico-participativa para la enseñanza-aprendizaje de la lectura en la educación superior, 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, en el cual tan importante es lo que está 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 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 asignatura Lengua y Literatura; la cual tiene entre sus metas el desarrollo de habilidades lectoras. Independientemente, se alude al objetivo, cuyo fin para la educación antes referida, debe ser alcanzar la habilidad generalizada o 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. Para evaluar el desarrollo alcanzado por los estudiantes se propone una comprobación de la habilidad generalizada leer y de la competencia lectora, según sus dimensiones e indicadores. 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 del texto docente;
- los requisitos para la elección de ejercicios;
- la estructuración de la habilidad generalizada leer;
- la matriz de la competencia lectora;
- los requisitos para lograr esta habilidad; y
- la prueba para evaluar la habilidad generalizada leer y la competencia lectora, según sus dimensiones e indicadores.



Para la aplicación de esta concepción didáctica se 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; es una didáctica inclusiva, 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 que el profesor de Lengua y Literatura domine qué saben hacer sus estudiantes sin ayuda y en qué la necesitan. Significa comprender que ofrecer ayuda no es sustituir la acción del niño, 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 Lengua y Literatura analice lo que realizó el pupilo, 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 potencian su zona de desarrollo próximo, a la vez que se autocontrola, valora sus resultados, posibilidades y comportamiento y lo regula, todo lo que es más efectivo, si también se evalúan los resultados del trabajo colectivo y el proceso de socialización.

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, se relaciona y se comunica; todo ello en función de las expectativas y representaciones que como miembro del grupo que se trate, va desarrollando”. Así los



conocimientos, sentimientos y actitudes que en él se van formando reproducen, modifican o crean 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.

Las características de esta obra, la estrategia será atomizada y los elementos antes enunciados serán objeto de análisis en el capítulo VI. A continuación, se continuará profundizando en las características de la didáctica propuesta.

Antes de ahondar en las características intrínsecas de esta didáctica, se definirán los componentes no personales del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Lengua y Literatura. 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. Se prefiere la clasificación de objetivos de carácter formativo, y no la atomización de educativos e instructivos. Independientemente, de la taxonomía empleada en el programa, lo que es significativo es que el fin a lograr sea la habilidad generalizada y 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 y la Literatura para la educación superior, 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 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 los que la realización de una tarea común con otros sujetos, 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 emplea la lectura como medio, se trabajan aspectos morfosintácticos familiares y no familiares. La semantización y posterior sistematización, se debe desarrollar a partir de la influencia del co-texto y contexto. Por tanto, el léxico se continuará desarrollando tanto con vocabulario pasivo 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, 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 será integradas en el núcleo de la habilidad generalizada leer. Su desarrollo exige de ejercicios de carácter individual y colectivo, en los que el estudiante/lector asuma un rol protagónico.

La competencia constituye otro componente didáctico que surge a partir de la dinámica entre objetivo-contenido-método. La sistematización entre los referidos componentes permite que



emerja la competencia como cualidad resultante. Por tanto, si se es consecuente con la definición de competencia como configuración psicológica, que implica saber, saber hacer y saber ser; se comprenderá entonces que no puede ser reducida a la categoría contenido y que pertenece a las didácticas particulares de la educación superior.

En la didáctica general aún no se ha acuñado como componente didáctico. Sin embargo, en la didáctica particular (en la enseñanza de las lenguas) el concepto aparece en 1957, aunque desde una perspectiva reduccionista, a partir de los estudios de Chomsky sobre *competence and performance*.

En 1972, Hymes, a partir de las limitaciones de Chomsky, propone la competencia comunicativa que constituye, en la actualidad, el fin en la enseñanza de las lenguas tanto materna, franca como extranjeras. Posteriormente, Canale y Swain (1980), redefinieron la competencia comunicativa y determinaron cuatro competencias que la integran: la sociolingüística, la discursiva, la estratégica, y la lingüística o gramatical. Y así sucesivamente, se han ido aportando otras competencias y extrapolándolas a otros contextos.

Es significativo acotar que la lingüística y la gramática constituyen dos ciencias con objetos de estudio diferentes, ello implica una reexaminación de los citados conceptos y la respectiva determinación de su estructura interna, en dependencia del objeto de la profesión y de la tipología de competencia: profesionales, básicas o generales. La competencia que constituye esencia de esta didáctica trata los fundamentos teórico-metodológicos para la estructuración de la competencia lectora y se propone la estructura como competencia general.

Como método se asume la definición de Álvarez (1999, p. 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 de 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, de los contenidos a abordar y el role que le corresponde a cada uno.

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, es necesario que opinen al respecto y se comprometan en el logro de los objetivos previstos para que los comiencen 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 con 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 solo del docente y que, por tanto, no se reduce a la aceptación pasiva de la información brindada por él, sino que ellos deben asumir la responsabilidad de su formación, buscar activamente los conocimientos, cumplir con los requisitos para poder desarrollarse desde su posición de estudiante, a través de la 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 cambios, inclusiones, etc.



La forma de llevar a cabo el encuadre lector puede variar; una variante puede ser la siguiente, que consta de los siguientes procedimientos.

1. El profesor explica en qué consiste el encuadre lector y la importancia que tienen los requisitos que ellos deben cumplir como lectores, para el desarrollo de sus habilidades y su competencia. Enfatiza en los requisitos que él debe cumplir como docente para enseñarlos a leer y a ser lectores.
2. Presenta su propuesta, enfatizando la posibilidad de cambios o enriquecimiento a partir de las necesidades e intereses de los participantes.
3. 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, así como de lo que no tiene interés para ellos.
4. 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 y sus contenidos.

Una vez acordada la forma de trabajo y aceptada por todos, se convierte en un compromiso a cumplir por 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 y temores que puedan presentar los estudiantes durante el proceso de lectura.
- Determinar cuáles de los riesgos, temores y dudas pueden ser superables y las estrategias lectoras para lograrla.

Puede ser empleada al principio de la clase; es decir, durante el procedimiento de 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 y 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 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.

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.

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 cómo 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 este 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 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 este diciendo: "el compañero dijo", "aquí se expresó", lo correcto es rectificarlos y que se dirija diciéndole: "tú dijiste", mencionándolo por el nombre o 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 queden las ideas decodificadas y 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 uno para 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 los siguientes indicadores.

- 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 erradicarlas.

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 para su erradicación. 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 tienen 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 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 en el procedimiento: el trabajo en equipos, cuando ya exista cierto conocimiento de sus miembros, 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.

Procedimientos del método

1. Procedimiento: se forman pequeños grupos de 3 o 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.
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 suyas, 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 y 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?

¿Te consideras un buen o mal estudiante?

Acercas de las preguntas sobre el texto es necesario tener en cuenta que el texto en su contexto sugiere qué tipo de ejercicio es el más adecuado. Se sugiere entonces consultar el texto Didáctica de la Lectura, 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 las 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 las que siguen.

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 tantos los estudiantes, solo pueden hacerlo un número reducido de veces.

Ernan-04: esta técnica es una variante de la discusión en pequeños grupos, aun 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.

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.

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.

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 solo su reacción emocional ante el asunto en cuestión, estrechando el abordaje del mismo. Por tanto, se recomienda para el procedimiento de 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 de 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, han 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 solo si se ajusta a los objetivos planteados, a los contenidos a abordar, a las características del grupo de alumnos, 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 coordinación del grupo de trabajo, 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

- Creación de una atmósfera distendida, de un clima de trabajo agradable, 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.

Caracterización de 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 este 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: pueden 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 la 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, contribuye 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 mismos, de igual forma, 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. Se debe priorizar las técnicas de decodificación y redecodificación de significados, así por ejemplo: la inferencia a partir del cotexto 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 Castro (1999, p. 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 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” (Porrás, citado por 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” (Jiménez, citado por 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 (Bertoni et al., citado por Fera, 2004).

Paraevaluación: evaluación de la evaluación y sus instrumentos (Bertoni et., citado por Fera, 2004).



En esta didáctica se sustituyen las pruebas tradicionales por la prueba para evaluar habilidad generalizada leer. 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.

La referida prueba se concrete en la siguiente fórmula: PHAICLE = Texto (3) + Cuestionario + Encuesta + Entrevista + Observación. Las siglas PHAICLE se refieren a la prueba para evaluar habilidad generalizada leer. Las diferencias de cada una 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, se 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 (o como desee el profesor). Esta fórmula se aplicó debido a la complejidad de la lectura, por ser 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 incluso hacer 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 de estos elementos por separado, puede ser comparado al análisis químico del agua, que la descomponen 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 de 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.

El análisis por separado no sería adecuado para la comprensión de este fenómeno y sí sería oportuno el análisis por unidades, método propuesto por Vigotsky (1982, p.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; desde el punto de vista psicológico de Vigotsky (1989, p.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 en 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, determinan 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 elige los que él considera más factibles para lograr el fin, adapta sus características psicológicas que 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 Álvarez (1999, p. 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 cotexto y contexto, necesarios para la determinación de la significación literal, complementaria e inferencial.

Siguiendo las ideas de Baxter, sobre la necesidad de desarrollar valores en los educandos, esta didáctica, no solo posibilita que se 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 que es el 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 él). 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 y la inclusión del estudiante como agente socializador.

Por socialización se entiende, como define Amador (1999): 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. 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 los 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 convertirá en el resultado de la propia actividad futura del niño. Hoy se le da al niño ayuda, se le proporcionan algunos métodos del 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 se convertirán en factores esenciales de sus procesos mentales. De ahí que, en ocasiones pensamos que algo es espontáneo de la mente del niño y es 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 mismo.

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.

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. 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 la sociedad en general.

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 incluido, 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 o competencia lectora, según corresponda. 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.

Para esta concepción, en la actividad del discente resulta de gran utilidad el desarrollo del entendimiento, la comprensión y la interpretación, que le va a permitir leer para percibir y transformar el contenido del texto, 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 solo 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 factibles para el logro de sus objetivos. En su interacción con el texto expresa lo que considera que el emisor codificó, por qué 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.

A medida que el pupilo interactúa con el contenido del texto, su objetivo inicial sufre ciertas variaciones. 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 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, 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 estén en función de la búsqueda de la información con el fin de lograr la habilidad generalizada leer 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; 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 han otorgado diferentes roles al profesor, entre ellos: facilitador, orientador, consultante y otros. En esta didáctica su rol 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, por cuanto en cada asignatura y en cada profesor hay potencialidades para el desarrollo moral, vocacional e integral de sus discentes. 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. Estas 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 (Está bien, puedes continuar)
4. Preguntarle al sujeto, por qué lo ha hecho así.
5. Objeción crítica (No, está incorrecto)
6. Preguntas sugestivas (Y, si ...)
7. Consejos para actuar de otra manera (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. Igualmente, hasta desvanecer las ayudas. 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 solo hasta cierto punto. El problema consiste en determinar hasta dónde 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), con los métodos que el educador brinda (de forma individual), y con el trabajo en grupo que permite la ayuda interdisciplinarias; se manifiesta la particularidad de esta didáctica, que es 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.



Requisitos para la aplicación de esta didáctica

- Conocer la definición del concepto texto docente, para diferenciarlo del de lectura y así darle una utilidad didáctica y práctico–funcional en la enseñanza-aprendizaje de la lectura.
- Conocer los requisitos para la elección de textos, que permitan no solo el desarrollo cognitivo, sino también el afectivo, teniendo en cuenta los valores que la sociedad ecuatoriana forma en sus miembros.
- Conocer la definición de los conceptos: habilidad generalizada y competencia lectora, para saber el fin a lograr, en cuanto a la esfera cognitiva se refiere.
- Conocer la estructura de las referidas habilidades y su competencia para poder desarrollarlas.
- Conocer los requisitos para lograr la habilidad generalizada leer y la competencia lectora tanto desde la perspectiva del discente como desde la perspectiva del profesor, para encauzar su desarrollo.
- 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 pertenecen.
- Tener en cuenta los requisitos para la selección de ejercicios y 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, para seleccionar la forma de realizarla, el objetivo metodológico y las operaciones lectoras en correspondencia con la segunda taxonomía.
- Aplicar la prueba de habilidad generalizada leer, para evaluar el desarrollo alcanzado por los estudiantes en la habilidad meta.

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 (desvanecimiento de ayudas) 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 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, de ahí la necesidad de emplear el trabajo en equipos.

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

Capítulo 6. Acerca de la competencia lectora en la educación superior ecuatoriana

5.3. Fundamentos teórico-metodológicos para la estructuración de la competencia lectora

El término competencia fue documentado por primera vez a finales del siglo XVI, tiene su origen en el latín “competere” que en español significa “ser adecuado”, “pertener”, “incumbir”. Está asociado al vocablo griego Agón, que da origen a “agonístes”, persona que competía en los juegos olímpicos con el fin de ganar.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, la competencia lectora ha sido considerada como capacidad, conocimiento, destreza y como posibilidad. Es notorio destacar que las referidas definiciones asumen una posición reduccionista ante la ciencia, al restringir la competencia a uno de los estados dinámicos que la integra. Además, se conciben de forma atomizada, al no reconocer la integración existente entre conocimientos, capacidades y posibilidades de uso.



Las definiciones divergentes sobre la competencia lectora conducen a la necesidad de definir este concepto, con el objetivo de propiciarle una utilidad didáctico-funcional con énfasis en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna, franca y segunda o extranjera.

La competencia ha sido estudiada desde diferentes perspectivas. En la filosofía no marxista se emplea para apoyar la competitividad en la mercadotecnia, específicamente en el ámbito económico. Sin embargo, en la actualidad, se relaciona con el “saber”, el “saber hacer” y el “saber ser”.

Desde la sociología, Blanco (2001, p. 37) refiere la importancia que se le concede: “(...) los teóricos occidentales, conciben la competencia, como una categoría que integrada a la actividad y la comunicación constituyen aspectos necesarios en el desarrollo de la personalidad y la sociedad”. Para este autor, la competencia constituye un factor objetivo en la socialización, que refuerza la comprensión del carácter complejo y contradictorio de este proceso y le permite al sujeto demostrar sus múltiples capacidades personales que se manifiestan en el cumplimiento del rol social con eficiencia.

Desde la psicología también ha sido estudiado el concepto de competencia. En la década de 1950, este vocablo estaba asociado a la concepción desarrollada por la Psicología Constructivista. Por tanto, se consideraba como una capacidad innata del sujeto, sin considerar el aspecto histórico-social. Sin embargo, desde la psicología marxista se conciben la formación y desarrollo de las competencias a partir del elemento histórico- social.

Según Fernández et-al. (2003, p. 25): "La competencia es una configuración psicológica que integra diversos componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades de la personalidad en estrecha unidad funcional, autorregulando el desempeño real y eficiente en una esfera específica de la actividad, atendiendo al modelo de desempeño deseable, socialmente construido en un contexto histórico concreto".

La referida autora acuña la competencia como configuración psicológica a partir de los cuatro componentes (cognitivo, metacognitivo, motivacional y cualidades de la personalidad) y



reconoce el aspecto externo: el desempeño eficiente a partir de un modelo social, así como su carácter histórico concreto.

En el campo de la lingüística, fue Chomsky (1957) quien incorporó el término competencia y lo definió como: “(...) capacidades y disposiciones para la interpretación y actuación” (p. 16). Este autor concibe la idea de un sujeto capaz de producir un número infinito de oraciones, a partir de un número determinado de reglas. Considera, además, que los hombres poseen una facultad innata del lenguaje que les posibilita interpretar y producir oraciones en su lengua materna. Esta concepción niega la influencia del medio social en el desarrollo del lenguaje; asimismo reduce la comunicación a la dimensión lingüística, sin reconocer otros elementos que complementan los actos del habla.

A finales de la década de 1960, las concepciones pragmáticas se oponen al concepto propuesto por Chomsky y a partir de sus limitaciones, Hymes (1972) ofrece el concepto competencia comunicativa. Este autor comprende aspectos lingüísticos, sociolingüísticos, discursivos y estratégicos, considera los procesos verbales y el aspecto pragmático. Sin embargo, no reconoce el proceso de producción de significados.

A partir de esta limitación, Canale y Swain (1980) redefinieron la competencia comunicativa y determinaron cuatro competencias que la integran: la sociolingüística, la discursiva, la estratégica, y la lingüística o gramatical. Y así se va extrapolando a otros contextos, por lo que en esta didáctica uno de sus componentes lo constituye la competencia lectora. La que es considerada es según Santiesteban (2021, p. 78) como una configuración psicológica que le permite al lector un desempeño eficiente en la decodificación y redecodificación de textos docentes y no docentes de diversos niveles de complejidad y en diferentes estilos funcionales de la lengua, en un sistema lingüístico común entre el emisor y receptor. Todo lo cual implica saber leer, leer y ser lector.

Según González (1997, p. 92) la configuración psicológica es “(...) la interrelación entre estados dinámicos diversos y contradictorios entre sí, que se produce en el curso de las actividades y relaciones sociales del sujeto a través de diferentes emociones producidas en ellas”.



Ello implica, según denomina este autor más adelante (93-99), que las configuraciones: “(...) expresan la calidad de las diferentes actividades y relaciones sociales desarrolladas por el sujeto”; “(...) constituyen una unidad funcional de lo afectivo y lo cognitivo” y “(...) son verdaderos sistemas autorregulados, con posibilidades infinitas de cambio y reestructuración a lo largo del tiempo, así como de integración y desintegración dentro de otras configuraciones (...)”.

Por tanto, asumir la competencia lectora como configuración, implica el desempeño eficiente del estudiante en los diferentes contextos, la integración de las emociones diversas asociadas a los estados dinámicos. O sea, la alegría, la satisfacción por la asimilación de los conocimientos, las habilidades, las capacidades intelectuales, la voluntad, la motivación y la independencia. Presupone, además, que la competencia lectora se reestructure e integre a la competencia comunicativa, lo que propicia el desarrollo personalógico del sujeto cognoscente y la regulación de su actuación en correspondencia con las diversas situaciones en las que interactúa.

Antes de definir la estructura interna de la competencia lectora es significativo aludir las clasificaciones de competencia, según Fuentes (1997,28), la referida categoría se taxomiza en profesionales, básicas y generales.

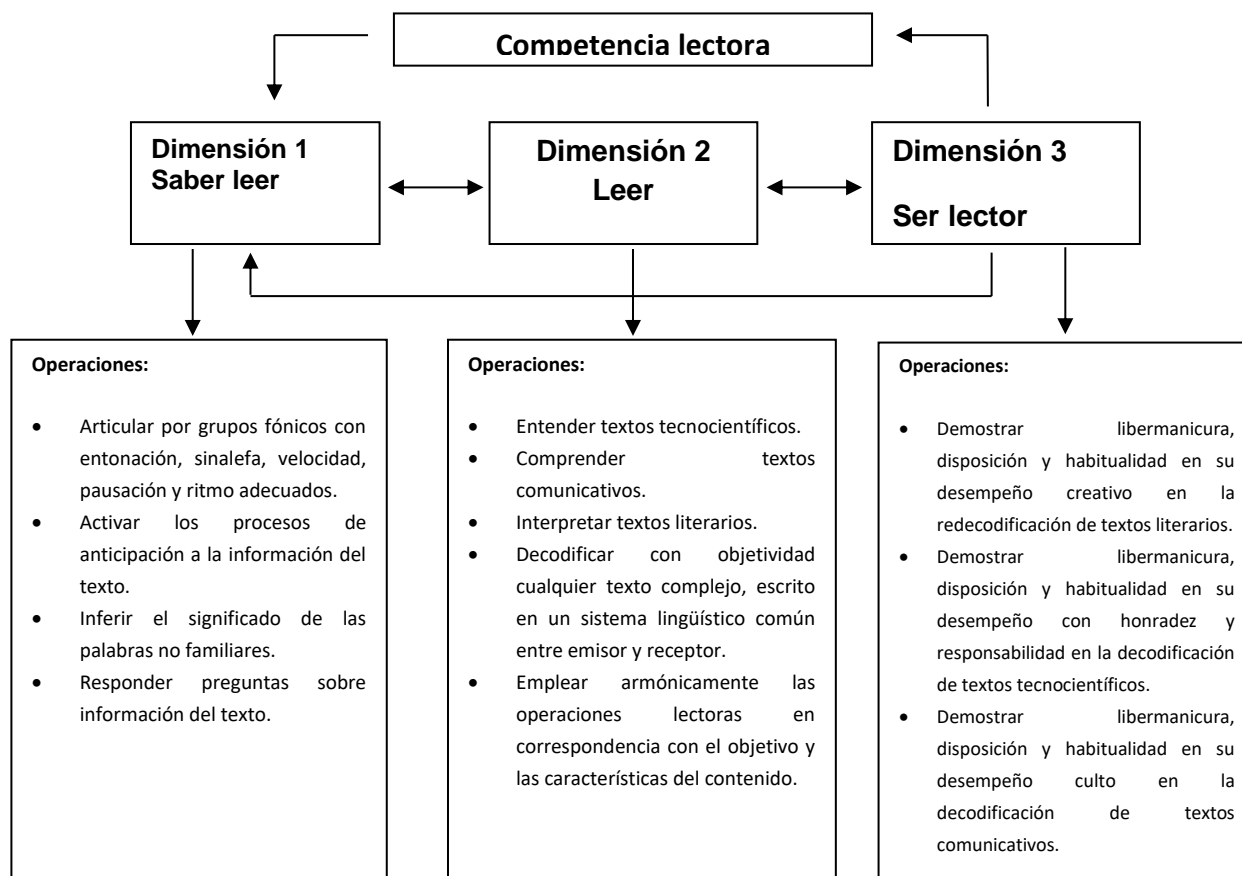
Las competencias profesionales son aquellas expresiones didácticas de las cualidades del sujeto, en que se sintetiza el ser, saber y el hacer del profesional, así como el desarrollo de sus capacidades y aptitudes, al desempeñarse en los procesos profesionales.

Las competencias básicas son aquellas expresiones didácticas de las cualidades del sujeto, en que se sintetiza el ser, el saber y el hacer, así como el desarrollo de las capacidades y aptitudes del profesional universitario y que sustentan el desarrollo de las competencias profesionales, que son comunes a diversos profesionales.

Las competencias generales son aquellas expresiones didácticas en que se sintetiza el ser, el saber y el hacer, así como el desarrollo de las capacidades y aptitudes del profesional al desempeñarse como tal, en el ámbito social, cultural y profesional, siendo de carácter social humanístico e investigativo.



En el presente libro se ofrece la estructura de la competencia lectora como competencia general. Es significativo acotar que, para desarrollar la ya citada competencia, es necesario desarrollar entre otros componentes estructurales: la invariante de habilidad lectora. A continuación, se muestra la estructura interna de la competencia lectora.



6.2. Requisitos para lograr la habilidad generalizada leer y la competencia lectora

La adquisición de la habilidad generalizada leer y la competencia lectora es un proceso prolongado que no se desarrolla en una clase, unidad o en pocos meses. Por lo que se hace necesaria la lectura de forma sistemática de diferentes textos que permitan el desarrollo de las operaciones generalizadas, y con ello el logro de la habilidad meta.



La lectura de forma sistemática de diferentes tipos de textos no solo contribuye, sino que constituye el modelo idóneo, el ejercicio ideal, que culmina con el logro de las detalladas habilidades lectoras y su competencia.

Si el estudiante/lector realiza lecturas frecuentes, adecuadamente dosificadas, de los diferentes tipos de textos, le llevará al logro de las referidas habilidades y su competencia. Con ello se hará sensible a variaciones semánticas que experimentan las palabras, por lo que quedará en posición del secreto activo de la etimología: hasta qué punto esclaviza, pero asimismo hasta qué punto aún mayor libera. Aspecto que desarrolla el lenguaje, el universo cultural, el nivel de conocimiento; permitiéndole al sujeto el entendimiento, la comprensión y la interpretación de cualquier texto escrito en un sistema lingüístico común entre el emisor y el receptor.

Existen algunas exigencias que permiten mejorar el proceso de lectura y el posible logro de la habilidad generalizada leer.

- “Utilice el contenido para determinar el significado de palabras desconocidas” (Parott, 1996, p. 155).
- “Prediga el contenido del texto” (Parott, 1996, p. 154).
- “Comenzar con el contenido del texto; es decir, lo general y no lo particular” (Almaguer, 1998).

Los requisitos aportados por estos autores son sustanciales. Sin embargo, no son suficientes para el desarrollo de la lectura en alumnos; así como para el encauzamiento desde la perspectiva del profesor, en aras de favorecer el incremento de las operaciones generalizadas que conducen al logro de la habilidad generalizada leer, invariante de habilidad y competencia lectora. De ahí, la necesidad de otros requisitos que las acrecienten tanto desde la perspectiva del discente como del catedrático; las cuales complementan la didáctica dinámico-participativa y junto a los procedimientos diferenciados conducirán al logro de las referidas habilidades y su competencia. Estos son el resultado de los estudios teóricos y experimentales que han permitido corroborar su efectividad como condiciones didácticas, al concebir la lectura como un proceso dinámico-participativo de comunicación intersujetos.



6.2.1. Requisitos para lograr la competencia lectora desde la perspectiva del lector

- Establecer un horario de lectura personal: si no se separan como períodos de lectura días específicos, o ciertas noches, lo más probable es que los esfuerzos sean demasiado al azar para que tengan éxito.
- Proporcionar suficiente tiempo, así como el medio que favorezca la meditación sobre el material que se examina.
- Abarcar el material, nunca debe ser la meta, salvo que sea una lectura recreativa. Se debe obtener el punto de vista general: saber la significación textual.
- Leer grupos fónicos preferentemente que cada palabra por sí misma. Esto permite leer con más rapidez y ayuda a captar ideas, en vez de esforzarse por la decodificación de palabras.
- Realizar la lectura en silencio, no se deben pronunciar las palabras ni mover los labios al leer. Esto permite que el sujeto/lector se concentre en la actividad que realiza. El objetivo de la lectura es decodificar el mensaje no es transmitirlo a un auditorio. Además, cuando se lee para su propio beneficio se lee en silencio.
- Disminuir la velocidad en materiales complicados para asegurarse de captar la idea correcta; fundamentalmente, debe emplearse en aquellos textos, cuyo contenido no está en relación con la zona de desarrollo actual del lector.
- Pensar, reflexionar y comparar la información con los datos que ya conoce durante el proceso de lectura (fundamentalmente en los textos comunicativos). Estas reflexiones permiten la potenciación de la zona de desarrollo próximo de forma tal, que el contenido del mensaje forme parte del plano intrapsicológico del lector.
- Visualizar lo que lee (especialmente en los textos literarios), haciéndose cuadros mentales como vía para ubicarse interpartes del texto. Lograr que en su imaginación vea a los actores y al escenario, escuche los sonidos y las voces, experimente los olores, guste los alimentos y la bebida, participe de la felicidad o el dolor de la situación. Trate de ponerse dentro de la escena que se describe.
- Considerar con otra persona los puntos que ha abarcado, haciéndolo mientras los tenga frescos en la mente (fundamentalmente en la lectura de estudio). Al expresarlo profundiza en su



asimilación (esta “expresión” no debe ser literal, sino significativa, o sea, a partir de lo que entendió, comprendió e interpretó utilizando su propio léxico), provocando que la información forme parte del plano intrapsicológico.

- Distinguir lo esencial de lo accesorio, consiste en la adquisición de la información de forma sustancial (lo esencial semánticamente) y su incorporación dentro de la estructura cognitiva. Se relaciona la información con el conocimiento previo. Esto permite ir a las ideas esenciales del texto.
- Predecir el contenido del texto sobre la base del título, los enunciados, las láminas y las oraciones introductorias. En este tipo de texto, el título refleja la esencia textual pues, como han demostrado Brown & Yule (1983), lo que el emisor pone primero influirá en el entendimiento de todo lo que le sigue.
- Elegir la operación u operaciones adecuadas (búsqueda, revisión, estudio, exploración y esparcimiento) en relación con la naturaleza del texto y su propósito.

6.2.2. Requisitos para encauzar la competencia lectora desde la perspectiva del profesor

El profesor desde su rol de educador, empleando ayudas dosificadas según demande cada estudiante y enfocado en lograr la unidad de los aspectos externos con los de carácter interno, debe tener en cuenta estos requisitos.

- Preparar al sujeto/lector en las exigencias de la lectura; a partir del diagnóstico, introduciendo elementos teóricos y prácticos a partir de su zona de desarrollo actual y potenciando su zona de desarrollo próximo.
- Estructurar los ejercicios a realizar durante el proceso de lectura de forma tal que el lector utilice diferentes operaciones de acuerdo con el texto y su objetivo.
- Motivar intrínsecamente al lector hacia este proceso y mantener su constancia. Fomentar la necesidad de desarrollar la habilidad generalizada leer, la invariante de habilidad y competencia lectoras y entrenarlos en cómo lograrlas.
- Atender las diferencias individuales en cuanto al desarrollo alcanzado por los lectores, en la expectativa de una operación generalizada a otra de mayor complejidad.



- No abusar de las críticas y combinarlas con elogios.
- Hacer énfasis en los esfuerzos, no solo en los resultados.
- Alentar y apoyar a los lectores cuando fracasen: no utilizar ayudas prematuras y en su lugar utilizar ayudas dosificadas.
- No establecer comparaciones entre los lectores, ni fomentar la comparación entre sí.
- Crear un ambiente (antes, durante, y después del proceso de lectura) tranquilo y desprovisto de formalismo.
- Implicar a los discentes en el establecimiento de las metas u objetivos a lograr. Ellos deben estar conscientes de la necesidad de adquirir y desarrollar la habilidad generalizada leer, la invariante de habilidad o competencia lectoras. Por cuanto, se requiere de debates y reflexión acerca de su papel como lector y del papel que le corresponde al profesor en el proceso de enseñanza de esta importante actividad comunicativa.



Referencias

Almaguer, B. (1998). *Tratamiento diferenciado a los distintos tipos de textos en la etapa inicial de la enseñanza del inglés en los ISP*. Tesis doctoral. Santiago de Cuba.

Álvarez de Zayas, C. (1996). *Hacia una escuela de excelencia*. Editorial Academia.

Álvarez de Zayas, C. (1999). *La escuela en la vida. Didáctica*. Pueblo y Educación.

Arenal, H. (2006). *Antes y ahora, el libro en Cuba*.
http://www.lajiribilla.co.cu/2006/n252_03/252_03.html

Arias, G. (2005). *Hablemos de comprensión de lectura*. Pueblo y Educación.

Blanco, A. (2001). *Introducción a la sociología de la educación*. Pueblo y Educación.

Brito, H. (1990, 12 de junio). *Capacidades, habilidades y hábitos. Una alternativa teórica, metodológica y práctica* (ponencia presentada en el primer coloquio sobre inteligencia) ISP Enrique José Varona.

Byrne, D. (1989). *Teaching Oral English*. Edición Revolucionaria.

Cruzata, A. (2007). *Estrategia didáctica para el tratamiento a la competencia literaria: percepción y producción crítica de textos literarios en la educación preuniversitaria* (tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

Chávez, J. A. (2002). *Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba*. Pueblo y Educación.

Chomsky, N. (1959). Review of Skinner. *Language*, 35(2), 24-31.

De Armas, L. (1982). *Training in Effective Reading II*. Pueblo y Educación.



Feria, H. (2004). *Propuesta de superación profesional de postgrado especializada para elevar el dominio del profesor de Geografía, en relación con las habilidades cartográficas docentes* (tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

Fernández, A. M. (2003). *De las capacidades a las competencias: una reflexión teórica desde la psicología*. Revista Varona, (enero - diciembre), 36-37.

Finocchiaro, M. & Brumfit, C. H. (1989). *The Functional Notional Approach from Theory to Practice*. Revolucionaria.

Fowler, V. (2000). *La lectura, ese poliedro*. José Martí.

Fuentes, H., Ugalde, J. y Mestre, V. (1997). *Fundamentos didácticos para el proceso de enseñanza – aprendizaje participativo*. Universidad Autónoma de Querétano.

Fundora, J. L. (2008). *Actividades de orientación en la promoción de lectura para formar hábitos lectores en los estudiantes de séptimo grado de la ESBU Cosme Torres Izquierdo*. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.

Galperin, I. R. Stylistics. (1987). Pueblo y Educación.

Gayoso, N. (2005). *Español 2: hablemos de lectura*. Pueblo y Educación.

González, F. (1997). *Epistemología cualitativa de las subjetividades*. Pueblo y Educación.

García, E. (1972). *Lengua y Literatura*. Pueblo y Educación.

Goodman, K. (1978). Reading: A Psychological Guessing Game. *Journal of Reading Specialist*, 34, 16-29.

Goodman, K. (1982). *Los procesos de la lectura en Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura*. Siglo XXI.



Grass, E. y Fonseca, N. (1986). *Técnicas Básicas de Lectura*. Pueblo y Educación.

Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills*. Cambridge University Press.

Henríquez, C. (2002). *Invitación a la lectura*. Pueblo y Educación

Labarrere, G y Valdivia, G. (2001). *Pedagogía*. Pueblo y Educación.

Leonteniev, A.A. (1980). *Actividad, Conciencia y Personalidad*. Pueblo y Educación.

Mañalich, R. (2001). *Taller de la Palabra*. Pueblo y Educación.

Martí, J. (1975). *Obras completas*. La Habana. Ciencias Sociales.

Mcphail, I. (1993). *Teaching & Learning Strategies for Evaluate Second Language Learners R-12*. Education Department of South Australia.

Quiñones, D. (2007). *Una concepción didáctica de evaluación en el tercer momento del desarrollo de la escuela primaria*. (tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas).

Rodríguez, M. A. (2007). *Estrategias lectoras dependientes del contenido: propuesta para el trabajo con la obra de José Martí y Simón Rodríguez*. Educación Cubana.

Santiesteban, E. (2021). *Teach Reading*. Editorial Tecnocintífica Americana.

Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behaviour*. Appleton- Century- Crofts.

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

Van Dijk, T. (1997). *Text & Context. Explorations in the semantics & pragmatics of Discourse*. Longman Group.

Vigotsky, L. (1982). *Pensamiento y lenguaje*. Pueblo y Educación.



Editorial Tecnocientífica Americana

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

Teléfono: 7867769991

Fecha de publicación: 12 abril de 2024

Código BIC: CJCR

Código EAN: 9780311000616

Código UPC: 978031100061

ISBN: 978-0-3110-0061-6

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

