

La lectura y su Didáctica Teoría y práctica del texto docente

El presente libro cuenta con seis capítulos. En el primero se define y taxoniza la categoría texto desde una perspectiva docente. En el segundo se conceptualiza la categoría lectura y se ofrece una clasificación didáctica. En el tercer capítulo se describen los trastornos: dislexia, disgrafía y dislalia, y concluye con los elementos esenciales acerca de la higiene de la lectura. El cuarto capítulo se dedica a la enseñanza de esta importante actividad verbal donde se contraponen la enseñanza tradicional a la didáctica dinámico-participativa. En el quinto capítulo se analizan los fundamentos de la habilidad generalizada leer, el invariante de habilidad y la competencia lectoras; se establecen los requisitos para desarrollar cada una de estas categorías y concluye con la prueba para evaluarlas. En el sexto capítulo se alude la estrategia didáctica dinámico-participativa para la enseñanza de la lectura de los distintos tipos de textos.



DR. C. ERNAN SANTIESTEBAN NARANJO

Es Doctor en Ciencias Pedagógicas, Profesor Titular, miembro del grupo de expertos de la Academia de Ciencias de Cuba y de la Junta Nacional de Acreditación. Funciona como presidente del Tribunal de idioma inglés para categorías docentes superiores y Mínimo Candidato a Doctor en Ciencias Específicas. Se desempeña como director académico del grupo EdacunOb. Recibió el premio Mención de Honor al Mérito Educativo, Pedagógico e Investigativo Iberoamericano. Imparte docencia en maestrías y doctorados, donde se desempeña como tutor. Investiga y publica sobre: lectura, comunicación, lingüística, didáctica y metodología de la investigación.

ISBN: 978-959-7225-15-7



EDACUN

EDITORIAL ACADÉMICA UNIVERSITARIA



La lectura y su Didáctica
Teoría y práctica del texto docente

EDITORIAL ACADÉMICA
UNIVERSITARIA



La lectura y su Didáctica Teoría y práctica del texto docente



DR. C. ERNAN SANTIESTEBAN NARANJO

EDITORIAL ACADÉMICA
UNIVERSITARIA

Diseño y Edición: Ing. Erik Marino Santos Pérez. P.I.
Corrección: Dra. C. Ligia Magdalena Sales Garrido P.T.
Dirección General: Dr. C. Ernan Santiesteban Naranjo. P.T.

La lectura y su Didáctica

Teoría y práctica del texto docente

© Dr. C. Ernan Santiesteban Naranjo
© Sobre la presente edición
Editorial Académica Universitaria (EDACUN)

ISBN: 978-959-7225-15-7
Editorial Académica Universitaria (Edacun)
Universidad de Las Tunas
Ave. Carlos J. Finlay s/n
Código Postal 75100
Las Tunas, 2016



Las Tunas, 2016



INDICE

Capítulo 1. Texto: definición y taxonomía linguodidáctica	1
1.1. Definición didáctica de texto.....	1
1.2. Taxonomía linguodidáctica de texto.....	3
1.3. Requisitos para la elección de textos didácticos.....	9
Capítulo 2. Lectura: definición y operaciones lectoras.....	11
2.1. Análisis del concepto lectura.....	11
2.2. Clasificación didáctica de la lectura.....	13
Capítulo III. Trastornos asociadas al proceso lector. Importancia de la higiene de la lectura.....	17
3.1. La Dislexia. Definición y taxonomía.....	17
3.2. La Disgrafía. Definición y clasificación.....	26
3.3. Dislalia. Definición e influencia en la lectura.....	31
3.4 La higiene de la lectura.....	32
Capítulo IV. La lectura y su enseñanza.....	41
4.1. La enseñanza tradicionalista de la lectura.....	41
4.2. Didáctica dinámico-participativa para la enseñanza-aprendizaje de la lectura.....	49
Capítulo V. Acerca de la Habilidad Generalizada Leer, Invariante de Habilidad y Competencia Lectora.....	104
5.1. Fundamentos teóricos - metodológicos para la estructuración de la habilidad generalizada leer en Inglés como lengua extranjera en la educación preuniversitaria.....	104
5.2. La Habilidad Generalizada LEER: su estructura interna.....	115
5.3. Fundamentos teóricos - metodológicos para la estructuración del invariante de habilidad Lectora.....	143

5.4. Fundamentos teóricos - metodológicos para la estructuración de la competencia lectora.....	149
5.5. Requisitos para lograr la habilidad generalizada leer, el invariante de habilidad lectora y la competencia lectora.....	156
5.6. Prueba para evaluar la habilidad generalizada leer, el invariante de habilidad lectora y la competencia lectora..	162
Capítulo VI. Estrategia didáctica dinámico-participativa para la enseñanza de la lectura.....	174
6.1. Estrategia didáctica dinámico-participativa para la enseñanza de la lectura.....	174
6.1.1 Procedimientos diferenciados para la enseñanza-aprendizaje de la lectura de los distintos tipos de textos..	179
6.1.1.1. Procedimientos para la enseñanza-aprendizaje de la lectura de los textos tecnocientíficos.....	181
6.1.1.2. Procedimientos diferenciados para la enseñanza - aprendizaje de la lectura de los textos comunicativos.....	187
6.1.1.3. Procedimientos diferenciados para la enseñanza - aprendizaje de la lectura de los textos literarios.....	189
6.2. Macro procedimientos de la estrategia didáctica dinámico-participativa para la enseñanza-aprendizaje de la lectura.....	193
BIBLIOGRAFÍA.....

Capítulo 1. Texto: definición y taxonomía linguodidáctica

1.1. Definición didáctica de texto

Apartir 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 la lingüística. Todas estas influencias, según J. Falcon (1995:17), "(...) 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 precisión 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 uso de la lengua cada vez más correcto, culto y expresivo.⁴

Antes de definir el término texto docente y no docente es importante considerar que las palabras y las frases hechas tienen su significado, las oraciones y las unidades supraoracionales tienen sentido y los textos tienen significación. Los emas (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, 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

⁴ Haliday y Hasan (1976), Teun A. Van Dijk (1977), M. Cazaban, (et.al) (1979), E. Grass, Y N. Fonseca, (1986), I.R. Galperin, (1987: 194), M. Finocchiaro, (1989), M. Parra, (1992), I. Mcphail, (1993), A. Romeu, (1996).

la lengua: la oral y la escrita y Tiene implícitos o explícitos valores tecnocientíficos, comunicativos, estéticos y literarios.

Por todo lo expuesto, se 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.

1.2. Taxonomía linguodidáctica de texto

Un aspecto en el que todavía no se ha llegado al establecimiento de criterios aceptados por los lingüistas es el referido a la tipología de textos, porque, por supuesto, los tipos de textos no pueden ser considerados de la misma manera por quienes

consideran la lingüística textual referida al sistema, o al discurso o ambas. (I. Blanco, et al, 91). Fueron tomados en consideración diversas clasificaciones aportadas por estudiosos de la materia que llevaron al autor 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 sería de significativa utilidad para la enseñanza de las lenguas una clasificación de textos desde la perspectiva linguodidáctica⁵.

La clasificación que se muestra a continuación es el resultado de los estudios teóricos y experimentales realizados que la avalan como condición didáctica al concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas. La misma se fundamenta teóricamente en la propuesta por B. Almaguer (1998) y en la 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

5 Así: F. Grellet, (1981), L. De Armas, (et al)(1982: 11), J. Rodríguez, (1989), M. Lucas, (1990), I.R. Galperin, (1987:250), L. Álvarez, (1996:11).

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

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

Si los textos están conformados con características de la lengua oral, si carecen (casi totalmente) de términos, recursos estilísticos y medios expresivos, si el lenguaje tiende a ser natural, si su función esencial es establecer comunicación; entonces desde la perspectiva didáctica, se debe trabajar por el logro de la operación generalizada comprender. Por cuanto ella implica captar el significado, el sentido y el contenido complementario del texto y si este tipo de texto se caracteriza por presentar en la comunicación una serie de motivos, emociones, sentimientos, necesidades, convicciones y valoraciones provenientes del mundo interno de los sujetos. Por lo que entender no es suficiente para la decodificación precisa del mensaje.

Textos literarios

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

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

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

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

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

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

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

1.3. Requisitos para la elección de textos didácticos

La lectura es una de las actividades más importantes en la formación cultural del ser humano. Sus efectos abarcan la actividad intelectual, educativa y psicológica del sujeto. La elección de textos 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 conocido la mayor parte del vocabulario por el lector 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 cubana en sus miembros, y a que comuniquen experiencias humanas de la más alta calidad;

- ser portador de elementos de carácter no solo cognitivo, sino también afectivo de forma tal que prepare al pupilo para la vida;

- 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

- interesar de los discentes, pero que no sobre excitarlos.

Capítulo 2. Lectura: definición y operaciones lectoras

2.1. Análisis del concepto lectura

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

En la esfera educativa, la lectura constituye uno de los medios de aprendizaje más eficaces. Ella no solo le facilita al discente su formación técnica o profesional, sino que el uso sistemático de los diferentes textos

fomenta en el lector hábitos de estudio independiente que le servirán para ampliar cada vez más el cúmulo de conocimientos. Por cuanto, desde el punto de vista del contenido, la ya citada actividad verbal pone al lector en contacto con el conocimiento de la cultura humana en toda su amplitud y profundidad. De igual modo, contribuye a desarrollar habilidades en la expresión oral y escrita, que permiten hacer un uso de la lengua cada vez más correcta, culta y expresiva.

Desde el punto de vista psicológico, la lectura es una actividad valiosa, por medio de la cual no solo se alcanzan momentos de recreación, sino que ayuda a ampliar los límites de la experiencia. La lectura incita a analizar el comportamiento humano, a valorar las actitudes positivas o negativas; contribuye a crear patrones de conducta más elevados y con ello la formación de convicciones necesarias.

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

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

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

2.2. Clasificación didáctica de la lectura

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

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

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

Para desarrollar las habilidades que intervienen en el proceso de decodificación o redecodificación de textos o competencia lectora, es necesario sistematizar las operaciones que intervienen en la acción de leer. Por consiguiente una clasificación didáctica sintetizada sería de significativa utilidad para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura. Dicha clasificación debe permitir que el educador conozca la vía más directa entre un punto X (en que se encuentra el educando) y un punto Y que sea donde el educador quiere que el educando llegue.

Por lo que valorar las lecturas analíticas o intensivas como métodos para desarrollar las habilidades lectoras es justo y significativo. Sin embargo, no sería la forma más adecuada de propiciar esa sistematización de las operaciones que intervienen en la acción de leer.

La clasificación didáctica de lectura (que se expone en la figura 1. 1) se debe sustentar en el objetivo

didáctico de la actividad lectora u objetivo lector del pupilo. Es por ello que puede clasificarse desde esta perspectiva en:

Lectura de Búsqueda: es aquella que realiza el lector para buscar cualquier información específica. Ej. : La lectura en una guía telefónica.

Lectura Crítica (Revisión o de trabajo): es aquella que realiza el lector para determinar las características, ideas, intenciones y otros elementos que pueden ir desde una simple revisión para determinar si lee un texto con mayor rigor hasta las lecturas de análisis crítico que realiza un crítico literario.

Lectura de exploración: es aquella que se realiza con el objetivo de obtener la clave semántica. Por lo general, se desarrolla cuando se está presionado con el tiempo. Se lleva a cabo leyendo el primer y último párrafos en textos cortos; en extensos se debe leer además la primera y última oración de los párrafos del medio.

Lectura Cognitiva o de estudio: es la que realiza el lector con el objetivo de profundizar en el conocimiento de la realidad objetiva y por último no solo se lee con la finalidad del conocimiento, por establecer relaciones de trabajo, sino que también se lee por el placer de leer. Leer cuentos, poemas, novelas cómicos; 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 por ciento 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.

En la figura1. Clasificación didáctica de la lectura

ver figura1 página siguiente

Actividad	Perspectiva	Forma	Objetivo didáctico	Operación lectora	Objetivo final
Lectura	Habilidad Invariante de Habilidad de Competencia Medio	En silencio	Entender Comprender Interpretar	Búsqueda Estudio Revisión Exploración Españamiento	Habilidad generalizada L.E.R. Invariante de Habilidades lectoras Competencia lectora
Lectura	Medio	Oral	Expresar Conocer Comunicar	Extensiva intensiva Analítica Expresiva Creadora Dramatizada	Competencia Comunicativa Discursiva

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 III. Trastornos asociadas al proceso lector. Importancia de la higiene de la lectura

3.1. La Dislexia. Definición y taxonomía

El primer estudio relacionado con la dislexia data de 1877. Fue Kussmaul (1877) quien publicó el

caso de un paciente que había perdido su capacidad lectora a pesar de conservar la visión, la inteligencia y el lenguaje. A este trastorno le nombró “ceguera verbal”.

A partir de 1900, Hinshelwood se interesó en el estudio de los infantes que no podían aprender a leer. En su investigación constató que algunos permanecían totalmente incapacitados y otros conseguían solo mejorar y adquirir ciertas habilidades lectoras, con limitaciones. Para los segundos acuñó el término de “Dislexia congénita”, en tanto que la denominación de “ceguera verbal” debería reservarse para los casos muy severos, sin posibilidades de mejoría.

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

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

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

En sentido contrario a la postura anterior Rosenberger (1992) destaca que no se puede considerar la dislexia como una entidad claramente determinada. Rosenberger y sus seguidores consideran que en una consulta médica se atienden pacientes con dificultades lectoras más o menos importantes, que pueden generar la falsa impresión de que existe dentro de la población unos individuos disléxicos frente a otros no disléxicos. No obstante, cuando se han realizado estudios en poblaciones escolares se ha encontrado que el modelo de distribución de la dislexia se ajusta a una curva de continuidad entre la población disléxica y la no disléxica.

Otra postura relacionada con dislexia es aquella que la considera como una entidad no patológica. La misma tiende a atribuir sus causas a problemas pedagógicos y 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. De ahí que en los epígrafes 2.4.1 y 2.4.2 trataremos las dos referidas dificultades.

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

En correspondencia con la dinámica del presente texto se considera dislexia aquel trastorno en sujetos cuyo coeficiente de inteligencia es normal y está dado por la incapacidad de reconocer y decodificar los símbolos gráficos en un sistema lingüístico común entre el emisor y receptor.

Por tanto, la dislexia constituye un problema de alta significación principalmente para los escolares que no tienen profesores competentes en el sentido de brindar ayudas dosificadas para corregir o hasta entender el problema. De ahí, que la inclusión de esta temática en este texto responda a la necesidad de conocer que la dislexia puede manifestarse y luego con un tratamiento adecuado puede desaparecer. La otra razón por la cual se ha incluido es que en

muchos discentes no son netamente disléxicos, sino que tienen ligeras manifestaciones de anomalías neurofisiológicas que necesitan ser tratadas o al menos tenidas en cuenta durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

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

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

Es significativo acotar que todos los escolares aprenden a leer y a escribir básicamente de la misma

manera, mas algunos vencen las dificultades de ese aprendizaje con más facilidad que otros. Los conflictos entre los alumnos disléxicos y los no-disléxicos serían, por tanto, cuantitativos.

Existe, entretanto, otra posibilidad; las diferencias entre los discentes disléxicos y los no- disléxicos pueden ser cualitativas y no cuantitativas. Es posible que los primeros encuentren dificultades en el aprendizaje de la lectura y de la escritura, que ellos tengan que lidiar con obstáculos que, normalmente, no afectan a otros alumnos en el aprendizaje de la lectoescritura.

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

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

- la evidencia clínica, que informa básicamente sobre la situación de los alumnos disléxicos;
- las comparaciones entre la naturaleza de las habilidades intelectuales de los escolares disléxicos y

los que leen conforme a lo esperado, de acuerdo con su edad y su nivel intelectual;

- las evidencias sobre las diferencias entre discentes disléxicos entre sí; y
- el análisis de los estadios en el desarrollo de los procesos de lectura y su comparación con los estadios observados entre alumnos disléxicos.

La dislexia es vista por muchos investigadores como una enfermedad, aunque no contagiosa. El aprendiz disléxico no tiene anticipación perceptiva y solo percibe de una forma aislada o segmentada los ejercicios. De ahí que no tenga la fluidez necesaria para una lectura eficiente y con ello se afecta la decodificación y la definición del entendimiento, comprensión e interpretación del texto. Todo lo contrario ocurre cuando el lector es no-disléxico, sus desplazamientos visuales en pantallas se anticipan al pronunciamiento de las palabras, que al quedar descubiertas le posibilita la percepción toda la unidad lingüística.

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

Muchos profesores sienten dificultades para enseñar la lectoescritura a los discentes disléxicos,

por desconocer medios adecuados para lidiar con esa deficiencia y pasan entonces a discriminarlos; lo que provoca un disturbio mayor, culminando en la evasión escolar u otros trastornos de conducta.

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

Desde una perspectiva general por patrones clínicos, la misma se puede 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. Las mismas se pueden subclasificar en:

- 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. Ej: latón x ratón; gato x cato; lana x rana.

- Dislexia óptico-espacial: son las dificultades que se producen en la lectura que tienen como base la

confusión de letras por su similitud gráfica. Así es posible los cambios de p x q, b x d, g x q, l x ll y otros. En algunos niños se observan perseveraciones y saltos de renglones. Ej: bate x date, queso x gueso, cama x cana.

- Dislexia motriz: es la menos frecuente y las dificultades tienen como origen la confusión de sonidos por su proximidad articulatoria. Se presentan cambios de t x d, r x l, s x ch. Ej: sapo x chapo, dame x tame.

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

Hasta aquí un breve referencial de las clasificaciones de la dislexia, que más que el estudio exhaustivo crítico de las diversas taxonomías; constituye una aproximación suficiente y necesaria para satisfacer el objetivo propuesto. Independientemente del tipo de dislexia en estudios ya realizados verifican y en otros casos comprueban que la misma es una enfermedad curable y si el discente fuese apropiadamente conducido por la escuela, muchos casos de la ya citada enfermedad podrían ser 'curados' o corregidos. El alumno debe ser tratado como educando y no al margen de los contextos socio-culturales.

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

3.2. La Disgrafía. Definición y clasificación

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

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

Posteriormente, varios autores se han dedicado al estudio de estas alteraciones del lenguaje escrito, así por ejemplo: J. Ajuariaguerra (1972) distingue tres etapas: la precaligráfica, la poscaligráfica y la caligráfica infantil. J. Defontaine (1979), por su parte,

propone requisitos psicomotores implicados en la escritura.

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

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

De ahí, que para realizar un diagnóstico se deba tener en cuenta los siguientes criterios:

- Capacidad intelectual normal.
- Ausencia de daño cerebral grave, como el traumatismo motriz.

- Adecuada estimulación cultural y pedagógica.
- Ausencia de trastornos neurológicos graves, como lesiones cerebrales.

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

La segunda está dada cuando los trastornos son de tipo motor y se taxomiza según cual sea el estadio afectado del proceso; este se manifiesta desde el almacén gráfico hasta la escritura en el papel; así por ejemplo: la disgrafía por alteración de alógrafos,

el trastorno es a nivel de los alógrafos: los pacientes tienen dificultades con los diferentes tipos de letra (cursiva, etc) y formatos (mayúsculas, etc) por lo que pueden mezclar esos tipos de letra (por ejemplo CaSa). En la disgrafía apráxica, la lesión produce pérdida de los programas motores que controlan la formación de letras (por ejemplo letras muy deformadas). En la disgrafía aferente las dificultades son perceptivas, de ahí que los pacientes pueden tener dificultades para mantener las letras en una línea horizontal, o una tendencia a omitir o duplicar rasgos y letras.

Sin embargo, de acuerdo con la afectación de la estructura psicológica, la disgrafía se clasifica en: óptica, acústico-sensorial y motriz.

La primera implica aquellas dificultades que se producen en la escritura que tienen como base la confusión de letras por su similitud gráfica. Así es posible los cambios de p x q, b x d, g x q, l x ll y otros. En algunos infantes se observan perseveraciones y saltos de renglones. Ej: bate x date, queso x gueso, cama x cana

La segunda implica aquellas dificultades que se produce por un deficiente desarrollo de la audición fonemática, manifestándose por sustituciones de sonidos o grafías parecidos desde el punto de vista acústico. Es frecuente que el niño con este tipo de dificultad incurra en los siguientes cambios: r x l, c x g, s x ch. Ej: latón x ratón; gato x cato; lana x rana. Además de transposiciones que pueden ocurrir.

La tercera es la menos frecuente e implica aquellas dificultades que tienen como origen la confusión de sonidos y grafías por su proximidad articulatoria. Se presentan cambios de t x d, r x l, s x ch. Ej: sapo x chapo, dame x tame.

Asimismo, según el criterio etiológico S. M. Navarro y S. A. Galdós (2006) la clasifican en: disgrafías del desarrollo y disgrafías escolares.

Según estas autoras, las primeras corresponden a condiciones internas y se caracterizan por:

- Déficit en los procesos psicológicos.
- Alteraciones anatómico-funcionales del sistema nervioso.

Las segundas, por su parte, obedecen a condiciones externas y se caracterizan por:

- Ambiente inadecuado.
- Desajustes emocionales.
- Métodos escolares incorrectos.
- Mala organización en su entorno escolar.

En este sentido L.I.Bruecknen y Guy L.Bond (1975) afirman que la escuela es el detonador principal de las Dislexias y Disgrafías, porque es en ella, donde el niño debe leer y escribir de forma sistemática y porque determinados errores educativos unidos a una enseñanza inapropiada generan dichas dificultades y enuncian entre los posibles factores causales:

-Introducción rígida e inflexible, igual para todos los alumnos, sin ajuste a las diferencias individuales.

-Descuido del diagnóstico de los alumnos.

-Instrucciones demasiados rápidas en la etapa del aprendizaje de la lecto-escritura.

-Inadecuada orientación en el proceso de adquisición de destrezas motoras y habilidades lectoras.

-Establecimiento de normas y objetivos demasiados ambiciosos e inadaptados a las posibilidades de los alumnos.

-Deficiente distribución de los periodos de ejercitación gráfica.

-Deficiente posición postural para leer y escribir.

-Utilización de medios, métodos y materiales de enseñanza inadecuados.

-Ausentismo e intermitencia en la asistencia a clases.

3.3. Dislalia. Definición e influencia en la lectura

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

La dislalia etimológicamente indica; dis- de dificultad y -lalia de la pronunciación, por lo que significa dificultad en la pronunciación. Ella es

considerada por muchos una enfermedad. La misma es asociada a trastornos o anomalías funcionales del cerebro, lo que implica que realmente debe tener un seguimiento clínico. No obstante, es el educador que con amor, paciencia y conocimiento necesario puede resolver y convertir esta situación problemática en un resultado positivo.

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

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

3.4 La higiene de la lectura

La enseñanza de la lectura ocupa un lugar preponderante dentro de los planes de estudios por ser la base del resto de las asignaturas. Por tanto, la misma merece especial atención dentro de la actividad escolar y también en la sociedad. De ahí, que sea importante que los países desarrollen

programas o proyectos nacionales para acrecentar esta importante habilidad comunicativa, tanto de forma silenciosa como en voz alta.

La lectura en voz alta facilita la percepción, visual y no visual, de los educandos en el periodo inicial de la enseñanza. Sin embargo, la misma provoca tres veces más pérdidas de energía que la lectura en silencio. De ahí, que deba ser limitada ya que en discentes de primer grado puede conducir a alteraciones funcionales del Sistema Nervioso Central si se realiza ininterrumpidamente durante más de siete minutos. Por tanto, alta solo debe ser utilizada para enseñar la correspondencia sonido-grafía o la lectoescritura y no para desarrollar la habilidad generalizada leer, invariante de habilidad lectora o competencia lectora.

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

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

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

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

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

Otro elemento a valorar en la presentación es el tipo y tamaño de la letra. Se recomienda la ARIAL

o la TIMES NEW ROMAN 12, por su legibilidad. Aunque en edades tempranas para la enseñanza de la lectoescritura y la lectura como medio en general el tamaño debe ser 14 ó 16.

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

La significación portada por un texto puede ser de tipo: conceptual o fáctica. La primera es aquella que se revela en las nociones, ideas o conceptos. Este tipo de significación no se confina a la pura impartición de la inteligencia, hechos (reales o imaginados) descripciones, eventos, procedimientos, teorías. -es mucho más compleja implica una cultura para decodificar el significado en el nivel superficial del texto.

En este nivel, el significado se puede taxomizar en dos categorías: significado denotativo y significado connotativo. El primero es el significado de la palabra proporcionado por el diccionario y es integral al funcionamiento esencial de la lengua. El segundo es

el valor comunicativo de una expresión por virtud de lo que se refiere. Refleja la experiencia real de la cual uno asocia una expresión.

La segunda es aquella contenida en los hechos del estilo, en la estructura profunda del texto. En la estructura profunda, el significado también se puede 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 en el texto en su contexto. Este tipo de significado no lo determina la palabra, sino el texto en su contexto como máxima unidad lingüística de sentido completo (significación).

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

La fortaleza integrativa del texto influye cíclicamente en el sentido de las oraciones,

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

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

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

En el proceso sintáctico el lector va realizando el proceso léxico mediante el cual conoce los lexemas, palabras, y seguidamente va a relacionar las posiciones de las palabras (estructuras gramaticales). Esas relaciones responden a las reglas y principios de la sintaxis. Aquí el lector asigna un papel

gramatical a cada palabra. Es una operación mental y automatizada.

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

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

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

Los distintos procesos, léxico, sintáctico y semántico, configuran dentro del proceso lector una interrelación que a partir de la información perceptiva se van relacionando de forma seriada, sucesiva y lineal. No obstante, estos procesos son autónomos, lo cual didácticamente hablando se pueden realizar ejercicios por separados para desarrollar estos procesos, sin descuidar el principio holístico del proceso lector con respecto a estos procesos lingüísticos.

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

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

- capacidad neurofuncional del lector;
- tipología textual;

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

Es significativo acotar que la velocidad de la lectura no es lo misma en las diferentes lenguas. Por cuanto, dependen de aspectos morfo-sintáticos, fonéticos y estilísticos. No obstante, el promedio de velocidad de la lectura, dadas las condiciones higiénicas, oscila entre 210-510 palabras por minutos y cuando se activan las fuerzas volitivas, es decir cuando el lector necesita realmente o desea leer más rápido lo hace en un rango entre 410-730 palabras por minutos.

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

Es notorio destacar, que cuando se trata de desarrollar la habilidad generalizada leer, la edad no constituye un elemento de preocupación, sino las capacidades, habilidades y operaciones generales y operaciones simples son básicas para alcanzar el objetivo propuesto. Esta información es relevante, sobre todo en los primeros años de vida

Por tanto, si el profesor impone la lectura de un texto y no tiene en cuenta la diversidad de los sujetos (discentes), puede estar afectando psíquicamente a algunos de ellos, sin que lo note o se percate a simple observación ocular. De ahí, que es de conspicua importancia conocer las características psicológicas, sociológicas y lingüísticas de cada uno de los estudiantes para poder definir en primer lugar cuál texto asignar y luego los ejercicios acorde con los objetivos docentes y el contenido.

Capítulo IV. La lectura y su enseñanza

4.1. La enseñanza tradicionalista de la lectura

En las diferentes educaciones, los profesores imparten las clases de lectura por medio del libro básico que está designado para cada grado o año. Los mismos también eligen otros textos de acuerdo con sus condiciones e intereses, aplican diferentes ideas sobre su enseñanza, tomadas de fuentes nacionales e internacionales pertenecientes a distintas tendencias. Sin embargo, el resultado del análisis de los distintos procedimientos que se emplean para la enseñanza-aprendizaje de la citada habilidad comunicativa, conduce a la conclusión que en las referidas educaciones se enseña independiente del tipo de texto, como sigue:

M. Eligio (et-al) (1990:4) propone para los textos dialogados los siguientes procedimientos: "audición, verificación de la comprensión, repetición, lectura imitativa, lectura individual, dramatización y

transposición”. Más adelante (1990:6), para los textos escritos en prosa establece los siguientes: “audición del texto sin mirarlo, audición del texto siguiéndolo con la vista, lectura oral del texto y trabajo escrito”.

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

Por otra parte, G. Terroux y H. Woods (1991:17) en el texto “Teaching English in a World at Peace” propone los siguientes: “motivación, presentación, práctica controlada, práctica creativa, evaluación y consolidación”.

En los procedimientos aportados por los referidos autores, no se tiene en consideración la tipología de textos. Estos van dirigidos al desarrollo de la lengua _ evidentemente sustentados en el enfoque comunicativo.

Por su parte D. Byrne (et al.) Teaching Oral English (1989:25) propone, para los textos dialogados, los siguientes procedimientos: “presentación del tema, presentación del texto, práctica de la lengua, tareas para la lectura, lectura en silencio, lectura

expresiva, aclaraciones de dudas, lectura en silencio y comentario”. Más adelante (1989:30) para los textos escritos en prosa, sugiere como se expone a continuación: “establecimiento del escenario, semantización, asignación de tareas auditivas, propósito para la escucha, verificación de la audición, lectura en silencio, repetición, aclaraciones de dudas y práctica del diálogo”.

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

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

Similar ocurre en la enseñanza de la lengua materna, solo que no se emplea con gran frecuencia los ejercicios de verdadero o falso, para determinar

el primer nivel de comprensión. No obstante, se introduce el estudio imponiendo las concepciones predeterminadas por el docente. En educación primaria, se hace énfasis en la búsqueda de significados de palabras y posteriormente de determinadas frases.

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

B.F. Skinner, (1957) considera a los enunciados u oraciones como aprendidas respuestas a estímulos. Sin embargo N. Chomsky, (1959) en "Review of Skinner" se encarga de ridiculizar esta concepción.

El resultado de este enfoque, que aún predomina en la enseñanza, conduce a los estudiantes a leer no para percibir y transformar o interactuar activamente con el contenido de un texto; sino, para aprender nuevas palabras, frases y patrones oracionales.

Los escolares tienden a leer palabra por palabra y algunas que otras frases. Responden preguntas sin ser capaces, en la mayoría de los casos, de

determinar micro, meso y macro - contexto; llegan a entender algunos tipos de textos (los más estudiados), pero les es difícil comprenderlos o interpretarlos.

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

Veamos el siguiente ejemplo en "inglés":

Reading

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

I. Say true or false according to the text.

A) _____ John donnlgly straug.

b) _____ John tardldy in the ghrand

c) _____ He nebbr alks latt.

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

A

B

a) John
tardldy

- lkoned wktply

- lponed

- lkoned tarhldy

- b) He
straug
- donnlgly spkaug
- donnlgly
- straugh
- donnlggly
- c) John
- nebbbr alks latt
- sottms alks latt
- alwysh alks latt

II. Answer the following questions from the reading.

- a) Who is donnlgly straugh?
b) Where is John?
c) Why John nebbbr alks latt?

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

- Lines 1 and 2 mainly refers to:
a) John donnlgly straugh.
b) John donnlgly nebbbr.
c) He gpdns tardldy.

Veamos el siguiente ejemplo en “español”:

Lectura

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

I. Responde las siguientes preguntas del texto.

- a) ¿Quién está koned?
b) ¿Dónde está Juan?
c) ¿Por qué Juan es buen almghd?
d) ¿Qué está haciendo Juan?
e) ¿Cuándo Juan 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 como, casi la totalidad de los encuestados respondieron y luego algunos llegaron a preguntar sobre el significado de ciertas “palabras”. Las respuestas eran “correctas”, sin embargo, ¿qué entendieron?, ¿conduce esta metodología al desarrollo adecuado de conocimientos, habilidades y hábitos de lectura? Por supuesto que no.

Como se evidencia, esta metodología tiene su génesis en las concepciones conductista de Skinner donde se asume como supuesto teórico el modelo estímulo - respuesta y el principio de reforzamiento

como esquema para explicar la conducta. De ahí, que el discente asuma una posición pasiva y sea un simple “respondedor de estímulos”. Todos estos factores inciden en que se desarrolle la lectura como medio, o sea la utilización de esta actividad verbal como método o técnica en la enseñanza de la lengua y no como vía para el desarrollo de la habilidad generalizada leer, el invariante de habilidad o la competencia lectora.

Como se puede apreciar, por una parte el enfoque tradicional para la enseñanza de la lectura resalta la relación objeto - sujeto, donde los ejercicios permiten el dominio o la mayor influencia del texto sobre el alumno; lo que implica que el papel de este último se reduzca a un “simple respondedor de estímulos” al ser un sujeto pasivo, débil y obediente.

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

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

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

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

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

Si el resultado del referido enfoque, que aún predomina en la enseñanza, arrastra a muchos discentes a un tránsito por la escuela con resultados poco efectivos en su entendimiento, comprensión e interpretación de textos docentes y no docentes. Entonces, se requiere de una concepción didáctica que transforme la actitud receptiva de la información

(del estudiante) en una posición activa durante el proceso de lectura, en el que se considere tan importante lo que está expresado en el texto como lo que puedan expresar a partir de su zona de desarrollo actual.

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

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

Los requerimientos teóricos planteados en el capítulo anterior, se deben reflejar en la concepción

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

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

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

La didáctica dinámico – participativa para la enseñanza - aprendizaje de la lectura es aquel sistema de ideas para dirigir de forma dinámico-participativa el proceso de decodificación y redecodificación gráfica (entender, comprender e/o interpretar) un texto escrito en un sistema lingüístico común entre el emisor y receptor en un nivel de enseñanza determinado, en la que al estudiante/ lector se le asigna el papel protagónico, dónde tan

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

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

- la definición del término texto docente;
- la clasificación linguodidáctica de texto;

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

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

Resulta imprescindible asegurar la atención a las diferencias individuales, de forma que se pueda

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

La atención a las diferencias individuales respecto al conocimiento precisa conocer al profesor de cultura física, saber qué sabe hacer sin ayuda y en qué la necesita. Significa comprender que ofrecer ayuda no es sustituir la acción del mismo, sino lograr que a él llegue el mínimo apoyo necesario para que con su esfuerzo individual alcance el éxito.

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

Por socialización se entiende, como define A. Amador (1999): La socialización es un conjunto de procesos sociológicos, pedagógicos y psicológicos por los cuales en la asimilación de la experiencia social, se incorpora a diferentes actividades, participa con otros, se implica en su ejecución estable y relaciones y se comunica todo ello en función de las expectativas

y representaciones que como miembro del grupo que se trate va desarrollando, de los conocimientos, sentimientos, actitudes que en él se van formando al respecto, con lo cual reproduce, modifica o crea nuevas expectativas que a su vez dan lugar a su práctica en una dimensión cada vez más reflexiva y autodirigida como heredero o representante de las conquistas de la humanidad, como sujeto que se desarrolla.

En este caso particular esta estrategia comprende además:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

De forma general el contenido se deberá reflejar en el libro básico que esté designado para cada grado o año, en los textos que seleccione el profesor de acuerdo con sus intereses didácticos, las necesidades cognitivas individuales y colectivas de los estudiantes y en la didáctica dinámico-participativa.

El sistema de habilidades a desarrollar serán las que se integran en el núcleo de la habilidad

generalizada leer y el invariante de habilidad; que serán aludidas en los epígrafes 5.2 y 5.3 del presente texto. Su desarrollo exige de ejercicios de carácter individual y colectivo, en los que el estudiante/lector asuma un rol protagónico.

La competencia constituye otro componente didáctico que surge a partir 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.

Es significativo señalar que 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 N. Chomsky con “competence and performance”.

En 1972 D. 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, M. Canale y M. 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 estudios 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 fue analizada en el acápite 5.4., que trata los fundamentos teóricos - metodológicos para la estructuración de la competencia lectora y se propone la estructura como competencia general.

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

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

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

Este momento inicial es de suma importancia en la puesta en práctica de una concepción progresista de enseñanza, pues permite que los alumnos conozcan al inicio del curso todo lo relativo a su organización, lo que se espera de ellos, opinen al respecto y se comprometan en el logro de los objetivos previstos que comienzan a sentir como propios.

El encuadre lector es la explicitación de los roles y funciones que cada uno debe desempeñar para alcanzar la habilidad generalizada leer, invariante de habilidad o competencia lectora.

Aunque pudiera parecer que el tiempo empleado en el encuadre lector es “tiempo perdido”, en realidad no es así, ya que redundará en beneficio del curso y en la concienciación de los participantes en correspondencia a lo que objetivamente tienen que hacer para alcanzar las habilidades o competencia meta, por cuanto les permite comprender desde el inicio que el desarrollo de sus habilidades lectoras o competencia no es una cuestión sólo del docente y que, por tanto, no se reduce a la aceptación

pasiva de la información brindada por el profesor, sino que ellos deben asumir la responsabilidad de su formación, buscar activamente los conocimientos, de cumplir con los requisitos para poder desarrollarlas desde su posición de estudiante, a través de su actividad e interacción en el grupo, donde están involucrados y sus criterios son tenidos en cuenta desde el inicio del curso.

Para llevar a cabo el encuadre lector, se precisa que el profesor acepte esta posibilidad y presente a los estudiantes no un programa acabado del curso, sino una propuesta clara y flexible, de modo que los estudiantes puedan hacer preguntas, aclarar dudas y sugerir determinados cambios, inclusiones, etc.

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

1. El profesor explica en qué consiste el encuadre lector y la importancia que tienen requisitos que ellos deben cumplir como lectores para el desarrollo de sus habilidades y competencia. Enfatiza en los requisitos que él debe cumplir como docente para enseñarlos a leer y a ser lectores.

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, 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, sus contenidos.

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

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

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

Puede ser empleada al principio de la clase es decir durante el procedimiento presentación del texto o trabajo con el título. Se divide el grupo en subgrupos de 5 ó 6 participantes, los cuales eligen un jefe, que será el encargado de exponer posteriormente en el plenario. Se les plantea que en cada subgrupo han de exponer todos los temores, preocupaciones,

inquietudes, dudas que tienen ante el texto que van a leer. Esta actividad puede consumir de 10 a 15 minutos.

Seguidamente en plenario cada subgrupo expone y sus consideraciones se escriben en la pizarra o en pancartas.

De nuevo vuelven a trabajar en equipos durante 10 ó 15 minutos ahora para analizar el texto y determinar cuáles de esos temores o inquietudes pueden ser superables y qué estrategia lectora es la más adecuada. Funciona como jefe el mismo que fue seleccionado al inicio.

A continuación se lleva al plenario las consideraciones de cada equipo. El profesor o coordinador debe ir tachando o borrando de la pizarra las que sean consideradas como superables; pero se debe puntualizar las propuestas de soluciones y de quién o quiénes depende. Es posible que dependa de los participantes.

Generalmente, quedan algunos temores que se mantienen como no superables, de ser así se el profesor ofrece estrategias lectoras en correspondencia con las dificultades y temores que aún persisten. Es común encontrarse dentro de los temores de los estudiantes durante el proceso de lectura el qué hacer con las palabras no familiares del texto.

De ahí, que el profesor deberá valorar el vocabulario o terminología que puede afectar seriamente los

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

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

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

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

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

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

El resto del grupo puede hacer aportes en aspectos que no fueron reformulados hasta que quede las ideas decodificadas sean lo más cercana posible a la realidad del texto.

Seguidamente se subdivide el grupo en equipos de 6 a 8 participantes, el profesor entregará 3 textos (uno de cada tipología) para que el equipo escoja con cual van a trabajar. En cada equipo se nombrará un jefe o coordinador que dirija la ejecución de la actividad y un controlador del tiempo o cronometrista. El profesor indicará que cada uno debe expresar en el equipo la clave semántica del texto.

El expositor cuenta con dos minutos como máximo y uno como mínimo para expresarse. Seguidamente otro miembro del equipo puede hacer la reformulación en 1 ó 2 minutos, lo que puede ser complementado por el resto del equipo. El primer expositor debe expresar su conformidad o no, valorar si fue escuchado.

Cada uno de los miembros del equipo se expresará acerca del texto que escogió y de cada uno se hará la reformulación tratando que, excepto el coordinador y el cronometrista, el resto ejecuten ambos roles. La duración de esta parte de la actividad será de 30 minutos aproximadamente.

El jefe o coordinador debe estar muy atento a todas las expresiones y reformulaciones, de manera que pueda analizar en el equipo la capacidad de expresión y de escuchar, basándose en indicadores tales como:

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

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

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

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

¿Qué aprendieron en este ejercicio?

¿Qué aplicaciones puede tener en sus relaciones interpersonales?

¿Qué codificó el emisor en el texto?

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

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

Abanico de lectura: Esta técnica tiene como objetivo lograr que el grupo de estudiantes/lectores tome conciencia de los diferentes tipos de

lectura que pueden utilizar en correspondencia con el tipo de texto y su objetivo lector.

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

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

Los estudiantes nuevamente escribirán en la pizarra la información solicitada y la vía que emplearon para lograrlo.

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

¿Cuáles son los tipos de lectura?

¿Qué tipo de lectura es el más adecuado en correspondencia con el tipo de texto?

¿Qué relación tiene los tipos de lectura con el propósito lector?

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

El profesor, a partir de la observación del trabajo de los equipos, tratará de elaborar preguntas, a

modo de conclusión, que lleven al grupo a esclarecer sus dudas, inquietudes, a aclarar y cuestionar sus conceptos.

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

Los procedimientos del método son los siguientes:

1. Procedimiento: Se forman pequeños grupos de 3 ó 4 miembros, según criterio de los participantes. Una vez conformados los grupos, procederán a la lectura y análisis del texto.

2. Procedimiento: Luego de la lectura del texto, cada uno de los participantes formula por escrito dos preguntas a cada uno de los demás miembros del equipo contrario: una personal y la otra acerca del contenido del texto, así como la respuesta que cree que ellos darán a las mismas.

3. Procedimiento: Se continúa el trabajo en grupos pequeños. Una vez que todos los miembros de los grupos han formulado por escrito sus preguntas y respuestas a los demás, cada participante leerá en alta voz las 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, 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 tí mismo?

¿Cuáles son tus metas como profesional?

¿Qué metas persigues en tu vida privada?

¿Eres un buen o mal estudiante?

Acerca de las preguntas sobre el texto es necesario tener en cuenta que el texto en su contexto sugiere que tipo de ejercicio es el más adecuado. Se sugiere entonces consultar el texto Didáctica de la Lectura por el mismo autor; en el que se ofrecen ejercicios para los textos tecnocientíficos, comunicativos y literarios.

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

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

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

a) **Lectoplenaria:** El docente promueve la discusión del problema lector con la participación de todos los estudiantes.

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

b) **Ernan-04:** Esta técnica es una variante de la discusión en pequeños grupos, aún cuando abarca al grupo completo y tiene como objetivo obtener en tiempo corto, las ideas de un grupo de participantes sobre un determinado texto, buscando la participación de todos. Se desempeñan los siguientes roles: auditorio, oponente, ponente. Todos los estudiantes leen el mismo texto independientemente del rol que desempeñen. Una vez leído el texto en pequeños grupos, se procederá a su discusión. Los que funjan como ponentes, expondrán las ideas principales contenidas en el texto y las valoraciones necesarias. Mientras exponen, el auditorio presta atención a los elementos más significativos aludidos por los ponentes y los oponentes prestan atención a las insuficiencias. Se realiza el debate necesario y se intercambian los roles; de modo tal que todos sean ponentes, oponentes y auditorio.

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

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

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

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

a) **Lectoconferencia:** En cada subgrupo se discuten aspectos diferentes (partes del texto), los cuales fueron previstos en un orden lógico por el profesor. Posteriormente, cuando cada uno expone sus conclusiones deben quedar en el orden previsto, con lo que se garantiza la secuencia lógica del contenido.

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

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

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

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

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

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

estrechando el abordaje del mismo. Por tanto, se recomienda para el procedimiento debate general.

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

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

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

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

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

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

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

Las visibles ventajas del uso de estos métodos en la enseñanza ha creado en algunos educadores la ilusión de que se trata de instrumentos “todopoderosos” que, por sí mismos, garantizan el éxito del proceso docente. Es bueno insistir en lo injustificado de esta idea, ya que se trata únicamente de medios, cuya utilización será efectiva sólo si se ajusta a los objetivos planteados, a los contenidos a abordar, a las características del grupo de alumnos, y en dependencia de la habilidad del docente para aplicarlos y de las condiciones específicas de su utilización.

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

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

función reguladora y estimuladora del aprendizaje grupal, hasta educar la personalidad del estudiante.

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

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

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

Las reglas de trabajo en grupo son las siguientes:

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

En la etapa organizativa de la mayoría de los métodos participativos, el trabajo supone la asignación de determinados roles, que posibilitan un mejor funcionamiento del grupo en el cumplimiento de las tareas asignadas: se deben seleccionar cuatro miembros que actúen como: facilitador, registrador, jefe de grupo y observador. Es importante que estos roles sean desempeñados por los estudiantes, por

lo que implica para su desarrollo. No obstante, el profesor puede asumir alguno si lo considera pertinente. Cuando los miembros del grupo saben cómo se ejecutan estos roles y se conocen entre sí, la propuesta se realiza por los propios estudiantes.

A continuación se caracterizan estos roles:

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

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

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

- Es un registro instantáneo de las ideas y conclusiones del grupo.

- Recuerda las ideas a los participantes para que no tengan que apelar a la memoria.
- Evita repeticiones.
- Las ideas de una persona se transfieren a todo el grupo.
- Facilita la actualización de los que lleguen tarde.
- La información se mantiene “visible” durante el tiempo que se requiera de ella.

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

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

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

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

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

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

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

Se recomienda que los estudiantes roten por los diferentes roles grupales. El hecho que los grupos se constituyan en cada ocasión con integrantes diversos, y con asignación de roles rotativos entre sus miembros, contribuyen a elevar el nivel de relaciones, de comunicación entre todos, proporcionando una expresión más libre de sus potencialidades: todo ello aumenta el conocimiento de los demás y de sí mismo y contribuye a desarrollar diferentes

aspectos del comportamiento social en grupos con diversa composición y número de miembros, lográndose importantes efectos educativos a través de la propia organización y desarrollo de los recursos de la enseñanza.

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

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

Para efectuar la evaluación del aprendizaje se sugiere la prueba de habilidad generalizada leer, en el caso de evaluar la referida habilidad. Mas, para el invariante de habilidad lectora, se sugiere la prueba

del invariante de habilidad y para la competencia lectora se proponen las dimensiones e indicadores de la citada competencia. Todo ello combinado con los diferentes tipos de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, metaevaluación y paraevaluación.

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

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

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

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

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

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

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

Elementos estos, a los que se les añade una escala con un máximo de 100 ó 5 puntos (depende del nivel de enseñanza). Esta fórmula se aplicó debido a la complejidad de la lectura por ser ella un proceso interno donde se manifiestan conocimientos, hábitos y habilidades. La referida prueba será objeto de análisis en el acápite 5.6 .

Después de precisar los componentes no personales en los que esta didáctica influye y transforma directamente, es necesario revelar el

carácter dinámico-participativo de la ya mencionada didáctica. Los conceptos dinamismo y participación pueden ocasionar ruido e inclusive pensar que se es redundante ya que ambos implican movimiento. Esto puede ser pero constituye una visión reduccionista de los axiomas antes referidos.

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

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

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

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

Retomando el tema que nos ocupa: el dinamismo y la participación, se encuentran en la unidad del pensamiento verbal, que a su vez se encuentra en el significado de la palabra. Ambos términos constituyen una amalgama tan estrecha del dinamismo y la participación que resulta difícil dilucidar si es un fenómeno del dinamismo o de la participación. Una palabra sin significado es un sonido vacío, el significado es, por tanto, un criterio de la “palabra” y su componente indispensable; que desde el punto

de vista psicológico LS. Vigotsky (1989: 119), “El significado de cada palabra es una generalización o un concepto. Por tanto, si las generalizaciones y los conceptos constituyen actos del pensamiento, se puede considerar al significado como un fenómeno inherente al pensamiento, mientras se materialice en el lenguaje, y un fenómeno del habla solo en tanto esté relacionado con el pensamiento e iluminado por él”

Por tanto, la relación entre dinamismo y participación no es un hecho, sino un proceso un continuo ir y venir del dinamismo a la participación y de la participación al dinamismo, y en él, la relación entre dinamismo y participación sufre cambios que pueden ser considerados como desarrollo en el sentido funcional. El dinamismo no se expresa simplemente en la participación, sino que existe a través de él. Todo dinamismo tiende a conectar una cosa con otra, a establecer relaciones, se mueve, crece y se desarrolla, realiza una función, resuelve un problema. Este fluir transcurre como un movimiento interior a través de dos planos: interno, significativo y semántico y externo, fonético; que aunque forman una verdadera unidad, tienen sus propias leyes de movimiento.

La dinámica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura está dada en la necesidad de resolver un problema, a través de la interacción objetivo–contenido–método con los restantes componentes del citado proceso. En esta didáctica, se manifiesta como sigue: el objetivo se refleja en

el problema del lector, el contenido se expresa en el texto y el método el propio lector, que a partir de su esquema de contenido y su esquema de forma, lo exterioriza en operaciones lectoras.

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

Ese carácter participativo se manifiesta cuando el lector se va transformando en el protagonista del proceso de construcción del contenido del texto y cuando va desarrollando sus propias estrategias metodológicas en el enfrentamiento a situaciones cambiantes, contradictorias que permiten que el lector se trace nuevos objetivos. Por tanto, se puede afirmar que la dialéctica de la didáctica se da en la contradicción esencial entre el objetivo que se traza el alumno y el método que él desarrolla en dependencia del tipo de texto. Por ejemplo, el lector necesita buscar una información específica para ello desarrolla una lectura de búsqueda. Al encontrarla, es de su interés y desea obtener más información, entonces desarrolla una lectura de estudio y así sucesivamente se produce la interrelación del lector con el contenido del texto. En dicho proceso el objetivo se va modificando y el lector va empleando diferentes métodos en correspondencia con su objetivo y las características del contenido.

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

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

El lector tiene una participación dinámico-participativa en la medida en que capte no solo los contenidos expresados explícitamente, sino también la gama de sugerencias implícitas en el texto, que se revelan ante él al hacer contacto con su mundo interior utilizando diferentes procedimientos de

acuerdo con sus objetivos y características del texto que le permiten construir el texto a partir de su zona de desarrollo actual y el contenido del texto. La lectura en sí misma constituye un proceso de carácter dinámico por cuanto la información que recibe el lector no se conserva en el cerebro sin sufrir variaciones.

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

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

Es significativo acotar que la misión del lector debe ser la de decodificar el mensaje teniendo presente que el contenido del texto es un complejo semántico que se forma de lo explícitamente expresado, lo conocido por el lector y lo inferido. Además, debe tener en cuenta la influencia del co - texto y contexto –necesarios para la determinación de la significación literal, complementaria e inferencial.

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

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

autodirigida como heredero o representante de las conquistas de la humanidad, como sujeto que se desarrolla.

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

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

En materia de aprendizaje, la zona de desarrollo próximo se resume en la tesis acerca del origen histórico-social y la estructura mediatizadora de los procesos psíquicos superiores. En ella se caracterizan los límites de aprendizaje en términos de planos inter e intrapsicológicos, como planos de la conciencia y de la subjetividad respectivamente. La zona de desarrollo próximo nos permite concebir la educación en el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso de modelación, de interacción que tiene lugar entre el niño y sus padres, y entre

el niño y adultos, etc. Estas interacciones producen desarrollo, conocimiento, conducen al desarrollo del plano subjetivo. Se pueden tener estudiantes casi idénticos desde el punto de vista estadístico, pero no son idénticos desde el punto de vista de la dinámica de su zona de desarrollo próximo.

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

De ahí, que se requiere conocer y valorar para qué se estudia el nuevo contenido, su utilidad social, en qué puede ser empleado en lo particular por el discente. Por tanto, encontrarle un sentido,

se convierte en una necesidad insoslayable en la didáctica dinámico-participativa para la enseñanza-aprendizaje de la lectura.

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

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

él recibe le sirve como ser social; o sea, cómo esto contribuye a prepararlo para la vida.

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

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

En esta concepción, en la actividad del discente resulta de gran utilidad el desarrollo del entendimiento, la comprensión y la interpretación. Ello le va a permitir leer para percibir y transformar el contenido del texto, a valorar sus actitudes, contribuye a crear patrones

de conducta más elevados. Sirven además, no solo para ampliar el cúmulo de conocimientos, sino también para su formación multilateral a partir del conocimiento de la cultura humana en toda su amplitud y profundidad; lo que permite crear unidades subjetivas del desarrollo que propician la orientación vocacional de cada educando.

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

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

con independencia y es capaz de aplicar a nuevas situaciones lo aprendido, aportar sus puntos de vista, argumentar, expresar suposiciones, generar hipótesis, según las exigencias de cada texto e intereses del alumno y del docente.

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

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

Una vía para transformar su actitud receptiva de la información puede ser a través de los procedimientos diferenciados para la enseñanza-aprendizaje de esta actividad verbal que posibilitan el desplazamiento de la zona de desarrollo próximo; así como los requisitos didácticos para la selección de textos y ejercicios, así como aquellos establecidos para el desarrollo de las habilidades que intervienen en el proceso lector. Por consiguiente, los elementos didácticos referidos anteriormente deben propiciarle al estudiante el desarrollo necesario para que sea capaz de percibir la información que aparece en el texto y transformar su conducta, actuar y comunicarse como un constructor-transformador del texto, siendo capaz de entender, comprender e/o interpretar textos docentes y no docentes.

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

El educador no debe estar dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje, sino que debe ser parte del proceso ya que potencia el desarrollo integral de la

personalidad de sus discentes, por cuanto en cada asignatura y en cada profesor hay potencialidades para el desarrollo moral, vocacional e integral de la personalidad de los mismos. Además, permite la configuración de unidades subjetivas del desarrollo sobre la base de las relaciones con ellos y con el grupo de asignaturas, que desarrollan de forma general al estudiante.

El mentor en esta didáctica debe estimular la participación individual de los educandos de forma activa mediante sus dudas, contradicciones y reflexiones que les permiten llegar a sus propias conclusiones. Por consiguiente, las influencias educativas se vinculan con sus necesidades lo que permite plantear que el profesor es parte del proceso de enseñanza – aprendizaje. Además, porque el catedrático concibe las tareas docentes, orienta, controla, ofrece ayudas dosificadas, pero cada discente trabaja con independencia en la realización de las tareas concebidas y propuestas por el profesor. Dichas tareas deben propiciar la búsqueda, utilización y valoración del conocimiento, en función de un objetivo dado.

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

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

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

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

discente utiliza esta ayuda y cuánto podemos mejorar su ejecución con la ayuda que le damos.

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

Para la aplicación de esta didáctica, se requiere:

- conocer la definición del concepto texto docente para así diferenciar este término al de lectura, así como fragmentos del mismo. Para darle una utilidad didáctica práctico – funcional en la enseñanza-aprendizaje de la lectura;
- conocer los requisitos para la elección de textos para incluir aquellos que permitan no solo el desarrollo cognitivo, sino también el afectivo teniendo en cuenta los valores que la sociedad cubana forma en sus miembros;
- conocer la definición del concepto habilidad generalizada, invariante de habilidad y competencia lectora para saber el fin a lograr, en cuanto a la esfera cognitiva se refiere, en esta didáctica;

- conocer la estructura de las referidas habilidades y competencia para poder desarrollarla;

- conocer los requisitos para lograr la habilidad generalizada leer, invariante de habilidad y competencia lectora tanto desde la perspectiva del discente como desde la perspectiva del profesor para encauzar el desarrollo de la misma;

- conocer la taxonomía didáctica de texto para clasificar los mismos desde esta perspectiva;

- conocer los procedimientos diferenciados de cada tipología textual y aplicarlos según la clasificación didáctica a que pertenece el texto;

- tener en cuenta los requisitos para la selección de ejercicios para así poder seleccionar los que se sugieren en la presente investigación y aplicarlos según la tipología textual;

- conocer la diferencia entre la lectura como medio y como habilidad y emplear la forma de realizarla, el objetivo metodológico y las operaciones lectoras en correspondencia con la segunda taxonomía;

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

En la instrumentación de esta concepción didáctica es necesario tener presente, que cuando se trata de la actividad independiente el discente debe recibir con claridad las orientaciones que precisa para el desarrollo de las diferentes tareas. Asimismo, en la medida de sus adelantos se le debe permitir llegar

a poder definir por sí solo la orientación adecuada y proceder a la decodificación del texto.

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

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

La atención a las diferencias individuales respecto al conocimiento precisa conocer al discente, saber qué sabe hacer sin ayuda y en qué la necesita. Significa comprender que ofrecer 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 V. Acerca de la Habilidad Generalizada Leer, Invariante de Habilidad y Competencia Lectora

5.1. Fundamentos teóricos - metodológicos para la estructuración de la habilidad generalizada leer en Inglés como lengua extranjera en la educación preuniversitaria

La actividad cognitiva del estudiante no se limita a la adquisición de conocimientos, sino también al desarrollo de habilidades todo lo cual presupone una gran variedad de criterios y fundamentos al momento de definirla⁴.

Estos autores coinciden de una u otra forma en considerar que las habilidades se desarrollan en la actividad y que implica el dominio de las formas de actividad cognoscitiva, práctica y valorativa. Por cuanto, en correspondencia con la dinámica del presente texto se considera que la habilidad es una formación psicológica individual que gracias a la actividad y a la comunicación en un proceso de socialización, el sujeto cognoscente expresa un conocimiento en la praxis; dicho conocimiento se concreta en un sistema de acciones y operaciones dominadas por el sujeto que le permiten alcanzar un objetivo.

En trabajos de S.L. Rubinstein, A.N. Leontiev y H. Brito (que serán analizados a continuación), dirigidos

4 Ver: Danilov y Skatkin (1978), A.V. Petrovsky(1979), Savin (1982:71), N. Talizina(1987), H. Brito(1987), M. Caballero(1989), M. López(1990), P.A. Rudik(1990:88), H. Brito(1990:2), C. Álvarez (1999:71)

al desarrollo del pensamiento y su relación con las habilidades se ponen de manifiesto de forma implícita o explícita que los procesos psíquicos del hombre se desarrollan a partir de tres momentos importantes, que se resumen en:

- La apropiación de los conocimientos.
- La dinámica de su actividad práctica, y
- La comunicación verbal.

Así por ejemplo, S.L. Rubinstein (1965:358) señaló, “Dos son las formas en que se manifiesta el papel regulador del reflejo de la realidad por parte del individuo, en forma de: regulación inductora y regulación ejecutora”.

Mediante la primera de estas formas se puede responder al qué, por qué y para qué, de la actuación del sujeto. O sea, es la que determina lo que se realiza y pertenecen predominantemente a esta forma de regulación todos los fenómenos psíquicos que movilizan, conducen y sostienen la actuación del sujeto, de lo que son expresión: motivaciones, vivencias afectivas y voluntad.

Mediante la regulación ejecutora se puede responder al cómo de la actuación del sujeto, es la que determina que lo que se realiza se cumpla a tenor de las condiciones en que se desarrolla. A esta forma de regulación pertenecen, predominantemente, todos los fenómenos psíquicos que posibilitan tomar en consideración las condiciones en que transcurre la

actuación de sujeto: cognición, hábitos, habilidades, capacidades.

La teoría de AN. Leontiev (1980:81) plantea, que: "(...) la actividad está formada por acciones y estas últimas a su vez por diferentes operaciones en cuyo dominio radica el éxito de la realización de cualquier actividad" Esta concepción deja claro que las unidades estructurales son: La actividad, la acción y la operación. Más adelante (1980:83) define: "Denominamos acción al proceso que se subordina a la representación de aquel resultado que habrá de ser alcanzado, es decir, el proceso subordinado a un objetivo consciente."

El referido autor (1980:83) propone que: "Del mismo modo que el concepto de motivo se relaciona con el concepto de actividad, así también el concepto de objetivo se relaciona con el concepto de acción". En relación con el tercer eslabón de su teoría, más adelante (1980:87), planteó: "La acción que realice el sujeto responde a una tarea: el objetivo, dado ante condiciones determinadas. Por eso, la acción presenta una cualidad propia, su componente "generador", peculiar, que es precisamente las formas y métodos por cuyo intermedio esta se realiza. Las formas de realización de la acción yo las denomino operaciones".

El nexo entre S.L. Rubinstein y A.N. Leontiev, según plantea H. Brito (1990:4), radica en que: "(...) la actividad humana y su estructura en su determinación reguladora, presenta en unidad las dos formas

funcionales de regulación: inductora y ejecutora, de este modo cada unidad estructural: actividad, acción y operación se caracteriza por aspectos de esta doble determinación".

En esta concepción planteada por H. Brito, las habilidades se insertan a partir del reconocimiento distintivo de la determinación reguladora ejecutora en su unidad estructural correspondiente: la acción. Asimismo, como las habilidades tienen que ver con el dominio de la ejecución del sujeto, esto implica el grado de sistematización de la ejecución, el que trae aparejado que el sujeto llegue a ejecutar con independencia. Un aspecto de extraordinaria importancia con vista a garantizar el dominio de las habilidades, lo constituye el tener en cuenta los requisitos cualitativos y cuantitativos para su sistematización.

Según R. Bermúdez, (1996:8) los requisitos cuantitativos: "pueden definirse según la frecuencia de ejecución, dada por el número de veces que se realiza la acción, y la periodicidad de la ejecución, que consiste en la distribución temporal de la realización de la acción". Este mismo autor considera que los requisitos cualitativos (1996:8) "(...) se ponen de manifiesto en la complejidad de la ejecución, dada por el grado de dificultad de los conocimientos y del contexto de actuación con el cual funciona la acción, y la flexibilidad de la ejecución, expresada en el grado de variabilidad de los conocimientos y el contexto de actuación con los cuales funciona la acción".

En el proceso pedagógico estos requisitos tienen que funcionar como un sistema para lograr una sistematización adecuada; así por ejemplo, si el número de veces que se repite la acción es adecuado, mas no lo es su distribución temporal, entonces no se logra la efectividad necesaria. Si ocurre lo contrario, puede haber mucha concentración de las acciones en un breve intervalo de tiempo que cause desgaste o fatiga en la persona y tampoco se produzca el resultado deseado, por tanto, es imprescindible estructurar coherentemente los requisitos cuantitativos a partir del resultado concreto de cada grupo de educandos sin perder de vista las individualidades.

En la misma medida que se armonicen los requisitos cuantitativos deben ir funcionando los cualitativos. O sea, que es importante aumentar gradualmente la exigencia de las tareas que se les plantea a los discentes, teniendo en cuenta los principios de ascensión de lo simple a lo complejo y de lo concreto a lo abstracto. Además, que estas exigencias se mantengan cuando los mismos operen con una habilidad en campos diversos del conocimiento de la ciencia, de la lengua, por tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe hacerse énfasis en el carácter universal de las operaciones correspondientes a una habilidad determinada (como forma de organización lógica del pensamiento del hombre) y su aplicación. De ahí, que, tenga que ser entrenado para su logro eficiente.

Sobre la base del cumplimiento de estos requisitos se forman conocimientos y habilidades perdurables,

lo cual constituye premisa indispensable para la formación integral del discente. Por tanto, de la forma en que se orienten las acciones, depende en gran medida el éxito de la actividad. Precisamente, la acción es el eslabón fundamental de la teoría de I.R. Galperin, N. Talízina (1988:58) “la imagen de la acción y la del medio donde se realiza la acción, se unen en un elemento estructural único sobre cuya base transcurre la dirección de la acción que se llama base orientadora de la acción “.

La referida base orientadora es, en esencia, el sistema de condiciones en que se apoya el hombre para cumplir la acción. En tal sentido N. Talízina(1988:59) plantea: “(...) la acción por las funciones que se cumplen puede estar dividida en tres partes: (...) orientadora, de ejecución y control”.

Las operaciones integrantes de una habilidad deben ser solo aquellas necesarias, esenciales e imprescindibles; (denominadas “invariantes funcionales” de la ejecución) que desersistematizadas, se alcanza el nivel de dominio que permite identificar la formación de la habilidad.

H. Fuentes (1990:93) de un análisis crítico de la teoría curricular de C. Álvarez y teniendo en cuenta las unidades estructurales de la teoría de la Actividad de A.N. Leontiev, plantea que “(...) se puede establecer una correspondencia entre la sistematicidad de las habilidades en el plano didáctico, psicológico y metodológico”.

Esta correspondencia la establece a través del siguiente cuadro:

P l a n o Didáctico	P l a n o Psicológico	P l a n o Metodológico
Invariante de Habilidad	Actividad	Modo de actuar
Habilidad	Acción	Método
Tarea	Operación	Procedimiento

De esta concepción, que centra su atención en los modos de actuación del profesional de Ciencias Técnicas, se hará un estudio por el valor metodológico que posee. Sin embargo, es necesario tener en cuenta las características del nivel de enseñanza donde se enmarca la investigación, que al tratarse de un egresado de la formación general donde los elementos de interés no son precisamente los modos de actuación de un profesional (que es aquel elemento didáctico que se corresponde con el invariante de habilidad, según declara su autor); se profundizará en la dimensión de habilidades generalizadas.

La concepción del Invariante de Habilidad, desarrollada por H. Fuentes, surgió como una extensión del modelo curricular desde la perspectiva de los procesos conscientes, desarrollado por C. Álvarez.

La concepción del Invariante de Habilidad permite estructurar las habilidades en forma de sistema, por ello se asume la taxonomía dada por

R. González(2002:32) que es una adaptación de la realizada por N.F. Talízina (1987) y C. Álvarez(1999), acorde con las características de la escuela media:

1). Habilidades específicas, propias de la ciencia que son objeto de estudio. Estas habilidades se llevan a las asignaturas y se concretan en los métodos de trabajo que deben aparecer como contenido del programa.

2). Habilidades lógicas o intelectuales, que contribuyen a la asimilación del contenido de las asignaturas y sustentan el pensamiento lógico, tanto en el aprendizaje como en la vida.

3). Habilidades de comunicación propias del proceso docente, que son imprescindibles para su desarrollo.

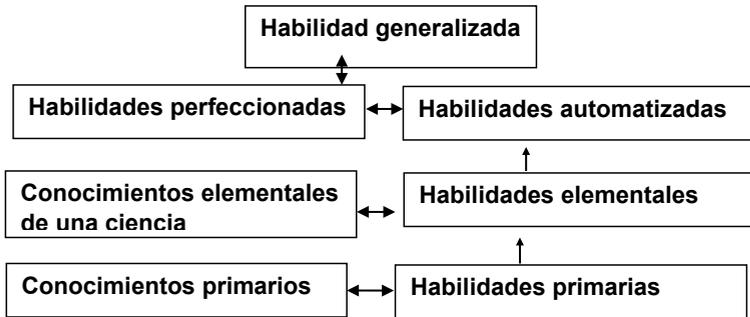
Al respecto H. Fuentes (1990:36) expresó que: "(...) en todas las clasificaciones revisadas se observa un elemento común, relacionado con el hecho de que las habilidades se desarrollan a través del propio proceso de enseñanza, en dos direcciones, que son:

1). A través del proceso consciente de la habilidad que permite cumplir acciones teóricas y prácticas de mayor complejidad lo cual se produce en el enfrentamiento de tareas más complejas con problemas de mayor riqueza, lo que permite el perfeccionamiento de las habilidades de manera consciente.

2). A partir de las habilidades en un proceso de ejercitación, donde se enfrentan problemas de

igual grado de complejidad, de manera que se automaticen las habilidades, siendo el sujeto cada vez menos consciente de sus acciones, formando una habilidad automatizada o hábito”.

Estas dos direcciones de formación de habilidades se muestran en el siguiente esquema de estructuración.



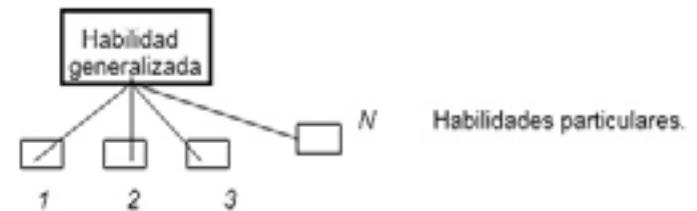
La primera dirección propia del incremento de los conocimientos que en determinados objetivos alcanza un alto grado de perfeccionamiento, lo que va acompañado de un proceso de abstracción y generalización que permite llegar a la formación de las habilidades generalizadas. Por tanto, a través de la primera vía la habilidad se desarrolla conscientemente permitiendo el incremento de los volúmenes de conocimientos de los estudiantes ante nuevos objetos a la vez que se asimila se llega a enriquecer, profundizar, con lo que se desarrolla cada vez más los métodos que le permiten llegar a la esencia del objeto que es el camino hacia el perfeccionamiento y generalización de los contenidos. El proceso descrito es reiterado dado

que la habilidad perfeccionada a su vez se puede automatizar o también perfeccionar en procesos sucesivos.

Con la sistematización de las acciones se va alcanzando un mayor grado de perfeccionamiento de las habilidades que a su vez va acompañado de un proceso de abstracción y generalización que permite la formación de habilidades generalizadas.

Es significativo acotar que no se deben confundir las habilidades generalizadas con las habilidades particulares, u otro tipo de habilidad. Sin embargo, N. F. Talízina identifica la habilidad generalizada como invariante de habilidad y considera que a partir de un proceso de enseñanza-aprendizaje deductivo el estudiante, si se apropia de estas habilidades generalizadas, podrá actuar ante situaciones particulares.

El esquema deductivo conduce a un aprendizaje productivo y eficiente. No obstante, nunca llega a ser creativo, ya que el estudiante solo asimila un esquema generalizado y lo aplica.



Las habilidades generalizadas se requieren formar por vía inductiva de modo que el estudiante

se apropie de la habilidad, para generalizar dichas habilidades lo cual conduce a un proceso creativo.

Se requiere de un camino inductivo-deductivo en el que se desarrollen las habilidades en los estudiantes para enfrentar situaciones nuevas cuando no disponen de los contenidos necesarios.

Según H. Fuentes (1997:44) “(...) una habilidad generalizada es aquella que se construye sobre un sistema de habilidades más simples, y con su apropiación por parte del alumno, el mismo puede resolver múltiples problemas particulares”.

A partir de esta definición se puede inferir, que las habilidades generalizadas no pueden ser identificadas con las habilidades particulares y que están constituidas por otras habilidades de menor nivel de sistematicidad.

La categoría habilidad generalizada tiene su fundamento en la teoría del invariante de habilidad desarrollado por H. Fuentes. La misma será objeto de estudio en el siguiente acápite 4.3 que trata el invariante de habilidad lectora. Sin embargo, como en este contexto no existe un objeto de profesión solo toma como un fundamento metodológico. Por tanto, no se trata de una extrapolación de la misma al nivel objeto de investigación, sino de su aprovechamiento en el referido plano para organizar y estructurar el sistema de habilidades lectoras, por tanto sólo se toman algunos de sus conceptos y fundamentos que no entran en contradicción con este nivel de enseñanza.

En correspondencia con lo anteriormente expresado, el presente texto se centra en perfeccionar el sistema de habilidades lectoras a partir de la integración en una habilidad generalizada de modo que se logre una adecuada sistematización de dicho sistema. De ahí, que se asuma la metodología establecida por R. González (2002:41) para la determinación de habilidades generalizadas.

La referida metodología establece como mayor nivel de sistematicidad a la habilidad generalizada, cuya estructura es asumida de la concepción del invariante. Esta concepción establece claramente que al no tratarse de la formación de profesionales, no existe objeto de la profesión; por tanto, no se tienen en cuenta los modos de actuación del profesional; por lo que no se desarrollan invariantes de habilidad, sino habilidades generalizadas.

5.2. La Habilidad Generalizada LEER: su estructura interna

Antes de ahondar en las habilidades que intervienen en el proceso lector, es necesario precisar que la lectura puede valorarse desde dos perspectivas: como medio y como fin. Como el primero, es la utilización de esta actividad verbal como método o técnica en la enseñanza de la lengua u en otros fines; mientras que como el segundo no es más que la habilidad generalizada leer, la cual será objeto de estudio en el presente acápite.

Existe en la comunidad científica del área lingüística la regularidad de asumir uno de los modelos de cómo ocurre el proceso lector. Estos modelos, denominados por algunos especialistas enfoques del estudio de la lectura, clasifican esta actividad verbal (independientemente de las divergentes taxonomías) en tres grupos fundamentales:

Los que explican el proceso lector como la ejecución de un conjunto de pasos que se inician con la percepción de los estímulos visuales que aparecen sobre la página y que culmina con la reconstrucción en la mente del lector, del significado que el autor del texto pretende transmitir. (Modelos ascendentes).

Los que lo explican como la ejecución una serie de pasos que se inician con la formulación de la hipótesis que realiza el lector sobre el significado del texto y que luego, van confirmando o rechazando la información como resultado de las inspecciones sucesivas hechas a la información aportada en el texto. (Modelos descendentes).

Los que asumen una posición ecléctica, al plantear que el proceso de lectura se cumple mediante la interacción analítica y dinámica de la información que posee el lector sobre el lenguaje y el contenido del texto, con la información aportada por el mismo. (Modelos interactivos).

Al respecto, I. Solé (1997_a): 26) considera que la lectura no puede ser considerada como un proceso de “arriba a abajo” ni absolutamente de “abajo a

arriba”. Si fuera solamente de “arriba a abajo” sería casi imposible que dos personas llegaran a la misma conclusión sobre un texto leído; asimismo si la lectura fuera exclusivamente de “abajo a arriba”, no habría desacuerdo sobre el significado de un texto. No serían tampoco posibles las interpretaciones personales basadas en diferencias dadas por edad, las experiencias.

Por otra parte, esta misma autora (1997_b): 22) considera que es demostrable que un lector activo procesa la información en varios sentidos aportándole sus conocimientos y experiencia, sus hipótesis y su capacidad de inferencia, un lector que se mantiene alerta a lo largo del proceso, construyendo una interpretación y que si es objetivo, será capaz de recopilar, resumir, ampliar la información obtenida y transferirla a nuevas situaciones de aprendizaje.

De ahí, que la lectura sea un proceso dinámico-participativo donde el sujeto/ lector entiende, comprende e interpreta un texto escrito en correspondencia con la propia dinámica del texto en su contexto.

Seguidamente se expone cómo estos “modelos” están presentes en el proceso de lectura y no constituyen, como se piensa, posiciones diferentes sobre un mismo objeto, sino que todos estos “modelos” están presentes en dependencia del tipo de texto y sobre todo, dentro de la acción que realiza el decodificador del texto que se determina como habilidad generalizada. Por eso en dependencia del objetivo del sujeto decodificador o lector, de la actitud

que asume y del tipo de texto, este lector adoptará las diferentes operaciones lectoras que le permitan lograr su objetivo que se reflejará en el entendimiento, en la comprensión o en la interpretación del texto leído.

Para lograr la habilidad generalizada leer se debe trabajar en el desarrollo de operaciones generales o generalizadas: entender, comprender e interpretar; las que a su vez, son desarrolladas por operaciones. Quizás, por la diversidad de definiciones textos y sus divergentes clasificaciones, no existan criterios unánimes en cuanto a dos habilidades que están presentes en el proceso de decodificación, ellas son: entender y comprender⁵; las que constituyen operaciones generalizadas de la habilidad generalizada leer. Las referidas operaciones constituyen, en la comunidad científica del área lingüística, objeto de polémica por cuanto muchos especialistas las consideran sinónimos. En el presente texto, se pretende delimitar los marcos conceptuales y las dimensiones de cada una.

Por un lado, se considera que entender significa reconocer o identificar los significados literales de las unidades lexicales del texto. Además implica la fusión del significado de las palabras en sentidos e ideas, o sea las asociaciones que suscita la lectura que se fundan para reconstruir ideas que el emisor codificó en el mensaje.

5 A. Doff, (1996: 67 G. Torroella, (1984: 59), I. Ramírez, (1984:21), J. Cabrera, (1989: 36), R. Antich, (1986: 291), C. Caañao, (1992), I. Collado y JA. García (1997:88), S. González (1998:11), S. González (1998:12), JC. Paradiso (1998:57), A. Roméu (2001: 14)

Para ello es necesaria la capacidad de leer con razonable velocidad e ir agrupando las palabras en grupos semánticos. Seguidamente, el lector no solo debe atribuir significados literales a las palabras y las frases, el sentido literal a las oraciones, a las unidades supraoracionales y los párrafos, sino que debe captar el contenido literal del texto.

En el proceso de entendimiento se da la ejecución de un conjunto de procedimientos que se inician con la percepción de los estímulos visuales que aparecen sobre la página y que culminan con la reconstrucción, en la mente del lector, de la significación que el autor del texto pretende transmitir; que desde la perspectiva didáctica implica que el estudiante/lector, entre otras cosas, sea capaz de responder la pregunta: ¿Qué codificó el emisor? (Modelos ascendentes).

Por otro lado, se considera que el concepto comprender es aquel proceso psicológico complejo que incluye factores no solo lingüísticos, tales como: fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos, sino además motivacionales y cognitivos. Este abarca el empleo de estrategias conscientes que conducen en primer término a decodificar el texto; luego, presupone que el lector capte el significado no solo literal de las palabras y las frases, o el sentido literal de las oraciones, de las unidades supraoracionales o del párrafo, o del contenido literal del texto; sino que debe captar el significado, el sentido y el contenido complementario lo cual significa, entre otras cosas, el procesamiento dinámico por parte de

ese receptor/lector, quien lo desarrolla estableciendo conexiones coherentes entre sus conocimientos y la nueva información que le suministra el texto.

Morles (1994) dilucida que la manera como se lleva a cabo ese procesamiento durante la lectura es explicada por técnicos, investigadores y profesores de muy diversas maneras. Estas elucidaciones han traído como resultado una amplia gama de enfoques.

El proceso lector se da en este caso como una serie de pasos que se inician con la formulación de la conjetura que realiza el lector sobre la significación del texto, y que luego va confirmando o rechazando, como resultado de las inspecciones sucesivas hechas a la información aportada en el texto; que desde la perspectiva didáctica se logra cuando, entre otras cosas, el estudiante/lector responde, esencialmente ¿Por qué se codificaría ese texto? (Modelos descendentes).

Una vez definidas las operaciones lectoras generalizadas: entender y comprender, es necesario precisar la operación generalizada interpretar acorde con la lógica de la presente didáctica.

Se considera entonces que interpretar significa ubicarse interpartes de un texto, es una actividad más compleja que entender o comprender. Por cuanto, exige que el lector modifique su ubicación en un espacio sociocultural, por cuanto deberá introducirse, imaginariamente, en el ámbito del texto y moverse culturalmente dentro de él, además de escoger las partes o componentes del texto y

jerarquizar lo que él considere, en dependencia de sus intereses, motivos u objetivos definidos por él. Implica además poder formarse una opinión, extraer ideas centrales, deducir conclusiones, predecir resultados, extrapolar a otros contextos donde pueda aplicar, que desde una óptica didáctica significa que el estudiante/lector sea capaz de responder la pregunta: ¿Para qué se codificó el texto?

En este caso el proceso de lectura se cumple mediante la interacción analítica y dinámica de la información que posee el lector sobre el lenguaje y el contenido del texto, con la información aportada por el mismo, donde el lector debe comunicar la información decodificada y redecodificada; lo que le posibilita transformar sus características personalógicas, expresar su mundo subjetivo y como consecuencia de esta interacción desplazar su dimensión socializadora. (Modelos interactivos).

Una vez definidas y precisadas las operaciones generalizadas entender, comprender e interpretar, es necesario profundizar en la metodología establecida por R. González (2002:41) para la determinación de una habilidad generalizada. Es significativo acotar que la misma no solo permite la identificación de una habilidad generalizada por asignatura como declara el autor, sino que la determinación de la cantidad de habilidades generalizadas depende de la dinámica de la asignatura y de las características del contenido. Así por ejemplo en la asignatura inglés se consideran cuatro habilidades generalizadas: hablar, escribir, escuchar y leer. En esta obra se precisa la habilidad

generalizada leer, sus operaciones generalizadas y operaciones para la educación preuniversitaria, la cual se concreta en la figura 2.

Dicha teoría se sustenta en la concepción de invariante de habilidad, se toma la referida concepción porque:

- permite estructurar las habilidades en forma de sistema;
- es un modelo didáctico para el perfeccionamiento de la formación y desarrollo de habilidades;
- posibilita la determinación de habilidades generalizadas y por tanto es posible su aplicación en otro contexto que no sea el universitario.

En la teoría que propone R. González (2002:41) alude, entre otros, los siguientes procedimientos para determinar las habilidades generalizadas:

- se analiza la lógica de la ciencia a la cual tributa la asignatura;
- se analizan los objetivos del nivel y grados;
- se analiza cómo es llevada la lógica de la ciencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura;
- a partir de la lógica de la asignatura, se precisa la habilidad generalizada.

Al analizar la lógica de la ciencia a la cual tributa la disciplina y como de acuerdo con la concepción con la invariante de habilidad, la relación problema – objeto – objetivo de la enseñanza se reitera a nivel de disciplina y de tema, se analizan los objetivos generales y de cada grado. A partir del análisis de los objetivos del nivel y de cada grado y de las orientaciones metodológicas se precisa la lógica de la disciplina (en este caso tanto los objetivos del nivel como de cada grado están en función del desarrollo de las habilidades lectoras). Con la fundamentación de la lógica del proceso, se valora cuál de las habilidades tiene mayor correspondencia con la misma, la que constituye la habilidad de mayor nivel de generalización y debe poseer además la característica de integrar en su seno el sistema de habilidades que la disciplina contribuye a desarrollar en los discentes.

La lógica conduce a:

- determinar la significación literal del texto;
- determinar la significación expresada en sentidos e ideas;
- ubicar el micro- contexto;
- determinar la significación complementaria;
- determinar el propósito del emisor;
- ubicar el meso- contexto;

- determinar la significación inferencial;
- deducir el espacio socio- cultural del texto;
- determinar la significación expresada en ideas o imágenes;
- ubicar el macro- contexto.

Como la lógica es llevada al proceso de enseñanza–aprendizaje, se analizan los objetivos de la asignatura en el nivel, estableciéndose una analogía entre el Inglés de todo el nivel preuniversitario. Se asume como disciplinas el inglés de preuniversitario y como las mismas en cada grado constituye una asignatura, se establece el paralelismo acorde con la concepción curricular asumida.

La lógica del proceso de enseñanza–aprendizaje del Inglés en la enseñanza preuniversitaria permite asegurar que una de las habilidad generalizadas de las disciplinas es leer, la cual tiene la característica de integrar el sistema de habilidades que el Inglés contribuye a desarrollar en los discentes de esta educación.

La apropiación de habilidades generales conduce a la formación de un pensamiento teórico (V. Danilov, 1986), es decir, que se pueda operar con generalizaciones teóricas, conceptos, leyes, principios generales, con la esencia del conocimiento. Si solo se desarrollan habilidades específicas, el tipo de pensamiento que se forma es empírico, por el contrario, el dominio de habilidades generales,

orientadas a la esencia, establecer nexos y relaciones y aplicar los conocimientos a nuevas situaciones.

En consecuencia con la definición del concepto habilidad generalizada, la habilidad generalizada leer está constituida por los conocimientos sistematizados: así como las habilidades que le permiten al sujeto/ lector entender, comprender e interpretar cualquier texto docente y no docente medianamente complejo -codificado en un sistema lingüístico común entre el emisor y el receptor, la estructura de la habilidad leer es la que se muestra a continuación.

ver figura pagina siguiente

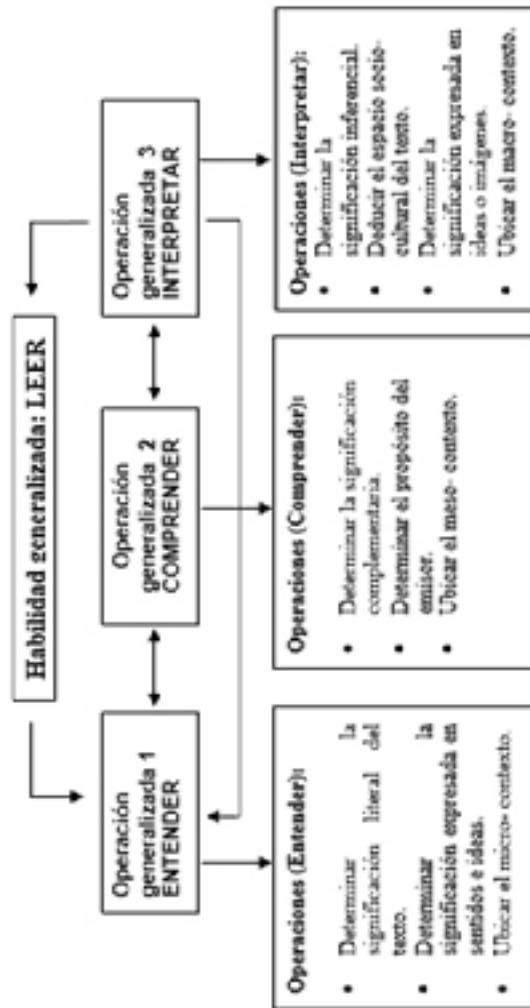


Figura2. Estructura de la habilidad generalizada, LEER. E. Santieteban (2004:78).

Para poder efectuar una evaluación objetiva de la referida habilidad, a continuación se definen las operaciones integrantes de la ya citada habilidad.

1. Determinación de la significación literal del texto

Muy alta (5): la determinación de la significación literal del texto es muy alta cuando el lector, entre otras cosas domina los significados literales de las unidades lexicales; siendo capaz de fusionar el significado de las palabras en sentidos. Además, determina las principales ideas del texto y los exterioriza con fluidez y competencia.

Alta (4): la determinación de la significación literal del texto es alta cuando el lector, entre otras cosas, conoce los significados literales de las unidades lexicales. Es capaz de fusionar el significado de las palabras en sentidos y determina las principales ideas del texto.

Media (3): la determinación de la significación literal del texto es media cuando lector, entre otras cosas, conoce el significado literal de las principales unidades lexicales; que le permiten fusionar el significado de las palabras en sentidos. Determina algunas de las ideas del texto.

Baja (2): la determinación de la significación literal del texto es baja cuando el lector, entre otras cosas, conoce el significado literal de algunas unidades lexicales; sin embargo, no es capaz de fusionar el

significado de las palabras en sentidos. De ahí, que no determine las ideas del texto y no logre la significación del mismo solo expresa palabras aisladas e incoherentes.

Muy Baja (1): la determinación de la significación literal del texto muy baja cuando el lector no responde.

2. Determinar la significación expresada en sentidos e ideas

Muy alta (5): la determinación de la significación expresada en sentidos e ideas es muy alta cuando el lector, entre otras cosas, fusiona el significado de las palabras en sentidos e ideas, determina los sentidos del texto, muestra su significación. Demuestra competencia en la realización de las actividades.

Alta (4): la determinación de la significación expresada en sentidos e ideas es alta cuando el lector, entre otras cosas, determina los sentidos del texto, fusiona el significado de las palabras en sentidos e ideas y muestra su significación.

Media (3): la determinación de la significación expresada en sentidos e ideas es media cuando el lector, entre otras cosas, determina algunos de los principales sentidos, enfatiza en los secundarios, fusiona el significado de las palabras en sentidos e ideas y muestra su significación.

Baja (2): la determinación de la significación expresada en sentidos e ideas es media cuando el lector no determina ningún sentido del texto. Expresa palabras textuales e incoherentes.

Muy Baja (1): la determinación de la significación expresada en sentidos e ideas es muy baja cuando el lector no responde.

3. Determinar el micro- contexto

Muy alta (5): la determinación del micro-contexto es muy alta cuando el lector, entre otras cosas, determina la esencia del texto, ubica la clave semántica, responde el qué del mismo. Manifiesta competencia en la exteriorización de la decodificación del texto. Demuestra correspondencia secuencial lógica del cotexto con el contexto.

Alta (4): la determinación del micro-contexto es alta cuando el lector, entre otras cosas, determina la esencia del texto, ubica la clave semántica, responde el qué del mismo. No obstante, agrega elementos secundarios.

Media (3): la determinación del micro-contexto es media cuando el lector, entre otras cosas, ofrece la esencia parcializada y detalla elementos secundarios. Tiende a responder el qué del texto reproduciendo elementos textuales.

Baja (2): la determinación del micro-contexto es baja cuando el lector, entre otras cosas, solo aporta algún elemento secundario y ninguno principal, no es capaz de ubicar la clave semántica ni responder al qué del texto y lo realiza reproductivamente del texto.

Muy Baja (1): la determinación del micro-contexto es muy baja cuando el lector no responde.

4. Determinar la significación complementaria

Muy alta (5): la determinación de la significación complementaria es muy alta cuando el lector, entre otras cosas, es capaz de captar el significado, el sentido y la significación implícita que complementa lo explícitamente expresado; es decir, cuando es capaz de decodificar toda la gama de información implícita en el texto, demostrando competencia y fluidez.

Alta (4): la determinación de la significación complementaria es alta cuando el lector, entre otras cosas, determina el sentido y la significación implícita que complementa lo explícitamente expresado. Decodifica la gama de información implícita en el texto.

Media (3): la determinación de la significación complementaria es media cuando el lector decodifica alguno de los principales sentidos que complementan lo explícitamente expresado, hace mayor énfasis en elementos secundarios.

Baja (2): la determinación de la significación complementaria es baja cuando el lector, entre otras cosas, expresa solo algunos elementos secundarios implícitos y hace mayor énfasis en elementos explícitos, se manifiesta reproductivamente.

Muy Baja (1): la determinación de la significación complementaria es muy baja cuando el lector no responde.

5. Determinar el propósito del emisor

Muy alta (5): la determinación del propósito del emisor es muy alta cuando el lector, entre otras cosas, es capaz de determinar no solo qué codificó el emisor; sino también por qué del texto y lo exterioriza competentemente y con fluidez; donde lo vincula con los conocimientos que posee del tema.

Alta (4) la determinación del propósito del emisor es alta cuando el lector, entre otras cosas, es capaz de determinar no solo qué codificó el emisor; sino también por qué lo codificó. Para ello considera los elementos que afloran el texto y el conocimiento que posee del tema.

Media (3): la determinación del propósito del emisor es media cuando el lector, entre otras cosas, es capaz de determinar no solo qué codificó el emisor; sino también por qué lo codificó. El segundo aspecto lo realiza sin suficientes elementos que así lo demuestren. Tiende a reproducir del texto.

Baja (2): la determinación del propósito del emisor es baja cuando el lector, entre otras cosas, es capaz de determinar qué codificó el emisor; sin embargo no puede determinar por qué lo codificó. Ofrece elementos explícitos en el texto.

Muy Baja (1): la determinación del propósito del emisor es baja cuando el lector no responde.

6. Determinar el meso- contexto

Muy alta (5): la determinación del meso- contexto es muy alta cuando el lector, entre otras cosas, es capaz de determinar los sentidos más significativos define el porqué del texto, de las unidades supraoracionales, el párrafo, las oraciones, las unidades lexicales, logra la significación del mismo y lo exterioriza con fluidez y competencia.

Alta (4): la determinación del meso- contexto es alta cuando el lector, entre otras cosas, es capaz de determinar los sentidos más significativos del texto, define el porqué del mismo, de las unidades supraoracionales, el párrafo, las oraciones, las unidades lexicales, logra la significación del mismo.

Media (3): la determinación del meso- contexto es media cuando el lector, entre otras cosas, es capaz de determinar algunos de los sentidos del texto, responde con elementos sustanciales el porqué del mismo. Tiende a reproducir textualmente alguno de estos sentidos. Logra parcialmente la significación del texto.

Baja (2): la determinación del meso- contexto es baja cuando el lector, entre otras cosas, es capaz de llegar a expresar algún sentido del texto, no puede explicar el porqué del mismo. Utiliza frases y palabras textuales.

Muy Baja (1): la determinación del meso- contexto es baja cuando el no responde.

7. Determinar la significación inferencial

Muy alta (5): la determinación de la significación inferencial es muy alta cuando el lector, entre otras cosas, es capaz a partir de los sentidos del texto deducir la gama de sugerencias implícitas en el mismo; exteriorizándolo con fluidez y competencia. Muestra un elevado vínculo afectivo y de creatividad con el texto.

Alta (4): la determinación de la significación inferencial es alta cuando el lector, entre otras cosas, es capaz a partir de los sentidos del texto deducir la gama de sugerencias implícitas en el mismo. Muestra un elevado vínculo afectivo y de creatividad con el texto.

Media (3): la determinación de la significación inferencial es media cuando el lector, entre otras cosas, infiere parcialmente la gama de sugerencias implícitas. Hace énfasis en sentidos explícitos y se manifiesta afectivamente con el texto.

Baja (2): la determinación de la significación inferencial es baja cuando el lector, se refiere solamente a cuestiones explícitas en el texto, no aborda elementos implícitos.

Muy Baja (1): la determinación de la significación inferencial es muy baja cuando el lector no responde.

8. Deducir el espacio socio- cultural del texto

Muy alta (5): la determinación del espacio socio-cultural del texto es muy alta cuando el lector, entre

otras cosas, es capaz de determinar el ámbito del texto. Se ubica en el marco histórico, social, cultural, que le permite situarse en tiempo y espacio; y por consiguiente, actúa en correspondencia del mismo; demostrando competencia y alto nivel de creatividad.

Alta (4): la determinación del espacio socio-cultural del texto es alta cuando el lector, entre otras cosas, es capaz de determinar el ámbito del texto. Se ubica en el marco histórico, social, cultural, etc. que le permite situarse en tiempo y espacio; y por consiguiente, actúa en correspondencia del mismo. Expresa su actuación con alto nivel de creatividad.

Media (3): la determinación del espacio socio-cultural del texto es media cuando el lector, entre otras cosas, determina parcialmente el ámbito del texto. De ahí, que haga más énfasis en la forma que en el contenido.

Baja (2): la determinación del espacio socio-cultural del texto es baja cuando el lector, entre otras cosas, no es capaz de ubicarse en el ámbito del texto. Sus respuestas son reproductivas.

Muy Baja (1): la determinación del espacio socio-cultural del texto es muy baja lector no responde.

9. Determinar la significación expresada en ideas o imágenes

Muy alta (5): la determinación de la significación expresada en ideas o imágenes es muy alta cuando el lector, entre otras cosas, es capaz de visualizar

lo que lee haciendo cuadros mentales. En la imaginación ve los actores y el escenario, escucha los sonidos y las voces, huele los olores, gusta los alimentos y bebidas, participa de la felicidad o el dolor de la situación. Se ubica dentro de la escena que se describe. Expresa un alto nivel de creatividad e imaginación en la exteriorización de las ideas y se expresa con fluidez.

Alta (4): la determinación de la significación expresada en ideas o imágenes es alta cuando el lector, entre otras cosas, es capaz de visualizar lo que lee haciendo cuadros mentales. En la imaginación ve los actores y el escenario, escucha los sonidos y las voces, huele los olores, gusta los alimentos y bebidas, participa de la felicidad o el dolor de la situación. Se ubica dentro de la escena que se describe.

Media (3): la determinación de la significación expresada en ideas o imágenes es media cuando el lector, entre otras cosas, es capaz de visualizar lo que lee. Expresa un nivel medio de creatividad e imaginación en la exteriorización de las ideas. Hace más énfasis en las cuestiones secundarias que en las principales del texto.

Baja (2): la determinación de la significación expresada en ideas o imágenes es baja cuando el lector, manifiesta bajo nivel de imaginación y expresa alguna idea secundaria.

Muy Baja (1): la determinación de la significación expresada en ideas o imágenes es muy baja cuando el lector no responde.

10. Determinar el macro- contexto

Muy alta (5): la determinación del macro- contexto es muy alta cuando el lector, entre otras cosas, es capaz de realizar una decodificación cabal del texto y expresa sus puntos de vista enriqueciendo la obra. Realiza esta actividad con competencia. En su exteriorización enfatiza en el para qué del texto. Es capaz de llevar a otros contextos, es decir extrapolar.

Alta (4): la determinación del macro- contexto es alta cuando el lector, entre otras cosas, es capaz de realizar una decodificación cabal del texto. Hace referencia al para qué del mismo. Es capaz de extrapolar.

Media (3): la determinación del macro- contexto es media cuando el lector, entre otras cosas, se centra en sentidos secundarios del texto. No obstante aporta algunos criterios de carácter general. Se refiere al para qué del texto.

Baja (2): la determinación del macro- contexto es baja cuando el lector, reproduce textualmente algún sentido secundario. No es capaz de referirse al para qué del texto.

Muy Baja (1): la determinación del macro- contexto es muy baja cuando el lector no responde.

Las operaciones generalizadas (entender, comprender e interpretar), a diferencia de la habilidad generalizada leer son más mutables ya que en

dependencia de los conocimientos y experiencias del lector respecto al contenido o forma del texto, así será el grado de entendimiento, comprensión o interpretación del mismo. La referida habilidad tiende a ser estable, en un período relativamente prolongado. Esta debe ser estructurada en cada subsistema o nivel educacional.

En la comunidad científica del área lingüística ha existido la regularidad en asumir el proceso de decodificación de textos como niveles en la comprensión. Así por ejemplo, E. Grass y N. Fonseca (1986:28) consideran tres niveles, ellos son: literal, interpretativo y aplicativo. Por su parte JC. Paradiso (1998:57) considera seis niveles, ellos son: reconocimiento de palabras, significado de palabras, reconstrucción de ideas, progresión temática, identificación de la macroestructura y representación de la superestructura. Por otra parte, A. Roméu (2001:19) en el texto "Taller de la Palabra" considera tres niveles: traducción, interpretación y extrapolación.

Estas habilidades no son niveles, aun cuando al inicio se pueden manifestar como tales, en el desarrollo de las mismas se logra con sistemas de ejercicios diferenciados que presuponen los procedimientos sugeridos en este libro.

Seguidamente se presenta un ejemplo para el mejor entendimiento del mismo. Es significativo señalar que con un texto se pueden desarrollar las tres operaciones generalizadas, como sistema

se manifiestan en el análisis de cualquier texto. La relación que se establece de operaciones generalizadas y la topología textual es para resaltar cuál de ellas tiene mayor incidencia en el proceso de decodificación del texto, teniendo en cuenta las características intrínsecas de cada tipología textual.

Imaginemos que el siguiente segmento se encuentra en tres textos diferentes: en uno tecnocientífico, en otro comunicativo y en otro literario.

Texto:

Un hombre, su caballo y su perro iban por una carretera. Cuando pasaron cerca de un árbol enorme cayó un rayo y los tres murieron fulminados, pero el hombre no se dio cuenta de que ya había abandonado este mundo, y siguió su camino con sus dos animales (...)

La carretera era muy larga y colina arriba. El sol era muy intenso, y ellos estaban sudados y sedientos. En una curva del camino vieron un magnífico portal de mármol, que conducía a una plaza pavimentada con adoquines de oro.

El caminante se dirigió al hombre que custodiaba la entrada y entabló con él el siguiente diálogo:

_Buenos días.

_Buenos días – respondió el guardián.

_¿Cómo se llama este lugar tan bonito?

_ Esto es el cielo.

_ ¡Qué bien que hayamos llegado al cielo, porque estamos sedientos!

_ Usted puede entrar y beber tanta agua como quiera. _ Y el guardián señaló la fuente.

_ Pero mi caballo y mi perro también tienen sed...

_ Lo siento mucho _ dijo el guardián _ pero aquí no se permite la entrada a los animales.

El hombre se levantó con gran disgusto, puesto que tenía muchísima sed, pero no pensaba beber solo. Dio las gracias al guardián y siguió adelante.

Después de caminar un buen rato cuesta arriba, ya exhaustos los tres, llegaron a otro sitio, cuya entrada estaba marcada por una puertecita vieja que daba a un camino de tierra rodeado de árboles. A la sombra de uno de los árboles había un hombre echado, con la cabeza cubierta por un sombrero. Posiblemente dormía.

_ Buenos días _ dijo el caminante.

El hombre respondió con un gesto de la cabeza.

_ Tenemos mucha sed, yo, mi caballo y mi perro.

_ Hay una fuente entre aquellas rocas _ dijo el hombre, indicando el lugar. Podéis beber tanta agua como queráis. El hombre, el caballo y el perro fueron a la fuente y calmaron la sed.

El caminante volvió atrás para dar las gracias al hombre.

_ Podéis volver siempre que queráis _ le respondió este.

_ A propósito ¿cómo se llama este lugar?

_ El cielo.

_ ¿El cielo? ¿sí? Pero si el guardián del portal de mármol me ha dicho que aquello es el cielo.

_ Aquello no era el cielo, era el infierno _ contestó el guardián. El caminante quedó perplejo.

_ ¡Deberías prohibir que utilicen vuestro nombre! ¡Esta información falsa debe provocar grandes confusiones!

_ ¡De ninguna manera! En realidad, nos hacen un gran favor, porque allí se quedan los que son capaces de abandonar a sus mejores amigos.

Si el referido texto fuera tecnocientífico, lo lógico es que deba ser entendido, por lo que en su sentido literal debe entenderse como la concepción de un ser de sexo masculino que viaja con dos animales: un caballo y un perro. En dicha trayectoria mueren los tres fulminados por un rayo. El hombre no se da cuenta que había abandonado este mundo y sigue su camino con sus dos amigos; ya exhaustos y sedientos llegan a un lugar muy bonito y le pidieron, al hombre que lo custodiaba, que los dejaran calmar la sed y que les dijeran como se llamaba ese lugar tan conspicuo.

El guardián les dijo era el cielo y que el hombre podía pasar y beber tanta agua como quisiera, pero que nos animales no podían entrar. El hombre dio las gracias y siguió su camino con los dos animales, algo disgustado porque tenía mucha sed. Más tarde llegaron a otro lugar (humilde) donde pudieron calmar su sed. Ante el gesto tan gentil del guardián de aquel sitio, el hombre le dio las gracias y le preguntó cómo se llamaba el lugar. Éste le respondió que era el cielo- el hombre quedó perplejo por la antinomia.

El cotexto y el contexto pudieran posibilitar definir si ese hombre es un viejo o un joven, si era blanco o negro; si el caballo era pequeño, mediano, o grande, si era pony o de otra raza. Si el perro era bravo o manso; y así sucesivamente.

En un texto tecnocientífico lo elemental, lo esencial es entender. Por cuanto, las características intrínsecas de esta tipología textual presupone ese accionar. Esto no quiere decir que usted no pueda “interpretar” o “comprender” este tipo de texto, pero lo lógico es que sea entendido.

Si imaginariamente, dicho texto fuera comunicativo, entonces la lógica presupone que ese texto debe ser comprendido. De ahí que se trate de determinar el sentido complementario del mismo. En este caso, independientemente de las influencias del cotexto y del contexto, será necesario inferir el porqué el hombre no tomó agua en el primer lugar donde llegaron, el porqué ese lugar estaba tan bien decorado, el porqué empleaban nombres falsos y finalmente, y por qué en el segundo lugar, siendo tan humilde, se les

permitió que zacearan la sed. La noción que se debe representar fluctúa fundamentalmente quién es él, y luego a partir de ahí, pues pudiera ser que las ideas a comprender pudieran ser:

- Todo lo que brilla no es oro.
- Las apariencias engañan.
- Los amigos son para ayudarse y no abandonarse en momentos difíciles.

Sin embargo, el texto fuera literario, evidentemente, debe ser interpretado, lo cual implica no una concepción o una noción, sino una imagen, que independientemente del cotexto y del contexto deberá reflejar la cultura del lector y la creatividad, de hacer suyo este elemento. Este texto pudiera ser interpretado como que jamás abandones a tus amigos aunque esto te produzca inconvenientes personales. Hacer un amigo es una Gracia, tener un amigo un Don; conservar un amigo una Virtud – ser amigo un Honor.

El ejemplo anterior, sirve en este caso para poder explicar cómo funciona la relación entre el propósito(objetivo) de la lectura, el tipo de texto(contenido) con la forma final de asimilarlo o enfrentarlo en dependencia de estos que la anteceden y de ahí sí se debe entender, comprender e/o interpretar.

5.3. Fundamentos teóricos - metodológicos para la estructuración del invariante de habilidad Lectora

El modo de actuación lo constituye la generalización de los métodos que deben desarrollar los profesionales. El mismo, como método general, se torna independiente del objeto, y caracteriza la esfera de actuación (en que se desarrolla su actividad) y los campos de acción en los cuales actúa. En este sentido, los graduados realizan un conjunto de tareas que le permiten a solucionar disímiles problemas particulares que se presentan en el ejercicio de la profesión, para lo cual emplean diversos métodos que tienen tal generalización que llegan a conformar modos de actuación independientes de los objetivos particulares.

Los modos de actuación responden a una lógica que puede ser lograda con independencia de los objetos y procedimientos que se apliquen. Estos modos tienen implícitos una lógica en el contenido y actuación profesional expresados en la invariante de habilidad. La cual se refleja en la siguiente tabla, según H. Fuentes, U. Mestre y F. Repilado.

Psicología	Didáctica	Metodología
Actividad	Invariante de habilidad	Modo de actuación
Acciones	Habilidad	Método
Operaciones	Operaciones	Técnicas Procedimientos

H. Fuentes (1997:47) al definir el Invariante de Habilidad expresa “(...) es el contenido lógico del modo de actuación del profesional, es una generalización esencial de las habilidades que tiene su concreción en cada disciplina”.

De esta definición se infiere, que el Invariante de Habilidad incluye además contenidos generalizados que se concretan en cada disciplina y en su relación estrecha con habilidades generalizadas, conducen al dominio del contenido de la ciencia objeto de estudio que es llevada al proceso de enseñanza - aprendizaje.

U. Mestre (1996:71) “El proceso de integración de habilidades parte de mayor nivel (Invariante), y pasa por habilidades generalizadas, habilidades específicas y elementales hasta llegar a las primarias. Los Invariantes de Habilidad están conformados por habilidades generalizadas, que se integran por operaciones generalizadas en cuya base subyacen las habilidades primarias”.

Esta es la estructura del Invariante de Habilidad, en la que como se aprecia aparecen otros conceptos que subyacen en sus niveles de sistematicidad tales como las habilidades primarias y elementales, que serán definidas a continuación:

U. Mestre (1996:61) “El primer nivel de habilidad que se puede identificar en una ciencia es la habilidad elemental, ésta se sustenta en conocimientos de esa ciencia y en habilidades primarias, que actúan como operaciones de la habilidad elemental”.

U. Mestre (1996:61) “Como habilidad primaria entendemos la capacidad de un sujeto de actuar ante situaciones nuevas sobre la base exclusiva de conocimientos adquiridos en el propio proceso de asimilación de estos”.

En la detallada teoría del invariante de habilidad se crea una fisura por cuanto se habla de operaciones generalizadas, sin amargo no se definen. De ahí la necesidad de la precisión y definición del referido concepto. Se entiende por operación generalizada, aquellas habilidades fundamentales que integran la habilidad generalizada y a su vez están compuestas por otras de menor nivel de sistematicidad que se denominan habilidades elementales o primarias.

La invariante de habilidad expresa en el plano didáctico el modo de actuación del profesional, en el que se incluye además aquellos conocimientos y habilidades generalizadas que se concretan en cada disciplina, la lógica de la profesión, la lógica con que actúa el profesional. Por tanto, cada disciplina ha de aportar a la formación de invariantes de habilidades profesionales, a través de las habilidades generalizadas que son propias de cada ciencia, tecnología o arte; las que permitan enfrentar múltiples problemas de la disciplina.

El invariante de habilidad contribuye con la formación de la personalidad como profesional, a través de los valores y motivaciones propias de la profesión. Ella conlleva una lógica; en la que las habilidades generalizadas se sustentan en

habilidades lógicas que subyacen como habilidades primarias, lo que conduce a la formación de capacidades cognitivas. Por tanto, el invariante permite la creación de motivaciones y valores que contribuyen a la formación de la personalidad como profesional en forma trascendente.

El invariante de habilidad conlleva a la apropiación de las habilidades generalizadas asociadas a éstas, lo que conduce al dominio del contenido objeto de la ciencia llevado al proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando el objeto de la disciplina se identifica con el objeto de la profesión, las habilidades generalizadas se identifican con las habilidades profesionales.

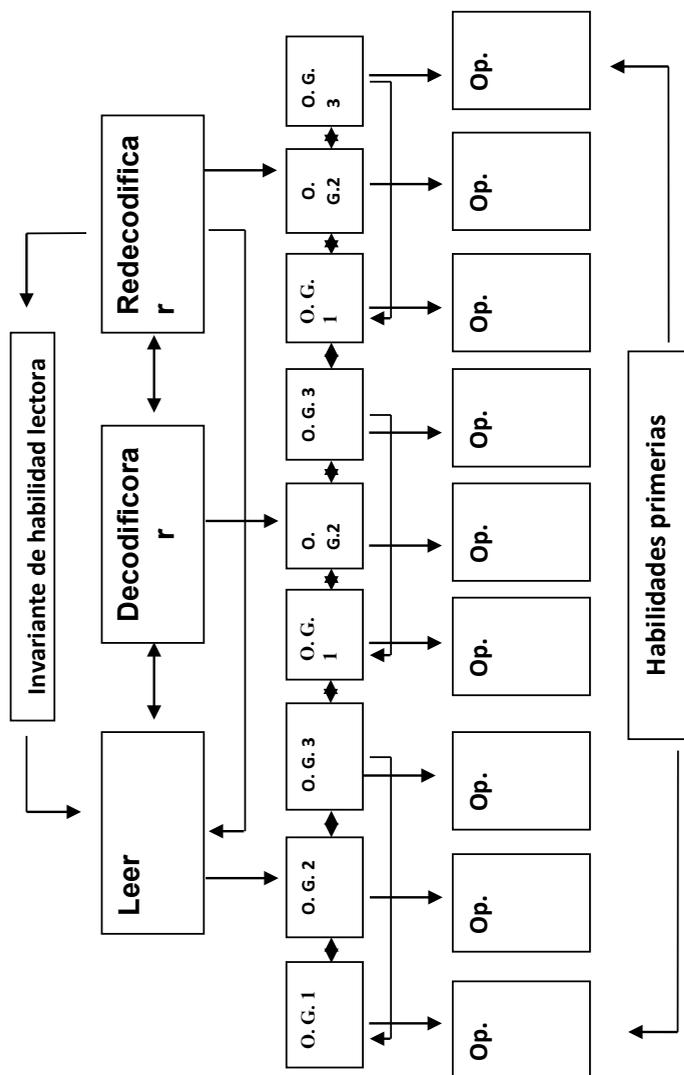
Es significativo acotar que no todas las disciplinas, independientemente de que actúan sobre el objeto de la profesión o no, pueden contribuir a la formación de un invariante. En ocasiones solo contribuyen a la formación de una habilidad, que dentro de la invariante constituye una operación. Sin embargo, lo que sí es imprescindible es que toda disciplina o asignatura tiene que contribuir de alguna manera, a la formación de las invariantes de habilidad profesional.

El invariante de habilidad profesional tiene su concreción en las habilidades generalizadas de cada disciplina, diferenciándose a nivel de disciplina o asignatura como una invariante de habilidad profesional. Esta última es el contenido de las acciones que realiza el profesional al interactuar con los objetos de la profesión. El punto de partida son las habilidades profesionales que según el modelo

de diseño curricular aplicado, conduce al modelo del profesional.

El modelo profesional se obtiene como respuesta a los problemas profesionales y a las habilidades profesionales. De él se derivan las disciplinas, a través de las cuales el estudiante actúa sobre el objeto de la profesión. En las disciplinas de la profesión, las habilidades generalizadas se identifican con habilidades profesionales y la invariante de habilidad se identifica con la invariante de habilidad profesional. Las habilidades se pueden formar en cualquier proceso de aprendizaje espontáneo (de manera no organizada), sin embargo su formación no es eficiente. Aún en el proceso escolarizado (proceso docente-educativo), si éste no es adecuadamente organizado con una concepción adecuada y sistémica, puede ser también poco eficiente.

Por tanto, en la licenciatura en educación en la especialidad de inglés se identifican entre otras las siguientes invariantes de habilidad: lectura, escritura, escucha, habla y metodológica. En el presente libro se aludirá solo el invariante de habilidad lectora. Se entiende por invariante de habilidad lectora aquellos conocimientos sistematizados, así como las habilidades que le permiten al sujeto/lector leer, decodificar y redecodificar cualquier texto profesional complejo -codificado en un sistema lingüístico común entre el emisor y el receptor. A continuación se expone sintéticamente la estructura de la habilidad antes referida.



Por la complejidad de la referida habilidad se aludirán sus componentes estructurales. La estructura de la habilidad generalizada leer ya fue analizada anteriormente. La habilidad generalizada decodificar implica los procesos y las habilidades que intervienen en la acción de leer en voz alta y la decodificación cabal del texto. Por tanto, en su estructura interna se contemplan operaciones generalizadas como: ritmo, entonación, pronunciación, sinalefa, rapidez, fluidez. La habilidad generalizada redecodificar implica los procesos y las habilidades que intervienen en la acción de decodificar significados, sentidos y significación y su contextualización en nuevas situaciones comunicativas.

5.4. Fundamentos teóricos - 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 reducir 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 tanto materna, franca, 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, A. Blanco (2001: 37) refiere la importancia que le concedían: “(...) los teóricos occidentales, a la competencia, 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, que 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, específicamente en la cubana, se conciben la formación y desarrollo de las competencias a partir del elemento histórico-social.

Según A. M. Fernández (et-al) (2003: 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 N. 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.

De ahí que, a finales de la década de 1960, las concepciones pragmáticas se oponen al concepto propuesto por N. Chomsky y a partir de sus limitaciones, D. 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, M. Canale y M. 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 como una configuración psicológica que le permiten 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 F. González (1997: 92) la configuración psicológica es “(...) la interrelación entre estados dinámicos diversos y contradictorios entre sí, la que se produce en el curso de las actividades y relaciones sociales del sujeto a través de diferentes emociones producidas en dichas actividades”.

Ello implica, según denomina el autor antes referido 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 concordancia 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 H. Fuentes (1997: 28) la referida categoría se taxomiza en: profesionales, básicas y generales.

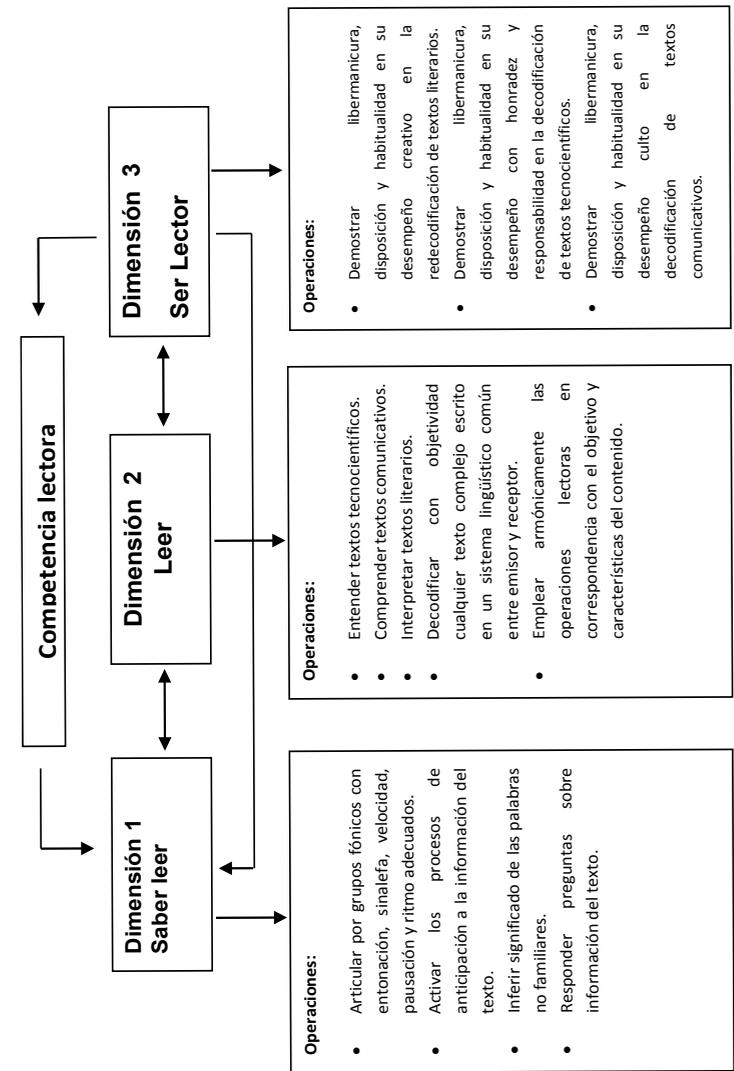
“Las competencias profesionales son aquellas expresiones didácticas de las cualidades del sujeto, en que se sintetiza el ser, saber y el hacer del profesional, así como el desarrollo de sus capacidades y aptitudes, al desempeñarse en los procesos profesionales.

Las competencias básicas son aquellas expresiones didácticas de las cualidades del sujeto, en que se sintetiza el ser, 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, siendo estas competencias comunes a diversos profesionales.

Las competencias generales son aquellas expresiones didácticas en que se sintetiza el ser, 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: el invariante de habilidad

lectora. A continuación se muestra la estructura interna de la competencia lectora.



5.5. Requisitos para lograr la habilidad generalizada leer, el invariante de habilidad lectora y la competencia lectora

La adquisición de la habilidad generalizada leer, el invariante de habilidad lectora 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 texto, ello le llevará al logro de las referidas habilidades y competencia. Al leer diferentes tipos de texto, el discente/lector se hará sensible a variaciones semánticas que experimentan las palabras y con ello quedará favorablemente en posición del secreto activo de la etimología: hasta qué punto esta esclaviza, pero asimismo hasta qué punto aún mayor libera, al lenguaje, al universo cultural, al nivel de conocimiento permitiéndole al sujeto el entendimiento, comprensión e 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 con ello el posible logro de la habilidad generalizada leer, una muestra de ello son las siguientes:

- “Utilice el contenido para determinar el significado de palabras desconocidas”. M. Parott, (1996: 155.).
- “Prediga el contenido del texto”. M. Parott, (1996: 154.).
- “Comenzar con el contenido del texto; es decir, lo general y no lo particular”. B. Almaguer Luaiza (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 lectoras. De ahí, la necesidad de otros requisitos que acrecienten las mismas 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 competencia. Los mismos 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.

Requisitos para lograr la habilidad generalizada leer, el invariante de habilidad y la competencia lectoras 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 debe 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. En la imaginación vea a los actores y al escenario, escuche los sonidos y las voces, huela 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 la asimilación del mismo (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, láminas y 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.

Requisitos para encauzar la habilidad generalizada leer, el invariante de habilidad y competencia lectoras desde la perspectiva del profesor

El profesor desde su role 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:

- 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, el 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 expectación de una operación generalizada a otra de mayor complejidad;

- no abusar de las críticas y combinarlas con elogios;

- hacer énfasis en los esfuerzos, no sólo 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, el 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.

5.6. Prueba para evaluar la habilidad generalizada leer, el invariante de habilidad lectora y la competencia lectora

Evaluación de habilidades lectoras

La lectura, a diferencia de la escritura y la expresión oral, al ser un proceso interno dificulta una medición precisa o exacta. A esto hay que añadirle además, que como la habilidad generalizada leer y el invariante de habilidad lectora tiene varias operaciones generalizadas y operaciones las cuales se van perfeccionando según H. Fuentes, J. Ugalde y U. Mestre (1996) en dos direcciones diferentes; durante el proceso de aprendizaje: primero, una hacia el proceso consciente que permite cumplir acciones teóricas y prácticas de mayor complejidad. Segundo, hacia un proceso de ejercitación, donde enfrenta problemas de igual grado de complejidad, de manera que se automaticen las habilidades, siendo el sujeto cada vez menos consciente de sus acciones, fomentando un hábito. Es por ello que la lectura, tanto para su enseñanza como para su aprendizaje es compleja.

La habilidad, como modo de interacción del sujeto con el objeto, es el contenido de las acciones que el sujeto realiza, integrada por un conjunto de operaciones, que tienen un objetivo y que se asimilan en el propio proceso. Entonces, para evaluar las habilidades lectoras hay que precisar o tener en cuenta el sujeto (lector) quien realiza la acción de leer; el objeto (texto) quien recibe la acción del sujeto; el objetivo, que será la aspiración

consciente del sujeto; el sistema de operaciones, como la estructura técnica de habilidad y por último, la imagen de la habilidad, que es la estructura mostrada en el proceso de aprendizaje.

Si, según H. Fuentes, J. Ugalde y U. Mestre (1996), la habilidad, como el modo de interacción del sujeto con el objeto, es el contenido de las acciones que el sujeto realiza, integrada por un conjunto de operaciones, que tienen un objetivo y que se asimilan en el propio proceso. Entonces, para evaluar las habilidades lectoras hay que precisar o tener en cuenta que el sujeto/lector quien realiza la acción de leer; el objeto (texto) quien recibe la acción del sujeto; el objetivo, que será la aspiración consciente del sujeto; el sistema de operaciones, como la estructura técnica de la habilidad y por último, la imagen de la habilidad, que es la estructura mostrada en el proceso de aprendizaje.

Si la habilidad generalizada leer y el invariante de habilidad lectora presuponen los conocimientos de las acciones y operaciones para el entendimiento, comprensión e interpretación de textos docentes y no docentes. Entonces, para evaluar si un sujeto ha logrado la referida habilidad se debe confeccionar una prueba donde estén presentes los indicadores cualitativos y cuantitativos; además de una actitud dinámica – participativa por parte del sujeto.

Según A. Hughes (1989) la tarea fundamental que debe asignarse al estudiante cuando realiza el acto de leer es evaluar su comportamiento y más adelante señala que debe utilizarse textos auténticos

independientemente del nivel de habilidad de los estudiantes; ya que sustenta que la Royal Society of Arts utiliza los mismos textos extensos (por ejemplo páginas de periódicos) para evaluar los tres niveles de la habilidad lectora: Básico, Intermedio y Avanzado.

Los instrumentos para evaluar la habilidad generalizada leer

I. Nocedo (et-al) (2002:59) explican que en la investigación, las pruebas se utilizan con frecuencia con el objetivo de evaluar los resultados del aprendizaje (estado de los conocimientos, hábitos y habilidades) de los sujetos en un momento determinado. Por tanto, en las pruebas utilizadas durante el experimento, se aplicó la siguiente fórmula:

PHAICLE= Texto (3) + Cuestionario + Encuesta + Entrevista + Observación

Los elementos que conforman la referida prueba para evaluar la habilidad generalizada leer y el invariante de habilidad lectora, significa como se expone a continuación:

PHAICLE: Prueba para evaluar habilidad, el invariante y la competencia lectoras.

Texto (3): Se emplean dentro de la gama de textos para que el discente escoja tres que pertenezcan a cada tipología textual; o sea, uno tecnocientífico, otro comunicativo y otro literario.

Cuestionario: Cada texto lleva un cuestionario con el objetivo de verificar el entendimiento, comprensión e interpretación del mismo.

Encuesta: Se les aplica a los discentes antes de otorgar los textos para conocer sus conocimientos sobre el proceso de lectura. Como se muestra a continuación.

Objetivo: conocer las estrategias que siguen los alumnos durante el proceso de lectura.

Estimado alumno:

El presente cuestionario tiene como principal objetivo detectar las estrategias que usted sigue cuando lee. El mismo nos será de gran utilidad para planificar un plan de acción que se concentre en el desarrollo de sus habilidades lectoras.

Por tanto, rogamos su cooperación. Por favor circule el inciso en cada pregunta donde usted presta mayor atención cuidado lee. Para la realización de esta actividad contará solo con 10 minutos.

Muchas gracias.

1. Cuando leo, presto mayor atención a:
 - a) El significado de las palabras individuales.
 - B) Lo que significa el texto.
 - c) La estructura del texto.
2. Cuidado leo, yo:
 - a) Leo el texto completo y luego lo releo.
 - b) Solo releo la parte más difícil del texto.
 - c) Leo el texto y no releo.
3. Leo un texto, porque:
 - a) Encuentro el tema interesante.
 - b) Tengo preguntas que hacer.
 - c) Ha sido asignado.
4. Cuidado comienzo a leer, yo:
 - a) No considero cómo se relaciona con lo que conozco.

b) Considero cómo se relaciona con lo que conozco.

c) Simplemente comienzo a leer sin pensar en algo en particular.

5. Leo en Español:

a) De la misma forma porque es difícil

b) De forma diferente, en dependencia del tipo de texto.

c) De la misma forma porque está en Español.

6. Cuidado leo, predigo lo que va a pasar:

a) Siempre.

b) A veces.

c) Nunca.

7. Cuidado leo, yo:

a) No puedo decir la estructura del texto.

b) Leo cada párrafo por separado.

c) Busco la estructura lógica.

8. Cuidado el texto tiene título:

a) Lo tomo en consideración para inferir de que trata el texto.

b) Lo leo para saberlo.

c) No lo tomo en cuenta.

9. Cuidado el texto tiene láminas:

a) Las observo tratando de relacionarlas con el texto.

b) Las observo porque me gustan.

c) No las tengo en cuenta.

10. Cuidado leo, pienso que:

a) Todas las palabras son importantes.

b) Salto las palabras y lo entiendo.

c) No sé qué palabras saltar.

11. Si el párrafo tiene muchas palabras que no conozco:

a) Lo salto.

b) Busco el significado de las palabras más importante está infiero el resto.

c) Me frustró.

12. Para inferir el significado de las palabras:

a) Infiero lo que el resto de la oración o el párrafo dice:

b) Analizo su estructura gramatical.

c) Analizo su pronunciación.

13. Si me encuentro con una palabra que no conozco:

a) La salto y luego regreso a ella.

b) Infiero su significado y continúo.

c) No me preocupo.

14. Cuidado leo, yo:

a) Me siento mal si no conozco su significado.

b) Busco el significado de la mayoría de las palabras.

c) Me siento ansioso por inferir su significado.

Entrevista: Se entrevista a cada discente sobre la base de los motivos que tuvo para la selección de los textos. Esta actividad se desarrolla después que él haya trabajado con los textos, con el fin de conocer cuáles fueron los móviles que influyeron en su selección y para constatar el nivel de concienciación del proceso de lectura.

Observación: Está presente en todo momento de la aplicación de la prueba y se lleva a cabo a partir de los incisos que circuló en la encuesta realizada sobre el conocimiento de la lectura.

Elementos estos, a los que se les añade una escala con un máximo de 100 puntos. Esta fórmula se aplicó debido a la complejidad de la lectura, por ser ésta un proceso interno donde se manifiestan conocimientos, hábitos y habilidades. Como se muestra a continuación.

PHAICLE
100 puntos

Encuesta (15 puntos)	Textos (3) y Entrevista (75 puntos)	Observación (10 puntos)
» Un punto por cada respuesta lógica.	» Tecnocientífico / (20 puntos) » Comunicativo / (25 puntos) » Literarios / (30 puntos)	» Tiempo (5 puntos) » Operaciones (5 puntos)

Nota: No se penalizan errores gramaticales, de ortografía, ni de puntuación.

Por lo que las pruebas tradicionales para evaluar la lectura no son eficientes ni para medir ni para evaluar esta actividad verbal. Ya que hay que tener presente que la lectura no es un acto de identificación; sino un proceso dinámico-participativo.

Al ser cada día menor el por ciento de posibilidad de que los textos que se estudien en clases se repitan

como una necesidad, y luego, en la vida profesional o personal del egresado; es necesario que el alumno no estudie un texto, sino, que adquiera la habilidad generalizada leer o el invariante de habilidad lectora para enfrentarse a cualquier texto escrito en un sistema lingüístico común entre el emisor y el receptor.

Las pruebas para evaluar los conocimientos, habilidades y hábitos de lectura deben también seguir esta óptica. No es evaluar el entendimiento, comprensión e interpretación de un texto determinado; sino, el entendimiento, comprensión e interpretación de cualquier texto escrito en un sistema lingüístico común entre el emisor y el receptor.

Orientaciones para la realización de la prueba para evaluar habilidad, el invariante y la competencia lectoras (PHAICLE)

Si la lectura es una actividad compleja, por ser un proceso interno donde se manifiestan conocimientos, hábitos y habilidades. Entonces, las pruebas de habilidad generalizada leer deben reunir los siguientes requisitos:

- evaluar el nivel de concienciación del proceso de lectura que tienen los discentes; fundamentalmente sobre las estrategias con cada tipo de texto. Aplicando el Cuestionario sobre Conocimiento de Lectura.
- permitir a los estudiantes escoger los textos sobre varias opciones (varios textos pertenecientes a las diferentes tipologías).
- utilizar textos auténticos;
- delimitar el tiempo en dependencia con los

objetivos a evaluar, tipo de texto, extensión y estructura del mismo; además del vocabulario o terminología, entre otros aspectos que pueden considerarse. No debe exceder de 100 minutos;

- admitir las respuestas a las preguntas tanto en la lengua extranjera como en la lengua materna; así como oral o escrita en dependencia de las opciones que escoja el discente;

- asignar los ejercicios antes de que el discente escoja el texto; para de esta forma influir en la elección del mismo. Además, de proporcionarle un propósito para desarrollar esta actividad verbal al lector;

- orientar los ejercicios oralmente y por escrito, en la lengua extranjera o en la lengua materna según el caso, para ir preparando psicológicamente al estudiante y con ello facilitar una estrategia perceptual del texto en la lengua extranjera o materna;

- permitir a los discentes, siempre que lo deseen, el acceso a diferentes tipos de diccionarios, o a la ayuda del educador;

- utilizar textos que sean interesantes para el alumno;

- utilizar en los textos, vocabulario familiar a los educandos; las palabras o términos que no lo sean, deben permitir su inferencia por el contexto o simplemente pueden ser saltadas;

- emplear ejercicios que alienten a los discentes en cuanto a la utilización de diferentes estrategias lectoras; no se deben evaluar aspectos triviales del entendimiento, comprensión e/o interpretación;

- utilizar textos con valor educativo, para contribuir al desarrollo integral de la personalidad de los alumnos;

- no utilizar los textos en los que la información sea parte del conocimiento general de los discentes; ya que sería difícil realizar una actividad en los que la respuesta sea correcta por parte de los estudiantes y que estos sientan la necesidad de leer;

- no utilizar textos que los educandos ya hayan leído o tengan acceso a ellos.

Criterios evaluativos y procedimientos para la aplicación de la prueba para evaluar la habilidad, el invariante y la competencia lectoras

Los parámetros para la medición de los conocimientos y habilidades lectoras deben reflejar tanto la forma como el contenido, haciendo énfasis, en este caso, en el segundo aspecto.

Criterios evaluativos.

B. Almaguer (2002:58) considera que se deben tener en cuenta los siguientes criterios en las pruebas dirigidas a evaluar las habilidades lectoras:

- “grado de establecimiento por el lector de una adecuada estrategia de lectura en correspondencia con el tipo de texto;

- cumplimiento por el lector de las habilidades generalizadas de acuerdo con el tipo de texto;

- ajuste a la posible motivación codificada por el emisor;

- grado de incorporación dinámico-participativo del lector en dependencia de la tipología textual didáctica”.

Los referidos criterios poseen una notoria importancia para la aplicación de este tipo de exámenes. Sin embargo, algunos de ellos se tornan

inexactos en su redacción. Así por ejemplo: el primer criterio habla de una “adecuada estrategia” siendo el primer vocablo inexacto y relativo para la ciencia. Asimismo, el tercer criterio se refiere a la “posible motivación codificada por el lector” quedando un tanto escueta e incomprensible la idea.

Independientemente, del aporte que hace este autor a los exámenes para evaluar habilidades lectoras, solo se refiere a criterios de carácter cuantitativo que no abordan en su totalidad los elementos que se requieren evaluar en una prueba de esta índole. De ahí, la necesidad de incorporar otros tanto de carácter cuantitativo como cualitativo.

Cuantitativos:

Nivel de concienciación del proceso de lectura. (Se refiere a que el discente debe desarrollar una lectura dinámico-participativa y no un acto de identificación en la realización de la misma y la ejecución de los ejercicios).

- Lógica del entendimiento, comprensión e interpretación.
- Cumplimiento por el lector de los indicadores de la habilidad generalizada leer y del invariante de habilidad lectora.

Cualitativos:

- Grado de responsabilidad al enfrentarse al texto y decodificarlo según exija.
- Grado de perseverancia en la búsqueda de soluciones a situaciones complejas que se presentan en el texto.

- Proyección comunicativa y socializadora sobre la base del co-texto y contexto de los textos que se analicen.

Procedimientos.

Primero, se aplica el cuestionario sobre conocimiento de lectura.

Segundo, mientras los discentes efectúan el proceso de decodificación, el profesor observará con la respuesta del cuestionario sobre conocimiento de lectura aplicado a cada uno de ellos, si existe correspondencia entre estas respuestas y su comportamiento real frente a los textos.

Tercero, se le aplica una entrevista individual a cada estudiante (Anexo # 1). Esta entrevista no es un Test, sino un instrumento dentro de la prueba de habilidad generalizada leer para conocer los móviles de los discentes para con la lectura y la elección de los textos. Se pudo conocer que casi la totalidad de los sujetos que conformaron la muestra durante el año de experimentación no sentían motivación intrínseca por la lectura; pues leían la inmensa mayoría de los textos porque habían sido asignados. Además, cuando tuvieron la posibilidad de escoger el texto entre varias opciones, escogieron los de menor extensión.

Cuarto, se valora cualitativamente el comportamiento de las habilidades y hábitos de lectura por un lado teniendo en cuenta los criterios evaluativos y luego se otorga una nota final en un rango de 0 a 100 puntos para la educación primaria,

media y media superior y de 2 a 5 puntos en la educación superior.

Puntuación.

En las pruebas de lectura, no se deben penalizar los errores de gramática, de ortografía o de puntuación; ya que la función de las pruebas de lectura es evaluar habilidades lectoras (entender, comprender e interpretar). Evaluar habilidades productivas a la vez (es lo que se hace cuando se tiene en cuenta gramática o vocabulario) simplemente hacen que la medición de las habilidades lectoras sea menos exacta.

Capítulo VI. Estrategia didáctica dinámico-participativa para la enseñanza de la lectura

6.1. Estrategia didáctica dinámico-participativa para la enseñanza de la lectura

Si se parte del criterio que la lectura es un proceso dinámico-participativo, donde el sujeto entiende, comprende o interpreta un texto escrito. Si la enseñanza de esta actividad verbal exige del diseño de estrategias didácticas eficaces que partan de la modelación análoga a la complejidad de lectura, tanto en su diversificación tipológica como en su estructura peculiar. Entonces, es necesario que los requerimientos teóricos planteados en la concepción didáctica se deban reflejar en la concepción y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de esta importante habilidad comunicativa. Por tanto, la estrategia debe posibilitar la concreción de la teoría propuesta.

La estrategia dinámico-participativa surge como consecuencia de las necesidades derivadas de la práctica social, como forma de resolver aquellos aspectos que hacen de la comunicación un proceso de transmisión y asimilación de conocimientos y habilidades.

La estrategia dinámico-participativa se considera como un método general de aprendizaje que se logra mediante la dinámica grupal y por la influencia de este la persona es capaz de aprender a modificar su comportamiento debido a las formas activas y dinámicas de las tareas que demandan la optimización de su comportamiento, los cambios que se provocan son parciales ya que el individuo debe poner en práctica todo aquello que ha aprendido durante el entrenamiento y ese paso precisa de un período de tiempo tal que permita observar los cambios.

Dentro de las características más generales de las estrategias dinámico-participativas se pueden señalar a modo de síntesis:

- 1) La estrategia dinámico-participativa es intencionada, ya que persigue siempre algún tipo de modificación.
- 2) Se interviene cuando existen problemas sociales que es de interés general solucionar.
- 3) Las estrategias dinámico-participativas no son neutras ya que suponen un sistema de ideas que intenta explicar:
 - a) Las causas de la cuestión social que intenta abordar.
 - b) Las características de los destinatarios.
 - c) Los procedimientos que corresponden llevar a cabo.

d) Los objetivos que se persiguen.

Sobre la base de los criterios antes mencionados, se determinan tres momentos principales para la instrumentación la estrategia dinámico-participativa: sensibilización, concienciación y perfeccionamiento.

1.- **Etapa de sensibilización:** tiene el objetivo de motivar, interesar y sensibilizar a los sujetos acerca del valor de la comunicación pedagógica en el magisterio, a la vez que intenta crear una atmósfera emocional en el grupo proclive a la interacción entre sus miembros, al ir eliminando posibles barreras comunicativas que puedan existir o suspicacias por parte de algunos de los participantes.

Incluye la transmisión de conocimientos sobre las características de la comunicación interpersonal, su valor para la actividad humana en general y para la labor pedagógica en particular. Se ofrecen argumentos y ejemplos de que, en la base de algunos problemas educativos, están las deficiencias comunicativas entre profesores y estudiantes.

Aunque predomina el método explicativo, se acepta cualquier intervención general de los sujetos para reforzar lo planteado, sus dudas y aclaraciones, sin llegar a cuestionar a ninguno de sus miembros en específico, o ponerlo en situaciones difíciles en cuanto a sus limitaciones para la comunicación pedagógica.

En esta etapa se aprovecha para ir conociendo a cada participante, por parte de los entrenadores y a ellos entre sí. Se reafirma el carácter voluntario

del entrenamiento y la importancia de asistir a las próximas sesiones.

En dependencia de la reacción de los participantes se decide ejecutarse en una o varias sesiones.

2.- **Etapa de Concienciación:** tiene el objetivo de que cada sujeto logre diagnosticar por sí mismo sus deficiencias comunicativas y su estilo, a partir de los elementos que les va ofreciendo el entrenador y de la necesaria vinculación con la experiencia profesional de cada uno. Este autodiagnóstico debe lograrse de acuerdo con el principio de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo en la personalidad, pues el primer paso para obtener una actitud proclive al cambio es conocer y aceptar conscientemente el estilo comunicativo que ha venido desarrollando cada docente.

Aquí se induce la aparición de la contradicción básica de la comunicación (M. L. González, 1996) como elemento didáctico fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje y como meta del entrenamiento. Según esta investigadora la falta de un comportamiento eficaz refleja el no dominio de dicha contradicción, la cual consiste en un balance óptimo entre la percepción de sí, de la tarea y del otro en el proceso comunicativo. El método explicativo se combina con los métodos de elaboración conjunta, la conversación heurística y la búsqueda parcial, mediante la utilización de diferentes técnicas participativas en las que se desarrollan juegos de roles, psicodramas, sociodramas y discusión grupal, de modo que se active las sesiones y con vías no

directivas, se estimule la participación consciente de los sujetos y su implicación personal vaya aumentando.

En el juego de roles hay una mayor estructuración de los papeles que en el sociodrama, al brindarle a los sujetos una situación previamente elaborada y de acuerdo con ella se asumen roles. En el sociodrama los propios sujetos elaboran los papeles.

El juego de roles se usa en la etapa de aprendizaje y el sociograma con fines de autodiagnóstico individual y grupal. Ambas técnicas presuponen tres etapas: preparación, realización y discusión colectiva de los resultados.

La discusión grupal tiene la finalidad de moldear el comportamiento típico en situaciones de conflicto. Esta etapa presupone la realización de varias sesiones diseñadas de forma tal que se vaya logrando paulatinamente cada vez mayor participación individual. No puede tener un número exacto de sesiones, pues depende de cómo reaccione cada sujeto.

3.- Etapa de Perfeccionamiento: pretende lograr la apropiación, por parte de los miembros del grupo, de vías prácticas para educar el estilo hacia el tipo flexible. Mediante ejercicios prácticos con técnicas grupales de enseñanza, los sujetos adquieren las habilidades para que los de estilos rígido y transitorio comiencen a evolucionar. Presupone esta etapa la implicación total de los sujetos y su disposición consciente a

perfeccionar su comunicación pedagógica a partir del entrenamiento, sobre la base de las exigencias a la labor del profesor como comunicador profesional ya analizadas en este trabajo.

Prevé varias sesiones que no aspiran a una reeducación total de la personalidad, sino a lograr una autorregulación más consciente de la conducta para el incremento de su competencia comunicativa que se refleje en un estilo comunicativo más flexible.

Estas etapas no son más que una guía para la acción, una lógica científica que no pretende suplir la creatividad ni la perspicacia de los entrenadores en su dinámica con el grupo, ya que la riqueza de las sesiones en su desarrollo práctico son pródigas en acontecimientos inesperados.

6.1.1 Procedimientos diferenciados para la enseñanza-aprendizaje de la lectura de los distintos tipos de textos

Uno de los aspectos centrales, en lo que a didáctica de lecturas se refiere, tiene que ver con el problema del dinamismo que debe asumir el lector. En la perspectiva menos científica de la didáctica de la lectura, se enfrenta su enseñanza como desarrollo de habilidades para reconocer morfológicamente palabras, admitir su significado, incrementar un inventario visual de vocablos y, como último peldaño captar en el ámbito de superficie su organización sintáctica. Estas actividades nucleares: reconocer formas, admitir significados, aumentar (o consolidar)

inventario visual de palabras, captar estructuras de superficie, pueden quedar englobadas por una noción muy empleada en la comunicación pedagógica: identificar.

La creatividad en el acto de identificación tiende a ser escaso, en particular cuando identificar consiste en una comparación entre un objeto (signo gramático) y la noción previa que se posee sobre su significado y su forma. Por tanto, debe lograrse que la enseñanza de la lectura ubique inter partes al receptor/lector del texto; lo que significa que el receptor escoge las partes del texto y las jerarquiza según sus motivaciones, intereses y objetivos.

El lector es un intérprete creador que recibe valores del texto y no debe limitarse a identificarlos; sino que debe recomponerlos a partir de su zona de desarrollo actual y de su propia configuración personalógica. Uno de los problemas que tienen hoy día los lectores es lo referido a las palabras desconocidas (especialmente en el campo de las lenguas extranjeras); consideran todas las palabras de un texto importante y por consiguiente necesitan conocer su significado. Por esta causa, cada vez que se encuentran con una palabra desconocida detienen el proceso de lectura para buscar las mismas en el diccionario o simplemente indagar su significado.

Al respecto se le debe enseñar que no todas las palabras son importantes y que se debe estar claro de cuál es el objetivo que tiene el lector para con el texto, qué es lo que realmente necesita, o si lo

que solo desea es conocer el significado de estas. De no querer conocer el significado de las mismas, la estrategia que generalmente se sigue es saltar las palabras. Sin embargo, si se considera que las palabras son importantes para lograr el entendimiento, comprensión e interpretación del texto, entonces se hacen hipótesis acerca del significado de las mismas. Es poco común ir directamente al diccionario cada vez que se encuentre con una palabra desconocida, pero el lector lo hace frecuentemente, y así interrumpe el proceso de lectura. Esto puede ser una buena vía para ampliar el vocabulario, pero no desarrollar habilidades lectoras.

Se le debe sugerir al lector que utilice el diccionario para verificar su inferencia después de haber leído todo el texto. Para inferir el significado de las palabras lo pueden hacer por el contexto; no necesariamente, tienen que inferir el significado exacto, pero sí tiene que ser apropiado a él.

6.1.1.1. Procedimientos para la enseñanza-aprendizaje de la lectura de los textos tecnocientíficos

Si se parte del presupuesto que los textos tecnocientíficos van a reflejar características del lenguaje escrito, y del lenguaje artificial; con presencia dominante de términos, con ausencia casi total, de recursos estilísticos y, organizado por el emisor de modo que presente un conocimiento (donde se jerarquiza el valor cognoscitivo) entonces el conferenciante de idioma deberá valorar los

siguientes procedimientos. Donde se necesita tener en cuenta los requisitos para el logro de la habilidad generalizada leer tanto desde la perspectiva del discente como del profesor.

El orden de los procedimientos es flexible y su cumplimiento puede abarcar una o varias clases, según los objetivos que se requieran cumplir y las características del contenido, de los discentes, por lo que se adecuará en cada ocasión. Los procedimientos que se proponen a continuación son el resultado de los estudios teóricos, experimentales y de la experiencia acumulada que han permitido corroborarlos como factibles para desarrollar las habilidades lectoras. Los procedimientos diferenciados de esta didáctica, en algunos casos, son comunes; sin embargo, sus rasgos distintivos esenciales están en la esencia de cada procedimiento.

1. Trabajo con el título: es esencial comenzar las actividades de lectura con el título del texto pues como han demostrado G. Brown & G. Yule (1989:33), lo que el emisor pone primero influirá en el entendimiento de todo lo que le sigue. Por tanto, el mismo, en esta tipología textual, permite al lector encontrar la esencia.

El título debe, reflejar lo más general del contenido, la consubstancialidad del texto, el núcleo alrededor del cual giran todas las ideas; es decir, la clave semántica. Por lo que todas las actividades que pueda crear el educador y que respondan al desarrollo del mecanismo de anticipación deberán

aplicarse aquí. Las mismas deben servir de guía en la actitud (stance) y en la estrategia del lector. Estas actividades deben hacerse en tiempo de clase.

En este momento de la clase el pedagogo deberá valorar el vocabulario o terminología que puede afectar seriamente el entendimiento del texto. Por lo que debe estar claro de cuáles son las palabras que pueden saltar, (no necesitan conocer su significado para lograr entenderlo), cuáles pueden inferir por el contexto y cuáles debe semantizar. De ahí, que no es necesario presentar todas las palabras no familiares. Los estudiantes pueden inferir el significado de muchas palabras por el contexto (una habilidad esencial en la lectura es inferir el significado de palabras desconocidas). Solo aquellas que hacen muy difícil el entendimiento 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.

2. Tarea(s) de aprendizaje: luego del trabajo de anticipación, el profesor deberá asignar ejercicios de carácter individual y colectivo tanto con vista a la potenciación de la zona de desarrollo próximo como al desplazamiento de la dimensión socializadora. Por consiguiente, requiere conocer las individualidades de sus discentes donde juega un papel esencial el diagnóstico. La asignación de tareas debe realizarse sobre la base de los requisitos para la elección de los ejercicios, los mismos deben propiciar, fundamentalmente, el entendimiento. Estos deben

hacerse en tiempo de clase y tienen como finalidad el desarrollo de la operación generalizada entender. Además de fomentar un motivo para la lectura, ya que buscan algo mientras leen el texto. También conducen al lector hacia los puntos principales del texto; por lo que deben estar dirigidas hacia la esencia del mismo.

Hacer preguntas orales al azar no es una técnica muy provechosa, fundamentalmente, en aulas con muchos educandos. Por cuanto solo uno responde cada pregunta, la mayor parte de ellos no necesitan prestar atención y esto es difícil para que el catedrático compruebe si los mismos han logrado el entendimiento del texto.

3. Lectura en silencio: el lector lee el texto en silencio. La lectura silenciosa tiene como finalidad el desarrollo de habilidades lectoras. Esta le permite al sujeto leer a su ritmo, si no entiende una oración pueden releerla y analizarla. Por otra parte, cuando el lector lee para su propio beneficio o sea, para estudiar, recrearse, para buscar una información, lo hace en silencio y sin ninguna ayuda por lo que es necesario desarrollar esta habilidad. En este procedimiento el discente debe responder los ejercicios asignados y emplear diferentes operaciones lectoras (búsqueda, revisión, estudio, esparcimiento, exploración) para el logro de la información deseada en correspondencia con el objetivo propuesto.

4 Trabajo en equipos: el cuarto procedimiento que continúa, es el análisis en grupos de los ejercicios individuales y colectivos que fueron asignados por

el profesor. Es importante lograr que los estudiantes trabajen en equipo y permitirles escribir la respuesta. El análisis en colectivo, permite comprometer a todos sus miembros con el desempeño de la actividad, le posibilita además intercambiar con sus compañeros de aula opiniones, puntos de vistas, preguntas o interrogantes que le han provocado el texto, contribuye con la formación de cualidades morales como el colectivismo y la responsabilidad. Por consiguiente, facilita la revisión de las respuestas de los ejercicios asignados. Además, contribuye a que el discente se sienta interesado por responder (cuando se revisen las preguntas y quiera discutir su respuesta). Igualmente, brinda la posibilidad de proporcionar ayuda inter-estudiantes; fomentando así, las relaciones interpersonales y de ayuda mutua y con ello la posibilidad de potenciar la zona de desarrollo próximo.

5. Debate general: por último, el educador dedicará tiempo a revisar los ejercicios que él considere y aclarar las dudas e interrogantes, que le han provocado las lecturas desarrolladas. Además, puede desarrollar otras actividades que respondan al entendimiento como operación generalizada. Las mismas deben servir para detectar las insuficiencias de los educandos en cuanto a la actitud o estrategias por ellos seguidas durante el proceso de lectura. Asimismo, se deben desarrollar otras que respondan a la acción educativa a partir de las potencialidades del cotexto y contexto, dirigida a la formación vocacional, al desarrollo de la comunicación, a crear unidades subjetivas del desarrollo, a elevar su nivel cultural.

Puede provocarse un debate general donde se integren las demás actividades verbales. El educador debe exigir por el razonamiento y posibilitar el intercambio entre los alumnos. Igualmente, debe aprovechar al máximo el contenido del texto para que se apropien de los valores que en él aparecen, en pos de lograr que los mismos sean combativos, laboriosos, entusiastas, creadores. El debate debe facilitar la experiencia de compartir, ayudarse unos a otros, resolver problemas, ser responsables, de actuar, de comunicarse, de compartir- el debate debe servir para prepararlos para la vida; de forma tal, que contribuya con el desarrollo de la personalidad de los mismos.

La referida actividad se realiza sobre la base del entendimiento; siempre provocando que los lectores hablen, comenten, expresen sus impresiones, valoren, discutan, apliquen los conocimientos adquiridos a nuevas situaciones, que analicen cómo lo hicieron, en qué se equivocaron, deben aprender a orientarse ante la dificultad, encontrar los errores cometidos, retroceder y rehacer lo alcanzado, identificar su proceder habitual, valorarlo, mejorarlo- todo sobre la base del texto. Por consiguiente, se deben estimular los discentes; ya que ellos aprecian sus esfuerzos por aprender - los que se demuestran en los resultados obtenidos. De ahí, que se puede afirmar que es hora de motivarlos una vez más; considerando la necesidad de desarrollar la habilidad generalizada leer, el invariante de habilidad lectora o la competencia lectora.

6.1.1.2. Procedimientos diferenciados para la enseñanza - aprendizaje de la lectura de los textos comunicativos

Si los textos comunicativos son aquellos en los que predominan tanto los elementos del lenguaje natural como los de la lengua oral, con la ausencia casi total de términos y recursos estilísticos, presencia de medios expresivos; entonces, los profesores deben tener en cuenta los procedimientos que se enuncian a continuación. Dichos procedimientos son flexibles y constituyen el resultado del análisis de la literatura, los estudios teóricos y experimentales.

1. Presentación del texto: es importante presentar el texto antes que los discentes lo lean, porque los ayuda en su decodificación, despierta interés y los motiva por la lectura. Una de las formas para introducirlo puede ser proporcionando una oración sencilla acerca del mismo (la oración debe abordar la clave semántica del texto). Igualmente, se pueden utilizar preguntas guadoras. En este procedimiento, el educador puede utilizar cualquier otro tipo de actividad que permita la dinamización del grupo en torno al proceso de lectura.

Comúnmente, el lector no lee con la mente completamente en blanco -tiene una idea de lo que va a leer. Generalmente, tiene ciertas interrogantes en la mente (aspectos que quieren conocer). Así como también una serie de predicciones o inferencias (aspectos que quieren averiguar).

Es importante destacar que se deben desarrollar ejercicios que centren la atención en cómo la forma del lenguaje influye en el contenido del mismo y con ello a la comprensión 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 educador debe tener preciso qué palabras los estudiantes pueden inferir por el contexto, cuáles pueden saltar y cuáles debe semantizar (estas últimas serían las que imposibiliten la comprensión del texto). De ahí que la presencia del mismo sea esencial, por lo que la actividad debe concebirse para el desarrollo de la clase.

2. Tarea(s) de aprendizaje: luego del trabajo de anticipación, el profesor deberá asignar tareas de carácter individual y colectivo, por lo que es de capital importancia que el mismo conozca a sus educandos - función que desempeña el diagnóstico. Los ejercicios deben propiciar no solo el entendimiento sino también la del texto. Su asignación debe realizarse sobre la base de los requisitos para su elección. Los mismos deben proporcionarse en tiempo de clase y tienen la finalidad de desarrollar de la operación generalizada comprender.

El desarrollo de la habilidad generalizada leer exige de actividades individuales y colectivas. Actividades de carácter individual, en la que el discente interactúe de forma independiente con el texto, lo

cual es indispensable para su adquisición; así como actividades colectivas con vista al establecimiento de ayudas, así como para propiciar la expresión verbal del conocimiento, donde los sujetos tengan que explicar, fundamentar, argumentar, discutir, actuar, comunicarse, compartir y socializarse; de tal forma que permita no solo reforzar su zona de desarrollo actual sino también potenciar su zona de desarrollo próximo.

3. Lectura en silencio: se sigue el mismo accionar que en los textos tecnocientíficos.

4. Trabajo en equipos: se sigue el mismo accionar que en los textos tecnocientíficos.

5. Debate general: este procedimiento es similar al de los textos tecnocientíficos, difiere en que se desarrolla sobre la base de la comprensión.

6.1.1.3. Procedimientos diferenciados para la enseñanza - aprendizaje de la lectura de los textos literarios

Si los textos literarios están conformados para cumplir una función estética, con una presencia de abundantes medios expresivos, recursos estilísticos, con elementos que pertenecen tanto a la lengua oral como a la escrita por un lado; y elementos del lenguaje artificial como del natural por otro lado; entonces los profesores que utilicen estos tipos de textos deben tener en cuenta los siguientes procedimientos.

Los procedimientos que a continuación se exponen son flexibles, su cumplimiento puede abarcar una o varias clases; según sus objetivos, las características del contenido y de los discentes. Los mismos fueron determinados a partir de los estudios teóricos y experimentales, que han corroborado su factibilidad para desarrollar la operación generalizada interpretar; así como las operaciones que la integran.

1. Presentación del texto: en la vida real, los lectores no leen porque tienen que hacerlo; sino porque quieren hacerlo. Usualmente, tienen un objetivo con la lectura: hay algo que quieren investigar, hay una información que quieren verificar o aclarar; hay algunas opiniones que quieren contraponer. En el caso de un texto literario, para su placer: desean estar al corriente de como se desarrolla la obra, el cuento, la novela; quieren conocer lo que sucederá después.

Comúnmente los educandos leen no porque quieran, sino porque el catedrático se los exige, o simplemente porque hay que hacerlo - es la próxima actividad en el libro básico. Por lo que se hace necesario ayudarlos en su lectura, para este fin, es importante darle motivos para la lectura al lector y proporcionarle alguna información que ellos quieran profundizar. Para ello se puede organizar una actividad antes de que los mismos lean el texto. Dicha actividad debe despertar el interés por el tema y motivarlos a decodificarlo.

Una forma interesante para lograr motivar a los discentes y despertar el interés por la lectura es

realizando un pequeño debate acerca del tema en cuestión, para hacerlos sobre el texto. Es importante aclarar que cuando el profesor esté presentando el tema no debe dar mucha información sobre este, ya que puede provocar una motivación extrínseca por esta actividad y provocar que se torne innecesaria la lectura.

En este tipo de texto, no se hacen preguntas guadoras. No se asignan tareas de aprendizaje de carácter individual y colectivo porque el material en sí mismo es motivante; la asignación de ejercicios puede estropear el placer de leer.

En este procedimiento el profesor puede semantizar las palabras desconocidas (aquellas que no puedan inferir por el contexto o no puedan saltar ya que afectan el entendimiento, comprensión e/o interpretación del texto) empleando diversos procedimientos contextualizados. Asimismo, debe hablar brevemente sobre el autor para que el alumno pueda ubicarse en el espacio sociocultural del texto, introducirse en el ámbito de éste y “moverse” culturalmente dentro de él y con ello contribuir su desarrollo multilateral y armónico que requiere que los mismos conozcan sobre personalidades del arte, de la ciencia, del deporte, de la literatura - como vía para alcanzar el nivel cultural deseado.

2. Lectura en silencio: se sigue el mismo accionar que en los textos tecnocientíficos.

3. Trabajo en equipos: el tercer procedimiento no necesariamente hay que desarrollarlo en clase, los discentes trabajarán en equipos, intercambiarán ideas; frases, palabras, y estructuras que los han impresionado de lo leído, la pronunciación de algunas palabras. El profesor brinda ayuda dosificada, de las más simples a las más complejas. Los aventajados ayudarán a los lentos; fomentando así las relaciones interpersonales y la ayuda mutua y con ello, la posibilidad de potenciar la zona de desarrollo próximo.

4. Debate general: el cuarto y último procedimiento será la discusión general, donde el educador integrará las demás actividades verbales. Desarrollará ejercicios que les permitan a los educandos no solo el entendimiento y la comprensión del texto; es decir al qué y para qué del texto; sino, a la interpretación de este; al para qué del mismo. Su asignación debe realizarse sobre la base de los requisitos para la elección de los ejercicios. Este procedimiento debe servir para detectar las insuficiencias de los discentes en cuanto a la actitud o estrategia por ellos seguida durante la lectura. Por cuanto, debe aprender a orientarse ante la dificultad, saber qué hizo, cómo lo hizo, en qué se equivocó; y por consiguiente, debe ser entrenado en cómo superar las dificultades.

Se debe aplicar otros ejercicios que respondan a la acción educativa a partir de las potencialidades del texto. El pedagogo debe permitir/favorecer la reflexión sobre el tema y ofrecer ayudas dosificadas; para así contribuir con el desplazamiento de la zona de desarrollo próximo. Esta discusión se

realiza sobre la base de la interpretación del texto; siempre provocando que el pupilo hable, comente, exprese sus impresiones, extrapole, se comunique, exteriorice volares humanos, transforme su conducta -sobre la base del texto. De ahí, que los mismos deban ser estimulados pues aprecian sus esfuerzos por aprender, el que se demuestra en los resultados obtenidos; por lo que se puede afirmar que es hora de motivarlos una vez más; considerando la necesidad de desarrollar la habilidad generalizada leer, el invariante de habilidad lectora o la competencia lectora.

6.2. Macro procedimientos de la estrategia didáctica dinámico-participativa para la enseñanza-aprendizaje de la lectura

1. Determinación de las contradicciones del fenómeno analizado

Este procedimiento se desarrolla en dos momentos principales. El primero, lo constituye el diagnóstico sobre habilidades lectoras o competencia, para lo cual es imprescindible aplicar las pruebas establecidas en la concepción didáctica o sea prueba de habilidad generalizada leer, invariante de habilidad o competencia lectora; según corresponda en cada caso. El segundo momento implica comparar los resultados de la (s) prueba(s) con lo que establece el modelo del profesional o egresado, el programa de la disciplina o asignatura, según corresponda. De esa comparación con el ideal, se determina el sistema de contradicciones.

2. Formulación del objetivo de la estrategia

El objetivo debe estar dirigido a fortalecer el lado débil de las contradicciones.

3. Determinación del sistema de tareas

El sistema de tareas a desarrollar es de carácter científico-metodológico:

Primero, conocer la definición del término texto docente, para poder diferenciar esta categoría lingüística y darle una utilidad didáctica práctico-funcional; de modo que no se confunda con la categoría texto, ya que el docente tiene funciones y finalidades educativas.

Segundo, una vez que se conoce la definición del término texto docente se encuentra en condiciones de taxomizarlo según establece la clasificación linguodidáctica de texto.

Tercero, una vez que se conoce la definición del término texto docente y su clasificación linguodidáctica, se necesitan tener en cuenta los requisitos para la elección de texto docente; ya que no todo texto cumple con las funciones y finalidades educativas o instructivas para enseñar y aprender.

Cuarto, una vez que se han clasificado los textos y si cumplen con los requisitos para su elección, entonces hay que tener en cuenta la estructura de la habilidad generalizada leer, del invariante de habilidad y la matriz de la competencia lectora, para definir, según corresponda por la estructura interna

de las habilidades y competencia los ejercicios más adecuados que favorezcan su desarrollo.

Quinto, una vez que se han clasificado los textos y se han analizado las estructuras internas de las habilidades y competencia, se está en condiciones de tener en cuenta los requisitos para la elección de ejercicios; partiendo de la idea que los mismos no se le pueden imponer al texto, sino que este en su contexto determina cuál es el más adecuado, así como los requisitos para lograr las referidas habilidades y competencia; teniendo en cuenta que ellas son para la vida y que no solo se desarrollan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también a través de las actividades extradocentes y extraescolares.

4. Determinación del sistema de actividades/talleres/clases:

Por la peculiaridad de la estrategia de ser participativa, es necesaria la aplicación de métodos y técnicas participativas. Estas se caracterizan por:

- Permitir el establecimiento de un estrecho vínculo entre los conocimientos teóricos y su aplicación práctica. La asimilación de conocimientos no se concibe como el único objetivo de la enseñanza, sino también como un recurso para la solución de problemas, tareas o situaciones profesionales o vinculadas con la profesión, en condiciones reales o modeladas.

- Emplear los métodos participativos partiendo de las propias experiencias de los participantes, para abordar la teoría e ir de ésta a la práctica, logrando así conocimientos significativos.

- Estimular la búsqueda de la verdad a través del trabajo conjunto de indagación y reflexión, aproximando la enseñanza a la investigación científica, a la actividad productiva y social, brindando una mayor solidez a los conocimientos adquiridos.

- Acometer las tareas en condiciones en las se estimule la actividad cognoscitiva en los estudiantes, el desarrollo del espíritu investigativo, la independencia cognoscitiva, la creatividad y la capacidad de autoaprendizaje.

- Promover las capacidades reflexivas de los participantes, al darles las oportunidades para la verbalización y análisis detallado de los problemas y su instrumentación.

- Socializar el conocimiento individual, enriqueciéndolo y potenciándolo en el conocimiento colectivo, que aparece como producto de la actividad grupal.

- Romper con modelos paternalistas de educación, permiten que los estudiantes desempeñen el rol de sujetos de su propia formación, estimulando la asunción de posturas críticas, personales y comprometidas ante el conocimiento.

- Promuever el desarrollo de actitudes favorables hacia el conocimiento y la profesión;

tienen un importante papel motivador en el aprendizaje.

- Ayudar a la constitución del grupo, al establecimiento de relaciones interpersonales y a un mayor conocimiento mutuo. Estimulan la cooperación entre los participantes y el desarrollo de habilidades de trabajo en grupo, tales como la receptividad a los criterios de otros y la defensa de los propios, el desempeño de diversos roles como los de jefe, subordinado, u otro.

Sistema de actividades

Actividad 1.

I - Lee el siguiente texto:

La obra de Frank Kafka es una de las más representativas de las tendencias no-realistas. Este representante del expresionismo manifiesta mediante símbolos el mundo deshumanizado del capitalismo, la enajenación del hombre en esa vida caótica, absurda, burocrática y hostil que hace del ser humano, un objeto angustiado incapaz de comunicarse con los demás y ser feliz. Toda la obra de Kafka está transida del sentimiento de derrota, no hay solución para ninguno de los problemas planteados y, sobre todo, se destaca sentimiento de soledad. Sus personajes son seres incomprensidos; incapaces de comprender a los demás, hostigados por mecanismos sociales absurdos. Llena a su obra lo que le rodea, no se evade de la realidad, no se escapa de ella, pero la

eterniza al considerar al capitalismo eterno, por eso y además de los procedimientos que emplea, no se puede considerar un escritor realista. Su imagen de la realidad es falsa porque la absolutiza sin percatarse de las fuerzas progresistas capaces de transformarla ya existían en su tiempo.

1. Clasifique el texto.

a) Fundamente su respuesta.

2. ¿Por qué Frank Kafka es considerado uno de los escritores de las tendencias no realistas?

3. Extrae las características de la obra de Frank Kafka que se explican en el texto.

4. Diga cuál es la limitación de la obra “La Metamorfosis”, según el texto anterior.

5. Coincides con el texto cuando dice que Frank Kafka es un representante del expresionismo. Ejemplifique.

6. ¿Qué símbolos utiliza Frank Kafka en “La Metamorfosis” que reflejan la enajenación del hombre?

7. ¿Crees que la vida de Frank Kafka sea el reflejo causal de su obra? Argumente.

8. ¿Cómo crees que cambiaría el final de la novela si el autor hubiese reconocido las fuerzas progresistas insipientes en su época?

9. Compara la situación que se refleja en “La Metamorfosis” con la realidad que vives.

10. Redacta un texto donde expongas tus ideas sobre la obra de Frank Kafka.

Actividad 2.

I - Lee el siguiente texto:

“La Casa de Bernarda Alba”, del escritor español Federico García Lorca, refleja la historia de varias mujeres sometidas al gobierno absolutista y tiránico de la madre. Sus personajes son verdaderos símbolos enmarcados en el ambiente de la oscura vida rural o provinciana de aquella España dominada por los prejuicios y convencionalismos. En medio de este matriarcado opresivo y luctuoso, Adela, la hija menor lucha por romper el encierro, y buscar la libertad, pero las tradiciones ancestrales lo impiden. Esta obra tremendamente humana, estremece por su sentido trágico hecho poesía: es el drama de la España joven ansiosa de libertad, amenazada por el triunfo de la reacción.

1. Clasifique el texto.

a) Fundamente su respuesta.

2. ¿De qué trata el texto?

3. Según el texto anterior en qué contexto fue escrita la obra.

4. ¿Por qué esta obra es considerada una tragedia?

5. De acuerdo con la información que se te brinda anteriormente consideras que Adela es un personaje héroe. Fundamente.

6. ¿Cuáles son las tradiciones ancestrales que impiden la liberación de Adela?

7. ¿Por qué crees que en el texto se plantea que sus personajes son símbolos? Ejemplifique.

8. Compara el personaje Adela con Nora, personaje de la novela “Casa de Muñeca”.

9. ¿Qué crees que hubiese sucedido si Adela no hubiera muerto?

10. ¿En qué medida los eventos que se narran en la obra son diferentes a los de tu comunidad?

Actividad 3.

I - Lee el siguiente texto:

César Vallejo es uno de los poetas de la lengua que goza de mayor preferencia. Su obra fue más allá de las corrientes modernistas, y en sus inicios fue considerada rara o poco entendible, debido al sentimentalismo desmesurado de varios de sus poemas, rasgos desconocidos hasta entonces, a su alteración ortográfica y caligráfica. En 1922 publica su segundo poemario: “Trilce”, que lo convirtió en uno de los mayores poetas de la lengua castellana, pues en él continúa latente el sentimentalismo rabioso, rebelde, que necesitaba quebrar la sintaxis, romper la métrica, alterar el tiempo, escalonar versos y crear

nuevas palabras. Fue Vallejo el poeta latinoamericano que se adelantó a su tiempo, pues su obra presenta evidentes puntos de contactos con el surrealismo: movimiento literario que apareció por primera vez en Europa, pero dos años más tarde.

1. Clasifique el texto en literario o no-literario.

a) Fundamente su respuesta.

2. Extraiga del texto el sustantivo de mayor carga semántica.

3. ¿Por qué la obra de Vallejo fue considerada en sus inicios como rara o poco entendible?

4. extraiga las características del poemario: “Trilce”.

5. ¿Cuáles son los puntos de contactos por los que se considera a Vallejo dentro del movimiento surrealista.

6. ¿Crees que la vida de Vallejo sea el reflejo causal de su obra? Argumente.

7. Investiga el procedimiento que empleó Vallejo para titular su libro: “Trilce”. Expresa tus ideas al respecto.

8. ¿A qué crees que se debió el adelanto de la obra de Vallejo con respecto al surgimiento del surrealismo dos años más tarde.

9. ¿En qué medidas hubiese cambiado la obra de

Vallejo si hubiese vivido en estos tiempos?

10. Expón tus criterios sobre la obra de Vallejo.

Actividad 4.

I - Lee el siguiente texto:

La segunda novela escrita por Carpentier es: "El reino de este mundo". La obra abarca aproximadamente sesenta años de la historia haitiana, desde la segunda mitad del siglo XVIII hasta las primeras décadas del XIX; en esta etapa narra la tenaz lucha de ese pueblo por independizarse de la opresión colonial, describe los paisajes, refleja las costumbres, las creencias, se basa en mitos, leyendas y el rito vudú: en los que se afirman las masas populares para luchar contra un destino adverso. Destaca la historia de Mackandal, personaje extraordinario y líder de la primera sublevación que se produce en 1750 en Haití. Recrea también las rebeliones de los esclavos, y es precisamente, uno de esos negros esclavos, de ínfima condición social y mente primitiva quien el novelista escoge como protagonista de su obra. Carpentier en su novela logra una nueva concepción artística, e inserta en la literatura universal el contexto de su América: una tierra donde se mezcla la realidad con los elementos maravillosos.

1. Clasifique el texto.

a) Fundamente su respuesta.

2. Resuma el contenido del texto anterior.

3. Ubique en tiempo y espacio los hechos que se narran en la novela: "El reino de este mundo".

4. Extraiga las características de la obra de Carpentier.

5. En el texto se dice que Carpentier en su novela mezcla la realidad con elementos maravillosos, ¿cómo se llamó esta nueva tendencia literaria?

6. ¿Por qué crees que el autor de la novela escogió un negro esclavo como protagonista de su obra?

7. Ejemplifique los elementos maravillosos y los reales que a partir del texto anterior se pueden inferir.

8. Compara la realidad haitiana que se refleja en la obra con la realidad de Haití hoy.

9. ¿Por qué crees que el autor tituló así su novela?

10. después de analizar el texto anterior propón un nuevo título para la novela de Carpentier.

BIBLIOGRAFÍA

1. AJURIAGUERRA, J: La escritura en el niño. Editorial Laia, Barcelona, 1973.
2. Almaguer Luaiza, B. Tratamiento Diferenciado a los distintos tipos de textos en la Etapa Inicial de la Enseña del Inglés en los ISP. Tesis doctoral. Santiago de Cuba, 1998.
3. Álvarez Álvarez, L. La Lectura: ¿Pasividad o Dinamismo? En Educación. La Habana, 1996.
4. Álvarez de Zayas, C. Hacia una escuela de excelencia. Editorial Academia1996
5. Álvarez de Zayas, C. La escuela en la vida. Didáctica. Editorial Pueblo y Educación. La Habana,1999.
6. Blanco, A. Introducción a la sociología de la educación. La Habana: Pueblo y Educación, 2001.
7. Brito Fernández, H. Capacidades, habilidades y hábitos. Una alternativa teórica, metodológica y práctica.(ponencia presentada en el primer coloquio sobre inteligencia) ISP “Enrique José Varona”. La Habana, Junio, 1990.
8. Brueckner, L J Y Bond: Diagnóstico y Tratamiento de las dificultades en el aprendizaje. Editorial RIALP, Madrid, 1975.
9. Byrne, D. (et al) Teaching Oral English. Edición Revolucionaria. La Habana, 1989.
10. Caballero, M. Methodology of English Language Teaching. Escuela pedagógica. Folletos. Isla de Pinos, 1989.
11. Cabrera, J. Higiene de la lectura en Educación julio – agosto. La Habana, 1989.

12. Cazabon, M.J. (et al.) English Grammar. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1981.
13. Chomsky, N. Review of Skinner. En Language. Vol. 35. 1959.
14. De Armas, L. (et al) Training in Effective Reading II. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1982.
15. Defontaine, J: Terapia Y reeducación psicomotriz: Del desarrollo psicomotor a la relación Terapéutica. Barcelona, 1979.
16. Doff, A. Teach English: A training course for teachers: teacher’s handbook. Cambridge University Press. London, 1996.
17. Feria, H. Propuesta de superación profesional de postgrado especializada para elevar el dominio del profesor de Geografía, en relación con las habilidades cartográficas docentes. Tesis doctoral. Ciudad de la Habana, 2004
18. Fernández, A. M (et-al). De las capacidades a las competencias: una reflexión teórica desde la psicología. REVISTA VARONA Nro. 36-37 (Enero - Diciembre). (2003)
19. Finocchiaro, M. & Brumfit, CH. The Functional Notional Approach from Theory to Practice. Editorial Revolucionaria. La Habana, 1989.
20. Fuentes, H., Ugalde, J. y Mestre, V. Fundamentos didácticos para el proceso de enseñanza – aprendizaje participativo. Universidad Autónoma de Querétano. (Centro de estudios de la Educación Superior), Santiago de Cuba,1997.

21. Fuentes, H (et-al). Fundamentos didácticos para un proceso de enseñanza-aprendizaje participativo. Santiago de Cuba (soporte digital), 1997.

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

23. González, F. Epistemología cualitativa de las subjetividades. La Habana: Pueblo y Educación, 1997.

24. Goodman, K. Reading: A Psychological Guessing Game. En Journal of Reading Specialist. Vol. 34. Row. New York, 1978.

25. Goodman, K. Los procesos de la lectura en Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura. Editorial Siglo XXI, México DF.1982.

26. Grass, E. y Fonseca, N. Técnicas Básicas de Lectura. . Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1986.

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

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

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

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

31. Leonteniev, A.A. Actividad Conciencia y Personalidad Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1980.

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

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

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

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

36. Morales, A. La comprensión de lectura del estudiante venezolano de la educación básica. Serie de Investigaciones Educativas. FEDUPEL. Caracas, 1994.

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

38. Paradiso, JC. Niveles y dificultades en la comprensión de un texto. Educación bajo la lupa. Aula hoy año 4, N^o 11. Junio – Julio, 1998.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

59. Van Dijk, T. Text & Context. Explorations in the semantics & pragmatics of Discourse. Longman Group. London, 1997.

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

