

**REPÚBLICA DE CUBA
INSTITUTO CENTRAL DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
CIUDAD DE LA HABANA**

**EL Desarrollo Dinámico de la Habilidad Generalizada Leer en la
Lengua Inglesa en Estudiantes de Duodécimo Grado en el nivel
Preuniversitario**

Aspirante: Lic. Ernan SANTIESTEBAN NARANJO.
Tutor: Dr.C. Ramón GONZÁLEZ NÁPOLES.

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

**Instituto Superior Pedagógico “Pepito Tey”
Las Tunas
2004**

DEDICATORIA

A mis padres, por causas del Honor, Caridad Naranjo Torres y Gonzalo Santiesteban Yero, mis eternos profesores.

A mi esposa y a mí querido hijo.

"...la lectura estimula, enciende, aviva, y es como soplo de aire fresco sobre la hoguera resguardada, que se lleva las cenizas, y deja al aire el fuego. Se lee lo grande, y si se es capaz de lo grandioso, se queda en mayor capacidad de ser grande. Se despierta el león noble, y de su melena, robustamente sacudida, caen pensamientos como copos de oro."

J. Martí

AGRADECIMIENTOS

Una obra como esta implica el sacrificio y dedicación de dirigentes, colegas, familiares y amigos. La ciencia, como manifestación social, no puede desarrollarse sin la colaboración mutua entre los hombres; por lo que me gustaría expresar mi gratitud a todos los que de una u otra forma han contribuido a la producción de esta tesis, quiero agradecer en especial al DrC. Benito Almaguer Luaiza del ISP “Pepito Tey” quien me animó y sugirió cómo comenzar esta tarea, ofreciéndome su ayuda incondicional.

Mi gratitud ilimitada a los doctores, Evelio Machado Ramírez, Ramón González Nápoles, Melva Rivero Rivero, Frank Arteaga y Amable Faedo Borges, por su ayuda inigualable en la concreción y estructuración de esta tesis. Sin ella- hubiese sido imposible esta realidad.

Me siento profundamante honrado por el Dr.C. José Ignacio Reyes por la ayuda ofrecida, paciencia, confianza y expectación positiva.

Extiendo mi cordial reconocimiento a Dionisio Rolando Sánchez Mouzo, Ángela Campos Diéguez, Silvio Socarrás Ávila, Miguel Antonio Pupo Chacón, Caridad Smith Batson, Yudith Rafael Martínez, Roberto Medero Rodríguez, Xiomara Aponte Hechevarria, Antonio Barrios Salas, Angel Silva, Dunia E. Cruz Ricardo y Eduardo Garcés Fernández por sus valiosas contribuciones.

Sirva de espacio para expresar mi más sincero reconocimiento a todos aquellos –sin mencionar nombres- que han comentado esta tesis; sus sugerencias y críticas invaluable han contribuido a mejorar muchas de las explicaciones.

Con todos ustedes, y con usted que la está leyendo, me siento profundamente honrado,

Ernan Santiesteban Naranjo. 2004

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo principal el establecimiento de una concepción didáctica dinámico – participativa centrada en la dinámica de proceso de lectura que permita el desarrollo de la habilidad generalizada leer en Inglés en duodécimo grado. Como consecuencia del análisis de los textos, métodos, materiales, técnicas y procedimientos, que se utilizan en cada preuniversitario para la enseñanza de la lectura, se llegó a la conclusión que el enfoque que se emplea tiende a reducir la posición de los mismos a “respondedores de estímulos”. La necesidad de esta propuesta está dada por las exigencias vitales de la práctica cubana en dichos institutos donde el desarrollo de las habilidades lectoras se encuentra limitado. Por cuanto se hace necesaria una concepción para la enseñanza de la lectura que se centre en la dinámica del proceso. De ahí, que la misma comprenda la definición del término texto docente, la estructuración de la referida habilidad, requisitos para lograr la misma; así como para la elección de textos y ejercicios, procedimientos diferenciados para la enseñanza de la lectura, un conjunto de enunciados de ejercicios y concluye con la prueba para medir dicha habilidad. Durante el proceso investigativo se aplicaron una serie de métodos y técnicas, tales como: observación, experimentación, hipotético deductivo, entre otros. La novedad científica desarrollada en el grupo experimental tuvo saldo favorable, en el sentido del incremento cuantitativo, y del desarrollo cualitativo de conocimientos, habilidades y hábitos a los fines didácticos. Un número considerable de estudiantes alcanzó la habilidad meta. Se logró incrementar el interés por la asignatura, el colectivismo y se prepararon a los mismos para la vida.

ÍNDICE

Contenido

Página

Introducción / 1.

Capítulo I. *Fundamentos didácticos* acerca del texto docente y la lectura / 10.

1.1. Crítica a los fundamentos de la enseñanza de la lectura en la Lengua Inglesa en el nivel preuniversitario / 10.

1.2. Análisis del concepto lectura y de las operaciones lectoras que conducen a la habilidad generalizada leer en la Lengua Inglesa en el nivel preuniversitario / 17.

1.3. Texto: definición y clasificación. Características más generales de los textos transaccionales, interaccionales y literarios / 22.

1.4. Fundamentos teóricos - metodológicos para la estructuración de la habilidad generalizada leer en la Lengua Inglesa en el nivel preuniversitario / 30.

Capítulo II. Concepción didáctica dinámico-participativa para la enseñanza-aprendizaje de la lectura en la Lengua Inglesa en el nivel preuniversitario / 43.

2.1. Concepción didáctica dinámico-participativa para la enseñanza de la lectura en

la Lengua Inglesa en el nivel preuniversitario / 43.

2.2. Estructuración y vías para lograr la habilidad generalizada leer en la

Lengua Inglesa en el nivel preuniversitario / 56.

2.3. Requisitos para la elección de textos docentes y de ejercicios / 62.

2.4. Procedimientos diferenciados para la enseñanza de la lectura de los distintos tipos de textos y unos conjuntos de enunciados de ejercicios aplicable a cada tipología textual/ 66.

2.5. La prueba de habilidad generalizada leer / 87.

Capítulo III. Comprobación experimental de la concepción didáctica dinámico-participativa para la enseñanza de la lectura en la Lengua Inglesa en el nivel preuniversitario / 93.

3.1. Concepción del experimento sobre habilidades lectoras / 93.

3.2 Valoraciones sobre el experimento / 101.

Conclusiones / 109.

Recomendaciones / 111.

Bibliografía / i.

Introducción

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.

En Cuba, el Comandante en Jefe, Fidel Castro Ruz, se ha propuesto convertir este país en el más culto del mundo en un período de diez años. Para ello, se introducen los Programas de la Revolución. Además de los concursos existentes como *“Leer a Martí”*, *“Sabe Más Quien Lee Más”*, y otros. Se incluyen también el programa y los talleres nacionales de lectura que no se limitan al encausamiento de esta habilidad en estudiantes; sino que se extiende a la comunidad. Todos promoviendo el desarrollo de hábitos y habilidades lectoras en aras de lograr el nivel cultural deseado.

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

La enseñanza de la lectura constituye una de las vías principales para la asimilación de la experiencia acumulada por la humanidad. Su enseñanza 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.

Según J. Cabrera (1989: 34) el proceso de lectura siempre interesó desde todos los puntos de vista a los investigadores, psicólogos, pedagogos, poligrafistas, oftalmólogos, higienistas, entre otros. La atención hacia este complicado proceso no pierde fuerza, sino que crece actualmente, cuando el hombre por medio del vocablo impreso obtiene un considerable volumen de información visual.

La lectura es un instrumento de capital importancia en todas las esferas de la vida social. Para apreciar su funcionalidad basta saber que según C. Fay, (1956:43) el 75% de lo que se aprende llega por vía de la letra impresa.

J. Cabrera, (1989:34) destaca el papel de este proceso al expresar que hoy día, a pesar de la aparición de nuevas vías y medios de asimilación de conocimientos, la lectura continúa siendo uno de los modos fundamentales para recibir la información visual.

E. Guelmes y J. Peña, (1982: 186) plantean que a pesar de la enorme importancia de la lectura y de los esfuerzos realizados en todos los niveles (...), muchas personas, y los estudiantes en particular, no leen eficientemente ni aun en la lengua materna.

G. Torroella, (1984: 51) expresa que uno de los motivos principales del fracaso en el estudio consiste en las dificultades en la lectura.

L. Álvarez, (1996: 11), consideraba que el proceso de enseñanza de la lectura exige, cada vez con mayor urgencia, del diseño de estrategias didácticas eficaces que partan de una modelación análoga a la complejidad de la lectura como actividad, tanto en su diversificación tipológica como en su estructura peculiar.

El interés por la enseñanza de la lectura no se detiene, sino que ha aumentado considerablemente, no solo en Cuba con los trabajos de B. Almaguer, Didáctica de la lectura (2002). L. Álvarez, Lectura: ¿Pasividad o dinamismo? (1996). J.F. Cabrera, Higiene de la lectura (1979). N. Gayoso, y G. Arias, ¿Cómo mejorar la lectura de mis alumnos? (1990) entre otros; sino en el mundo. Una muestra de ello es el trabajo de Yoke Mei-Yun, Systematic-Functional Grammar & the Teaching of Advanced EFL(1991) en China; Ian G. Mcphail, Teaching & Learning Strategies for Evaluate Second Language Learning (1993) en Australia; J.M. Lindun, & M.E. Knust, Teaching Students to read in Brazilian State Schools(1991) A. Morales, La comprensión de la lectura en estudiantes venezolanos (1994) M. Lucas, Four Important Factors in Reading(1990)en América Latina; C. Chubb, Individualizing your Reading Program(1991) en América del Norte; CH. Brumfit, Communicative Methodology in Language Learning(1984). M. Finocchiaro, The Functional & Notional Approach from Theory to Practice(1989) F. Grellet, Developing Reading Skills(1981) por Europa por solo mencionar algunos de los más recientes.

EL desarrollo de las habilidades lectoras es, precisamente, el objetivo principal en la asignatura Inglés en la enseñanza preuniversitaria. Sin embargo, constituye una preocupación para los profesores de la referida asignatura que los estudiantes reciban 120 horas/clase en este idioma

cada curso escolar, que lo hayan recibido durante cinco años y al ingresar al duodécimo grado algunos de ellos apenas puedan hallar una idea o un dato, la inmensa mayoría lea los distintos tipos de textos a similar velocidad, tiendan a leer palabra por palabra, les sea difícil ubicar el micro, meso y macro-contexto; así como la significación complementaria e inferencial, muy pocos sean capaces de entender diferentes materiales, rara vez puedan dar opiniones y casi ninguno se encuentre apto para aplicar los conocimientos adquiridos en nuevas situaciones. Los mismos escasamente responden otros ejercicios (excepto los tradicionales). En síntesis, los sujetos (objeto de investigación) no han desarrollado las habilidades lectoras. Por cuanto llegan a entender los textos más estudiados pero les es difícil comprenderlos e interpretarlos.

Lo anterior demuestra sus insuficiencias para enfrentar el proceso de percepción, de transformación activa y de decodificación gráfica del sistema de la lengua inglesa. La causa de esta situación problemática está dada, no porque los profesores no sean competentes, sino en la esencia de la metodología aplicada para desarrollar habilidades lectoras donde la posición del estudiante se reduce a un simple “respondedor de estímulos”.

El enfoque que se aplica para la enseñanza de la lectura se fundamenta lingüísticamente en la oración como máxima unidad de significado, por lo que los ejercicios que se utilizan responden a este principio. Además, su sustento psicológico se encuentra en el conductismo, el cual se centra en los aspectos externos; es decir, en el caso de la referida actividad verbal en la forma del texto y no en el contenido del mismo.

A partir del análisis de los textos, materiales, técnicas y procedimientos que se utilizan en cada preuniversitario: Instituto Preuniversitario en el Campo, Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Exactas, Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Pedagógicas; se llega a la conclusión que no se han determinado procedimientos diferenciados de acuerdo con los distintos tipos de textos y sí una serie de ejercicios que debido al reiterado uso de sus enunciados provocan en los estudiantes una motivación extrínseca hacia esta actividad verbal.

En Cuba, sin embargo, no existe una concepción didáctica para la enseñanza -aprendizaje de la lectura, probada científicamente, que considere la diversidad de textos y su tratamiento diferenciado, sustentado en la actividad lectora como proceso dinámico-participativo de comunicación intersujetos en la enseñanza preuniversitaria.

Por todos los elementos antes expuestos, se hace necesario determinar una concepción didáctica centrada en la dinámica de proceso de lectura que considere la diversidad de textos y

su tratamiento diferenciado. La misma debe sustentarse en la referida habilidad como un proceso dinámico participativo de comunicación intersujetos, de modo que permita el desarrollo de las operaciones lectoras generalizadas y con ello la posibilidad de lograr el desarrollo de la habilidad generalizada leer, en duodécimo grado.

La necesidad de esta propuesta está dada, no solo por las exigencias vitales de la práctica cubana en dichos institutos, sino por la carencia de un trabajo investigativo acabado que responda completamente a las particularidades y condiciones que se presentan en esta investigación. La misma responde al banco de problemas del territorio, a las prioridades de la educación y al Programa Ramal N^{ro} 2 declarado en la estrategia científica del Ministerio de Educación.

El desarrollo de la habilidad generalizada leer ha presentado dificultades en la lengua inglesa en los preuniversitarios. De ahí, que el **problema científico** de esta investigación se concrete en la siguiente interrogante: ¿cómo desarrollar las habilidades lectoras del Inglés en estudiantes de duodécimo grado?

El **objeto de estudio** de esta investigación lo constituye el proceso de la enseñanza - aprendizaje de la lectura en Inglés en estudiantes de duodécimo grado.

El **campo de acción** se delimita en el proceso dinámico de las habilidades lectoras en la enseñanza del Inglés en estudiantes de duodécimo grado.

El **objetivo principal** de esta investigación consiste en el establecimiento de una concepción didáctica dinámico – participativa centrada en la dinámica del proceso de lectura que permita el desarrollo de la habilidad generalizada leer en Inglés a los estudiantes de duodécimo grado.

Hipótesis: la aplicación de una concepción didáctica dinámico - participativa, centrada en la dinámica de proceso de lectura y que incluya procedimientos diferenciados de acuerdo con los distintos tipos de textos, contribuye al desarrollo de la habilidad generalizada leer en Inglés en estudiantes de duodécimo grado.

La concepción didáctica dinámico – participativa, variable independiente, es el sistema de ideas que permiten dirigir el proceso de decodificación gráfica de la lengua; en la que el estudiante es el protagonista del referido proceso y el profesor es parte del mismo y se manifiesta como educador.

La **variable dependiente**, la habilidad lectora generalizada leer, incluye las siguientes **dimensiones**: *entender, comprender e interpretar*. Estas dimensiones se clasifican en los siguientes **indicadores**, como sigue:

Entender:

1. Determinar la significación literal del texto.
2. Determinar la significación expresada en sentidos e ideas.
3. Ubicar el micro- contexto.

Comprender:

1. Determinar la significación complementaria.
2. Determinar el propósito del emisor.
3. Ubicar el meso- contexto.

Interpretar:

1. Determinar la significación inferencial.
2. Deducir el espacio socio- cultural del texto.
3. Determinar la significación expresada en ideas o imágenes.
4. Ubicar el macro- contexto.

La lectura puede valorarse desde dos perspectivas; es decir, como medio o como fin. Como el primero es la base del resto de las disciplinas o asignaturas, es un medio para el aprendizaje o mediante la cual se desarrollan las demás actividades verbales para el logro de las competencias lingüística, discursiva, gramatical, sociocultural, entre otras; donde es necesario tener en cuenta indicadores paralingüísticos como son: ritmo, entonación, pronunciación, sinalefa, rapidez, entre otros. Como el segundo no es más que la habilidad generalizada leer cuyos indicadores fueron expuestos anteriormente.

Para cumplir con el objetivo propuesto, se plantean las siguientes **tareas científicas**:

1. Caracterizar didácticamente el proceso de enseñanza - aprendizaje de la lectura en Inglés en el duodécimo grado.

2. Determinar los presupuestos lingüísticos, psicológicos y pedagógicos que sustentan la concepción didáctica dinámico – participativa para la enseñanza - aprendizaje de la lectura en Inglés a los estudiantes de duodécimo grado.
3. Diseñar una concepción didáctica dinámico – participativa para desarrollar la habilidad generalizada leer en Inglés en estudiantes de duodécimo grado.
4. Elaborar un sistema de procedimientos y un conjunto de enunciados de ejercicios diferenciados para la enseñanza - aprendizaje de la lectura en Inglés de los distintos tipos de textos en los estudiantes de duodécimo grado.
5. Corroborar la efectividad de la concepción didáctica dinámico - participativa para la enseñanza - aprendizaje de la lectura en Inglés en estudiantes de duodécimo grado.

La solución a cada una de las tareas científicas fundamentales implicó un proceso interactivo de aproximaciones sucesivas teniendo en cuenta el estudio del subproblema en relación con el problema y el objeto de investigación, el estudio bibliográfico, el análisis de la práctica escolar, la modelación del campo de acción, entre otras tareas lógicas, empíricas y teóricas.

Los principales métodos y técnicas empleados fueron: Teóricos:

Heurístico, inducción-deducción, sistémico-estructural, análisis-síntesis, hipotético-deductivo, criterio experto. Estos métodos estuvieron presentes en la realización de cada una de las tareas fundamentalmente, en las tareas 1; 2 y 3. Se analizó el Sistema Computarizado de Contenidos Actuales (Current Content), las microfichas, revistas especializadas de la enseñanza del Inglés, se revisaron programas, indicaciones metodológicas, documentos curriculares y normativos, trabajos científicos realizados recientemente; tales como tesis de grado, informes de investigación, trabajos de diploma y trabajos de cursos. Se analizaron también los textos que aunque tienen varios años de publicación han tenido recientes impresiones y otros que han tenido y tienen una gran influencia en la enseñanza de la lectura; pues muchos de ellos constituyen obras clásicas sobre el tema.

Empíricos:

Observación participativa: Fue necesario para corroborar las acciones de los estudiantes frente a los distintos tipos de textos y poder confrontar los resultados de la observación con las respuestas al Cuestionario sobre Conocimiento de Lectura. Anexo #1.

Experimentación: Se concibió un experimento pedagógico formativo para poner en práctica la concepción didáctica. El mismo fue estructurado con el fin de evaluar la efectividad de esta concepción. Para lo cual se aplicó uno de tipo proyectado simultáneo, que de acuerdo con el grado de control de las variables se taxonomisa en cuasi-experimento.

Escala Sintéticas: Fue necesario para corroborar cómo cada estudiante se manifestaba en cuanto a los niveles de logro de la variable dependiente. Anexo # 5.

Tests: Esta técnica se utilizó relacionada con la realización del experimento pedagógico. Se aplicaron tres durante el curso académico (inicial, intermedia y de salida). Estas pruebas consistieron en darles a los estudiantes tres textos (uno de cada tipo) y un conjunto de ejercicios a las que se les agregó una escala para evaluar el desarrollo de la habilidad generalizada leer. Las pruebas tenían características similares para evitar interferencias de variables ajenas. Anexos #1 y 2.

Entrevistas: a los estudiantes durante la ejecución del plan experimental, para poder determinar el conocimiento que tenían sobre algunas acciones u operaciones, que por su naturaleza no eran factibles para evaluar a través de pruebas escritas. Anexo # 1.

Encuesta: a los estudiantes durante la ejecución del plan experimental, para poder determinar el conocimiento que tenían sobre algunas acciones u operaciones, que por su naturaleza no eran factibles para evaluar a través de pruebas escritas. Anexo # 6.

Estadístico:

Porcentual: Este procedimiento estadístico se empleó para el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos. El mismo se apoya en la idea de *James Dean Brown*, quien en *Understanding Research in Second Language Learning* lo sustenta como factible para evaluar la eficiencia en el aprendizaje de una lengua extranjera (Inglés).

Wilcoxon: para comprobar el grado de formación y desarrollo de la habilidad objeto de atención en los grupos seleccionados y para la comprobación empírica de la teoría propuesta. . (Ver epígrafe 3.1.)

En el país existe una serie de experiencias, tesis doctorales e investigaciones, que junto a otros trabajos actualizados sobre la enseñanza de la lectura servirán de fundamentos teóricos y prácticos (**base metodológica**) a una concepción didáctica de la lectura para los institutos preuniversitarios. Así, de M. Parrot, F. Grellet, MJ. De Melo, SM. Nogueira y B. Almaguer sus

aportaciones al concepto y tratamiento de las habilidades lectoras; de T.V. Dijk, G. Brown y G. Yule las ideas esenciales que sustentan las concepciones actuales sobre la enseñanza de una lengua extranjera basadas en la lingüística del texto; de S. L. Vigotsky, la teoría sustentada en la zona de desarrollo próximo y de R. González la metodología que permite la determinación de habilidades generalizada en la enseñanza preuniversitaria.

Para la comprobación práctica de la hipótesis, se tomó de una población de (98), una muestra de (64); donde 32 estudiantes conformaron el grupo experimental y otros 32 el grupo de control.

La **novedad científica** se evidencia en que:

- ♦ Se ofrece, para la enseñanza preuniversitaria, una concepción didáctica dinámico-participativa para la enseñanza - aprendizaje de la lectura en Inglés en estudiantes de duodécimo grado centrada en la dinámica de esta actividad verbal. La misma es dialécticamente superior al enfoque tradicional pues se sustentada en el tratamiento diferenciado a los distintos tipos de textos y en la relación intersujetos.

Su **valor teórico** está dado en que:

- Se define y describe el término *texto docente* para darle una utilidad didáctica, práctico-funcional con énfasis en la enseñanza del Inglés como lengua extranjera.
- Se estructura la habilidad generalizada leer sobre la base de las regularidades del proceso enseñanza - aprendizaje de la lengua inglesa en el duodécimo grado.

Constituyen otros valores teóricos:

- ♦ Los requisitos didácticos básicos para la elección de textos con fines didácticos.
- ♦ Los requisitos para la elección de ejercicios.
- ♦ Los requisitos para lograr la habilidad generalizada leer.

La **significación práctica** de la investigación está dada en que:

- ♦ Los procedimientos diferenciados para la enseñanza - aprendizaje de la lectura de los distintos tipos de textos.
- ♦ El conjunto de enunciados de ejercicios para cada tipología textual.
- ♦ Las orientaciones para la elaboración de exámenes con fines de evaluar habilidades lectoras.

Esta tesis consta de tres capítulos además de las partes complementarias de la misma. Tiene una estructura lógica, donde el primer capítulo aborda la fundamentación teórica desde una óptica sincrónica. Primeramente, se valora la enseñanza de la lectura en los institutos preuniversitarios. Se aborda la definición de lectura y su clasificación didáctica. Se analizan diferentes definiciones de texto desde perspectivas lingüísticas. Se expone su clasificación didáctica y concluye con los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan la estructuración de la habilidad generalizada leer en Inglés que será objeto de análisis en el próximo capítulo.

En el segundo capítulo se establece una concepción didáctica dinámico-participativa para la enseñanza - aprendizaje de la lectura en Inglés en los estudiantes de duodécimo grado. La misma comprende la estructuración de la habilidad generalizada leer, requisitos para lograr la referida habilidad; así como para la elección de textos y ejercicios. De acuerdo con sus particularidades, para su aplicación requiere de procedimientos diferenciados para la enseñanza de la lectura, de un conjunto de enunciados de ejercicios para cada tipología textual que se basen en el texto como máxima unidad lingüística de significación y de la prueba para evaluar la referida habilidad generalizada.

El tercer capítulo sustenta la comprobación práctica y funcional de la nueva propuesta. De ahí, que responda a las exigencias de la comprobación experimental de la concepción didáctica. En este se establecen las concepciones del experimento formativo y concluye con las valoraciones generales del mismo.

Capítulo I. Fundamentos didácticos acerca del texto y la lectura

En el presente capítulo se hace una valoración acerca de la enseñanza de la lectura en los institutos preuniversitarios pues el enfoque que se emplea tiende a ser atomista y de orientación formal, ya que centra sus métodos, técnicas y procedimientos en la forma y estructura de la lengua; en la que al sujeto/lector se le asigna una posición pasiva que se reduce a un simple “respondedor de estímulos”.

En el mismo se aborda una definición de habilidad generalizada y se abordan sus presupuestos teóricos para la estructuración de la habilidad generalizada leer en la Lengua Inglesa, pues desde esta perspectiva se asume una posición sistémica e integradora ante el proceso de decodificación gráfica; o sea, es posible organizar en sistema las habilidades que intervienen en la acción de leer.

Se analiza además el término lectura y se aborda una clasificación didáctica que junto a la concepción para la enseñanza de la referida actividad verbal (que será objeto de análisis en el próximo capítulo) conducirá al desarrollo de la habilidad generalizada leer.

Finalmente, se analiza el concepto texto desde perspectivas lingüísticas; lo que implica su definición desde una posición docente para darle una utilidad didáctica con fines educativos y que sirva de soporte a la concepción dinámico-participativa para la enseñanza de la lectura en la Lengua Inglesa en el nivel preuniversitario.

1.1. Crítica a los fundamentos de la enseñanza de la lectura en la Lengua Inglesa en el nivel preuniversitario

E. Machado, (1984:110) considera que la asignatura idioma Inglés, en el Sistema Nacional de Educación, responde a la importancia política, económica y social de las lenguas extranjeras en el mundo actual. “En los diversos programas de idiomas extranjeros se manifiesta que esta asignatura tiene en su concepción un importante encargo social dentro de los planes de desarrollo económico, en el impetuoso avance de la revolución científico-técnica, en los diferentes convenios con otros estados, en las crecientes relaciones de Cuba con otros países a los cuales brinda la ayuda internacionalista que justifica plenamente la necesidad de que la juventud cubana estudie estas lenguas y emplee de forma correcta los conocimientos obtenidos en las diferentes ramas de la ciencia, la técnica y la cultura”.

Cuba mantiene relaciones de cooperación e intercambio con un elevado número de países en los terrenos político, científico, técnico, educacional, cultural, deportivo, entre otros. Aumenta

cada día más el intercambio de delegaciones, técnicos, profesionales y estudiantes; crece la participación en seminarios, conferencias y demás eventos internacionales; se incrementan las fuentes de información en el idioma inglés. Todo lo anterior demuestra la necesidad de que los planes de estudio cubanos incluyan la enseñanza del inglés.

La formación multilateral y armónica de los estudiantes cubanos requiere que estos conozcan un idioma extranjero como vía para ampliar sus conocimientos y valoraciones de la cultura universal. De ahí, que F. Castro con la aspiración de lograr que Cuba se convierta en el país más culto del mundo habla de la necesidad de conocer el inglés como parte de la cultura general integral. Es por ello que se implementan clases televisadas con el propósito de encausar el desarrollo de esta lengua.

En el Plan de Estudio de la Educación General Politécnica y Laboral, la enseñanza del Inglés, tiene como fin desarrollar en los estudiantes los conocimientos, hábitos y habilidades que les permitan leer textos de mediana complejidad y sentar las bases para iniciar, en estudios ulteriores, el trabajo con textos especializados.

El programa de la asignatura establece los siguientes objetivos:

- ◆ Extraer información de materiales de mediana complejidad, de contenido científico- técnico, político - social y literario;
- ◆ Consolidar la habilidad de búsqueda de información específica en el contenido de los textos;
- ◆ Reconocer el valor contextual de distintos materiales lingüísticos que aparecen en los textos durante el proceso de extracción de la información;
- ◆ Continuar desarrollando el pensamiento lógico fundamentalmente mediante los procesos de análisis y de síntesis;
- ◆ Consolidar la habilidad de expresar en la lengua materna las ideas centrales de los textos leídos;
- ◆ Consolidar los hábitos de trabajo independiente;
 - ◆ Comprender el carácter social del lenguaje y la relación entre este, el pensamiento y la cultura mediante el estudio de los contenidos lingüísticos y las temáticas;
 - ◆ Reforzar el conocimiento de la lengua materna como resultado del desarrollo de las habilidades que se desarrollan en la lengua extranjera.

- ◆ Profundizar sus convicciones y sentimientos de acuerdo con la formación integral del individuo en la sociedad socialista mediante el análisis y la discusión de las temáticas presentadas.
- ◆ Los objetivos de los programas de esta enseñanza están dirigidos al desarrollo de habilidades lectoras. Los elementos lexicales y gramaticales son medios para el desarrollo de las referidas habilidades. En duodécimo grado se culmina con el desarrollo de esta habilidad comunicativa dirigida al entendimiento, comprensión e interpretación de textos de mediana complejidad en la enseñanza media.

En cada instituto preuniversitario, los profesores de inglés imparten las clases de lectura por medio del libro básico que está designado para cada grado. 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 los referidos institutos 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, transaccional e interaccional; 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 interaccional, literario o transaccional, 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.

Hay una gran tendencia a 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 estudiantes practican esas estructuras y por último, se hacen preguntas generales sobre el texto para determinar un "segundo nivel de comprensión".

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 sostenido este enfoque tradicional, anteriormente expuesto, es la concepción de 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 estudiantes 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.

Se toman ejemplos del texto básico "English for Twelfth Graders" para el trabajo con los niveles de comprensión, por ser el que oficialmente se recomienda en el programa de estudio, así por ejemplo:

La unidad 1 "The Appointment", es un texto literario para la actividad de lectura. El primer ejercicio es de verdadero o falso con el encabezamiento de *Look at the picture that accompanies the text entitled, "The Appointment"*

El ejercicio #2 está dirigido a la verificación del entendimiento (no a la interpretación como debe ser). En el mismo se atomiza el proceso de lectura donde se fragmenta el texto en oraciones para verificar este nivel (entendimiento).

El ejercicio #3 es también un ejercicio de verdadero o falso, el #4 es una variante del anterior. En el #5 el estudiante debe determinar las ideas principales y secundarias. El #6 se dedica a la lectoescrituralidad de elementos relacionantes de oraciones. El #7 es una variante de ejercicios de verdadero o falso. El #8 es un orden cronológico. El #9 se dedica a la lectoescrituralidad dedicada a adjetivos que cualifican a los personajes del texto y el #10 son preguntas generales para verificar un "segundo nivel de comprensión".

De igual modo sucede con el resto de las unidades donde se presenta una serie de ejercicios que no responden a los indicadores de cada dimensión en relación con cada tipo de texto y donde la posición del estudiante se ve reducida a un simple "respondedor de estímulos". Esto, evidentemente afecta el desarrollo de la habilidad generalizada leer.

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.

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 estudiante asuma una posición pasiva y sea un simple “respondedor de estímulos”. Elementos estos, que se demuestran en el siguiente ejemplo.

Reading

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

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

a) John

b) He

c) John

B

- lkoned wktply

- lponed tardldy

- lkoned tarhldy

- donnlgly spkaug

- donnlgly straug

- donnlggly straugh

- nebbr alks latt

- sottms alks latt

- alwysh alks latt

II. Answer the following questions from the reading.

a) *Who is donnlgly straug?*

b) *Where is John?*

c) *Why John nebbr alks latt?*

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

• *Lines 1 and 2 mainly refers to:*

a) *John donnlgly straug.*

b) *John donnlgly nebbr.*

c) *He gpdns tardldy.*

Estos tipos de ejercicios se aplican en los distintos institutos preuniversitarios 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.

Todos estos factores inciden en que se desarrolle la lectura como medio, es decir la utilización de esta actividad verbal como método o técnica en la enseñanza de la lengua y no como habilidad generalizada que es lo que exige en este nivel para prepararlos para estudios ulteriores donde tengan que enfrentarse a textos especializados.

Como se puede apreciar, 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 estudiante; 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 estudiante 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 da, dadas los cúmulos de tensiones diarias, consecuencias del que hacer cotidiano.

Después de valorar la enseñanza de la lectura en los institutos preuniversitarios, se hace necesaria la precisión de este concepto; así como la clasificación didáctica que puede conducir al desarrollo de la habilidad generalizada leer.

1.2 Análisis del concepto lectura y las operaciones lectoras que conducen a la habilidad generalizada leer de la Lengua Inglesa en el nivel preuniversitario

Leer es un medio efectivo para lograr el desarrollo intelectual, social, espiritual y moral del hombre, por lo 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 lectura ayuda a fomentar patrones de raciocinio. Es un estímulo para el desarrollo del pensamiento y sirve de modelo a la actividad intelectual. Desde el punto de vista del contenido, pone al lector en contacto con el conocimiento de la cultura humana en toda su amplitud y profundidad.

En la esfera educativa, la lectura constituye uno de los medios de aprendizaje más eficaces. No solo facilita al estudiante 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. 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 la conducta humana, a valorar las actitudes positivas o negativas; contribuye a crear patrones de conducta más elevados.

Sin embargo, la lectura tiende a ser un término ambiguo; pues, 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.

En muchas ocasiones se utiliza este término 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.

K. Goodman (1982:18) afirma que toda lectura es interpretación y que lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura.

A. Rogova (1983:17) la lectura es un proceso complejo de la actividad del lenguaje. Como está estrechamente relacionada con la comprensión de lo que se lee, la lectura es una labor complicada, requiere por parte del lector la habilidad de llevar a cabo varias operaciones mentales: análisis, síntesis, inducción, deducción y comprensión.

I. Ramírez (1984: 21) es un complejo proceso de pensamiento que debe llegar, por medio de una secuencia- desarrollo gradual y permanente de destrezas y habilidades- a la comprensión.

JC. Merlo (1985:51) leer no es solamente decodificar. También es aprender a valerse de los signos para descubrir mundos, forjar imágenes, conocer personajes, penetrar, en fin, en el mundo nuevo del arte literario.

M. Dubois (1986:46) la lectura es un proceso de interacción entre el pensamiento y el lenguaje y la comprensión en la construcción del significado del texto por parte del lector.

Grass y Fonseca (1986:32) la lectura es una compleja actividad mental. Leer es un proceso psicolingüístico a través del cual el lector reconstruye un mensaje que ha sido codificado por un escritor en forma gráfica. Leer no es solamente reconocer las palabras y captar las ideas presentadas, sino también reflexionar sobre su significación.

M. Carbonell (1989:29) leer es pasar de los signos gráficos al significado de los pensamientos indicados por estos signos.

A. Faedo (1994:17) considera la lectura como un proceso de percepción, de transformación activa de la información y de la decodificación gráfica del sistema de la lengua.

R. Acosta (1996:177) la lectura desarrolla los siguientes procesos psicológicos en los estudiantes: análisis, síntesis, comparación, generalización, memoria e imaginación. Además, considera la lectura como arma poderosa para desarrollar en los estudiantes cualidades como el patriotismo, internacionalismo, responsabilidad, honestidad, lealtad y amor.

S. González(1998:5) la lectura no es un sistema que hay que decodificar sino un proceso destinado a construir el significado de un texto en el que se producen transacciones entre el pensamiento y el lenguaje.

B. Almaguer, en su libro didáctica de la lectura (2002: 18), considera que **leer** es el proceso dinámico-participativo de decodificación donde un sujeto psicológico entiende, comprende y/o interpreta un texto escrito y la lectura como resultado de la acción, puede definirse como la actividad verbal en la que un sujeto psicológico decodifica un texto escrito a través del proceso dinámico participativo y que tiene como fin el entendimiento, la comprensión o la interpretación de dicho texto.

Estos autores coinciden de una u otra forma en considerar que la lectura es un proceso de decodificación de la significación textual e implica una posición activa por parte del lector.

Independientemente, se adopta la definición aportada por B. Almaguer pues considera esta actividad dinámico-participativa y distingue la relación sujeto –sujeto, que resulta necesaria en la decodificación de textos y es la que más se aviene con esta investigación.

El lector lee impulsado por una variedad de propósitos y, de acuerdo con estos propósitos, en una variedad de formas diferentes.

Con la ambigüedad del término de lectura se desarrolla una taxonomía también ambigua. No obstante, como se define más adelante en esta tesis, depende desde qué perspectiva se hace la clasificación y con qué principios. Seguidamente se presentan algunas clasificaciones que son las más generalizadas en la enseñanza de esta habilidad comunicativa.

I. Cino (1990:3) existen varias clasificaciones de los tipos de lectura. No todos los especialistas, extranjeros o cubanos, han llegado a un consenso sobre la terminología que se ha de emplear en esta sentido. Sin embargo, 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.

Por otro lado, los diferentes tipos de lectura atendiendo a distintos aspectos; lo clasifican como sigue:

- ◆ Tipos fundamentales de lectura: de familiarización, de estudio y de orientación.
- ◆ Por el tiempo de lectura y modo de trabajar el texto: intensiva y extensiva.
- ◆ Por los procedimientos de trabajo con el texto: analítica y sintética.
- ◆ En dependencia de las operaciones lingüísticas relacionadas con la elaboración intelectual con lo leído: sin traducción y con traducción.
- ◆ Por el grado de ayuda de que pueden valerse los estudiantes: con diccionario, sin diccionario; con un trabajo previo para obviar las dificultades, sin trabajo previo con las dificultades; preparado y no preparado.
- ◆ Por la forma de organizar la actividad: en clase, extraclase y docente, por encargo del profesor; real por iniciativa del estudiante: frontal, individual; individual en voz alta, a coro en voz alta.

Por su parte E. Grass (1986:27) hace referencia a los siguientes:

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 alumnos.

Lectura dramatizada: contribuye a la formación integral de los alumnos, 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 estudiantes aprendan a redactar. Por medio de esta los estudiantes hacen suya la obra, la viven, la asimilan.

Para desarrollar las habilidades que intervienen en el proceso de decodificación de textos, es necesario sistematizar las operaciones que intervienen en la acción de leer y una clasificación didáctica sintetizada sería de gran utilidad pues hace que el profesor conozca la vía más directa entre un punto **X** (en que se encuentra el estudiante) y un punto **Y** que es donde el profesor quiere que el estudiante llegue. Clasificación esta, que se expone en la figura 1.1. 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 operaciones.

La clasificación didáctica de lectura se debe sustentar en el objetivo didáctico de la actividad lectora u objetivo lector del estudiante. Es por ello que puede clasificarse desde esta perspectiva en: **Lectura de Búsqueda** que es la que realiza el lector para buscar cualquier información específica. Ej. : La lectura en una guía telefónica.

La **Lectura Crítica** (Revisión o de trabajo) que es la 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.

La **Lectura de exploración**: es la 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.

La **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 cómics; constituye un gran liberador de tensiones, de ahí la **Lectura Lúdrica** o **de esparcimiento**.

En la figura1. Se expone la clasificación dada por B. Almaguer.

Actividad	Acción	Forma	Objetivo metodológico	Operaciones	Objetivo final
Lectura	Habilidad	En silencio	Entender Comprender Interpretar	Búsqueda Estudio Revisión Exploración Esparcimiento	LEER el texto
Lectura	Medio	Técnicas o procedimientos	Oral analítica	Extensiva Intensiva	Competencia discursiva

Es muy interesante esta forma de sintetizar didácticamente la lectura. Sin embargo, se torna inexacto para la ciencia; por cuanto una acción puede ser una habilidad, pero no un medio. El objetivo metodológico, en la lectura como habilidad, no debe ser entender, comprender e interpretar pues estos son objetivos didácticos para el desarrollo de la habilidad generalizada. Por otra parte, lo oral y lo analítico constituyen procedimientos para el desarrollo de la lectura como medio cuyo fin es la competencia discursiva.

En la figura1.1 Se expone sintéticamente una clasificación didáctica de la lectura.

Actividad	Perspectiva	Forma	Objetivo didáctico	Operación lectora	Objetivo final
Lectura	Habilidad	En silencio	Entender Comprender Interpretar	Búsqueda Estudio Revisión Exploración Esparcimiento	Habilidad generalizada LEER
Lectura	Medio	Oral	Expresar Conocer Comunicar	Extensiva Intensiva Analítica Expresiva Creadora Dramatizada	Competencia discursiva

Figura1. Clasificación didáctica de la lectura, adaptada de B. Almaguer (2002:21)

Al estudiante/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 estudiantes/lectores en una clase particular).

Después de valorar las definiciones de lectura y abordar su clasificación didáctica la cual conduciría al desarrollo de la habilidad generalizada leer, es necesario la precisión del concepto texto, pues la misma se desarrolla a través de él.

1.3.Texto: definición y clasificación. Características más generales de los textos transaccionales, interaccionales y literarios

Según M. Caballero(1989), a finales de la década del siglo XX, en varios países se llevó a cabo una re-examinación de los objetivos de los programas (de estudio) de lenguas extranjeras. Se llegó a la conclusión que se debía limitar los objetivos de acuerdo con el tiempo general que se

le asignaba al aprendizaje de las lenguas extranjeras. El saber leer se consideró la habilidad comunicativa más importante.

A partir de los años 70 se logran grandes avances en el estudio de la comprensión lectora; a estos avances han contribuido además las investigaciones en el campo de la pedagogía cognoscitiva, de la teoría de la comunicación, así como también 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.

Por los elementos antes expuestos, se hace necesaria la precisión del término texto

Los juicios divergentes del concepto texto desde perspectivas lingüísticas conduce a definir 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, por lo que a continuación se exponen algunos de ellos.

Haliday y Hasan (1976:18) en *Cohesion in English* define el concepto texto como un sistema de oraciones que tienen conexión

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

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

E. Grass, Y N. Fonseca, (1986:32) (...) un texto puede constar de uno o varios párrafos. En el caso en que conste de más de un párrafo, cada uno de ellos se refiere a la idea central que el

autor quiere comunicar. Las divisiones entre párrafo y párrafo ayudan al lector a separar claramente una idea de otra.

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

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

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

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

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

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

Por su parte, B. Almaguer (2002: 13) considera que un texto es una unidad lingüística que expresa un contenido con un valor semántico dado por el resultado de un emisor que se comunica a través de signos con un receptor el cual decodifica esos signos; ese contenido, con determinados principios de orden, tiempo y estructuración; puede representar las dos variantes del lenguaje: la oral y la escrita; y tiene implícito o explícito valores interaccionales o comunicativos, valores transaccionales o cognitivos y valores artísticos o estéticos.

La definición aportada por B. Almaguer tiene un gran valor, pues en ella se distingue la relación sujeto - sujeto la cual facilita el proceso de decodificación al tener en cuenta el rol del emisor y el del receptor. Sin embargo, hace énfasis solo en aspectos lingüísticos que distinguen este concepto en detrimento del valor educativo que tiene para la formación de la personalidad del estudiante, donde a través de él se incita a analizar la conducta humana, avalorar las actitudes positivas o negativas que contribuyen a crear patrones de conducta más elevados.

Por cuanto, se hace necesario la precisión del concepto texto docente para darle una utilidad didáctica con fines educativos, pues él facilita no solo la formación técnica o profesional; sino que contribuye además al desarrollo de las habilidades de expresión oral y escrita que permiten hacer uso de la lengua cada vez más correcta, culta y expresiva.

La definición de este concepto será abordada dentro de la concepción didáctica dinámico-participativa para la enseñanza de la lectura en la Lengua Inglesa en el nivel preuniversitario, pues para llevar a cabo la misma se requiere de la precisión y definición de este concepto para lograr el fin que persigue dicha concepción: preparar al estudiante para la vida.

A continuación se ofrecen una serie de clasificaciones de textos

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). No obstante, se valorarán los siguientes tipos de textos que se encuentran implícitos o explícitos en las selecciones de textos y libros básicos que se utilizan en la enseñanza.

Según F. Grellet, (1981:43) en "Developing Reading Skills" los textos se clasifican en:

- ◆ Novelas, cuentos cortos, fábulas; otros pasajes y textos literarios (ejemplo: ensayos, diarios, anécdotas, biografías).
- ◆ Piezas de teatro (drama).

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

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

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

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

L. De Armas, (et al)(1982: 11) en “Training in Effective Reading II” expone los tipos de textos

según el propósito del autor en informativos, descriptivos, de ejemplificación, de indicaciones, expositivos, argumentativos y narrativos. Este libro, de gran utilidad en la enseñanza del inglés como lengua extranjera a estudiantes no filólogos, facilita el reconocimiento a estructuras sintácticas y al tratamiento del vocabulario; operaciones que influyen en el desarrollo de habilidades lectoras; pero que no son suficientes.

J. Rodríguez, (1989:32) reconoce los textos científico-técnicos, de información general, socio – políticos o literarios. Esta tipología se encuentra dentro de la didáctica de traducción e interpretación en los centros donde se desarrolla esta especialidad.

Esta clasificación, que señala J. Rodríguez, (1989), no permite que cada clase o tipo de texto ocupe un lugar fijo y exactamente determinado en relación con los demás; ya que al incluir textos socio - políticos deja una fisura en el sistema, pues estos textos pueden estar dentro del científico - técnico o dentro de la información general o quizás, por qué no, en el literario.

Para M. Lucas, (1990:52) los textos se dividen teniendo en cuenta el campo, el medio, el registro o propósito del autor.

De acuerdo con el campo, es la clasificación que se utiliza en las bibliotecas escolares, donde los libros se agrupan en estantes de acuerdo a la materia.

La taxonomía teniendo en cuenta el registro, se enfoca desde la óptica estilística refiriéndose al grado de formalidad o informalidad del texto.

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

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

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

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

B. Almaguer, (1998:30) clasifica los textos desde una perspectiva didáctica en: transaccionales o cognitivos, interaccionales o comunicativos y literarios o artísticos.

Se asume la clasificación didáctica de textos de B. Almaguer, pues esta clasificación hace énfasis en el contenido del texto y no en su forma y permite el desarrollo dinámico de las operaciones lectoras generalizadas. Además transige que cada clase o tipo de texto ocupe un lugar fijo y exactamente determinado en relación con los demás.

*Por consiguiente, se analizarán las características **más generales** de esta clasificación de textos*

Textos transaccionales

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

Cuando el sujeto tiene la necesidad de expresarse sobre un objeto, 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.

En dependencia 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.

Este texto expresa la función cognitiva del lenguaje, como máxima expresión; sin negar, como es lógico, la presencia además de valores estéticos y comunicativos. Estos textos son más precisos con una secuencia lógica de oraciones o enunciados y tendencia a la impersonalidad en la forma de expresión. .

Teniendo en cuenta las características de estos tipos de textos, 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**, al aflorar, en ellos, la información de forma explícita.

Textos interaccionales

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; al expresarse esta 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, con ausencia, casi total, de términos o recursos estilísticos y además de pocos medios expresivos.

La lengua que se emplea en este tipo de texto 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 del lenguaje: *la comunicación*, 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**; al estar presente en la comunicación una serie de motivos, emociones, sentimientos, necesidades, convicciones y valoraciones; es decir, al ser evidente el mundo interno de los sujetos, el **entender** no es suficiente para la decodificación precisa del mensaje por lo que se hace necesario la **comprensión** del mismo.

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.

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. Expresan la posibilidad del lenguaje; su función estética.

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 cuya finalidad es expresar la plasticidad del lenguaje, si su función es estética; entonces desde la perspectiva didáctica, se debe trabajar también por el logro de la operación generalizada **interpretar**; ya que el **entendimiento y la comprensión** serían insuficientes para la decodificación cabal del mensaje, puesto que estos textos expresan el mundo interno y subjetivo del emisor por lo que se hace necesaria la **interpretación** de los mismos y poder extrapolar a otros contextos.

1.4.Fundamentos teóricos - metodológicos para la estructuración de la habilidad generalizada leer en la Lengua Inglesa en el nivel preuniversitario

La actividad cognitiva del estudiante no se limita a la adquisición de conocimientos, sino también al desarrollo de habilidades.

Del análisis de la bibliografía, permite afirmar que existen definiciones no divergentes del término habilidad.

Savin (1982:71) es la capacidad del hombre para realizar cualquier operación (actividad) sobre la base de la experiencia anterior recibida.

N. Talizina (1987) los conocimientos siempre existen unidos estrechamente a una u otra acción (habilidad), los mismos conocimientos pueden funcionar en gran cantidad de acciones diversas.

M. Caballero(1989:43) son aquellas acciones del empleo de conocimiento y hábitos con la selección de los procedimientos que permitan el logro de un objetivo. Se desarrollan a través del trabajo, práctica constante y la comunicación.

El diccionario Webster es la acción que permite utilizar de forma efectiva y fácil el conocimiento en la ejecución o en la actuación.

M. López (1990:2) la habilidad constituye un sistema complejo de operaciones para la regulación de la actividad.

P.A. Rudik (1990:88) "Se denomina habilidad a la acción cuya base es la aplicación práctica de los conocimientos recibidos y que conduce al éxito de un tipo de actividad".

H. Brito (1990:2) “Es aquella formación psicológica ejecutora particular constituida por el sistema de operaciones dominadas que garantizan la ejecución del sujeto bajo control consciente”.

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 y que se expresa a través del conocimiento en acción.

En consecuencia con los presupuestos asumidos en esta investigación se adopta la definición dada por C. Álvarez (1999:71) que define la habilidad como la dimensión del contenido que muestra el comportamiento del hombre en una rama del saber propio de la cultura de la humanidad. Es, desde el punto de vista psicológico, el sistema de acciones y operaciones dominado por el sujeto que responde a un objetivo.

En trabajos de S.L. Rubinstein, A.N. Leontiev y H. Brito (que serán analizados a continuación), dirigidos 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, es decir, 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 y pertenecen predominantemente a esta forma de regulación, 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 A.N. 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.

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, pero 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 estudiantes sin perder de vista las individualidades.

En la misma medida que se armonicen los requisitos cuantitativos deben ir funcionando los cualitativos, es decir, que es importante aumentar gradualmente la exigencia de las tareas que se les plantea a los estudiantes, 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 en la lengua Inglesa. 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 egresado de preuniversitario y su preparación para el ingreso a la Educación Superior.

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 de ser sistematizadas, 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:

Plano Didáctico	Plano Psicológico	Plano 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, pero teniendo en cuenta las características del nivel de enseñanza donde está enmarcada la investigación, que se trata de un egresado de la formación general y por tanto 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.

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 perfeccionamiento consciente de la habilidad que permite cumplir acciones

teóricas y prácticas de alta complejidad.

2). A partir de la habilidad primaria se desarrolla el proceso de ejercitación.

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.

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 estudiante, 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.

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. Gómez (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. Gómez (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. Gómez (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".

La referida concepción sirve a la presente investigación 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 en la lengua inglesa de preuniversitario, por tanto sólo se toman algunos de sus conceptos y fundamentos que no entran en contradicción con el nivel de enseñanza en que se investiga.

En correspondencia con lo anteriormente expresado, la investigación se centra en perfeccionar el sistema de habilidades lectoras en la lengua inglesa del referido nivel 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 en el nivel preuniversitario.

La referida metodología establece como mayor nivel de sistematicidad para el nivel preuniversitario 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 consiguiente, al estar enmarcada esta investigación en el citado nivel es la que se asume la metodología expresada.

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 abordada en profundidad en el segundo capítulo.

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

- Los que explican el proceso 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 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, va confirmando o rechazando 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 comprender**:

El diccionario Webster entender es decodificar significados; mientras que comprender es decodificar los significados mentalmente.

G. Torroella,(1984: 59) la comprensión ayuda a interpretar las ideas, no como hechos o pensamientos aislados, sino como partes de una trama o secuencia lógica.

I. Ramírez, (1984:21) la comprensión no puede enfocarse como un fenómeno aislado, pues se vincula con problemas tan amplios – podríamos decir, totalizadores – como la concepción que tiene el hombre de sí mismo y del mundo que le rodea.

J. Cabrera, (1989: 36) la comprensión está ligada a la etapa inicial de percepción visual de los signos de imprenta. Al leer se forma una relación convencional temporal de la palabra visible por una parte, tanto con los sonidos del lenguaje, con la articulación del propio aparato de la mortalidad articuladora del niño.

R. Antich, (1986: 291) la comprensión se efectúa cuando se leen ideas, no en palabras. La comprensión es un proceso, y como tal, se debe guiar de un paso a otro.

C. Caaño, (1992) La expresión “comprensión lectora” resulta, entonces, redundante, así como improcedentes los ejercicios escolares al respecto, ya que apuntar a interferir en la interacción del lector con el texto. Citado por M.Holeisa, (1993:6).

A. Doff, (1996: 67) entender abarca la observación de las oraciones y la decodificación del mensaje que porta.

I. Collado y JA. García (1997:88) comprender un texto es crear una representación de la situación o mundo que el texto evoca.

S. González (1998:11) un lector comprende un texto cuando puede darle un significado y lo pone en relación con sus saberes previos e intereses.

S. González (1998:12) la comprensión de texto es relativa a cada lector, porque cada persona posee diferentes experiencias de la vida y otorga a lo leído distintos significados.

JC. Paradiso (1998:57) la comprensión es un proceso de decodificación, pero más aun, una construcción que realiza el lector.

A. Roméu (2001: 14) en el texto Taller de la Palabra, plantea que la comprensión supone captar los significados que otros han transmitido mediante sonidos, imágenes y movimiento.

En consecuencia con los presupuestos asumidos en esta investigación se adoptan las definiciones de entender y comprender dada por B. Almaguer. Este autor (1998: 38) considera que **entender** significa reconocer o identificar los significados literales de las unidades lexicales del texto, además de la fusión del significado de las palabras en ideas, o sea las asociaciones que suscita la lectura que se fundan para reconstruir ideas que el emisor codificó en el mensaje.

Para ello es necesario 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 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, de la significación que el autor del texto pretende transmitir. (Modelos ascendentes).

Desde una perspectiva didáctica **entender** un TEXTO significa que el estudiante/lector, entre otras cosas, sea capaz de responder la pregunta: ¿Qué codificó el emisor? Por lo que operaciones tales como determinar significado, sentido y significación literal, fusionar esos significados en ideas y situar el micro-contexto son habilidades que hay que desarrollar desde esta perspectiva.

El referido autor(1998:39) considera que **comprender** implica en primer término 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.

A. 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. (Modelos descendentes).

Desde la perspectiva didáctica, la operación general **comprender** se logra cuando, entre otras cosas, el estudiante/lector responde, esencialmente ¿Por qué se codificaría ese texto? Para desarrollar esta operación generalizada se debe trabajar en determinar los significados, sentidos y significación complementaria, ubicar la intencionalidad del texto, propósito del emisor y ubicar el meso - contexto entre otras operaciones.

Por otra parte, en cuanto a la habilidad de **interpretar** consideran que significa, como sigue:

R. Márquez (1992:46) interpretar suponer desarrollar habilidades tales como: formarse una opinión, extraer ideas centrales, deducir conclusiones, predecir resultados.

En concordancia con el contenido de la tesis, se asume la definición dada por B. Almaguer (1998:39) que tuvo como precedente la aportada por L. Álvarez (1996:11) quien considera que significa situarse interpartes del texto.

Ubicarse interpartes de un texto, es una actividad mucho más compleja que Entender o Comprender; pues, 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 extrapolar a otros contextos donde pueda aplicar, comunicarse, transformar sus características personalógicas, expresar su mundo subjetivo y como consecuencia de esta

interacción desplazar su dimensión socializadora.

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. (Modelos interactivos).

Desde una óptica didáctica **interpretar** un texto es lograr, entre otras cosas, que el estudiante/lector sea capaz de responder la pregunta: ¿Para qué se codificó el texto? Para desarrollar esta operación generalizada se deben tener en cuenta que el estudiante determine el espacio sociocultural, la significación inferencial, saber crear imágenes y ubicar el macro - contexto.

Del estudio realizado, el autor de la presente investigación asume como bases teóricas fundamentales en la solución del problema planteado, las siguientes:

- La concepción de B. Almaguer, de quien se asume el concepto de lectura, de las habilidades entender, comprender e interpretar y la tipología de textos.
- La metodología, de R. González, para la determinación de habilidades generalizadas para la enseñanza preuniversitaria.

Las conclusiones parciales de este capítulo pueden resumirse como sigue:

- ❖ La enseñanza de la lectura exige de una concepción didáctica dinámico-participativa para su enseñanza-aprendizaje pues la lectura es un proceso de esta índole y no un acto de identificación.
- ❖ La habilidad generalizada leer debe ser estructurada en cada nivel de enseñanza.
- ❖ La clasificación didáctica de lectura permite distinguir esta actividad cuando va dirigida a desarrollar otras actividades verbales o cuando es un fin de sí misma.

Después de valorar cómo se desarrolla el proceso de enseñanza de la lectura en los institutos preuniversitarios, que producto al enfoque que se emplea no permite al estudiante asumir una posición activa, se hace necesaria una concepción que le otorgue al mismo la posición antes referida, que les enseñe a actuar, a aplicar sus conocimientos a nuevas situaciones, que desarrolle sus dimensiones socializadora, ética, cultural, en fin que los prepare para la vida.

Capítulo II. Concepción didáctica dinámico – participativa para la enseñanza - aprendizaje de la lectura en la Lengua Inglesa en el duodécimo grado

En el presente capítulo, se pretende valorar la concepción didáctica dinámico – participativa para la enseñanza-aprendizaje de la lectura en el nivel preuniversitario, pues una concepción para la referida actividad necesita tener en cuenta el carácter dinámico-participativo de la misma. Por cuanto, la citada concepción le asigna el papel protagónico al estudiante, así como le proporciona mayores conocimientos, habilidades, hábitos, valores, educándolo en sentido amplio que es prepararlo para la vida.

La citada concepción comprende la definición del término texto docente, la definición y estructuración de la habilidad generalizada leer, requisitos para lograr la referida habilidad; así como para la elección de textos y ejercicios, procedimientos diferenciados para la enseñanza-aprendizaje de la lectura, un conjunto de enunciados de ejercicios y concluye con la prueba para evaluar la citada habilidad. Todo lo cual se profundizará en el presente capítulo.

2.1. Concepción didáctica dinámico – participativa para la enseñanza -aprendizaje de la lectura en la Lengua Inglesa en el duodécimo grado

Si se parte de que la lectura es un proceso dinámico – participativo donde el sujeto entiende, comprende e/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 estudiantes a un tránsito por la escuela con resultados poco efectivos en su entendimiento, comprensión e interpretación de texto docentes pre - establecidos por el subsistema en la lengua inglesa. 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 estudiantes sean capaces de argumentar y discutir sus puntos de vista, generar suposiciones, elaborar y resolver problemas, aplicar el conocimiento, valorarlo, planificar, controlar y evaluar su tarea, actuar con independencia, decodificar textos docentes, extrapolar y prepararse para la vida.

En consecuencia con lo anteriormente expresado, M. Silvestre (2001:53) considera que una concepción didáctica desarrolladora es concebir y dirigir un proceso de enseñanza-aprendizaje

de forma que se logre la integralidad del proceso expresada en que instruya, desarrolle y eduque al estudiante.

El estudio de los avances de la ciencia, unido a la experiencia acumulada en la práctica escolar, fueron puntos de partida en la concepción didáctica dinámico-participativa para la enseñanza-aprendizaje de la lectura, dirigida a desarrollar las operaciones lectoras generalizadas y con ello al logro de la habilidad generalizada leer y por consiguiente, dirigida a preparar al estudiante para la vida y la transformación del proceso de enseñanza de la lectura, de modo que propicie el desarrollo de la habilidad 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 concepción didáctica dinámico-participativa para la enseñanza-aprendizaje de la lectura en la Lengua Inglesa en los estudiantes de duodécimo grado, de forma que se logre desarrollar no solo la habilidad generalizada leer, objeto de estudio, sino también que se pueda preparar al estudiante para la vida.

La nueva concepción didáctica se fundamenta teóricamente en el enfoque desarrollado por B. Almaguer, para la enseñanza de la lectura en los dos primeros años de la especialidad de Inglés en los Institutos Superiores Pedagógicos. Se basa además en la metodología desarrollada por R. González para la determinación de habilidades generalizadas en cada asignatura en la enseñanza preuniversitaria.

Se asume la metodología de R. González que establece la determinación de habilidades generalizadas para el nivel preuniversitario, que tuvo como precedente la concepción del invariante de habilidad elaborada por H. Fuentes y colaboradores, que por tratarse del referido nivel de enseñanza en el cual no existe objeto de profesión, este investigador no asume los modos de actuación, sino el concepto de habilidad generalizada, su estructura y algunos aspectos metodológicos que no entran en contradicción con el preuniversitario.

El enfoque de B. Almaguer sirve a la presente investigación como un fundamento metodológico, en la elaboración de la concepción didáctica dinámico – participativa para la enseñanza-aprendizaje de la lectura en la Lengua Inglesa, en tanto considera a ésta un proceso dinámico – participativo de relaciones intersujetos. Además, se adoptan las definiciones que este autor propone para las habilidades entender, comprender e interpretar que son básicas para la

estructuración de la habilidad generalizada. Por otra parte la clasificación didáctica de textos aportada por el mismo, orienta hacia el desarrollo consecuente de las habilidades ya referidas.

De ahí la concepción didáctica dinámico – participativa para la enseñanza - aprendizaje de la lectura en la Lengua Inglesa. La misma constituye el sistema de ideas para dirigir el proceso de decodificación gráfica de la lengua en un nivel de enseñanza determinado, en la que al estudiante se le asigna el papel protagónico, dónde tan importante es lo que está expresado en el texto como lo que el lector 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 investigación se centra en la dinámica del proceso. Por cuanto, se asumen las configuraciones del mismo. Independientemente, se alude al método (se emplea el método participativo) y al contenido y dentro de este a las habilidades. De ahí, que la referida concepción esté conformada por los siguientes elementos.

- La definición del término texto docente.
- Los requisitos para la elección de texto docente.
- Los requisitos para la elección de ejercicios.
- La estructuración de la habilidad generalizada leer.
- Los requisitos para lograr la referida habilidad.

A partir del análisis de las particularidades de la referida concepción didáctica, para su aplicación, se requiere de:

- ♦ Los procedimientos diferenciados para la enseñanza-aprendizaje de la lectura en correspondencia con el tipo de texto.
- ♦ El conjunto de enunciados de ejercicios para cada tipología textual.
- ♦ La prueba para evaluar la habilidad generalizada leer.

La dinámica de este proceso está dada en la necesidad de resolver un problema, a través de la interacción objetivo–contenido–método.

En correspondencia con los presupuestos adoptados en esta tesis se adoptan las definiciones de objetivo, contenido, método; como se expresa a continuación:

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.

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 alumnos.

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.

Las técnicas y procedimientos, independientemente que se fueron perfeccionando, se ajustan a los lineamientos generales de la nueva concepción.

La estructuración de los objetivos de la concepción didáctica está en correspondencia con los objetivos que tienen el programa de la asignatura.

Los contenidos fueron determinados a partir de la práctica de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en los institutos preuniversitarios; así como la incorporación de nuevos elementos derivados de la aplicación de la concepción. Estos responden a los objetivos determinados para cada clase de lectura.

En los ejercicios que se asignen a los estudiantes deben predominar aquellos donde los *protagonistas* sean los estudiantes/lectores y no el texto, como sucede en el actual enfoque metodológico.

El desarrollo de la habilidad generalizada leer exige de ejercicios individuales y colectivos. Ejercicios de carácter individual, en los que el estudiante interactúe de forma independiente con el texto, lo cual es indispensable para su adquisición y para que transcurran con independencia sus procesos mentales así como ejercicios colectivos, en las que la realización de una tarea común con los otros sujetos, tanto con vista al establecimiento de ayudas, como para propiciar la expresión verbal del conocimiento, el enfrentamiento con otros sujetos donde tenga que explicar, fundamentar, argumentar, discutir y actuar; lo que contribuye con el proceso de socialización así como, con la potencialización no solo de la zona de desarrollo actual sino también de la zona de desarrollo próximo.

En este grado no se trabajan aspectos morfosintácticos nuevos. Los estudiantes solo reconocerán el significado de las formas ya estudiadas en grados precedentes con el fin de decodificar el texto.

En cuanto al léxico, el estudiante continuará la ampliación del vocabulario pasivo aplicando la inferencia a partir del contexto y el contexto, la analogía, la formación de palabras, el uso de sinónimos y antónimos, por asociación de ideas o relación lógica entre las palabras y la búsqueda de palabras en el diccionario.

De forma general el contenido se refleja en el libro de texto “English for Twelfth Graders” y en la concepción didáctica dinámico-participativa.

La dinámica parte de la interacción objetivo-contenido-método con las restantes configuraciones del proceso. En esta concepción, 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 ejemplo, el lector necesita buscar una información específica en el texto para ello desarrolla una lectura de búsqueda. Al encontrarla, es de su interés y desea obtener más información, para ello puede desarrollar una lectura de estudio.

El carácter dinámico-participativo se manifiesta además en los procedimientos diferenciados para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, específicamente en el debate general que se desarrolla sobre el texto 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.

La lectura tiene un carácter dinámico pues 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 estudiante en el proceso de decodificación, ofreciendo ayudas dosificadas según requiera cada estudiante.

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.

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 profesor, que viene dada por ejemplo por la cantidad de estudiantes que estarán en el aula con el profesor en un momento determinado. Esta concepción es dinámico-participativa, además por la forma de organización del proceso a partir de la relación profesor – estudiante.

Esta concepción es dinámico-participativa, además por las vías para corroborar el desarrollo alcanzado por los estudiantes donde se emplea la auto y co-evaluación. Siempre provocando la interacción entre el profesor y los estudiantes, así como entre estudiantes.

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 del co - texto y contexto que requieren de la determinación de la significación literal, complementaria e inferencial.

Siguiendo las ideas de E. Baxter, sobre la necesidad de desarrollar valores en los estudiantes esta nueva concepción, 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 potencialización de valores, para ello se debe realizar la discusión del texto sobre la base de su contexto y aprovechando sus potencialidades (no se debe olvidar que el texto en su contexto sugiere el tipo de ejercicio a aplicar con él). De tal forma, que la discusión permita la reflexión, valoración, argumentación de la posición que asumen, emita criterios, valore el texto, se comunique, que pueda actuar, conducirse y desplace su dimensión socializadora y se prepare para la vida.

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 concepción 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. Pues 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.

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 estudiante, encontrarle un sentido, se convierte en una necesidad insoslayable en la concepción didáctica dinámico-participativa para la enseñanza-aprendizaje de la lectura en la Lengua Inglesa en el nivel preuniversitario.

Por consiguiente, la detallada concepción didáctica dinámico-participativa resalta la relación sujeto-sujeto; pues 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, que 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 conducta, y se socializa a partir de las relaciones que establece con el emisor y como a partir de la influencia de este transforma sus objetivos y los refleja en la comunidad, en la familia, en la escuela, en general en la sociedad.

La dialéctica de la concepción didáctica se da en la contradicción esencial entre el objetivo que se traza el estudiante y el método que él desarrolla en dependencia del tipo de texto.

A lo largo de la historia se le ha otorgado diferentes roles al profesor como de: facilitador, orientador, consultante, entre otros. En esta concepción el rol del mismo no se circunscribe a una posición de estas pues 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 profesor no debe estar dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje, sino que debe ser parte del proceso ya que potencializa el desarrollo integral de la personalidad de sus estudiantes, pues 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 profesor estimula la participación individual de los estudiantes de forma activa mediante sus dudas, contradicciones y reflexiones que les permiten llegar a sus propias conclusiones. Por consiguientes, 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 profesor concibe las tareas docentes, orienta, controla, ofrece ayudas dosificadas, pero cada estudiante trabaja con independencia en la realización de las tareas concebidas y propuestas por el profesor. Las tareas propuestas deben propiciar la búsqueda, utilización y valoración del conocimiento, en función de un objetivo dado.

En consecuencia con lo anteriormente expresado, se considera como aprendizaje es aquel que precede el 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 estudiantes el desarrollo de una lectura dinámico –participativa. Es decir, 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, siendo capaces de percibir la información que aparece el texto y transformar su conducta, actuar y comunicarse. Donde se establece una relación lógica entre el objetivo-contenido-método y reciba ayuda dosificada por el profesor, de tal forma que les permita actuar como un constructor-transformador del texto, siendo capaz de entender, comprender e/o interpretar textos docentes preestablecidos por el subsistema en la lengua inglesa.

Por otra parte, al estudiante hacer 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 personales 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 concepción de potencializar 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.

Con las ayudas dosificadas (de las más simples a las más complejas) y con los métodos que el profesor brinda (de forma individual), y con el trabajo en grupo que permite la ayuda interestudiantes; se manifiesta en estos factores la particularidad de esta concepción de potencializar 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 estudiantes en la escuela, en la familia, en la comunidad, en la sociedad; lo que implica la particularidad de desplazar la dimensión socializadora.

El estudiante 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 estudiante, la búsqueda deberá responder a determinadas exigencias.

El reto es que en dicha concepción el estudiante debe alcanzar la habilidad generalizada leer y prepararse para la vida.

En consecuencia con lo anteriormente expresado. No se debe entrenar al estudiante para leer un determinado tipo de texto, sino para que adquiera la habilidad generalizada leer para que sea capaz de enfrentarse a cualquier tipo de texto en un sistema lingüístico común entre el emisor y el receptor.

En la presente concepción 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.

En la citada concepción, los niveles de ayuda dependen de las necesidades individuales de cada estudiante, de las posibilidades del profesor para ofrecerlas y del contenido que se trabaja.

Estas ayudas se han aplicado en la referida investigación 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.

En esta concepción, en la actividad del estudiante resulta de gran utilidad el desarrollo del entendimiento, de la comprensión y de la interpretación, mediante las operaciones de determinar la significación literal del texto, determinar la significación expresada en sentidos e ideas, ubicar el micro- contexto, determinar la significación complementaria, determinar la intencionalidad del texto, 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, y ubicar el macro- contexto.

Lo anteriormente expresado le va a permitir leer para percibir y transformar el contenido del texto y con ello su conducta humana, 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 ampliar 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 estudiante.

Cuando el estudiante se enfrenta a la lectura de un determinado tipo de texto debe elegir la estrategia a seguir, entre las variantes que el profesor le proponga, u otras alternativas que el propio estudiante considere más factible para el logro de sus objetivos.

El estudiante en su interacción con el texto expresa lo que considera que el emisor codificó, por qué lo codificó y para qué lo codificó (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 estudiante y del docente.

De ahí, que a medida que el estudiante interactúa con el contenido del texto, su objetivo inicial sufre ciertas variaciones pues existe una influencia del emisor en el receptor, a través de la información explícita o implícita que aparece en el texto.

En la nueva concepción, el receptor es mucho más consciente, pues 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.

Además, la concepción didáctica dinámico-participativa permite a los estudiantes ser creativos en el proceso de lectura, pues es tan importante lo que el emisor codificó como lo que el receptor es capaz de suplir. Además, permite la tolerancia ante los fracasos, pues 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 estudiante es un ente individual y por ende ofrecen interpretaciones diferentes a los mismos fenómenos.

Al ser el estudiante/lector el protagonista en esta concepción y al ser los ejercicios no impuestas 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.

En esta concepción se sustituyen las pruebas tradicionales por la prueba para evaluar habilidad generalizada leer. Pues estas pruebas no son eficientes para evaluar la lectura ni para evaluar esta habilidad comunicativa. Pues 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: PHAGLE= Texto (3) + Cuestionario + Encuesta + Entrevista + Observación. Las siglas PHAGLE se refieren a la prueba para evaluar habilidad generalizada leer. Pues estas pruebas no son eficientes para evaluar la lectura ni para evaluar esta habilidad comunicativa. 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 estudiante) 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 puntos. 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 2.5.

Se considera en la concepción didáctica dinámico-participativa para la enseñanza-aprendizaje de la lectura, que el estudiante transforme 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, los ejercicios a realizar, la habilidad generalizada leer que deben lograr, 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 pueden resultar una vía para la transformación de su posición. Para ello es necesario, que el estudiante adopte una posición dinámica a través de la interacción objetivo-contenido-método.

Para llevar a cabo esta nueva concepción se hace necesario, sobre la base de los estudios realizados en el primer capítulo, introducir la definición de texto docente acorde con la referida concepción.

Antes de definir el término texto 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 que fueron objeto de análisis en el acápite 1.4 que trata sobre los fundamentos teóricos la habilidad generalizada leer en la Lengua Inglesa en el nivel preuniversitario. Sirve además, para distinguir las categorías significado, sentido y significación presentes en un texto.

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; donde se expresan no solo significados, sino también sentidos que se revelan en el contenido (micro, meso y macro - contexto). Posee funciones y finalidades pedagógicas. Tiene implícitos o explícitos valores transaccionales, interaccionales, políticos, morales, económicos, culturales, estéticos y literarios que, cuando está impreso, requiere de la habilidad generalizada para su decodificación.

Para la aplicación de esta concepción 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 en la lengua inglesa.
- 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 para saber el fin a lograr, en cuanto a la esfera cognitiva se refiere, en esta concepción.

- Conocer la estructura de la referida habilidad para poder desarrollarla.
- Conocer los requisitos para lograr la habilidad generalizada leer tanto desde la perspectiva del estudiante como desde la perspectiva del profesor para encausar 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 para conocer el desarrollo alcanzado por los estudiantes en la habilidad meta.

En la instrumentación de esta concepción didáctica es necesario tener presente, que cuando se trata de la actividad independiente el estudiante debe recibir con claridad las orientaciones que precisa para el desarrollo de las diferentes tareas, así como que en la medida de sus adelantos requiera de menos información de los ejercicios, llegando a poder definir por sí solo la orientación adecuada y proceder a la decodificación del texto.

Resulta imprescindible asegurar la atención a las diferencias individuales, de forma que se pueda estimular el desarrollo de aquellos estudiantes 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 estudiante, saber qué sabe hacer sin ayuda y en qué la necesita. Significa comprender que ofrecer ayuda no es sustituir la acción del estudiante, 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 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 potencializa 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.

Después de valorar la concepción didáctica dinámico-participativa, es necesario profundizar en los aspectos que la integran, donde los procedimientos diferenciados para la enseñanza-aprendizaje de la lectura de los distintos tipos de textos y el conjunto de enunciados de ejercicios que responde a la tipología textual asumida juegan un rol importante para el desarrollo de la habilidad generalizada leer.

2.2. Estructuración de la habilidad generalizada LEER par la enseñanza preuniversitaria y requisitos para lograrla

En consecuencia con la teoría de R. González (2002:41) que permite la determinación de una habilidad generalizada, operaciones generalizadas y operaciones en cada asignatura en la enseñanza preuniversitaria, se determina esta estructura en la asignatura de Inglés en correspondencia con las habilidades lectoras, 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 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 estudiantes.

La lógica de la asignatura Inglés 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 Inglés en el nivel, estableciéndose un analogía entre el Inglés de todo el nivel preuniversitario, se asume como disciplina el Inglés de preuniversitario y como la misma en cada grado constituye una asignatura, se establece el paralelismo acorde con la concepción curricular asumida, es decir, Inglés de preuniversitario – disciplina Inglés, English for Tenth Graders – Inglés I, , English for Eleventh Graders – Inglés I I, , English for Twelveth Graders – Inglés I I I.

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

Por operación generalizada se entiende, 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.

Es importante señalar que la teoría antes referida no permite determinar solo una habilidad generalizada por asignatura como declara su autor, sino que de acuerdo con la dinámica de cada asignatura se pueden determinar más de una habilidad generalizada. En el caso de la asignatura Inglés se trabaja con cuatro habilidades generalizadas. Ellas son: hablar, escuchar, escribir y leer. En esta investigación, se determina la estructura antes citada en correspondencia con las habilidades lectoras.

La estructura que forma la habilidad generalizada leer fue tomada a partir del análisis que realizó el autor de la presente investigación de los trabajos realizados por B. Almaguer, MJ. De Melo, MS. Nogueira, A. Doff, y A. Huges. Dicha estructura ha sido validada en diversos trabajos de cursos y diplomas tutorados por el autor de esta tesis, así como por otras investigaciones desarrolladas por el mismo. La enunciada estructura ha sido validada además a partir del método criterio experto.

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, con 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 estructura de la habilidad LEER es la que se muestra a continuación.

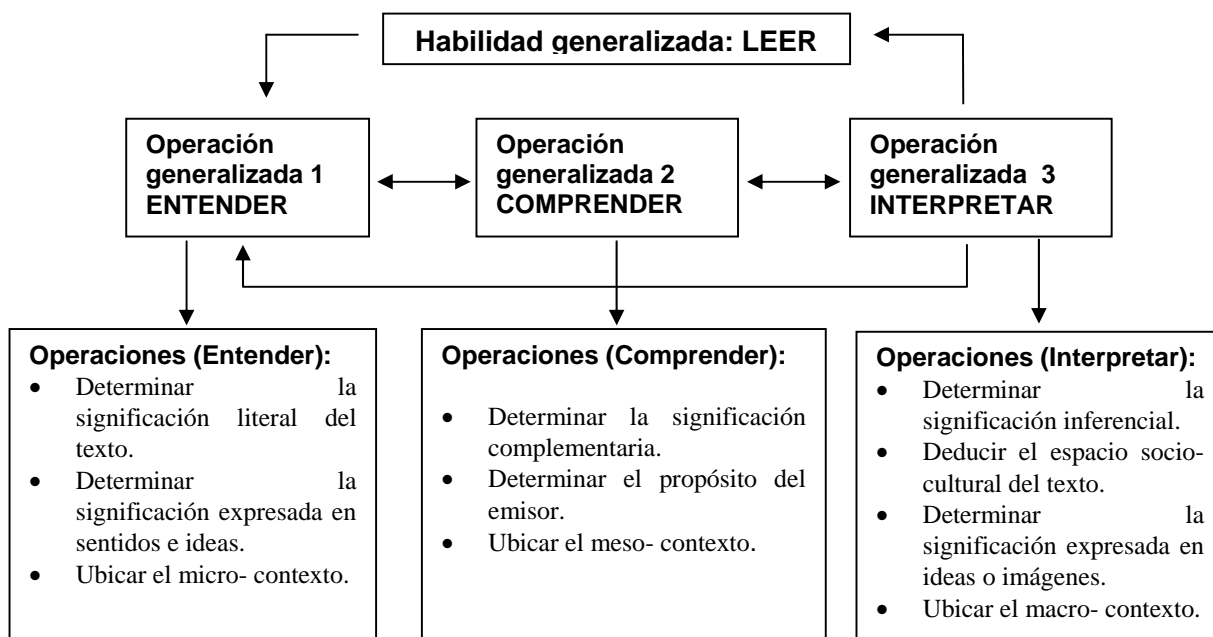


Figura2. Estructura de la habilidad generalizada, LEER.

Estas operaciones generales o generalizadas, 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 una tendencia 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 sugeridas en esta tesis.

Seguidamente se presenta un ejemplo para el mejor entendimiento del mismo. Imaginémonos

que el siguiente segmento se encuentra en tres textos diferentes: en un transtexto, en un intertexto y en un litexto, formas abreviadas del texto transaccional, texto interaccional y del literario, respectivamente.

Segmento de un texto”: Él tomó la llave y abrió la puerta.”

Si esta oración compuesta se encuentra dentro de un transtexto, lo lógico es que deba ser entendida, por lo que en su sentido literal debe entenderse como la concepción de un ser de sexo masculino que toma un objeto con la mano y seguidamente, con ese objeto (generalmente de metal) abre la puerta. El cotexto y el contexto pudieran posibilitar definir si ese Él es un viejo o un joven; si la llave era pequeña, mediana, o grande, o de metal o tipo tarjeta; y así sucesivamente.

En un transtexto lo elemental, lo esencial es entender, pues 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, esa misma oración compuesta se encuentra formando parte de un intertexto, 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 por qué de esa expresión. La noción que se debe representar fluctúa fundamentalmente quién es él, y luego a partir de ahí, pues pudiera ser que la idea a comprender que ese Él no rompió la puerta.

Sin embargo, si este segmento textual se encuentra dentro de un litexto, 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 segmento pudiera referir a un acto sexual donde la llave pudiera ser interpretada como el órgano reproductor masculino y la puerta como el femenino.

El ejemplo anterior, sirve en este caso para poder explicar como 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.

Requisitos para lograr la habilidad generalizada leer desde la perspectiva del estudiante

La adquisición de la habilidad generalizada leer 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 la detallada habilidad lectora.

Si el estudiante/lector realiza lecturas frecuentes, bien dosificadas, de los diferentes tipos de texto, ello le llevará al logro de la referida habilidad.

Al leer diferentes tipos de texto, el estudiante/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:

Desde la perspectiva del lector.

- ♦ 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 estudiantes; así como para el encausamiento desde la perspectiva del profesor, en aras de favorecer el incremento de las operaciones generalizadas que conducen al logro de la habilidad generalizada leer. De ahí, la necesidad de otros requisitos que acrecienten las mismas tanto desde la perspectiva del estudiante como del profesor; las cuales complementan la concepción didáctica dinámico-participativa y junto a los procedimientos diferenciados referidos conducirán al logro de la referida habilidad. 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.

Vías para lograr la habilidad generalizada leer 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 interaccionales). Estas reflexiones permiten la potencialización 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 encausar la habilidad generalizada leer desde la perspectiva del profesor

- 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 potencializando 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 al lector hacia este proceso y mantener su constancia. Fomentar la necesidad de desarrollar la habilidad generalizada leer y entrenarlos en cómo lograrlo.
- Atender las diferencias individuales en el 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 estudiantes/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 estudiantes 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. 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 actividad comunicativa.

Después de valorar como se estructura la citada habilidad en los institutos preuniversitarios y de ofrecer una serie de requisitos para lograrla, se requiere de procedimientos diferenciados para la enseñanza-aprendizaje de la lectura de acuerdo con este tipo de texto.

2.3. Requisitos para la elección de textos docentes y selección de ejercicios

Requisitos para la elección de textos docentes

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

B. Almaguer Luaiza en su libro *Didáctica de la Lectura*(2002:31) considera que:

- ◆ Debe 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.
- ◆ El texto debe ocupar un lugar fijo y exactamente determinado en relación con los demás tipos de textos.
- ◆ Se debe tener en cuenta que todo texto tiene implícito o explícita valores interaccionales o comunicativos, valores transaccionales o cognoscitivos y valores artísticos o estéticos.
- ◆ La elección de los mismos debe basarse en la intención, motivación o interés social del emisor y no en la utilidad que otros sujetos pueden darle al texto.

Por su parte A. Huges(1996: 120) señala:

- ◆ Utilice textos que sean del interés de los estudiantes, pero que no lo sobre exciten.

Los requisitos señalados por estos autores para la elección de textos con fines didácticos tienen una importancia cardinal; sin embargo, son insuficientes para orientar al profesor en la elección apropiada de textos con el propósito de desarrollar habilidades lectoras. Es necesario tener en cuenta otros elementos intrínsecos al tipo de texto. De ahí que se sugiera los siguientes

requisitos generales que junto con los procedimientos diferenciados propuestos, en dependencia del tipo de texto, conducirán al logro de la habilidad generalizada leer. Estos requisitos constituyen un eslabón esencial dentro de la concepción didáctica dinámico-participativa. Además, son el resultado de la experiencia acumulada, del análisis de la literatura, de los estudios teóricos y experimentales realizados, que han permitido corroborar su efectividad como condiciones didácticas para concebir la lectura como un proceso dinámico-participativo de comunicación intersujetos.

Requisitos para la elección de textos docentes.

- Los textos deben ser asequibles: si el estudiante/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.
- El texto debe 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.
- En el texto, la mayor parte del vocabulario debe ser conocida por el lector y las palabras que no lo son, deben permitir su decodificación o simplemente pueden ser ignoradas. Estas condiciones posibilitan la decodificación del texto.
- Se debe 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)
- Se debe 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.
- El texto debe ser portador de elementos de carácter no solo cognitivo, sino también afectivo de forma tal que prepare al estudiante para la vida.
- El nivel de lengua del texto debe estar en relación 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).

Requisitos para la selección de ejercicios

Si la lectura permite fomentar patrones de raciocinio, si estimula el desarrollo del pensamiento, si fomenta en el lector hábitos de estudio independiente, si contribuye a desarrollar habilidades de expresión oral y escrita; si la lectura permite alcanzar momentos de recreación; así como amplía los límites de la experiencia; entonces los ejercicios a aplicar con los diferentes tipos de textos, para la realización del proceso de lectura, requieren de los siguientes elementos:

B. Almaguer Luaiza (2002:32) puntualizó las siguientes:

- Las actividades para enseñar deben ser diferentes a las actividades para evaluar.
- Las actividades de lectura se deben combinar con las otras actividades verbales. Los ejercicios que el profesor realice con los estudiantes deben ser combinados para que el estudiante pueda extrapolar e interactuar utilizando lo que va asumiendo de un determinado texto.
- Conocer que nunca dos personas tienen una misma actitud ante un mismo texto. La diferenciación de los términos de entender, comprender e interpretar no solo conduce a la identificación de procesos diferentes, sino que implica un accionar distinto.
- El profesor debe organizar las actividades lectoras teniendo en cuenta los objetivos docentes y el desarrollo individual de sus estudiantes, por lo que debe combinar las actividades individuales, con las grupales y con las del colectivo.
- Para el desarrollo de actividades individuales se debe considerar los hábitos y disciplina de trabajo del estudiante. Exige el seguimiento por profesor para reorientar en caso necesario.

Los requisitos establecidos por este autor tienen una importancia capital y poseen una cosmovisión holística. No obstante, no abarcan todas las aristas para la *elección de los* ejercicios con la finalidad de acrecentar las habilidades y hábitos lectores. De ahí la necesidad de otros requisitos que orienten al profesor tanto en la elección como en la creación de ejercicios que desarrollen estas habilidades. Por lo que a continuación se exponen algunos de ellos:

Requisitos para la selección de ejercicios.

- Alentar al lector para que determine el significado de las palabras desconocidas por el contexto. Estos ejercicios se utilizan en presencia de palabras claves que son necesarias para la decodificación del texto.
- Inducir al lector a saltar las palabras que no son relevantes en el texto. En los textos aparecen palabras que aunque son desconocidas para el lector; estas no afectan la decodificación de los mismos. El objetivo es desarrollar habilidades lectoras, no la competencia discursiva.
- Alentar al lector a aplicar sus conocimientos al contenido del texto. Esto le permite una mejor decodificación partiendo de la zona de desarrollo actual para potencializar la zona de desarrollo próximo incorporando esos contenidos al plano intrapsicológico.
- Ser proporcionados de antemano (antes de analizar el texto), ya que el estudiante/lector conoce su objetivo en la lectura. La excepción la constituye el texto literario; ya que la lectura es motivante en sí misma y los ejercicios pueden distraer o provocar efectos negativos en el disfrute de la lectura.
- Fomentar la utilización de varias operaciones lectoras (búsqueda, estudio, revisión, exploración y esparcimiento); de acuerdo con el tipo de texto y el objetivo del lector.
- Fomentar la predicción. Estos ejercicios permiten la decodificación del texto tomando como punto de partida la zona de desarrollo actual del lector. Permite además, el desarrollo del pensamiento lógico; al tomar los diferentes elementos y sobre esta base establecer sus conjeturas.
- Estar encaminadas al desarrollo de una operación generalizada; de acuerdo con el tipo de texto que se trabaje. Valorando al mismo en su contexto como máxima unidad de significados.
- Ser entendibles, para que el lector conozca su rol durante el proceso de lectura.
- Estar dirigidas a partes esenciales del texto; en aras de fomentar diferentes operaciones lectoras.
- Orientar al estudiante/lector en cómo desarrollarlas y propiciar su rol activo en la ejecución de las mismas.
- Propiciar el intercambio entre estudiantes, entre estudiantes y profesor de forma tal que permita la potencialización de la zona de desarrollo próximo en este intercambio vivo donde tenga que discutir, argumentar, valorar entre otras habilidades.

- Nunca ser impuestos al texto; sino que debe permitirse que el texto sugiera qué ejercicios son más apropiadas para implementar con éste.
- Requerir de respuestas cortas. El objetivo es verificar el entendimiento, comprensión e interpretación; no reproducir el texto.
- Ser portadoras de motivación intrínseca, de forma tal que despierte el interés del lector por el contenido del texto y a su vez a la realización de las mismas.

Después de valorar los requisitos para la elección de textos y selección de ejercicios, se necesita de una prueba que sea capaz de evaluar la habilidad generalizada leer y con ello la efectividad se la concepción didáctica propuesta para desarrollar la habilidad meta.

2.4. Procedimientos diferenciados para la enseñanza-aprendizaje de la lectura, en la Lengua Inglesa, de los distintos tipos de textos y enunciados de ejercicios que responden a cada tipología textual

L. Álvarez, (1996:11) considera que una estrategia didáctica para la enseñanza de la lectura necesita tener en cuenta el dinamismo que debe caracterizar al lector y la específica organización de valores comprometidos en la acción de leer.

Por otro lado, este autor puntualiza que 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 todo lo expuesto y siguiendo las concepciones de L. Álvarez, debe lograrse que la enseñanza de la lectura ubique inter partes al receptor 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 estudiantes/lectores es lo referido a las palabras desconocidas; 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 quiere 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*. 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 estudiante/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 estudiante/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 al contexto.

Procedimientos para la enseñanza-aprendizaje de la lectura de los textos transaccionales en el nivel preuniversitario

Si se parte del presupuesto que los textos transaccionales 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 profesor 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 estudiante 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 estudiantes, por lo que se adecuará en cada ocasión. Los procedimientos que se proponen a

continuación son el resultado de los estudios teóricos, experimentales y la experiencia acumulada que han permitido corroborarlos como factibles para desarrollar las habilidades lectoras.

Los procedimientos diferenciados de esta nueva concepción, en algunos casos, son comunes; sin embargo, sus rasgos distintivos esenciales están en la esencia de cada procedimiento.

Procedimientos para la enseñanza - aprendizaje de la lectura de los textos transaccionales

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 profesor 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 profesor 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 potencialización de la zona de desarrollo próximo como al desplazamiento de la dimensión socializadora. Por consiguiente, requiere conocer las individualidades de sus estudiantes 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 de *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 estudiantes porque solo uno responde cada pregunta, la mayor parte de ellos no necesitan prestar atención y esto es difícil para que el profesor compruebe si los mismos han logrado el entendimiento del texto.

3 Lectura en silencio: El estudiante/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 estudiante 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 estudiante 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 potencializar la zona de desarrollo próximo.

5 Debate general: Por último, el profesor 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 estudiantes 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 profesor debe exigir por el razonamiento y posibilitar el intercambio entre los estudiantes. 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 estudiantes; 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.

Propuesta de enunciados de ejercicios para los textos transaccionales

Teniendo en cuenta que los textos transaccionales presentan características del lenguaje escrito con tendencia hacia la lengua científica, al carecer (no en absoluto) de recursos estilísticos y medios expresivos, al tener la posibilidad de transmitir conocimiento, al aparecer la información explícitamente y por ende la necesidad, desde la perspectiva didáctica, de desarrollar la operación generalizada entender; se propone el siguiente conjunto de enunciados de ejercicios cuya finalidad se centra en el logro de la referida operación generalizada. El mismo se basa en el texto, en su contexto como máxima unidad de significación y tiene en cuenta la relación intersujetos.

El conjunto de enunciados de ejercicios enfatiza en: la significación literal del texto, la determinación del micro-contexto y la determinación de la significación expresada en sentidos o ideas. De ahí, que se deban aplicar con los textos transaccionales. Es necesario tener en cuenta que el texto sugiere qué ejercicios son más apropiados para desarrollar con él.

Los enunciados que se proponen a continuación son el resultado del análisis de la literatura y de la experiencia acumulada que ha permitido corroborarlos como factibles en esta tipología textual, para desarrollar habilidades lectoras, básicamente la operación generalizada entender y las operaciones que intervienen en este proceso de decodificación.

1. *State what has called your attention the most. Why?*
2. *Say / state what the author codified in the text in other words.*
3. *These pictures represent the different stages of the text, organize them as the events happen in it.*
4. *Put the jumbled paragraph of the text into the correct order.*
5. *Put the jumbled sections of the text into the correct order.*
6. *Fill the gaps in the text.*
7. *Put the summarizing statements into the correct order; so as to form a new text.*
8. *Provide a new title for the text.*
9. *Choose a new title for the text. (Several options are given).*
10. *Label a diagram according to the information provided in the text.*
11. *Note down the main information of the text in the form of a table or a chart.*
12. *Note down the main information of the text in the form of a paragraph in no more than ____ words.*
13. *Taking in to account the information of the text, write two lists:*
14. *Things that are the same in... as...*
15. *Things that are different in... from / to...*
16. *Skim through the text quickly & get the main idea.*
17. *Choose the picture (A,B, C or D) which the following sentence / paragraph describes.*
18. *Taking in to account the information provided in the text, complete the gaps in the following sentences. (just a couple of sentences)*
19. *According to the information of the text, complete the gaps of its summary.*
20. *....(words) are unfamiliar to you, guess their meaning by means of the context.*
21. *Here are three summaries of the text. Which do you think is the best? Why?*
22. *Study this list of texts on... which would you refer to if you were:*
23. *(...) different situations are provided.*
24. *From this list of text, choose the one(s) you would go if you were:*
25. *(...) different situations are provided.*

26. Study these content pages from... Which chapter & which section would you consult if you wanted to help with these questions?
27. From this text, which lines would you refer to for helping with each of these problems?
28. According to the title of the text, predict what the text is about?
29. Here is the text in jumbled order. Try to put the paragraphs in the correct order. Refer to the senses that helped you do it.
30. Imagine that you are writing a book of fitness exercises. Create a simple exercise that will be in your book, taking as starting point the information provided in the text.
31. Could you refer to what examples of advances of science appear in the text?.
32. Say the number of the paragraph that refers to:...
33. Try to fill the blanks with the words from the passage without looking at it.
34. How would you explain the following statement particularly the underlined expressions after you have analyzed the text?
35. Provide the endings of these ideas according to the text.
36. Determine two examples from the text to support the idea that...
37. In your opinion, which is the sentence that best sums up the general idea of the text. (Some options are given).
38. Mention some common... affecting... regularity.
39. Scan through the text & find ...
40. Tell which of these topics best express the main idea in paragraph number_____.
41. What do you consider is the principal cause of...?
42. Skim through the text as quickly as you can, & try to find out what is it about?
43. There are lots of causes that may bring about... Can you mention some of them?
44. According to the information provided in the first three paragraphs, explain, in your own words, what is...
45. What does the title mean in relation to the passage.
46. Note down in your notebook the differences between the two versions-
47. Refers to the advantages & disadvantages of...
48. Suggest changes that make the text more concrete.
49. Collect the outstanding information of the text. Report it to the class.
50. Before reading the text about..., answer the following questions:(one or two questions).
51. The title of the text you're going to read is...Can you guess what might be about?
52. Discuss your idea with a partner

53. Look at the picture that accompanies the text and say if they corroborate your guessing. Why?

54. In the following text, many words have been taken out. Complete the text by filling the blanks with the words seem most appropriate to you from the ones given in the list below.

55. In the following text, some arguments have been presented for or against...Decide whether the following arguments are for or against...

56. After reading the text, decide which drawing represents...

57. Here is a recipe for...unfortunately, the instructions are not in the right order. Could you reorder them?

58. Complete the schemata according to the information provide in the text.

59. Sometimes a whole line or more from the one of these articles got mixed of with the others. Read both articles & after, rewrite the articles in the right way.

60. Read the descriptions of the lecture series at...which lectures did each of these quotations come from-lecture # 1, lecture # 2, or lecture # 3?

61. Look at the following map carefully. Then, explain to your classmates which roads & neighboring villages are?

62. Using the information of the text, locate in the map the name of each city.

63. Look at the timetable. All the flights leave from ... then, choose a partner & discuss these questions...

64. Suggest a better way of arranging the information about the facts in the text.

65. Try to fill the blanks with the words from the passage without looking at it.

A continuación se presenta un ejemplo de un texto transaccional y algunos ejercicios que se pueden aplicar con él.

"The Story of Helen Keller"

Helen Keller was a normal baby until she was nineteen months old when she became ill with a fever that left her blind & deaf (...). Consequently, she became also mute.

(...) A young teacher, Anne Sullivan, (...) gave Helen a doll (...). After some minutes Miss Sullivan took the Child' s hand & spelled the letter D-O-L-L into Helen' s palm.(...).

Miss Sullivan (...) taught Helen new words like water, cup (...) up to thirty. (...). Another teacher, Sarah Fuller, helped Helen to "talk". (...) Helen learned English & French & studied at the University, With Miss Sullivan beside her spelling the professors' lectures into her hand. She graduated when she was twenty-four years old.(...).

Exercises:

1. According to the title of the text, predict what the text is about.
2. Here is a text in a jumbled order. Try to put the paragraphs in the correct order. Refer to the senses that helped you do it.
3. Provide a new title for the text.
4. Complete the gaps in the following extract in accordance with the context of the text.

Helen was a normal babe, but she became _____ & she was left _____ & _____. Therefore, she became _____.

Helen had two great teachers: _____ & _____. _____ taught Helen about _____ words by spelling into Helen's palm. On the other hand, _____ taught Helen how the articulatory system works. So, Helen could learn _____.

Helen learned _____ & _____ & _____. This means, that she _____ the three _____.

5. State what has called your attention the most. Why?
6. In your opinion, how do you value Helen's teachers' stance. Support your opinion.
7. Value Helen's attitude to face life. Support your opinion.
8. Refer to what the author codified in the text in other words.

Estos ejercicios permiten valorar al texto en su contexto como máxima unidad de significación. Hacen énfasis en la significación literal del texto, en la determinación de la significación expresada en ideas o sentidos y en la ubicación del micro-contexto; por lo que permiten la potencialización de la operación generalizada *entender*, al hacer énfasis en lo explícitamente expresado. Como se puede apreciar, para la realización de los mismos se requiere del entendimiento del texto, cuestión esta, que diferencia esta concepción del enfoque tradicional donde el estudiante es un simple "respondedor de estímulos".

Específicamente en el ejercicio número ocho(8), el estudiante debe referir lo que codificó el emisor en el texto y para ello lo emitirá empleando sus propias palabras.

El referido ejercicio contribuye a la búsqueda de la clave semántica. Persigue, además, revelar a partir de la lectura las características generales y particulares, de las cuales se precisan las esenciales y aquellas que posibilitan junto a la esencial, la ubicación del micro-contexto.

Propicia enriquecer el entendimiento, el enfrentamiento de los procesos lógicos del pensamiento, así como el desarrollo de la percepción (a partir de los estímulos visuales que aparecen en la página) y el lenguaje. Posibilita el análisis del texto de forma general, como un todo, y la valoración de sus partes.

Procedimientos para la enseñanza - aprendizaje de la lectura de los textos interaccionales en la Lengua Inglesa en el nivel preuniversitario

Si los textos interaccionales 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.

Procedimientos para la enseñanza - aprendizaje de la lectura de los textos interaccionales

1. Presentación del texto: Es importante presentar el texto antes que los estudiantes 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 guiadoras. En este procedimiento, el profesor 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 profesor 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 estudiantes - función que desempeña el diagnóstico. Los ejercicios deben propiciar no solo el entendimiento sino también la comprensión 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 estudiante 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 potencializar su zona de desarrollo próximo.

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

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

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

Propuesta de enunciados de ejercicios para los textos interaccionales

Si los textos interaccionales están conformados con características del lenguaje oral, si carecen (casi totalmente) de términos, recursos estéticos y medios expresivos, si el lenguaje tiende a ser natural, si su función esencial es establecer comunicación; si aparece información implícita, y si se debe trabajar por el logro de la operación generalizada comprender. Entonces, se puede aplicar el conjunto de enunciados de ejercicios que se muestran a continuación; cuya finalidad está destinada al logro de dicha operación generalizada.

El referido conjunto de ejercicios es el resultado de los estudios teóricos y experimentales y se basa en el texto, en su contexto como máxima unidad de significación y tienen en cuenta la relación intersujetos. Este enfatiza en: la significación complementaria del texto, la determinación de la intencionalidad del texto, el propósito del emisor y la ubicación del meso -contexto. De ahí, que se deban aplicar con los textos interaccionales. Es importante señalar que el texto sugiere qué ejercicios son más apropiados para desarrollar con él.

1. *Make comments about the text, where you state your critical evaluation about it.*
2. *State what has impressed you the most. Why?*
3. *Say / state why the author has codified the message or the text?*
4. *Complete the lines in blank in paragraph number ____.*

5. *Fill the gaps in the text.*
6. *Imagine you... (a situation about the text). What would you find most unusual? Why?*
7. *Do you think you would enjoy... (a situation about the text). Why? Why not?*
8. *We all have definitions of what... is. In what way does this passage challenge the usual definitions?*
9. *Taking in to account the information provided in the text, complete the gaps in the following sentences. (Just a couple of sentences)*
10. *Look up the word... in a dictionary, can you offer a deeper analysis of the passage than...*
11. *...(words) are unfamiliar to you, guess their meaning by means of the context.*
12. *Say if the events stated in the text, could happen today in your community?*
13. *How might the events, stated in the text, be different from the ones in your community –if it did?*
14. *This dialogue is about... is... still possible in our society.*
15. *What kind of information does the author provide in the dialogue?*
16. *What kind of information does the author provide outside the dialogue?*
17. *Talk about... (any character).*
18. *Imagine you are... (a character), what would you suggest... (any other) to do about...*
19. *Imagine you are... (a character), what would you do if...*
20. *Express / state your feelings about the text.*
21. *Get in touch with the information of the following dialogue & what the topic of the conversation is.*
22. *Underline the correct meaning of the following words according to the context of the text.*
23. *Say / state what you will / won't do according to the following ideas expressed in the text.*
24. *Provided the endings of these ideas according to the text.*
25. *Taking into account the information expressed in the text, jot down what you think are the reason for...*
26. *According to the text, complete the following ideas: (statement + because +...)*
27. *Determine two examples from the text to support the idea that...*
28. *Explain what the author means by...*
29. *What do you think... (a phrase spoken by any character) refers to? Try to explain what... (a character) means by that.*
30. *Scan through the text & search for...*
31. *...(name of a character) Shows s/he is very... (a value). How do you know that?*

32. Write a letter to your friend / girlfriend referring to the information you have from the text.

♦ firstly, without the text.

♦ secondly, with the text.

33. What do you consider is the principal cause of... & what's the relation with...?

34. Skim through the text as quickly as you can, & try to find out what is it about?

35. Find instances of good & bad actions through the text.

36. What is... like? What clues does the dialogue give about his / her personality?

37. In your opinion, which are the characteristics that the persons who are involved in the text have in common?

38. ... &... are in conflict. Identify words & phrases that feed that conflict.

39. Suggest two questions that require for the essence of the text.

40. Collect the outstanding information of the text. Report it to the class.

41. List in your notebook all the complements / suggestions, etc... is sending to... in his / her letter.

42. What impressions do you get of the personality of the character(s) involved in the conversation.

43. When you see the following signs, can you tell...

44. Read the following letter, first. Then, here are some photos about... Can you put them back in the order in which they were taken?

45. Fill in the diary by reading... 's habitual actions.

46. Read the following letter & complete the reply.

47. Imagine that you live in... Your partner is a tourist who asks you the question below...

A continuación se presenta un ejemplo de un texto interaccional y alguno de los ejercicios que se pueden aplicar con el mismo.

" Now I can write(...) I am now, every day in danger of giving the life for my country & for my duty(...) to prevent in time, through Cuba' s independence, The United States from spreading over the Antilles, & falling with that added strength upon the lands of our America.

Whatever I have done up to now & will do in the future is for this (...) with our blood we are blocking the road that must be blocked. The road to the annexation of nations of our America by the violent & brutal North that despises us, the road that would be opened by the imperialist annexation of Cuba (...) I knew the monster because I have lived in its Lear & mine is the sling of David.

From: "La Segunda Declaración de la Habana," Tres Documentos de Nuestra América, La Habana, (1979: 179).

Exercises:

1. Make comments about the text, where you state your critical evaluation about it.
2. State why the author has codified the text.
3. What kind of information does the author provide outside the text.
4. We all have definitions of what a monster is. In which way does the context of the text defies the usual meaning?
5. What do you think, "I knew the monster because I have lived in its Lear & mine is the Sling of David," refers to. Try to explain what José Martí meant by that.
6. Determine two examples from the text to support the idea that Cuba's independence was necessary.

Para la realización de estos ejercicios se requiere no solo del entendimiento del texto, sino también de su comprensión la cual se logra con la posición dinámico participativa que asume el lector al enfrentarse al texto. Los referidos enunciados de ejercicios hacen énfasis en la significación complementaria, en la determinación de la intencionalidad del texto, determinación del propósito del emisor y la ubicación del meso-contexto; por lo que permiten la potencialización de la operación generalizada comprender, al hacer énfasis en lo implícitamente expresado.

Básicamente, en el ejercicio número tres (3), el estudiante debe referirse a qué subyace fuera del texto, o sea al por qué del mismo. Este ejercicio es de gran utilidad para revelar la esencia del contenido del texto, puesto que ayuda a separar lo esencial de lo secundario a partir de las conjeturas que realiza el lector de la significación del mismo, y luego las va confirmando o rechazando en la medida que interactúa con el texto. La búsqueda de la respuesta debe conducir a que el estudiante llegue a la esencia del mismo, lo que favorece al desarrollo del análisis, la síntesis, la comparación, la abstracción y la generalización,

Procedimientos propuestos 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 estudiantes. 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.

Procedimientos para la enseñanza-aprendizaje de la lectura de los textos literarios

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 estudiantes leen no porque quieran, sino porque el profesor se los exige, o simplemente porque hay que hacerlo - es la próxima actividad en el libro básico. Por lo que se hace necesario ayudar a los mismos en su lectura, para este fin, es importante darle al estudiante/lector motivos para la lectura 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 estudiantes 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, pues 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 guiadoras; o sea, 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 pues afectan el entendimiento, comprensión e/o interpretación del texto) empleando diversos procedimientos contextualizados.

El profesor debe hablar brevemente sobre el autor para que el estudiante 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 transaccionales.

3. **Trabajo en equipos:** El tercer procedimiento no necesariamente hay que desarrollarlo en clase, los estudiantes 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 potencializar la zona de desarrollo próximo.

4. **Debate general:** El cuarto y último procedimiento será la discusión general, donde el profesor integrará las demás actividades verbales. Desarrollará ejercicios que les permitan a los estudiantes 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 estudiantes 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 profesor 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 estudiante 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.

Propuesta de enunciados de ejercicios para los textos literarios

Si los textos literarios, se configuran a partir de la combinación de la lengua oral y escrita, entre el lenguaje natural y artificial; si hay presencia de abundantes recursos estilísticos y medios expresivos; si cuya finalidad es expresar la plasticidad del lenguaje, si su función es estética y si

se debe trabajar en función de la operación generalizada interpretar. Entonces, se sugiere el siguiente conjunto de enunciados de ejercicios cuya finalidad es potencializar la referida operación generalizada. El citado conjunto de ejercicios se basa en el texto, en su contexto como máxima unidad de significación y tienen en cuenta la relación intersujetos. Es además el resultado de los estudios teóricos y experimentales que ha permitido demostrar su factibilidad para desarrollar la referida operación generalizada y las operaciones que la integran.

El mismo enfatiza en la significación inferencial del texto, en la deducción del espacio socio-cultural, la determinación de la significación expresada en ideas o imágenes y la ubicación del macro-contexto. De ahí, que se deban aplicar con los textos literarios.

1. *Make comments about the text, where you state your critical evaluation about it.*
2. *Draw a picture to accompany the text.*
3. *Listen to these songs & associate the text with the song that is more closely related to. Support your choice.*
4. *State what the author codified the text for.*
5. *Associate the text with one of these pictures Support your choice.*
6. *These pictures represent the different stages of the text, organize them as the events happen in it.*
7. *..Retell the text in your own words. Make all necessary changes to sound better.*
8. *Complete this picture according to the information provided in the text*
9. *Imagine you... (a situation about the text). What would you find most unusual? Why?*
10. *Do you think you would enjoy... (a situation about the text). Why? Why not?*
11. *According to the information provided in the text, in your opinion, which are the author's prejudices?*
12. *Here are three summaries of the text. Which do you think is the best? Why?*
13. *Describe something that has happened to you that is similar to the events in this story.*
14. *Could this story happen today in your community?*
15. *How might the events, stated in the text, be different (from the ones in your community)- if it did ?*
16. *This story is about... is... still possible in our society?*
17. *Refer to the references that are in this play to real events.*
18. *Did any character in this story do something you would like to do/be afraid to do? Explain.*
19. *Refer to the purpose of the fist two lines of the limerick/ poem.*
20. *Refer to the purpose of the last stanza of the song.*

21. *What can you tell about the person the poet was writing to?*
22. *What can you tell about the author of this story?*
23. *Can you guess about:*
 - ♦ *The time of the year?*
 - ♦ *The kind of the day?*
 - ♦ *The time of the day?*
24. *How would this story have changed if... had...*
25. *Talk about... (any character).*
26. *Imagine you are... (a character), what would you do if...*
27. *Express / state your feelings about the text*
28. *Taking into account the information expressed in the text, jot down what you think are the reason for...*
29. *..According to the text, complete the following ideas: (statement + because +...)*
30. *Determine two examples from the text to support the idea that...*
31. *..Explain what the author means by...*
32. *Explain what you think make... (any character) change his / her life completely.*
33. *What do you think... (a phrase spoken by any character) refers to? Try to explain what... (a character) means by that*
34. *What-impression do you get of the personality of the character who is narrating the story?*
35. *Refer to the moral of this story. Explain what can we learn from it.*
36. *.... (a character) shows s/he is very...(any value).How do you know that?*
37. *What do you consider is the principal cause of the ... and what is the relation with...?*
38. *Do you think the attitude of ...was nice & kind to ...Why?*
39. *Do you find any moral in the story? Which one?*
40. *Which do you think was the reason that impelled... to make / to do / to change...?*
41. *Find instances of good & bad actions through the text*
42. *Imagine that you are a teacher, which aspects will you reinforce when teaching this story tale to your pupils?*
43. *What is ...like? What clues does the story give about his/her personality?*
44. *What is the relation between the name of the song & the problem it states?*
45. *Mention the most outstanding examples of each of the following in the story: irony, exaggeration, humor, anger, hypocrisy, etc.*

46. *What social criticism is implied in the story? Discuss the relation between its form & effectiveness.*
47. *Describe each positive image the narrator seems to expect in...*
48. *Suggest changes that make the passage sound better.*
49. *You have read a poem untitled... With your partner, complete the poem using the words in the box below.*
50. *Analyze the first verse of the poem. After this, write down what you think happen next.*
51. *In the poem... the poet uses the sentence.... To what situation does this sentence seems to refer?*
52. *Discuss with your partner what would you do, & how would you feel or respond, if you were in a situation similar to the one in the poem.*
53. *Discuss with your classmates & teacher what are appropriate behaviors or feelings in your culture or society in the particular situation the poem depicts.*
54. *Imagine you are filming the poem...Decide what visual image you' d provide for each line or verse. Justify your choices.*
55. *Write your poem using as reference the original one.*
56. *Fill the following sociogram, illustrating the main characters & their relationships to one another.*
57. *Select the episodes of the play that have called your attention the most. Then, act them out.*
58. *Discuss with your teacher & classmates the events in your country during the period of the story. How do they contrast with the historical or cultural background in the story?*
59. *Write a review of the story.*
60. *In your opinion, what 's the relation between the facts state in the text & the role of the individuals in your society.*

A continuación se presenta un ejemplo de un texto literario y alguno de los ejercicios que se pueden aplicar con el mismo.

" The Present"

(...) Della was crying in her home (...) signs of poverty everywhere. She had been saving every penny she could for a month to buy Jim, her husband; a present. But\$1.87 was not enough(...). There were two possessions in which Jim & Della took a great pride. One was Jim' s gold watch,(...), & the other was Della' s beautiful hair.(...).

(On the one hand Della sold her hair to buy a chain for Jim & on the other hand, Jim sold his watch to buy Della a set of combs.)

“Give your watch,” said she, “I want to see how it looks on it”

“Della,” said he, “let’s put our presents away. They are too nice to use as present.(...)”

Exercises:

- 1) Draw a picture to accompany the text.
- 2) Listen to these songs & associate the text with the song that is more closely related to. Support your choice.
 - ❖ Honesty.
 - ❖ & I love her.
 - ❖ Imagine.
- 3) How would this story have changed if Della & Jim would have been rich?
- 4) Refer to the moral of this story. Explain what can we learn from it.
- 5) Do you think Della’s attitude was nice & kind to Jim. Why?
 - ❖ What about Jim’s?
- 6) If you were in a situation similar to the one described in the text, what would you do?

Estos ejercicios permiten valorar al texto en su contexto como máxima unidad de significación. Hacen énfasis en la significación inferencial del texto, en la deducción del espacio socio-cultural del mismo, en la determinación de la significación expresada en ideas o imágenes y en la ubicación del meso -contexto; por lo que permiten la potencialización de la operación generalizada *interpretar*, al hacer énfasis no solo en lo explícito; sino también en lo implícitamente expresado.

En el primer ejercicio, por ejemplo, el estudiante va a realizar un dibujo, para lo cual es indispensable el entendimiento del texto y en ese dibujo va a reflejar no solo la esencia del mismo, sino su mundo subjetivo, su nivel de creatividad e imaginación, cuestiones estas que caracterizan la interpretación.

En el último se propone que el estudiante aprenda a tomar posición crítica ante un objeto, hecho o fenómeno, proceso natural o social, incluso de personalidades. Su realización implica que el estudiante tenga que valorar lo que presupone que contraponga el objeto de estudio con otros puntos de vista, con sus patrones de conducta y valores morales.

Al propiciar al estudiante el desarrollo de acciones valorativas con alto grado de significación, estos se convertirán en motivos de su personalidad que los preparan para la vida social práctica.

Después de valorar los procedimientos diferenciados para la enseñanza-aprendizaje de la lectura, así como el conjunto de enunciados de ejercicios a aplicar según la tipología textual, se requiere de un serie de requisitos para elegir textos docentes y ejercicios, cuya finalidad sea desarrollar la habilidad meta y con ello preparar al estudiante para la vida.

2.5. La prueba para evaluar la habilidad generalizada leer

Evaluación de habilidades lectoras

El objetivo de control en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la medición de los hábitos y habilidades de la lengua. Más que la competencia comunicativa, es la actuación: su razón de ser; o sea, el grado de dominio de los distintos aspectos de la actividad verbal.

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 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: una hacia el proceso consciente que permite cumplir acciones teóricas y prácticas de mayor complejidad y por otro lado, 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 presupone los conocimientos de las acciones y operaciones para el entendimiento, comprensión e interpretación de textos docentes preestablecidos por el subsistema en la lengua inglesa; 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 en su comportamiento y más adelante señala que debe utilizarse textos auténticos independientemente del nivel de habilidad de los estudiantes; pues 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:

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

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

PHAGLE: Prueba para evaluar habilidad generalizada leer.

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

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

Encuesta: Se le aplica a los estudiantes antes de otorgar los textos para conocer sus conocimientos sobre el proceso de lectura.

Entrevista: Se aplica una entrevista individual a cada estudiante, después de que haya trabajado con los textos, con el fin de conocer cuáles fueron los móviles que incidieron en la elección de los mismos 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 del resultado de 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(Anexo # 2). Esta fórmula se aplicó debido a la complejidad de la lectura, por ser ésta un proceso interno donde se manifiestan conocimientos, hábitos y habilidades.

Por lo que las pruebas tradicionales para evaluar la lectura no son eficientes ni para medir ni para evaluar esta actividad verbal. Pues 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 estudiante no estudie un texto, sino, que adquiera la habilidad generalizada leer 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 una lengua común entre el emisor y el receptor, en este caso el Inglés.

Orientaciones para la realización de la prueba para evaluar habilidad generalizada leer (PHAGLE)

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 estudiantes; fundamentalmente sobre las estrategias con cada tipo de texto. Aplicando el Cuestionario sobre Conocimiento de Lectura (Anexo # 6).
- 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 estudiante.
- Asignar los ejercicios antes de que el estudiante escoja el texto; para de esta forma influir en la elección del mismo. Además, de proporcionarle un propósito para desarrollar esta actividad verbal al estudiante/lector.
- Orientar los ejercicios oralmente y por escrito, en la lengua extranjera (Inglés), para ir preparando psicológicamente al estudiante y con ello facilitar una estrategia perceptual del texto en la lengua extranjera.
- Permitir a los estudiantes, siempre que lo deseen, el acceso a diferentes tipos de diccionarios, o a la ayuda del profesor.
- Utilizar textos que sean interesantes para el estudiante.
- Utilizar en los textos, vocabulario familiar a los estudiantes; 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 estudiantes 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 estudiantes.
- No utilizar los textos en los que la información sea parte del conocimiento general de los estudiantes; 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 estudiantes ya hayan leído o tengan acceso a ellos.

Criterios evaluativos y procedimientos para la aplicación de la prueba para evaluar la habilidad generalizada leer

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 gran importancia para la aplicación de este tipo de exámenes. Sin embargo, algunos de ellos se tornan inexactos en su redacción.

El primer criterio habla de una “adecuada estrategia” siendo el primer vocablo inexacto y relativo para la ciencia.

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 de carácter cuantitativo como cualitativo.

Cuantitativos:

Nivel de concienciación del proceso de lectura.(se refiere a que el estudiante 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.

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. (Anexo # 6).

Segundo, mientras los estudiantes 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 estudiantes 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. (Anexo # 2).

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.

Las conclusiones parciales de este capítulo pueden resumirse, como sigue:

- La concepción didáctica dinámico-participativa para la enseñanza-aprendizaje de la lectura constituye una condición didáctica superior al enfoque tradicional, para concebir el proceso de lectura como habilidad.
- Los procedimientos diferenciados para la enseñanza-aprendizaje de la lectura de los distintos tipos de textos permiten potencializar valores y acrecentar las operaciones lectoras generalizadas que conducen a la habilidad generalizada leer.
- El conjunto de enunciados de ejercicios que se proponen permite el desarrollo de las habilidades lectoras según el tipo de texto; pues el texto en su contexto sugiere que tipo de ejercicio es el más apropiado para implementar con él.
- La prueba para evaluar habilidad generalizada leer permite evaluar algunas acciones y operaciones de esta habilidad que constituyen indicadores de la misma.
- Los requisitos para lograr la habilidad generalizada leer, para la elección de textos y ejercicios constituyen condiciones didácticas superiores al concebir el proceso de lectura como habilidad.
- La estructuración de la habilidad generalizada leer para la enseñanza preuniversitaria permite organizar las habilidades lectoras en forma de sistema.

Después de valorar la concepción didáctica dinámico participativa para la enseñanza de la lectura, se requiere del análisis del grado de factibilidad de esta propuesta.

Capítulo III. Comprobación experimental de la concepción didáctica dinámico – participativa para la enseñanza-aprendizaje de la lectura en la Lengua Inglesa en el nivel preuniversitario

En el presente capítulo se analiza las particularidades y factibilidad de la aplicación de la concepción didáctica dinámico – participativa para la enseñanza-aprendizaje de la lectura en la Lengua Inglesa en los institutos preuniversitarios; donde primeramente se expone las concepciones más generales sobre la cual se desarrolló el cuasi-experimento. En el mismo, se valora cómo se transformó el papel receptivo de la información que asumía el estudiante en un papel activo; y como no solo adquirieron más conocimientos, sino también valores, aprendieron además a actuar, a comunicarse y sobre todo educaron su personalidad.

3.1. Concepciones del experimento sobre habilidades lectoras

Para poder explicar y predecir es imprescindible conocer las relaciones de causa y efecto presentes en el objeto, fenómeno o proceso que se estudia. En este caso, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en los estudiantes del duodécimo grado.

Es el experimento, precisamente, una vía fundamental para conocer dichas relaciones. Por tanto, el método experimental permitió no solo conocer el proceso de enseñanza de la lectura, como actividad verbal, sino que además estableció las bases para la rendición de su ulterior comportamiento.

El referido diseño se llevó a cabo en el Instituto Preuniversitario en el Campo (IPUEC) “Waldemar Díaz de la Rosa” del municipio de Majibacoa, en la provincia de Las Tunas, durante el curso escolar 2001-2002.

Se tomó el duodécimo grado como experimentación, pues en el mismo es donde se hace mayor énfasis en el desarrollo de habilidades lectoras. Los elementos lexicales y gramaticales son medios para el desarrollo de estas habilidades.

Para la comprobación práctica de la hipótesis, se montó el siguiente experimento formativo, donde se tomó una muestra representativa de la población (98), es decir, que la muestra quedó constituida por (64) de ellos 32 estudiantes conformaron el grupo experimental y otros 32 el grupo de control. Para lograr la equivalencia inicial de los grupos se realizó el emparejamiento (ver anexo 6) con la finalidad de neutralizar el efecto de variables no experimentales (mediante su distribución uniforme en ambos grupos). Se empleó un experimento del tipo proyectado

simultáneo y de acuerdo con el grado de control de variables se clasifica como cuasi-experimento. Se aplicó un diseño cuasi-experimental en serie cronológica múltiple con pre-test, con varios post-test y grupo de control.

Para medir la variable, la habilidad generalizada leer (ver indización anexo #8), se tomaron las siguientes dimensiones: entender (ver indización anexo #9), comprender (ver indización anexo #10) e interpretar (ver indización anexo #11).

Las mismas se clasifican en los siguientes indicadores, como sigue: la primera dimensión, entender, se deriva en determinar la significación literal del texto (ver indización anexo #12), determinar la significación expresada en sentidos e ideas (ver indización anexo #13) y ubicar el micro- contexto (ver indización anexo #14).

La segunda dimensión, comprender, se deriva en determinar la significación complementaria (ver indización anexo #15), determinar el propósito del emisor (ver indización anexo #16) y ubicar el meso- contexto (ver indización anexo #17).

La tercera dimensión, interpretar, se deriva en determinar la significación inferencial (ver indización anexo #18), deducir el espacio socio- cultural del texto (ver indización anexo #19), determinar la significación expresada en ideas o imágenes (ver indización anexo #20) y ubicar el macro- contexto (ver indización anexo #21).

Estos indicadores fueron indizados en un rango desde muy alto hasta muy bajo (por separado). Para ello se asumieron las ideas de C. Rizo y L. Campistrous en su trabajo "Indicadores e investigación Educativa," (1998).

También se determinaron todas las posibles combinaciones; teniendo en cuenta los rangos desde muy alto hasta muy bajo. Estas combinaciones se le aplicaron a la variable y a las dimensiones; llevando a las escalas sintéticas el valor de la variable, dimensiones e indicadores: variable (anexo8), dimensión entender (anexo 9), comprender (anexo 10) e interpretar (anexo 11). Los rangos desde muy alto hasta muy bajo de cada indicador se encuentran descriptos en los anexos12- 21.

Con el propósito de evaluar los indicadores, se seleccionó un grupo de veinte expertos sobre la base de la efectividad de su labor profesional, que emitieron juicios acerca de los aspectos que aparecen en el anexo -23 sobre la base de los indicadores descritos en el anexo -22 y teniendo en cuenta la escala ordinal de cinco rangos que en el mencionado anexo aparece.

El grupo seleccionado está conformado como sigue:

Exp-erto	Años de exp.	Nivel y centro donde labora	Título
1	18	Profesora asistente del departamento de lenguas extranjeras del ISP "Pepito Tey."	Master en Ciencias de la Educación.
2	24	Profesora asistente del departamento de lenguas extranjeras del ISP "José Martí".	Licenciado en Educación, Lengua Inglesa.
3	36	Profesor asistente del departamento de lenguas extranjeras del ISP "José Martí"	Master en Ciencias de la Educación.
4	15	Profesor asistente del departamento de lenguas extranjeras del ISP "José Martí".	Doctor en Ciencias Pedagógicas.
5	12	Profesor auxiliar del departamento de lenguas extranjeras del ISP "Pepito Tey."	Licenciado en Educación, Lengua Inglesa.
6	24	Profesora asistente del departamento de lenguas extranjeras del ISP "José Martí".	Licenciado en Educación, Lengua Inglesa.
7	20	Profesor asistente del departamento de lenguas extranjeras del ISP "José Martí".	Master en Ciencias de la Educación.
8	8	Profesor asistente del departamento de lenguas extranjeras del ISP "José Martí".	Aspirante a Doctor en Ciencias Pedagógicas.
9	28	Profesor asistente del departamento de lenguas extranjeras del ISP "José Martí".	Licenciado en Educación, Lengua Inglesa.
10	15	Profesor asistente del departamento de lenguas extranjeras del ISP "E. J Varona".	Licenciado en Educación, Lengua Inglesa.
11	5	Profesora asistente del departamento de lenguas extranjeras del ISP "Pepito Tey."	Licenciado en Educación, Lengua Inglesa.
12	19	Profesor auxiliar, asesor de investigaciones de la VIP "Pepito Tey."	Doctor en Ciencias Pedagógicas.
13	14	Metodólogo municipal. Manatí	Licenciado en Educación, Lengua Inglesa.

14	27	Profesora asistente del departamento de lenguas extranjeras del ISP “José Martí”.	Master en Ciencias de la Educación .
15	27	Profesor Titular del departamento de lenguas extranjeras del ISP “José de la Luz y Caballero”.	Doctor en Ciencias Pedagógicas.
16	27	Profesor Titular del departamento de lenguas extranjeras del ISP “Bas Roca”.	Doctor en Ciencias Pedagógicas.
17	14	Profesor auxiliar, vice-rector de Ext. Univers. del ISP “Manuel Ascunce.”	Aspirante a Doctor en Ciencias Pedagógicas.
18	16	J’ Dto. EFME “Salvador Allende”	Master en Ciencias de la Educación .
19	15	J’ Dto de lenguas extranjeras del ISP. “Pepito Tey”. Profesora asistente.	Master en Ciencias de la Educación .
20	18	Metodólogo municipal. Majibacoa.	Licenciado en Lengua Inglesa.

La consulta realizada con los mismos para recopilar el nivel de satisfacción con la bolsa de los indicadores propuestos se concretó sobre la base del instrumento que se muestra en el anexo – 23, de los cuales se aceptan para evaluar la variable dependiente los que resulten estadísticamente ubicados en las categorías de imprescindible y muy útil para medir la misma.

Para la conformación del mencionado instrumento que permite evaluar los indicadores de la variable dependiente, se utilizó el modelo propuesto por H. Brito para evaluar los niveles de dominio de las invariantes funcionales de cualquier habilidad en alto, medio o bajo. (que en esta investigación coinciden con las denominadas operaciones generalizadas). El procesamiento estadístico de dicho instrumento aparece en el anexo – 23 y al final del mismo la construcción de la escala para la ubicación de los indicadores en las diferentes categorías, mencionadas anteriormente.

En tanto la evaluación de los indicadores, realizada por los expertos, satisface desde el punto de vista estadístico las fronteras que se aceptan en las categorías para evaluar la variable dependiente y donde una sola de ellas resultó considerada como que quizás podría servir para medir la variable, este investigador no consideró necesario repetir el instrumento para la determinación de los indicadores, dada la confiabilidad de los expertos consultados.

Se toman estos indicadores, pues como se demostró en el capítulo # 1, la lectura se puede valorar desde dos perspectivas: una como medio y la otra como habilidad. Como el primero incluye indicadores paralingüísticos como son el ritmo, entonación, pronunciación, sinalefa, entre otros. Mientras, como el segundo requiere de los indicadores citados anteriormente.

Para medir la variable se confeccionó la prueba de habilidad generalizada leer, con la finalidad de evaluar esta habilidad generalizada. La misma se aplicó en tres momentos durante el período experimental: al inicio, a mediados del mismo y al concluirlo. Esta prueba se realizó sobre la base de las dimensiones e indicadores de la variable. La misma será objeto de análisis en el siguiente acápite (2.5) que trata sobre la medición de habilidades lectoras.

El análisis de los resultados obtenidos como consecuencia de la estrategia aplicada, se profundizará en el acápite (3.2) que trata sobre las valoraciones generales del experimento.

En esta investigación se sometió a experimentación la concepción didáctica dinámico-participativa para la enseñanza-aprendizaje de la lectura en Inglés a estudiantes de duodécimo grado como una forma de dar respuesta al problema científico ¿cómo desarrollar las habilidades lectoras del Inglés en estudiantes de duodécimo grado?

El experimento se concibió con carácter transformador, verificador, con control simultáneo y de evaluación cualitativa, con los propósitos que se enumeran a continuación. El mismo se desarrolló en el contexto natural de la escuela, se emplearon cuarenta y cinco(45) minutos del horario de continuidad en la sesión de la mañana durante tres días de la semana, fue realizado de forma continua durante el curso escolar 2001-2002.

Primero: analizar las particularidades y factibilidad de la aplicación de la concepción didáctica dinámico-participativa para la enseñanza de la lectura en Inglés.

Segundo: comprobar los efectos de la concepción didáctica dinámico-participativa en correspondencia con los objetivos planteados.

Tercero: determinar posibles vías de perfeccionamiento de la concepción didáctica dinámico-participativa, en su aplicación experimental.

Para la realización del experimento, se planificaron las siguientes acciones:

Primero: *seleccionar los grupos experimentales y de control.*

La determinación de los grupos experimentales y de control se fundamentó con la idea de crear dos grupos donde A, por un lado, B por el otro, resulten similares en sus características más relevantes; es decir, en las variables aquellas que tienen relación directa con el rendimiento

escolar; como puede ser el tiempo dedicado al estudio, el profesor, competencia comunicativa de los *estudiantes*, habilidades en la lengua materna, habilidades lectoras.

Para neutralizar la incidencia de variables ajenas se aplicó el *Matching* (emparejamiento)(ver anexo 6) propuesto por D. Ary (et-al.) (1990) en su texto: *Introduction to Research in Education*.

Para neutralizar el efecto práctico se realizó una prueba de *contra – equilibrio*. El propósito de esta técnica es que ningún sujeto tome dos veces el mismo examen; para lograr este objetivo se realizaron tres pruebas diferentes, pero equivalentes (en la forma y el contenido A, B y C [ver anexos 1 y 2]) las que se entregaron al inicio del estudio, a mediados del mismo y al concluirlo.

Segundo: caracterizar el objeto en su estado inicial.

Para diagnosticar los conocimientos, habilidades y hábitos de lectura en los estudiantes se aplicó una prueba inicial (prueba para medir la habilidad generalizada leer) durante la segunda semana del curso académico. De este instrumento se extrajo los elementos necesarios para la caracterización inicial, tales como: nivel de concienciación, estrategias seguidas en correspondencia con el tipo de texto, logro de las habilidades de acuerdo con la tipología textual, grado de incorporación dinámico-participativa, entre otros.

Luego se aplicó una segunda prueba con idénticas características a la primera, al finalizar el primer semestre, para evaluar el aprovechamiento de los estudiantes durante este período de tiempo tanto en el grupo de control como en el experimental.

Por último, se aplicó una tercera prueba al concluir el curso académico. La misma se elaboró con idénticas características a la anterior con el objetivo que no interfiriera en la medición y no constituyera ésta, una variable ajena fuera del control experimental.

Se tuvo en cuenta las condiciones durante la aplicación de los distintos instrumentos para que no afectaran los resultados de las pruebas. Se crearon siempre condiciones similares desde una óptica psicopedagógica: los mismos evaluadores, a la misma hora, el mismo día de la semana, el mismo local y la misma atmósfera afectiva antes, durante y después de las pruebas.

La aplicación de la prueba para evaluar la habilidad generalizada leer (PHAGLE) (Anexo 1. y 2.) al inicio del curso académico, como diagnóstico, proyectó los siguientes resultados desde la perspectiva del logro de la habilidad generalizada leer:

En duodécimo grado, se alcanzó un 0%, que indica que ningún estudiante aprobó la prueba para evaluar la habilidad generalizada leer (PHAGLE) en el año de experimentación; lo anterior

demuestra que los estudiantes presentan insuficiencias para enfrentar el proceso de percepción, de transformación activa y de decodificación gráfica del sistema de la lengua inglesa. Pues evidencia el pobre desarrollo que han alcanzado los mismos en cuanto a habilidades lectoras se refiere en el último año de preuniversitario; pues la prueba inicial representa la preparación que recibieron dichos estudiantes en los primeros dos años de esta enseñanza; donde el objetivo básico es el desarrollo de habilidades lectoras. Sobre la caracterización del objeto en su estado inicial; así como su desarrollo a partir de la intervención, se profundizará en el siguiente acápite que trata sobre las valoraciones del experimento.

Tercero: aplicar de la concepción didáctica.

Esta concepción se centra en la dinámica del proceso. Por cuanto, los objetivos de dicha concepción didáctica están en correspondencia con los objetivos que tiene el programa de la asignatura.

Los contenidos fueron determinados a partir de la práctica de la enseñanza del Inglés como lengua extranjera en los preuniversitarios, así como la incorporación de nuevos elementos derivados de la aplicación de la concepción. Estos responden a los objetivos determinados para cada clase de lectura.

Las técnicas y procedimientos, independientemente que se fueron perfeccionando, se ajustan a los lineamientos generales de la nueva concepción.

El control de las condiciones del experimento consistió fundamentalmente, en la no-introducción, durante el período experimental, de otras variables didácticas, con efectos en el campo de acción de la concepción didáctica dinámico-participativa, al menos que se controlara de algún modo la influencia; el análisis del equilibrio entre las características de los participantes (experimental y control); y la verificación de las evaluaciones, centralizadas en un investigador principal. En el período de experimentación se pudo constatar que en los grupos experimentales se lograron cambios significativos en cuanto al desarrollo de habilidades lectoras; no así en los grupos de control donde el desarrollo de estas habilidades se vio limitado. Sobre el logro de las habilidades se profundizará en el acápite 3.2. que trata sobre las valoraciones generales del experimento.

Cuarto, analizar las particularidades de su aplicación.

Para el desarrollo de esta actividad se confeccionó una guía para el registro de datos del experimento con el objetivo fundamental de conocer como se iba desarrollando la organización

general del experimento. El registro puso énfasis en las valoraciones sobre el material lingüístico, motivación de los estudiantes por las actividades, cumplimiento de los objetivos por clase, opiniones, sugerencias, entre otros aspectos que se recogen en la guía para este fin (Anexo #3).

Otro instrumento confeccionado para evaluar tanto la habilidad generalizada leer, así como el control del experimento lo constituyó la guía para el registro de datos del experimento. Esta fue concebida para la recogida de datos, para el análisis de las particularidades de aplicación de la concepción; con ella se conoció cómo tuvo lugar la organización general del proceso, atendiendo especialmente a las formas de organización docente y extradocente vinculada a la concepción. El registro puso énfasis en las valoraciones de los materiales lingüísticos utilizados; así como los resultados docentes de los estudiantes pertenecientes tanto al grupo de control como al grupo experimental.

El registro permitió una estimación del grado de extensión de las influencias de la concepción a otros ámbitos y una evaluación integral cualitativa y cuantitativa de cada grupo tanto de control como experimental.

Se determinó utilizar los mismos textos en los grupos de muestra con un balance gradual por cada tipo de texto. Neutralizando así la incidencia de esta variable en el logro de la habilidad generalizada leer.

Quinto, *determinar sus efectos sobre el grupo experimental, en correspondencia con los objetivos propuestos.*

Para el análisis de los resultados obtenidos como resultado de la estrategia aplicada se sugirió una metodología que se profundizó en el acápite que aborda la evaluación de la enseñanza de la lectura. Esta acción concluye con las valoraciones generales del experimento que se abordan en el siguiente epígrafe.

3.2. Valoraciones generales del experimento.

La labor del docente persigue que la totalidad de sus estudiantes estén preparados; en aquellos conocimientos, hábitos, habilidades y valores, que le permitan una óptima interacción con los distintos tipos de textos: una actitud dinámica – participativa.

Sin embargo, en la prueba de entrada aplicada a los grupos que conformaron la muestra durante el año de experimentación, se alcanzó un 0 %, que indica que todos los estudiantes se ubicaron en los niveles bajos y muy bajos.

El diagnóstico inicial reflejó las mayores dificultades en los siguientes aspectos:

- ◆ *Consideran que hay que entender todas las palabras.*
- ◆ *Leen palabra por palabra.*
- ◆ *No consideran la posibilidad de dar saltos en la lectura.*
- ◆ *Leen la inmensa mayoría de los distintos tipos de textos a una similar velocidad.*
- ◆ *Consideran que el único objetivo por el cual leen es aprender una lengua.*
- ◆ *Centran su atención en la forma y no en el contenido.*

1. *Los estudiantes que conforman la muestra presentan insuficiencias relacionadas con el desarrollo de habilidades lectoras en la lengua materna las que se manifiestan básicamente en:*

- ◆ *Deficiente sistematización al leer.*
 - ◆ *No-organización de sus pensamientos acorde con las estrategias del trabajo heurístico.*
 - ◆ *Deficiente preparación para hallar una idea, datos, información específica.*
1. *Presentan insuficiencias en:*
- ◆ *Determinar la significación literal del texto.*
 - ◆ *Determinar la significación expresada en sentidos e ideas.*
 - ◆ *Ubicar el micro- contexto.*
 - ◆ *Determinar la significación complementaria.*
 - ◆ *Determinar la intencionalidad del texto.*
 - ◆ *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.*

De forma general, los estudiantes tienden a leer palabra por palabra y algunos que otros frases. Responden en la mayoría de los casos sin ser capaces de determinar el micro, meso y macro-contexto. Llegan a entender algunos textos (los más estudiados), pero les es difícil comprenderlos e/o interpretarlos. En síntesis, los estudiantes al pasar al duodécimo grado no están suficientemente preparados en los conocimientos, habilidades y hábitos básicos de lectura.

El efecto en todos los indicadores, y sobre todo en los estudiantes, es algo difícil de lograr en el transcurso de los cursos académicos; sin embargo, los efectos aquí logrados sobrepasan, en la generalidad de los casos, esta meta.

La prueba de salida realizada a los grupos que conformaron la muestra, el análisis del registro de datos del experimento, y las demás comprobaciones aplicadas sustentan la afirmación anterior. Estas pruebas se caracterizaron por presentar tres textos: uno transaccional, uno interaccional y uno literario. Se le dio la oportunidad a los estudiantes de escoger los mismos entre varias opciones (varios textos de cada tipo) y de forma general se siguieron los requisitos para la confección de la prueba para evaluar la habilidad generalizada leer (PHAGLE).

Los resultados alcanzados por los estudiantes del grupo experimental y de control en la prueba de entrada, demuestran que se encontraban igualados; lo que queda corroborado estadísticamente de la siguiente forma.

	Inicial experimental e inicial control
Z	000 ^a

La prueba de pares igualados de Wilcoxon demuestra la alta significación de la concepción didáctica dinámico-participativa para la enseñanza-aprendizaje de la lectura en Inglés. Para ello se tomó el nivel de representativo de la prueba de un 0,05 de fallo. Los datos se procesaron en un paquete estadístico SPSS.

La referida prueba se realizó sobre la base de dos hipótesis:

Hi: existen diferencias significativas entre la constatación inicial y final del grupo experimental.

Ho: no existen diferencias significativas entre la constatación inicial y final del grupo experimental.

La aplicación del método estadístico antes referido aportó los siguientes resultados:

	Final experimental
Z	-5,070 ^a

Como se puede apreciar, el resultado que muestra esta prueba estadística es altamente significativo. Este grado de significación está dado por la influencia del proceso de enseñanza y por la concepción didáctica dinámico-participativa para la enseñanza-aprendizaje de la lectura en Inglés. El resultado alcanzado demuestra la factibilidad de la propuesta y con ello se rechaza la hipótesis nula y se adopta la de investigación.

Por otro lado, en el grupo de control la aplicación del referido método estadístico ofreció los siguientes resultados. Los mismos responden a las siguientes hipótesis.

Hi: existen diferencias significativas entre la constatación inicial y final del grupo de control.

Ho: no existen diferencias significativas entre la constatación inicial y final del grupo de control.

	Final control
Z	- 4, 110 ^a

La constatación final en este grupo es también significativa y ésta se debe a la influencia del proceso de enseñanza aprendizaje. Por cuanto, se rechaza la hipótesis nula y se adopta la de investigación.

Al ser significativos los resultados alcanzados en ambos grupos, es necesario contrastarlos para poder determinar cuál es más elocuente y además para determinar cuánto avanzaron los estudiantes producto a la aplicación de la concepción didáctica dinámico-participativa para la enseñanza-aprendizaje de la lectura en Inglés. De ahí, que se enuncien dos hipótesis para esta contrastación.

Hi: existen diferencias significativas entre la constatación final del grupo experimental y del grupo de control.

Ho: no existen diferencias significativas entre la constatación final del grupo experimental y del grupo de control.

Los resultados de la aplicación del método estadístico de pares igualados de Wicoxom ofrece los siguientes resultados.

	Final experimental y control
Z	-3, 509 ^a

Como se ha podido apreciar la constatación final en ambos grupos es altamente significativa a favor del grupo experimental; lo cual es un indicador de apoyo a la concepción didáctica dinámico-participativa para la enseñanza-aprendizaje de la lectura en Inglés. Lo anterior conduce a la conclusión que la variable independiente es propicia para desarrollar las habilidades lectoras.

El procedimiento estadístico porcentual para el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos se apoya en la idea de *J. Dean Brown*, quien en *Understanding Research in Second Language Learning* sustenta el referido procedimiento como factible para medir la eficiencia en el aprendizaje de una lengua extranjera. (Inglés) y, desde esta perspectiva también se corrobora la alta significación de la concepción didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la lectura en Inglés.

El desarrollo de la habilidad generalizada leer en el curso académico 2001-2002, se alcanzó en un 93,75% en el grupo experimental; mientras que en el grupo de control se obtuvo un 43,75%. Ambos grupos parten de un 0% en la prueba inicial. Es decir, que la totalidad de los estudiantes se encontraba en los niveles bajo y muy bajo. Esto representa un alto rango significativo, si se contrastan los resultados de ambos grupos.

En resumen el desarrollo de la habilidad generalizada leer de los 32 estudiantes que conforman la muestra del grupo experimental, en el primer año de efectuada, en el que se aplicó la concepción didáctica dinámico-participativa, se comportó de la siguiente forma.

En la prueba inicial 25 de ellos se encontraban en el nivel bajo (que representa 78,12%) y otros 7 en el nivel muy bajo (que representa 21,87%). En la prueba intermedia ninguno se ubicó en el nivel muy bajo, 12 se ubicaron en el nivel bajo (que representa 37,5%), 5 en el nivel medio (que representa 15,62%), 11 en el nivel alto (que representa 34,37%) y 4 en el nivel muy alto (que representa 12,5%). En la prueba de salida se ubicaron 2 en el nivel bajo (que representa 6,25%), 3 en el medio (que representa 9,37%), 19 en el alto (que representa 59,37%) y 8 en el muy alto (que representa 25,0%).

De forma general, con la aplicación de la concepción didáctica dinámico-participativa en este año de experimentación todos los estudiantes avanzaron en relación con el estado inicial; solamente 3 de ellos promovieron un nivel (que representa 9,37%), 18 dos niveles (que representa 56,25%) y 11 tres niveles (que representa 34,37%). En síntesis, ninguno se estancó, ni retrocedió. Sin embargo, las principales dificultades estuvieron en la operación generalizada

interpretar, específicamente en las operaciones determinar la significación inferencial y ubicar el macro-contexto.

Por otra parte, este mismo año, el grupo de control cuya muestra es de 32 estudiantes; en la prueba inicial se ubicaron 25 de ellos en el nivel bajo (que representa 78,12%) y otros 7 en el muy bajo (que representa 21,87%). En la prueba intermedia 1 alcanzó el nivel muy bajo (que representa 3,12%), 23 en el nivel bajo (que representa 71,87%), 3 en el nivel medio (que representa 9,37%) y 5 en el nivel alto (que representa 15,12%). En la prueba de salida se ubicaron 18 en el nivel bajo (que representa 56,25%), 4 en el medio (que representa 12,5%), 8 en el alto (que representa 25,0%) y 2 en el muy alto (que representa 6,25%). Sin embargo, 13 estudiantes no avanzaron de nivel con relación al estado inicial (que representa 13,65%), 9 de ellos avanzaron en un nivel (que representa 28,12%), 8 en dos niveles (que representa 25,0%), sólo 2 en tres niveles (que representa 6,25%) y 13 se estancaron (que representa 40,62%).

Las principales dificultades se concretaron en las operaciones generalizadas comprender e interpretar; específicamente, en las operaciones determinar la significación complementaria, determinar el propósito del emisor, ubicar el meso - contexto, determinar la significación inferencial, determinar la significación expresada en ideas o imágenes y ubicar el macro-contexto.

Los resultados obtenidos al final de la investigación tanto en el grupo experimental como en el de control, resultaron ser significativamente diferentes en relación con los resultados iniciales en cada uno de los respectivos grupos, esto es un indicador de que en ambos grupos de estudiantes se produjo un desarrollo de las habilidades lectoras.

¿Por qué se produce este desarrollo en el grupo de control, si en él no se aplicó la metodología experimental? La respuesta a esta pregunta es por una parte que la enseñanza que los estudiantes reciben en la escuela de una u otra manera contribuye al desarrollo de la habilidad LEER, pero por otra parte se pudiera formular la siguiente interrogante.

¿Qué resultó de la comparación de los resultados entre los estudiantes del grupo experimental y el del control al final del experimento? A partir de esta interrogante se pudo constatar, por medio del análisis estadístico realizado, que los resultados entre uno y otro grupo fueron significativamente diferentes, a favor del grupo experimental; ello significa que si el desarrollo del grupo de control con relación a lo inicial fue significativo, en el caso del grupo experimental este desarrollo fue aún más significativo y entonces se puede inferir que ello se debe al papel que

desempeña la concepción experimental, que es la única variable que se aplica de manera diferente en este grupo.

Este análisis supone que el alto rendimiento del grupo experimental se ha producido primero por la acción del proceso pedagógico, pero la diferencia significativa entre los grupos se debe a la aplicación de la concepción experimental empleada para el desarrollo de las habilidades lectoras, que es la variable independiente, utilizada por el investigador, lo cual demuestra que la acción pedagógica por la influencia de la concepción didáctica aplicada es lo que permite un desarrollo altamente significativo. Estas evidencias corroboran que la actividad docente también desarrolla las habilidades lectoras, pero no de la misma manera que si se aplica una concepción didáctica dinámico-participativa para la enseñanza-aprendizaje de la lectura en la lengua Inglesa.

En síntesis durante el año de experimentación, se entrenaron los estudiantes en técnicas, procedimientos, habilidades del sistema y métodos generales de decodificación de textos en la lengua inglesa, para el desarrollo de una concepción didáctica sustentada en las tres operaciones generalizadas propuestas.

Se le concedió una extraordinaria importancia al trabajo en equipos, en la resolución de tareas complejas, así como a la discusión colectiva de dichas tareas.

Independientemente de los resultados cuantitativos alcanzados en la ejecución del experimento descrito, a partir del control individualizado, por equipos y grupal realizado por el profesor en el desarrollo del curso, se pudo apreciar en el grupo experimental que:

Se incrementó el interés por la asignatura, en tanto los estudiantes acometieron con gran entusiasmo todas las tareas asignadas durante el desarrollo del curso.

Todos los estudiantes se esforzaban en la realización del análisis de los textos planteados y empleaban las estrategias adecuadas para lograr el objetivo propuesto.

En el proceso de decodificación de los diferentes textos asignados fue significativa la gran variedad de vías empleadas, lo cual se corroboraba en la discusión colectiva de las soluciones halladas y el control individualizado. Todo esto contribuyó a afianzar las posiciones asumidas por diferentes estudiantes y a la independencia cognoscitiva.

En la esfera cognitiva, la aplicación de esta nueva concepción, permitió la potencialización de la zona de desarrollo próximo de los estudiantes; así como contribuyó a fomentar en ellos patrones de raciocinio, le sirvió de estímulo a su pensamiento, los puso en contacto con la cultura sajona y facilitó el desarrollo de la habilidad generalizada leer que les permitió prepararse no en la lectura de un determinado tipo de texto; sino que con ella se desarrollaron las habilidades necesarias

para enfrentarse a cualquier tipo de texto en un sistema lingüístico común entre el emisor y el receptor.

El trabajo en equipos contribuyó a fomentar el colectivismo en los estudiantes y la perseverancia en la búsqueda de las soluciones. También se aprecia el fortalecimiento en valores morales.

En la esfera afectiva, la referida concepción contribuyó a la creación de unidades subjetivas del desarrollo, fue significativo el número de estudiantes que optaron por carreras pedagógicas (las mayores de la historia del IPUEC de referencia). Contribuyó no solo al desarrollo de la habilidad generalizada leer, sino también al de habilidades de expresión oral y escrita que les permitieron hacer uso de la lengua más correcta, culta y expresiva. Lo anteriormente expresado, se evidenció no solo en el aula, sino también, en la escuela, en la familia, en la comunidad, en fin en la sociedad.

Un número considerable de estudiantes transformó rasgos negativos de su personalidad, tales como: arrogancia, individualismo, irresponsabilidad, subvaloración y sobrevaloración, lo que les permitió crear patrones de conducta más elevados.

La aplicación de la concepción didáctica dinámico-participativa permitió a los estudiantes en su interacción con el texto que expresaran no solo lo que el emisor codificó, sino también por qué y para qué lo codificó. De ahí, que facilitara la discusión, la comunicación, la generalización de conceptos, la generación de hipótesis, la expresión de suposiciones, la aplicación de los conocimientos adquiridos a nuevas situaciones.

La referida concepción le otorgó a los estudiantes el rol protagónico, esto les facilitó que expresaran su personalidad ante las contradicciones, ante situaciones cambiantes y contradictorias; lo que les permitió que tomaran decisiones, elevaran su autoestima y con ello desarrollaran su personalidad en este intercambio vivo con la realidad.

Se logró un desarrollo alto de la habilidad generalizada leer en un número considerable de estudiantes, los que demostraron competencia y variedad en las vías de decodificación empleadas.

Resulta significativo que ningún estudiante descendió de categoría en el desarrollo de la habilidad generalizada.

Como se evidencia a partir de los resultados aquí expuestos, la concepción didáctica desarrollada en los grupos experimentales tiene saldo favorable, en el sentido del incremento cuantitativo, y del desarrollo cualitativo de conocimientos, habilidades y hábitos a los fines didácticos. Los resultados estadísticos que aquí se obtuvieron demuestran un incremento

significativo en todos los indicadores, tanto en las comparaciones con la prueba inicial, como con los establecidos en el grupo de control.

Las conclusiones parciales de este capítulo pueden resumirse como sigue:

- El alto rango de significación demostró que la concepción didáctica dinámico-participativa es más efectiva ya que proyectó un 93.75% en el grupo experimental contra un 43.75% en el grupo de control en relación con el desarrollo de la habilidad generalizada leer.
- La actividad experimental corroboró la científicidad de los parámetros para evaluar eficientemente la habilidad generalizada leer.
- La concepción didáctica dinámico-participativa es propicia para desarrollar la habilidad lectora generalizada LEER.

CONCLUSIONES

El objetivo principal de esta investigación consiste en establecimiento de una concepción didáctica dinámico – participativa centrada en la dinámica de proceso de lectura que permita el desarrollo de la habilidad generalizada leer en Lengua Inglesa en los estudiantes de duodécimo grado. El mismo se ha cumplido, por cuanto:

- ♦ La concepción didáctica dinámico - participativa para la enseñanza-aprendizaje de la lectura constituye una condición didáctica superior al enfoque tradicional para concebir el proceso de lectura como habilidad.

Una concepción didáctica para la enseñanza- aprendizaje de la lectura necesita tener en cuenta el dinamismo que debe caracterizar al lector, pues la lectura es un proceso dinámico– participativo donde un sujeto entiende, comprende o interpreta un texto escrito. La lectura presupone de un proceso creativo y no de un acto de identificación.

- ♦ La estructuración de la habilidad generalizada leer permite organizar en sistema las habilidades que intervienen en el proceso de lectura.
- ♦ Los requisitos para el logro de la habilidad generalizada leer así como para la elección de textos docentes y selección de ejercicios, constituyen condiciones didácticas superiores al concebir el proceso de lectura como habilidad.

Estos requisitos enriquecen la perspectiva del profesor y complementan esta concepción didáctica que acentúa en los estudiantes su posición activa en el proceso de lectura donde tan importante es lo que está expresado como lo que es capaz de aportar el estudiante/lector.

- ♦ Las operaciones generalizadas entender, comprender e interpretar conducen al logro de la habilidad generalizada leer en la Lengua Inglesa en el nivel preuniversitario.
- ♦ La definición de texto docente proporciona una utilidad didáctica donde se explicita la necesidad de desarrollar la habilidad generalizada leer.

- ♦ Los procedimientos diferenciados para la enseñanza-aprendizaje de la lectura de los distintos tipos de textos permiten la puesta en práctica de la concepción didáctica.
- ♦ El conjunto de ejercicios facilita la puesta en práctica de la concepción didáctica.

La inmensa mayoría de las actividades que se realizan con los textos en la enseñanza del Inglés como lengua extranjera tiene su fundamento lingüístico basado en la oración como máxima unidad de significado; generalmente, los ejercicios responden a esa óptica. De ahí la necesidad de un conjunto de enunciados de ejercicios que se basen en el texto en su contexto.

- ♦ Mediante la aplicación de la prueba para evaluar habilidad generalizada leer se pueden medir algunas acciones y operaciones que constituyen indicadores de la referida habilidad.

Para el desarrollo de habilidades y hábitos de lectura es necesario enseñarle a los estudiantes algunos contenidos importantes sobre el proceso de lectura, de la forma más práctica posible. No sería correcto evaluar las habilidades lectoras a los estudiantes a través de un solo texto y mucho menos a través de un sistema de preguntas, pues el típico *Read & Answer* conduce a una tradicional comprensión de textos; lo que implica una falsa valoración de las habilidades lectoras. Los ejercicios, con los típicos enunciados de *Read & Answer. Read & Complete, Read the passage & then say Right, Wrong or I don't know,* no deben utilizarse, didácticamente, para desarrollar habilidades lectoras.

- ♦ Y por último, en la comprobación experimental, quedó demostrado que con la aplicación de una concepción didáctica dinámico - participativa centrada en la dinámica del proceso de lectura; que incluya procedimientos diferenciados para la enseñanza de esta habilidad comunicativa de los distintos tipos de textos, en Inglés, a estudiantes de duodécimo grado, aumentará el desarrollo de la habilidad generalizada leer en este nivel.
- ♦ A diferencia de la actual metodología, la nueva concepción didáctica dinámico - participativa para la enseñanza de la lectura enfocará los ejercicios para la enseñanza de la lectura desde una óptica *textológica*, es decir, sustentada en el criterio de texto como unidad mayor que la oración, la unidad supraoracional y el párrafo.

Por otro lado:

Los procedimientos propuestos junto a los ejercicios que se sugieren propician que el estudiante de preuniversitario pueda desarrollar la habilidad generalizada LEER y resolver problemas consistenciales al mundo material y ético que lo rodea.

RECOMENDACIONES

La necesidad de ajustarse al tema de investigación y poder profundizar en la teoría y en la práctica del campo de acción, no permite al investigador profundizar en otros aspectos que guardan relación con el objeto de estudio. De ahí, que se recomiende la realización de una clasificación de texto desde una perspectiva temática en relación con la clasificación general de texto.

Al ajustarse los criterios de esta concepción didáctica y aplicarse en otros institutos preuniversitarios, se debe:

- ♦ ir explorando las posibilidades de incorporar nuevas técnicas y procedimientos.
- ♦ desarrollar sistemas de ejercicios que respondan cada vez con mayor efectividad a cada sistema de procedimientos diferenciados.
- ♦ aplicar las concepciones más generales que pueden extrapolarse a la enseñanza del español como lengua extranjera o como lengua materna.
- ♦ valorar esta concepción didáctica en otros grados, especialidad, centros docentes.

BIBLIOGRAFÍA.

1. Abbot, G.(et al). The Teaching of English as and International Language. Editorial Revolucionaria. La Habana, 1989.
2. Acosta, R. Metodología comunicativa para el Inglés en 5^{to} grado. Resumen de la tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Pinar del Río, enero, 1991.
3. Acosta, R.(et al). al. Communicative Language Teaching. Belo Horizonte, 1996.
4. Adams, M. & Collins, A. Schema Theoretic View of Reading. Theoretical Models & Processes of Reading (third Edition). Del: IRA. Neward, 1990.
5. Alberstein, O. Un modelo para resumir: alternativa para elevar la eficiencia del proceso lector. Tesis en opción al título de master en teoría y práctica de la enseñanza del inglés contemporáneo. I.S.P. José Martí,1999.
6. Alfonso, M. .(et al.) La lectura y su promoción. Centro de información para la Educación. Folleto Nro. 2, mayo 2001.
7. Almaguer Ávila, A.A.(et al.) Sets of procedures & Exercises to develop Reading Skill Invariant in English Lessons in tenth grade. Trabajo de Diploma. ISP "Pepito Tey". Las Tunas, 1999.
8. 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.
9. Almaguer Luaiza, B. Didáctica de la lectura. ENS. Universidad Estatal de Haití. Pourtprance,2002.
10. Álvarez Álvarez, L. La Lectura: ¿Pasividad o Dinamismo? En Educación. La Habana, 1996.
11. Álvarez de Zayas, C. Hacia una escuela de excelencia. Editorial Academia1996
12. Álvarez de Zayas, C. La escuela en la vida. Didáctica. Editorial Pueblo y Educación. La Habana,1999.
13. Álvarez de Zayas, C. Metodología de la Investigación Científica. Soporte electrónico, 2001.
14. Álvarez de Zayas, R.M. Hacia un curriculum Integral y contextualizado. Editorial Universitaria. Universidad Nacional autónoma de Honduras,1997.
15. Amador, A. Socialización y educación de la personalidad. Una mirada a la teoría y la práctica. Curso 17, Pedagogía 99.
16. Anderson, R. Role of the Reader's schema in Comprehension, Learning & Memory. Theoretical Models & processes of Reading (third Edition). Del: IRA. Neward, 1990.
17. Anderson, C. & Wall, D. Language Test Construction & Evaluation. Cambridge University Press, 1995.
18. Andonequí, J. El uso de textos y el proceso de enseñanza – aprendizaje. En LAURUS. N^o 1. UPEL. Caracas, enero, 1995.
19. Antich de León, R. et al. Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1986.
20. Antonini, M. y Pino, J. Modelos de procesos de lectura: descripción, evaluación e implicaciones pedagógicas. Comprensión de la lectura y acción docente. Editorial Pirámide. Madrid, 1991.
21. Aragonés, P. (et al.) La lectura intensiva en la clase de práctica integral (2^{da} parte). En boletín N^o 19. ISP de lenguas extranjeras "Pablo La Fargue". Ciudad de La Habana, enero, 1988.
22. Ary, D. (et al.) Introduction to Researh in Education (Fourth Edition). Holt, Renechart, Winston, inc. The Dryden Press. USA, 1990.
23. Ayala, M.E. Acciones para la dirección del trabajo metodológico en el departamento de humanidades del preuniversitario para la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora. Tesis de Maestría. Holguín, 2000.
24. Barnett, M. More than Meets the Eye. Foreign Language Reading: Theory & practice. Prentice Hall Regents. Englewood Cliffs. New Yersey. USA, 1979.

25. Barriga, F. y Múria, I. El desarrollo de habilidades cognitivas para promover el estudio independiente. *Tecnología y Comunicación Educativa* # 27 enero/junio, 1998.
26. Baxter, E. La formación de valores una tarea Pedagógica. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1989.
27. Becerra, N. Reflexiones acerca de la relación lector infantil_ texto científico. En *Revista Educación*. Universidad de San Buenaventura, 1993.
28. Bermúdez, R. y Rodríguez, M. Teoría y Metodología del aprendizaje. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1996.
29. Bernández, R. Teoría y metodología de aprendizaje. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1996.
30. Bidwell, S. Using Drama to Increase Motivation, Comprehension & Fluency. En *Journal of Reading*. Vol. 34, N^o 1. Neward. Septiembre, 1990.
31. Blanco, I. (et al.) La lingüística del texto. En *Conferencia Lingüística*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1991.
32. Blanco, I. (et al.) Curso de lingüística general. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1980.
33. Bloomfield, L. *Language*. Editorial Holt, Rinehart & Winston. New York, 1933. .
34. Brito Fernández, H. (et al.) *Psicología General para los Institutos Superiores Pedagógicos*. Tomo II. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1987.
35. 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.
36. Brown, G. & Yule, G. *Discourse analysis*. Cambridge University Press. London, 1983.
37. Brown, G. & Yule, G. *Teaching the Spoken Language*. Cambridge University Press. London, 1989.
38. Brumfit, CH. *Communicative Methodology in Language Learning*. Cambridge University Press. London, 1984.
39. Buena Villa, R. El artículo científico, sus caras. Folleto, 2000.
40. Byrne, D. (et al.) *Teaching Oral English*. Edición Revolucionaria. La Habana, 1989.
41. Caballero, M. *Methodology of English Language Teaching*. Escuela pedagógica. Folletos. Isla de Pinos, 1989.
42. Cabrera, J. Higiene de la lectura en Educación julio – agosto. La Habana, 1989.
43. Cabrera, J. Metodología para desarrollar habilidades prácticas en estudiantes de primer año de la licenciatura de Educación, especialidad Química. Tesis en opción al título de Master en Ciencias de la Educación. Camagüey, 1999.
44. Campistrous, L y Rizo, C. Indicadores e investigación Educativa (primera parte). ICCP, 1998.
45. Carbonell, MA. ¿Qué es leer? Y otras precesiones para maestros inexpertos, en *Revista lectora y vida*, año 10, N^o 3 Santiago de Chile, 1989.
46. Carmenate, L. Tipología Sistémica de Ejercicios para el Desarrollo de la Habilidad Lectora en Estudiantes no Filólogos. Tesis Doctoral. Universidad de Oriente, 2001.
47. Castro, O. Evaluación integral. Del paradigma a la práctica. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1999.
48. Cathcart, M. Acerca de la lingüística textual. En *comunicación social* N^o 6, diciembre, 1991.
49. Cazabon, M.J. (et al.) *English Grammar*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1981.
50. Chenoweth, NA. The Need to Teach Rewriting. In *E.L.T. Journal* (London) 41(1): 25-29. January, 1987.
51. Chomsky, N. Review of Skinner. En *Language*. Vol. 35. 1959.
52. Chubb, C. Individualizing your Reading Program from advanced beginning levels. *Forum*. Vol. 29, N^o 3. 1991.

53. Cino, I. Desarrollo de habilidades de lectura en la lengua extranjera. En Pedagogía cubana. La Habana, abril – junio, 1990.
54. Cisneros, S. Precisiones teórico – metodológicas del significado atribución para la enseñanza de la lengua materna. Resumen de tesis doctoral. Santiago de Cuba, 1994.
55. Cristal, B. The English Language Encyclopedia. Cambridge University Press. London, 1995.
56. Collado, I. Y García, JA. Comprensión de textos expositivos en escolares: un modelo de intervención. En Infancia y aprendizaje Journal for Study of Education & Development, 1997.
57. Colunga, S. Investigación educativa destinada al incremento de la autoestima en escolares con dificultades para aprender. Tesis doctoral. Camagüey, 2000.
58. Cruz, A. Problemas actuales de la didáctica. Objeto de estudio. Su posición actual. Módulo de Pedagogía del doctorado curricular impartido en la Ciudad de Camagüey, 2001.
59. Curso general de Inglés 1. Folleto III; 4 y 5. OMT135 \ A; 373 A\ B. Escuela de Idiomas.
60. Curso de didáctica y optimización del proceso de la enseñanza. La Habana. IPLAC, 1997.
61. Dean Brown, J. Understanding Research in Language Learning. . Cambridge University Press. London, 1995.
62. De Armas, L. (et al.) Training in Effective Reading II. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1982.
63. Defoir, S. (et-al) Desarrollo del reconocimiento de palabras en lectores normales y retrasados en función de diferentes variables lingüísticas. En Infancia y aprendizaje. N.º33, 1998.
64. Delgado, M. y Almaguer Luaiza, B. Proposal to Develop Reading in Non - philologist students (theory & practice). Diploma Paper. ISP "Pepito Tey". Las Tunas, 1993.
65. De Melo, MJ. Formación del lector crítico en la enseñanza primaria desde el primero hasta el cuarto grado. Tesis de Maestría. Labao UEMA. Brasil, 1999.
66. Doff, A. Teach English: A training course for teachers: teacher's handbook. Cambridge University Press. London, 1996.
67. Dubois, ME. Interrogantes sobre la comprensión lectora en RIDE CAB, año 6, N.º 14, Lima 1986.
68. Duffelmeyer, F. Effective Anticipation Guide Statements for Learning from Expository Prose. En journal of Reading. Vol. 37, N.º 6, 1993.
69. Eliogio, M. Orientaciones Metodológicas. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1990.
70. Ellis, G. & Sinclair, B. Learning to Learn English: a course in learners training: teacher's book. . Cambridge University Press. London, 1996.
71. Escobedo, H. ¿El constructivismo está de moda? En Educación y Cultura. N.º 41. Federación colombiana de educadores (FECODE), noviembre, 1996.
72. Faedo, A. Ejercicios comunicativos para la enseñanza de la actividad audio – oral del Inglés a estudiantes cubanos de los ISP. Tesis doctoral. Kiev. 1988.
73. Faedo, A. Enseñanza de la lectura como actividad comunicativa del Inglés en Centros de Enseñanza Superior. Entrenamiento de postgrado (manuscrito) ISP "José de la Luz y Caballero". Holguín, 1994.
74. Faedo, A. El problema de la relación sujeto – sujeto en la metodología comunicativa de la enseñanza del Inglés. Trabajo sobre problemas sociales. ISP "José de la Luz y Caballero". Holguín, 1997.
75. Falcon de Ovalles, J. el conocimiento previo y el procesamiento de texto escrito: Estrategias para la utilización de este conocimiento. En LAURUS. N.º 1. UPEL. Caracas, enero, 1995.
76. Fariñas, G. Maestro una estrategia para la enseñanza. PROMET. Editorial academia. . La Habana, 1999.
77. Fay, C. Reading in High School. Washington Department of Classroom Teachers, 1956.
78. Fernández, J. Teorías lingüísticas y enseñanza de lenguas. En educación N.º 83 / septiembre – diciembre. La Habana, 1994.

79. Fernández, A.L. modelación didáctica para la dirección y desarrollo de la habilidad de comprensión lectora en lengua Inglesa en los estudiantes de especialidad no filólogos de los ISP. Tesis de Maestría. Huguin, 2001.
80. Finocchiaro, M. & Brumfit, CH. The Functional Notional Approach from Theory to Practice. Editorial Revolucionaria. La Habana, 1989.
81. Frómeta, CM. (et-al) Con luz Propia. SNTECD # 1. La Habana, 1997.
82. Fuentes, H. Perfeccionamiento del sistema de habilidades en la disciplina Física General para estudiantes de Ciencias Técnicas. Tesis doctoral. Santiago de Cuba, 1989.
83. Fuentes, H. , Pérez, L. y Mestre, V. Conferencia de diseño curricular. Universidad de Oriente. CEES "Manuel F. Gran". Santiago de Cuba, 1995.
84. 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.
85. Galperin, I.R. Stylistics. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1987.
86. García Ramis, L. (et al.) Los retos del cambio educativo. Editorial Pueblo y educación. La Habana, 1996.
87. Gayaso Suárez, N. y Arias Leyva, G. ¿Cómo mejorar la lectura de mis alumnos? Editorial Osvado Sánchez. La Habana, 1990.
88. Glendinning, E. & Holmström. Stedy Reading. Cambridge University Press. London, 1992.
89. Gómez, U. Modelo de organización de la disciplina Física General para el desarrollo de las habilidades profesionales en el estudio de Ciencias Técnicas. Tesis doctoral. 1996.
90. González, F. Comunicación, personalidad y desarrollo. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1995.
91. González, V. Teoría y Práctica de los Medios de Enseñanza. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1990.
92. González, S. Comprensión lectora. Zonaeducativa, 1998.
93. González, R. perfeccionar el sistema de habilidades correspondiente a la Física del preuniversitario. Tesis doctoral. Las Villas, 2002.
94. Goodman, K. Reading: A Psychological Guessing Game. En Journal of Reading Specialist. Vol. 34. Row. New York, 1978.
95. Goodman, K. Los procesos de la lectura en Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura. Editorial Siglo XXI, México DF. 1982.
96. Grass, E. y Fonseca, N. Técnicas Básicas de Lectura. . Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1986.
97. Grau, R. Estrategias de lectura. En revista aula N^o 59. 1997.
98. Gray, W. La enseñanza de la lectura y escritura. UNESCO, 1958.
99. Grellet, F. Developing Reading Skills. Cambridge University Press. London, 1981.
100. Grellet, F. Writing for Advanced Learners of English. Cambridge University Press. London, 1996.
101. Guelmes, E. y Peña, J. Cómo influyen los problemas del ordenamiento de palabras en la comprensión de lectura del inglés. En II Jornada Pedagógica Nacional de Maestros. Ponencia Seleccionada; Ciencias Sociales. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1982.
102. Guelmes, E. y Pérez, M. Estudio de la oración como unidad sintáctica fundamental del idioma Inglés. En ISP Trabajo Científico – Metodológico I. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1995.
103. Halaban, P. Texto e hipertexto: ¿ muerte del libro ? en Revista Educación. Nro, 104. sep._dic., 2001.
104. Halliday, M. & Hasan, R. Cohesion in English. Longman, 1976.

105. Hawley, RC. Ten Steps for Motivating Reluctant Learners, Education Research Associates. Massachusetts. USA, 1992.
106. Hernández, JE. Cultura, texto e interpretación literaria. en Revista Educación. Nro, 104. sep._ dic., 2001.
107. Henández, Y. (et al.) Introduction of a Dynamic & Participatory Approad to the Teaching of Reading in English Lessons in Tenth Grade. Trabajo de Diploma. ISP "Pepito Tey". Las Tunas, 1999.
108. Holeisa, M. ¿Leer o comprender? Tres tipos de materiales para aprender a leer leyendo. En revista de la Dirección de Educación. Uruguay, N_{ro} 114, 1993.
109. Huges, A. Testing for Languge Teachers. Cambridge University Press. London, 1996.
110. Jimenez, M. Metodología para el desarrollo de la habilidad de lectura para aprender en los estudiantes de lengua inglesa en los ISP. Tesis Doctoral. Santiago de Cuba, 2001.
111. Ken Keyes, JR. Your road map to lifelong happiness. A Guide to the life you want. USA, Oregon, 1995.
112. Knight, Th. Technology's Future. Robert E. Krieser Publishing Company. Malabar, Florida, 1982.
113. Labarrere, G y Valdivia, G. Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2001.
114. Lanuez, M. Material Docente de apoyo al curso de Metodología de la Investigación Pedagógica. Folleto, 2000.
115. Lazar, G. Literature & Language Teaching. Cambridge University Press. London, 1993.
116. Leer con mucho gusto. Suplemento a la revista Leoleo Nro.100 y a la revista Caracola Nro. (febrero, 1995).
117. Leonteniev, A.A. Actividad Conciencia y Personalidad Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1980.
118. Lindun, M.J. & Knost, M.E. Teaching Students to Read in Brazilian State Schools. En Forum. Vol. 29. N^{ro} 3. 1991.
119. López, M. ? Sabes enseñar a describir, definir y argumentar? Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1990.
120. López, J. (et al.) Problemas psicopedagógicos del aprendizaje. MINED. La Habana, 1994.
121. López, J. (et al.) El carácter científico de la pedagogía cubana. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1996.
122. López, J. (et al.) Fundamentos de la Educación. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2000.
123. López, M. Cómo enseñar a determinar lo esencial. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1989.
124. López, JA. Mestrado Pedagogía Profesional: Módulo I. Brasil, 1997.
125. López, M. y García, M. Cómo enseñar a usar los libros de texto. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1994.
126. Lucas, M. Four Important Factor in Reading. En Forum. July, 1990.
127. Machado, E. Y Dipoté, M. El trabajo Científico en los Departamentos de Idioma Extranjeros de los ISP y su vinculación con la escuela media. En Revista Educación N_{ro} 52. Enero-Marzo, 1984.
128. Machado, E. Transformación - acción visión marxista – martiana de la investigación pedagógica en Cuba. Soporte electrónico, 2001.
129. Maggi, B. Aprender una lengua: elegir una lectura. En Educación N^{ro} 89. Septiembre. La Habana, 1996.
130. Maldonado, A(et-al) Expresión y lenguaje. Ministerio de Educación y Cultura, 2001.
131. Mañalich, R.(et-al) Taller de la Palabra. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2001.

132. Marquez, R. Pliegues de la lectura en el marco de la comprensión lectora. Revista de la Dirección de educación. Montevideo. Uruguay, 1992.
133. Martínez, M. Calidad Educacional, actividad pedagógica y creatividad. Academia. La Habana, 1998.
134. Max, C. La Resolución de problemas estadísticos como modelo para descubrir la heurística enseñanza la construcción del conocimiento científico. Internet, 2001.
135. McCarthy, M. & O'Dell, F. English Vocabulary in Use. Cambridge University Press. London, 1994.
136. Mcphail, I. Teaching & Learning Strategies for Evaluate Second Language Learners R-12. Education Department of South Australia, 1993.
137. McRae, J. (et.al) Reading between the lines. Teacher's book. Cambridge University Press., 1984.
138. Medina, A . Modelación de los factores posibilitadores de la competencia metodológica de los profesores de Inglés para dirigir el aprendizaje de las habilidades básicas de comprensión lectora.Santiago de Cuba, 1998.
139. Mei- Yun, Y. Systematic- Functional Grammar & the Teaching of Advanced E.F.L. Reading. En Forum vol. 29. N^{ro}1 . January, 1991.
140. Melo, MJ. Formación del lector crítico en la enseñanza primaria: desde primero hasta cuarto grado. Tesis de Maestría. Labao, UEMA. Brasil, 1999.
141. Merlo, JC. La lectura y el tiempo libre. En Pedagogía. Revista de la Universidad Pedagógica Nacional. Vol. 2 N^{ro} 4. Mayo_Agosto, 1985.
142. Milán. ME. Metodología para la formación de la Habilidad de análisis Estilístico en el Licenciado en Lengua Inglesa. Tesis Doctoral. Santiago de Cuba, 2003.
143. Mitjáns, A. Creatividad Personalidad y Educación. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1995.
144. Montejo, M. Metodología para la corrección de fallas diferenciadas en la comprensión de la lectura. Tesis para optar por el título de maestro en ciencias de la educación superior. Universidad de Camagüey, 1996.
145. Moreno, M. El desarrollo de habilidades como objetivo educativo. Una aproximación conceptual. Internet, 2001.
146. Moody, K. A Type of Exercise for developing Prediction Skills in Reading.En RELC journal N^{ro} 7 , N^{ro} 1 . Singapore. June , 1976.
147. Moore, M. Applied Linguistics & Communicative Language Teaching – En comunicación social N^{ro} 6 diciembre, 1991.
148. Morales, A. La comprensión de lectura del estudiante venezolano de la educación básica . Serie de Investigaciones Educativas. FEDUPEL. Caracas, 1994.
149. Mursuli, A. La lectura de la prensa. Editorial Osvaldo Sánchez. La Habana, 1990.
150. Nocedo, I. (et-al). Metodología de la Investigación Educativa. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2002.
151. Nogueira, SM. La formación de la competencia comunicativa en el empleo de la lengua escrita en la octava serie de la enseñanza formal. Tesis de Maestría. UEMA. Brasil, 1999.
152. Nuttall, C. Teaching Reading Skills in foreign Language . London: Heineman, 1983.
153. Palmbery, R. Vocabulary Teaching in the Foreign Language Classroom. Teaching English Forum, July, 1986.
154. Paradiso, JC. Niveles y dificultades en la comprensión de un texto. Educación bajo la lupa. Aula hoy año 4, N^{ro} 11. Junio – Julio, 1998.
155. Parra, M.. Escrito III. Simposio de actividades científicas y pedagógicas de Lengua Española y la Literatura Tenerife. Marzo, 1992.

156. Parrot, M. Tasks for Language Teachers: A course book for training & development. C.U.P. 1996.
157. Paz, A. Estrategia Didáctica para la Comprensión e Interpretación de textos de lectura científica, en Inglés, en los IPA. Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba, 2003.
158. Pennac, D. Los derechos del lector. En Alma Mater N^{ro} 327. La Habana, 1994.
159. Peña, J. Velocidad de la lectura silente en Inglés de los alumnos del tercer PFPEGM en la especialidad de inglés. Facultad de Lenguas Extranjeras. ISP. Villa Clara, 1976.
160. Pérez, G. (et.al) Metodología de la Investigación Educacional. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2001.
161. Pérez, I. (et.al) Introduction to a Dynamic & Participatory Approach to the teaching of reading Skills in F.L.T (12th grade). Diploma Paper. I.S.P."Pepito Tey". Las Tunas, 1999.
162. Pérez, M & Díaz, M. Comprensión de lectura en Inglés de los alumnos del tercer año del PFPEGM en la especialidad de inglés. Facultad de lenguas Extranjeras. ISP Ciudad de La Habana, 1976.
163. Pérez, I. Hábitos de lectura en la actualidad. Algunas consideraciones. En Revista Educación Nro. 104. sep-dic.,2001.
164. Puente, A Teoría del esquema y comprensión de la lectura. Comprensión de la lectura y acción docente. Editorial Pirámides S.A. Madrid, 1991.
165. Ramírez, I. Y Praga, MC. La lectura literal, un obstáculo en el proceso de enseñanza_ aprendizaje. En Pedagogía. Revista de la Universidad Pedagógica Nacional. Vol. 1 N^{ro}.0. Enero_Abril, 1984.
166. Rea, D. & Thompson, D. Designing Transformative Tests for Secondary Literature Students. En Journal of Reading. Vol. 34.N^{ro} 1.Neward. September, 1990.
167. Revilla, B. Estrategia metodológica para lograr el conocimiento de tipo conceptual y el sistema operacional en el trabajo con la lectura. Tesis en opción al título de master en teoría y práctica de la enseñanza del inglés contemporáneo. I.S.P. José Martí,1999.
168. Richards, J. The Languages Teaching Matrix. Cambridge University Press, 1990.
169. Richards, J & Lockhart, Ch. Reflective Teaching in Second Languages Classroom. Cambridge University Press, 1994.
170. Richards, C. & Theodore, S. Approaches & methods in language teaching. A description & analysis. Cambridge University Press, 1995.
171. Rico, P. Reflexión y aprendizaje en el aula. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1996.
172. Rivero, M. Influencia de la modelación en el desarrollo intelectual de escolares retrasados mentales leves. Tesis Doctoral. ICCP. La Habana, 2001.
173. Rodríguez , J. La idiosincrasia cubana en la traducción poética la lengua inglesa. Análisis de dos poemas tipo. En Santiago. N^{ro} 72. Santiago de Cuba, marzo,1989.
174. Romeu,A. Una perspectiva constructivista en la enseñanza de la Lengua Materna. Reunión Científica de profesores. Mayo, 1996..
175. Rosales, PA. El contexto extralingüístico de la lectura y la escritura en la escuela. Educación bajo lupa. Aula Hoy. Año 4. N^{ro} 13. Octubre_ Noviembre, 1998.
176. Rubinstein, S.L El ser y la conciencia. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1965.
177. Rudik, PA.(et-al) Característica psicológica de la actividad. Editorial Planeta. UPSS,1990.
178. Ruffinelli, R. Comprensión de la lectura. Ediciones Trillas. México, 1984.
179. Ruiz Aguilera, A. El debate sobre la científicidad de la Pedagogía. Desafío escolar. Revista Iberoamericana de Pedagogía. ICCP vol. 3 nov. – dic. ,1997.
180. Santiesteban Naranjo, E. La comunicación en las clases de Inglés en sexto grado. Evento Provincial de Profesores de Inglés. Las Tunas, 1994.

181. Santiesteban Naranjo, E. La motivación en las clases de Inglés. Evento Provincial de Profesores de Inglés. Las Tunas, 1995
182. Santiesteban Naranjo, E. (et. Al). The Integration of Skills. Term Paper I.S.P “ Pepito Tey”. Las Tunas, 1996.
183. Santiesteban Naranjo, E. Developing Communicative Skills in English Lessons. Congreso Pedagogía 97. Las Tunas, 1996.
184. Santiesteban Naranjo, E . Dictation as a means to establish phoneme - grapheme correspondences. Diploma Paper. ISP “ Pepito Tey”. Las Tunas, 1998.
185. Santiesteban Naranjo, E. El desarrollo de la HAILE en el tercer nivel de bachillerato. Congreso Pedagogía 2001.Las Tunas, 2000.
186. Santiesteban Naranjo, E. La concepción didáctica dinámico-participativa para la enseñanza de la lectura. Mínimo candidato en Pedagogía. ICCP. Camagüey, 2001.(a).
187. Santiesteban Naranjo, E. La ciencia y la tecnología como fenómenos sociales en interacción con la concepción didáctica dinámico-participativa para le enseñanza de la lectura en Inglés. Mínimo candidato en Problemas Sociales de la Ciencia. ICCP. Camagüey, 2001.(b).
188. Santiesteban Naranjo, E. ¿Comprensión lectora o determinación de la significación textual? Artículo aprobado para editar por CCP. Las Tunas, enero,2002.
189. Santiesteban Naranjo, E. La competencia lectora: requisitos y estrategias. Artículo aprobado para editar por CCP. Las Tunas, enero,2002.
190. Santiesteban Naranjo, E. La medición de habilidades lectoras. Artículo aprobado para editar por CCP. Las Tunas, enero,2002.
191. Santiesteban Naranjo, E. La enseñanza de la lectura. Artículo aprobado para editar por CCP. Las Tunas, enero,2002.
192. Santiesteban Naranjo, E. La lectura y su importancia social. Artículo aprobado para editar por CCP. Las Tunas, enero,2002.
193. Santiesteban Naranjo, E. Las habilidades lectoras en la enseñanza del inglés. Artículo aprobado para editar por CCP. Las Tunas, enero,2002.
194. Santiesteban Naranjo, E. Metodologías diferenciadas para la enseñanza de la lectura. Congreso Pedagogía 2003. Las Tunas, 2002.
195. Sarduy, D. La habilidad de emplear términos y símbolos Matemáticos en la asignatura Álgebra III. Tesis en opción al título de Master en Investigación Educativa. ISP Camagüey,1998.
196. Savin, N.V. Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1982.
197. Silvestre, M. Aprendizaje, educación y desarrollo. Proyecto cubano TEDI. La Habana, 1995.
198. Silvestre, M y Zilberstain, J. ¿ Cómo hacer más eficiente el aprendizaje? ICCP. La Habana, 2000.
199. Silvestre, M y Zilberstain, J. Enseñanza y aprendizaje desarrollador. Ediciones CEIDE. México, 2000.
200. Silvestre, M. Aprendizaje, educación y desarrollo. Proyecto cubano. TEDI. La Habana, 2001.
201. Skinner, B. F. Verbal Behaviour. En Appleton- Century- Crofts. New York, 1957.
202. Smith, F. Reading .Cambridge University Press,1978.
203. Smith, F. Para darle sentido a la lectura- aprendizaje. Misor. Fagar 3 . Madrid S / F.
204. pratt, M. English for the Teachers. A language development course. Cambridge University Press, 1994.
205. Solé, I. La lectura, un proceso estratégico. Revista Aula N^{ro} 59. Barcelona, 1997 a).
206. Solé, I. De la lectura al aprendizaje. Revista Signos N^{ro} 20. España, Madrid,1997 b).

207. Stern, H. Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford University Press. New York, 1987.
208. Synons, S. & Pressley, M. Prior knowledge Affects texts search success & Extraction of information. Reading Quarterly. Vol. 28. N^o 3, 1993
209. Talizina, N.F. la formación de la actividad cognoscitiva de los escolares.M.E.S. Cuba, 1987.
210. Talizina, N.F. Psicología de la enseñanza. Editorial Progreso. Moscú, 1988.
211. Tamayo, M. y Almaguer Luaiza, B. Teaching Reading to Beginners. Diploma Paper. ISP "Pepito Tey". Las Tunas, 1993.
212. Terroux, G. & Woods, H. Teaching English in a World at Peace. McGill University, 1991.
213. Torroella, G. Cómo estudiar con eficiencia. Editorial Ciencias Sociales. La Habana, 1984.
214. Ur, P. (et al.) Five minutes activities. Cambridge University Press, 1992.
215. Ur, P. A course in Language Teaching. Practice & Theory. Cambridge University Press, 1997.
216. Valencia, S.A. Portafolio Approach to classroom Reading Assessment. The whys, whats & hows. En The Reading Teacher. Vol. 43. N^o 4. USA, June, 1991.
217. Van Dijk, T. Text & Context. Explorations in the semantics & pragmatics of Discourse. Longman Group. London, 1997.
218. Vigotsky, L. (et-al). Pensamiento y lenguaje. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1982.
219. Vigotsky, L. El proceso de formación de la psicología marxista. Editorial Progreso,1989.
220. Webster's Dictionary Seventh New Collegiate. Edición Revolucionaria. La Habana, 1987,
221. Weissberg, R. Buker, S. Writing up Research. USA, 1990.
222. Widdowson, H.G. Teaching Language as Communication. Cambridge University Press. Oxford, 1978.
223. Yarnoz de Rodríguez, M. y Rojas, F. El conocimiento previo en la comprensión de lectura. Agosto 16, 1992.
224. Zhenghua, Xu. Acquisition Activities in Intensive Reading. English Teaching Forum. Volum. 36. # 2. Ap – Jun, 1998.

ANEXO #1. Prueba para medir la habilidad generalizada leer (PHAGLE) (para uso del evaluador).

Reading Skill Test.

Identification:_____ Score:_____

1. In order for us to teach better, we need to know more about how you read English...
(Appendix #6) (15 scores).

2. Before choosing the three-text type, you should read these simple recommendations:

- a) Tell or write, in English or in Spanish, why the chosen texts.
- b) Does the content of the texts satisfy your demands?
- c) Tell or write, in English or in Spanish, questions (any quantity) you want to be answered by your teacher.
- d) What would you like to do with the texts you've chosen?

Note: The students are interviewed after the realization of the test. (70 scores)

3. Observation. (Being used here as an evaluative means). Meanwhile the reading process is being carried out by the students, the teacher should be observing, with the answered Q. R.K. at his disposal, determining whether they, the students, are reacting, adequately, depending on the text type. (15 scores)

ANEXO #2. Distribución de puntos para la Prueba para medir la habilidad generalizada leer (PHAGLE) en correspondencia con los criterios evaluativos.

Escala de 100 puntos.

PHAGLE

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

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

ANEXO #3. Guía para el registro de datos del experimento.

- » Unidades en las que está compartimentado el texto básico:
- » Otras actividades desarrolladas:
- » En cada caso (especificar):
- » Forma de organización:
- » Momento del curso:
- » Horario utilizado:
- » Aceptación por los estudiantes:
- » Particularidades de los estudiantes:
- » Cumplimiento de los objetivos:
- » Ventajas:
- » Dificultades:
- » Opiniones y sugerencias:

Para los estudiantes

- » Criterios sobre las tareas realizadas:
- » Sugerencias:
- » Otras actividades que deberían realizar:

Valoraciones generales sobre

- » Características de los objetivos (cumplimiento):
- » Contenido (particularidades):
- » Métodos aplicados (dificultades):
- » Organización del proceso (sistema comunicativo):
- » Material de apoyo (sugerencias):
- » Preparación del docente (autoevaluación):

ANEXO # 4. Cuestionario sobre Conocimiento de Lectura. (adaptado de Barnett,1989)

Encuesta realizada a estudiantes

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

Questions to Elicit perceived Strategy used.

Dear student,

The present questionnaire, which has as its main objective, to detect the strategies you follow when you read. This will be of great usefulness for us, to plan a set of actions that will be concentrated in the development of your reading skills.

Therefore, we beg your cooperation. Please, circle the item, in each question, where you pay more attention when you read. For the realization of this activity you will account, only, for (10) minutes.

Thank you very much.

1. When I read, I pay more attention to:

- a) The meaning of individual words.
- B) What the text means.
- c) The structure of the text.

2. When I read in English, I:

- a) I read the text straight through, & later I re-read it.
- b) I re-read only the most difficult part of the text.
- c) I read the text & i don't re-read it..

3. I read a text in English, because:

- a) I find the topic interesting.
- b) I have question to answer.
- c) It has been assigned.

4. When I begin to read in English, I:

- a) Don't consider how it is related with my background.
- b) Consider how it is related with my background.
- c) Simply begin to read, without thinking of any particular thing.

5. I read the text in English:

- a) In the same way because they are difficult
- b) Differently, depending on the text type.
- c) In the same way because they are in English.

6. When I read in English, I predict what is going to happen:

- a) Always.
- b) Sometimes.
- c) Never.

7. When I read in English, I:

- a) Can't say what the structure of the text is.
- b) Read each paragraph separately.
- c) Search for the logical structure.

8. When the text has a title:

- a) I take it into consideration to infer what the text is about.
- b) I read it just to know it.
- c) I don't take it into account.

9. When the text has pictures:

- a) I observe them trying to relate them with the text.
- b) I observe them because I like them.
- c) I don't take them into account.

10. When I read in English, I think that:

- a) All words are important.
- b) I can skip words & understand it.
- c) I don't know what words to skip.

11. If the paragraph accounts for some words I don't know:

- a) I skip it.
- b) I search for the meaning of the most important ones & infer the rest.

c) I feel frustrated.

12. To infer the meaning of the words:

a) I infer what the rest of the sentence or the paragraph means:

b) I analyze its grammatical structure.

c) I analyze its pronunciation.

13 .If I find a word I don't know:

a) I skip it & later go back to it again.

b) I infer its meaning & continue.

c) I don't get worried.

14. When I read in English, I:

a) I feel bad If I don't know its meaning.

b) I search for the meaning of the majority of the words.

c) I feel eager to infer the meaning.

15. When I read in English, I:

a) Do the same as if I were reading in Spanish.

b) Read differently, depending on each text type.

c) Translate into Spanish

ANEXO # 5 Tabla de los resultados alcanzados por el grupo de experimentación acerca de la habilidad generalizada leer, curso académico 2001-2002.

N ro	Nombre y Apellidos	P. Inicial	P. Intermedia	P. Salida	Niveles
1	Yaneisy Acosta Fonseca	B	A	A	+2
2	Yulenny Almaguer Rojas	B	MA	MA	+3
3	Liuba Alonso Zaldivar	B	B	A	+2
4	Yariannis Ávila Fonseca	MB	M	A	+3
5	Liudmila Ávila Caballero	B	A	A	+2
6	Leandro Batista Rodríguez	B	B	A	+2
7	Airlín Borrego Cruz	MB	A	A	+3
8	Arianny Casanova Socarrás	B	B	A	+2
9	Keytel Cruz Ubeca	B	A	MA	+3
10	Vadin Del Toro Fernández	B	M	A	+2
11	Yudisleidis Escobal Tillán	MB	B	A	+3
12	Edelmira Fernández Pedroza	B	A	MA	+3
13	Ana M. Gallardo Pedroza	B	A	A	+2
14	Yudisleidis García Escalona	MB	B	M	+2
15	Yordan González García	B	MA	MA	+3
16	Yordan Hidalgo Pupo	B	A	MA	+3
17	Yuleidi Len castro	B	B	A	+2
18	Yunet Martínez Hidalgo	B	A	A	+2
19	Yanet Martínez Castro	B	A	A	+2
20	Asdrubal Ortiz González	MB	B	B	+1
21	Mayumis M. Pavón Milanés	B	B	A	+2
22	Yusimí Ramírez Vidal	B	MA	MA	+3
23	Jorge R. Rodríguez Mirabal	B	A	A	+2
24	Yosbanys Rodríguez Salgado	B	M	A	+2
25	Kenia Rivero Batista	B	MA	MA	+3
26	Fernando Sánchez Rivero	B	B	M	+1
27	Kenia Santiesteban Leyva	MB	B	B	+1
28	Alexeis Silva Oliva	MB	B	M	+2
29	Raciel A. Solo Pupo	B	M	A	+2
30	Yanicet R. Torne González	B	M	A	+2
31	Yadira Torres Tamayo	B	B	A	+2
32	Abel Velázquez Infante	B	A	MA	+3

ANEXO # 5 Tabla de los resultados alcanzados por el grupo de control

N ro	Nombre y Apellidos	P. Inicial	P. Intermedia	P. Salida	Niveles
1	Maikel Aguilera Pérez	MB	B	B	+1
2	Rafael Y. Almaguer Luis	B	B	B	+0
3	Ruslán Arévalo Tamayo	B	B	A	+2
4	Leovannis Ávila Góngora	B	B	M	+1
5	Virgen Batista Álvarez	B	B	B	+0
6	Maikel Bermúdez Cruz	B	B	B	+0
7	Oscar Carmenate Figueredo	B	B	M	+1
8	Aniuska Concepción Sánchez	B	A	MA	+3
9	Suleidis Delgado Hernández	B	B	B	+0
10	Yurisleidis Díaz Rodríguez	B	B	B	+0
11	Yaimit Fernández Escobar	B	A	A	+2
12	Yaima Fontaine López	B	B	B	+0
13	Yoandra Games Ávila	B	B	B	+0
14	Yamileidis Gómez Ávila	B	A	A	+2
15	Eilen Fernández González	B	B	B	+0
16	Yoandra Jiménez Sánchez	B	M	A	+2
17	Rafael E. Lima Valcárcel	MB	B	B	+1
18	Yaima Mayo González	B	B	B	+0
19	Elier Naranjo Ponce	B	B	B	+0
20	Ramón R. Nuñez Rondón	B	A	MA	+3
21	Ilíana Oquendo Cartón	B	B	B	+0
22	Arlén Rodríguez Ferrer	B	M	A	+2
23	Yudania Rodríguez Área	MB	B	B	+0
24	Yaniaiky Rodríguez Ramírez	MB	MB	B	+1
25	Leidis Y. Rodríguez Rodríguez	B	M	A	+2
26	Liudmila Rosales Batista	MB	B	B	+1
27	Eduardo Santiesteban Campos	B	B	A	+2
28	Enrique Santiesteban Rivero	B	B	M	+1
29	Suleika Tellez Sánchez	B	A	A	+2
30	Yulia Tomasén Luis	B	B	M	+1
31	Dayalet Torres Diéguez	B	B	M	+1
32	Arinne Wilson Infante	MB	B	B	+1

ANEXO # 6. Emparejamiento, Curso académico 2001-2002.

Pares	Categoría	Grupo Experimental	Grupo de Control
1	B	Yaneisy Acosta Fonseca	Aniuska Concepción Sánchez
2	B	Yulenny Almaguer Rojas	Suleika Tellez Sánchez
3	B	Liuba Alonso zaldivar	Suleidis Delgado Hernández
4	MB	Yariannis Ávila Fonseca	Liudmila Rosales Batista
5	B	Liudmila Ávila Caballero	Virgen Batista Alvarez
6	B	Leandro Batista Rodríguez	Maikel Bermúdez Cruz
7	MB	Airlin Borrego Cruz	Arianne Wilson Rodríguez
8	B	Arianny Casanova Socarrás	Yoandra Games Avila
9	B	Keytel Cruz Ubeca	Rafael Y. Almaguer Luis
10	B	Vadin Del Toro Fernández	Leovannis Ávila Góngora
11	MB	Yudisleidis Escobal Tillán	Yudania Rodríguez Area
12	B	Edelmira Fernández Pedroza	Yurisleidis Díaz Rodríguez
13	B	Ana M. Gallardo Pedroza	Yaimit Fernández Escobar
14	MB	Yudisleidis García Escalona	Yulia Tomasen Luis
15	B	Yordan González García	Oscar Carmenate Figueredo
16	B	Yordan Hidalgo Pupo	Elier Naranjo Ponce
17	B	Yuleidi Len castro	Yaima Fontaine López
18	B	Yunet Martínez Hidalgo	Eilen Fernández González
19	B	Yanet Martínez Castro	Yoandra Jiménez Sánchez
20	MB	Asdrubal Ortiz González	Maikel Aguilera Pérez
21	B	Mayumis M. Pavón Milanés	Yaima Mayo González
22	B	Yusimí Ramírez Vidal	Iliana Oquendo Cartón
23	B	Jorge R. Rodríguez Mirabal	Ruslán Arévalo Tamayo
24	B	Yosbany Rodríguez Salgado	Arlén Rodríguez Ferrer
25	B	Kenia Rivero Batista	Yamileidis Gómez Avila
26	B	Fernando Sánchez Rivero	Eduardo Santiesteban Campos
27	MB	Kenia Santiesteban Leyva	Yaniaiky Rodríguez Ramírez
28	MB	Alexeis Silva Oliva	Rafael E. Lima Valcárcel
29	B	Raciel A. Solo Pupo	Ramón R. Nuñez Rondón
30	B	Yanicet R. Torné González	Leidis Y. Rodríguez Rodríguez
31	B	Yadira Torres Tamayo	Dayalet Torres Diéguez
32	B	Abel Velázquez Infante	Enrique Santiesteban Rivero

ANEXO #7.Indización de la variable (**habilidad generalizada leer**)

<i>Habilidad generalizada leer</i>	<i>Interpretar</i>	<i>Comprender</i>	<i>Entender</i>
MA	MA	MA	MA
MA	A	MA	MA
A	A	A	A
A	MA	A	MA
A	MA	MA	A
A	M	A	A
A	M	A	MA
A	M	MA	A
A	M	MA	MA
A	A	MA	A
A	A	A	MA
A	MA	A	A
M	M	M	M
M	M	M	MA
M	M	M	A
M	M	MA	M
M	M	A	M
M	B	M	M
M	B	M	MA
M	B	M	A
M	B	MA	M

M	B	A	M
M	B	A	A
M	B	MA	MA
M	B	A	MA
M	B	MA	A
B	B	B	B
B	B	MA	B
B	B	A	B
B	B	M	B
B	B	B	MA
B	B	B	A
B	B	B	M
B	MB	B	MA
B	MB	B	A
B	MB	B	M
B	MB	B	B
B	MB	MA	B
B	MB	A	B
B	MB	M	B
B	MB	M	MA
B	MB	M	A
B	MB	M	M
B	MB	MA	M
B	MB	A	M

MB	MB	MB	MB
MB	MB	MB	B
MB	MB	MB	M
MB	MB	MB	A
MB	MB	MB	MA
MB	B	MB	MB
MB	B	MB	B
MB	B	MB	M
MB	B	MB	A
MB	B	MB	MA
MB	M	MB	MB
MB	M	MB	B
MB	M	MB	M
MB	M	MB	A
MB	M	MB	MA
MB	A	MB	MB
MB	A	MB	B
MB	A	MB	M
MB	A	MB	A
MB	A	MB	MA
MB	MA	MB	MB
MB	MA	MB	B
MB	MA	MB	M
MB	MA	MB	A

ANEXO #8.Indización de la dimensión entender.

Entender	Indicador 1	Indicador 2	Indicador 3
MA	MA	MA	MA
MA	A	MA	MA
A	A	A	A
A	MA	A	MA
A	MA	MA	A
A	M	A	A
A	M	A	MA
A	M	MA	A
A	M	MA	MA
A	A	MA	A
A	A	A	MA
A	MA	A	A
M	M	M	M
M	M	M	MA
M	M	M	A
M	M	MA	M
M	M	A	M
M	B	M	M
M	B	M	MA
M	B	M	A
M	B	MA	M
M	B	A	M

M	B	A	A
M	B	MA	MA
M	B	A	MA
M	B	MA	A
B	B	B	B
B	B	MA	B
B	B	A	B
B	B	M	B
B	B	B	MA
B	B	B	A
B	B	B	M
B	MB	B	MA
B	MB	B	A
B	MB	B	M
B	MB	B	B
B	MB	MA	B
B	MB	A	B
B	MB	M	B
B	MB	M	MA
B	MB	M	A
B	MB	M	M
B	MB	MA	M
B	MB	A	M
MB	MB	MB	MB

MB	MB	MB	B
MB	MB	MB	M
MB	MB	MB	A
MB	MB	MB	MA
MB	B	MB	MB
MB	B	MB	B
MB	B	MB	M
MB	B	MB	A
MB	B	MB	MA
MB	M	MB	MB
MB	M	MB	B
MB	M	MB	M
MB	M	MB	A
MB	M	MB	MA
MB	A	MB	MB
MB	A	MB	B
MB	A	MB	M
MB	A	MB	A
MB	A	MB	MA
MB	MA	MB	MB
MB	MA	MB	B
MB	MA	MB	M
MB	MA	MB	A
MB	MA	MB	MA

ANEXO # 9 Indización de la dimensión comprender.

comprender	Indicador 1	Indicador 2	Indicador 3
MA	MA	MA	MA
MA	A	MA	MA
A	A	A	A
A	MA	A	MA
A	MA	MA	A
A	M	A	A
A	M	A	MA
A	M	MA	A
A	M	MA	MA
A	A	MA	A
A	A	A	MA
A	MA	A	A
M	M	M	M
M	M	M	MA
M	M	M	A
M	M	MA	M
M	M	A	M
M	B	M	M
M	B	M	MA
M	B	M	A
M	B	MA	M
M	B	A	M
M	B	A	A

M	B	MA	MA
M	B	A	MA
M	B	MA	A
B	B	B	B
B	B	MA	B
B	B	A	B
B	B	M	B
B	B	B	MA
B	B	B	A
B	B	B	M
B	MB	B	MA
B	MB	B	A
B	MB	B	M
B	MB	B	B
B	MB	MA	B
B	MB	A	B
B	MB	M	B
B	MB	M	MA
B	MB	M	A
B	MB	M	M
B	MB	MA	M
B	MB	A	M
MB	MB	MB	MB
MB	MB	MB	B

MB	MB	MB	M
MB	MB	MB	A
MB	MB	MB	MA
MB	B	MB	MB
MB	B	MB	B
MB	B	MB	M
MB	B	MB	A
MB	B	MB	MA
MB	M	MB	MB
MB	M	MB	B
MB	M	MB	M
MB	M	MB	A
MB	M	MB	MA
MB	A	MB	MB
MB	A	MB	B
MB	A	MB	M
MB	A	MB	A
MB	A	MB	MA
MB	MA	MB	MB
MB	MA	MB	B
MB	MA	MB	M
MB	MA	MB	A
MB	MA	MB	MA

ANEXO # 10 Indización de la dimensión Interpretar.

Interpretar	Indicador 1	Indicador 2	Indicador 3	Indicador 4
MA	MA	MA	MA	MA
MA	MA	A	MA	MA
A	A	A	A	A
A	MA	A	A	A
A	A	A	MA	A
A	A	A	A	MA
A	MA	A	MA	A
A	MA	A	A	MA
A	A	A	MA	MA
A	A	MA	MA	MA
A	MA	MA	A	MA
A	MA	MA	MA	A
A	A	MA	A	MA
A	A	MA	MA	A
A	MA	MA	A	A
A	A	MA	A	A
A	A	M	A	A
A	MA	M	A	A
A	A	A	MA	A
A	A	M	A	MA
A	MA	M	MA	A
A	MA	M	A	MA

A	A	M	MA	MA
M	M	M	M	M
M	A	M	M	M
A	M	M	A	M
M	M	M	M	A
M	A	M	A	M
M	A	M	M	A
M	M	M	A	A
M	MA	M	M	M
M	M	M	MA	M
M	M	M	M	MA
M	MA	M	MA	M
M	MA	M	M	MA
M	M	M	MA	MA
M	A	A	M	M
M	M	A	A	M
M	M	A	M	A
M	A	A	A	M
M	A	A	M	A
M	M	A	A	A
M	M	B	M	M
M	A	B	M	M
M	M	B	A	M
M	M	B	M	A

M	A	B	A	M
M	A	B	M	A
M	M	B	A	A
M	MA	B	M	M
M	M	B	MA	M
M	M	B	M	MA
M	MA	B	MA	M
M	MA	B	M	MA
M	M	B	MA	MA
B	B	B	B	B
B	M	B	B	B
B	B	B	M	B
B	B	B	B	M
B	M	B	M	B
B	M	B	B	M
B	B	B	M	M
B	A	B	B	B
B	B	B	A	B
B	B	B	B	A
B	A	B	A	B
B	A	B	B	A
B	B	B	A	A
B	MA	B	B	B
B	B	B	MA	B

B	B	B	B	MA
B	MA	B	MA	B
B	MA	B	B	MA
B	B	B	MA	MA
B	B	MB	B	B
B	M	MB	B	B
B	B	MB	M	B
B	B	MB	B	M
B	M	MB	M	B
B	M	MB	B	M
B	B	MB	M	M
B	A	MB	B	B
B	B	MB	A	B
B	B	MB	B	A
B	A	MB	A	B
B	A	MB	B	A
B	B	MB	A	A
B	MA	MB	B	B
B	B	MB	MA	B
B	B	MB	B	MA
B	MA	MB	MA	B
B	MA	MB	B	MA
B	B	MB	MA	MA
MB	MB	MB	MB	MB

MB	B	MB	MB	MB
MB	MB	B	MB	MB
MB	MB	MB	MB	B
MB	B	MB	B	MB
MB	B	MB	MB	B
MB	MB	MB	B	B
MB	M	MB	MB	MB
MB	MB	MB	M	MB
MB	MB	MB	MB	M
MB	M	MB	M	MB
MB	M	MB	MB	M
MB	MB	MB	M	M
MB	A	MB	MB	MB
MB	MB	MB	A	MB
MB	MB	MB	MB	A
MB	A	MB	A	MB
MB	A	MB	MB	A
MB	MB	A	MB	A
MB	MB	MB	A	A
MB	MA	MB	MB	MB
MB	MB	MB	MA	MB
MB	MB	MB	MB	MA
MB	MB	MA	MA	MB
MB	MA	MB	MB	MA

MB	MB	MB	MA	MA
MB	MB	MB	B	M
MB	MB	MB	B	A
MB	MB	MB	B	MA
MB	B	MB	MB	M
MB	B	MB	MB	A
MB	B	MB	MB	MA
MB	M	MB	B	MB
MB	A	MB	B	MB
MB	MA	MB	B	MB
MB	MB	MB	M	B
MB	MB	MB	A	B
MB	MB	MB	MB	B
MB	MB	MB	M	A
MB	MB	MB	M	MA
MB	M	MB	MB	A
MB	M	MB	MB	MA
MB	A	MB	M	MB
MB	MA	MB	M	MB
MB	MB	MB	A	M
MB	MB	MB	MA	M
MB	MB	MB	A	MA
MB	A	MB	MB	MA
MB	MA	MB	A	MB
MB	MB	MB	MA	A

ANEXO # 11 Entender: determinación de la significación literal del texto.

Muy alta (5): La determinación de la significación literal del texto es muy alta cuando el estudiante/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 estudiante/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 estudiante/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 estudiante/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 incoherente.

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

ANEXO # 12. Entender: 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 estudiante/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 estudiante/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 estudiante/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 estudiante/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 estudiante/lector no responde.

ANEXO # 13. Entender: determinar el micro- contexto.

Muy alta (5): La determinación del micro-contexto es muy alta cuando el estudiante/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 estudiante/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 estudiante/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 estudiante/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 estudiante/lector no responde.

ANEXO # 14. Comprender: determinar la significación complementaria.

Muy alta (5): La determinación de la significación complementaria es muy alta cuando el estudiante/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 estudiante/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 estudiante/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 estudiante/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 estudiante/lector no responde.

ANEXO # 16. Comprender: determinar el propósito del emisor

Muy alta (5): La determinación del propósito del emisor es muy alta cuando el estudiante/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 estudiante/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 estudiante/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 estudiante/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 estudiante/lector no responde.

ANEXO # 17. Comprender: determinar el meso- contexto.

Muy alta (5): La determinación del meso- contexto es muy alta cuando el estudiante/lector, entre otras cosas, es capaz de determinar los sentidos más significativos define el por qué 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 estudiante/lector, entre otras cosas, es capaz de determinar los sentidos más significativos del texto, define el por qué 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 estudiante/lector, entre otras cosas, es capaz de determinar algunos de los sentidos del texto, responde con elementos sustanciales el por qué 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 estudiante/lector, entre otras cosas, es capaz de llegar a expresar algún sentido del texto, no puede explicar el por qué del mismo. Utiliza frases y palabras textuales.

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

ANEXO # 18. Interpretar: determinar la significación inferencial.

Muy alta (5): La determinación de la significación inferencial es muy alta cuando el estudiante/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 estudiante/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 estudiante/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 estudiante/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 estudiante/lector no responde.

ANEXO # 19. Interpretar: deducir el espacio socio- cultural del texto.

Muy alta (5): La determinación del espacio socio- cultural del texto es muy alta cuando el estudiante/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 estudiante/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 estudiante/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 estudiante/lector, entre otras cosas, no es capaz de ubicarse en el ámbito del texto. Sus respuestas son reproductivas.

Muy Baja La determinación del espacio socio- cultural del texto es muy baja estudiante/lector no responde.

ANEXO # 20. Interpretar: 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 estudiante/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 estudiante/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 estudiante/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 estudiante/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 estudiante/lector no responde.

ANEXO # 21. Interpretar: determinar el macro- contexto.

Muy alta (5): La determinación del macro- contexto es muy alta cuando el estudiante/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 estudiante/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 estudiante/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 estudiante/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 estudiante/lector no responde.

ANEXO # 22. Criterio Experto.

Nombre y apellidos: _____.

Grado científico/académico: _____.

Categoría docente: _____ Cargo: _____ Años de experiencia: _____.

Usted ha sido seleccionado experto en el tema sobre habilidades lectoras. Por tanto, necesitamos su valiosa colaboración en la validación de los indicadores de la variable: habilidad lectora generalizada **LEER**.

La referida habilidad posee tres operaciones generalizadas, ellas son: entender, comprender e interpretar. Las mismas constituyen las dimensiones de la citada variable.

Cada operación generalizada incluye una serie de operaciones; dichas operaciones constituyen los indicadores de la variable meta.

A continuación se exponen los indicadores de cada dimensión. Usted debe otorgar una calificación individual a cada indicador en un rango de uno a cinco puntos. La calificación dependerá del valor que usted le otorgue a cada indicador. Para la cual cinco puntos significa que ese indicador es imprescindible para evaluar la variable, cuatro puntos significa que es muy útil, tres puntos significa que es útil, dos puntos equivale a que quizás podría servir para medir la variable y un punto significa que no aporta nada para medir la variable.

Nota: usted puede incorporar otros indicadores que considere necesario para evaluar la variable.

Entender:

1. Determinar la significación literal del texto.
2. Determinar la significación expresada en sentidos e ideas.
3. Ubicar el micro- contexto.

Comprender:

1. Determinar la significación complementaria.
2. Determinar la intencionalidad del texto.
3. Determinar el propósito del emisor.
4. Ubicar el meso- contexto.

Interpretar:

1. Determinar la significación inferencial.
2. Deducir el espacio socio- cultural del texto.
3. Determinar la significación expresada en ideas o imágenes.
4. Ubicar el macro- contexto.

Anexo # 23. Criterio Experto (MATRIZ DE FRECUENCIAS)

Indicadores	C1	C2	C3	C4	C5
1	11	6	1	1	1
2	12	5	1	1	1
3	12	5	1	1	1
4	14	2	1	2	1
5	1	1	3	12	3
6	16	1	1	1	1
7	15	2	1	1	1
8	13	4	1	1	1
9	15	2	1	1	1
10	14	3	1	1	1
11	16	1	1	1	1
Total	139	32	13	23	13

(Matriz de frecuencias acumuladas)

Indicadores	C1	C2	C3	C4	C5
1	11	17	18	19	20
2	12	17	18	19	20
3	12	17	18	19	20
4	14	16	17	19	20
5	1	12	5	17	20
6	16	17	18	19	20
7	15	17	18	19	20
8	13	17	18	19	20
9	15	17	18	19	20
10	14	17	18	19	20
11	16	17	18	19	20
Total	139	171	184	207	220

(MATRIZ DE FRECUENCIAS RELATIVAS ACUMULADAS)

Indicadores	C1	C2	C3	C4	C5
1	0. 5500	0. 8500	0. 9000	0. 9500	1. 0000
2	0. 6000	0. 8500	0. 9000	0. 8500	1. 0000
3	0. 6000	0. 8500	0. 9000	0. 9500	1. 0000
4	0. 7000	0. 8000	0. 8500	0. 9500	1. 0000
5	0. 0500	0. 1000	0. 2500	0. 9500	1. 0000
6	0. 8000	0. 8500	0. 9000	0. 9500	1. 0000
7	0. 7500	0. 8500	0. 9000	0. 9500	1. 0000
8	0. 6500	0. 8500	0. 9000	0. 9500	1. 0000
9	0. 7500	0. 8500	0. 9000	0. 9500	1. 0000
10	0. 7000	0. 8500	0. 9000	0. 9500	1. 0000
11	0. 8000	0. 8500	0. 9000	0. 9500	1. 0000

(MATRIZ DE VALORES DE ABSCISAS)

Indicadores	C1	C2	C3	C4	Suma	Promedio	Escala
1	0.13	1.04	1.28	1.64	4.09	1.022	-0.33
2	0.25	1.04	1.28	1.64	4.22	1.054	-0.36
3	0.25	1.04	1.28	1.64	4.22	1.054	-0.36
4	0.52	0.84	1.04	1.64	4.05	1.012	-0.32
5	-1.64	-1.28	-0.67	1.04	-2.56	-0.641	1.34
6	0.84	1.04	1.28	1.64	4.80	1.201	-0.51
7	0.67	1.04	1.28	1.64	4.64	1.159	-0.46
8	0.39	1.04	1.28	1.64	4.35	1.087	-0.39
9	0.67	1.04	1.28	1.64	4.64	1.159	-0.46
10	0.52	1.04	1.28	1.64	4.49	1.122	-0.43
11	0.84	1.04	1.28	1.64	4.80	1.201	-0.51
SUMA	3.45	8.89	11.90	17.48	41.72	_____	_____
LÍMITES	0.23	0.59	0.79	1.17	2.98	0.70	_____