



*Aseorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898473*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

ISSN: 2007 – 7890.

Año: IV. Número: 1. Artículo no.19. Período: Junio - Septiembre, 2016.

TÍTULO: Concepción didáctica dinámico-participativa para la enseñanza-aprendizaje de la lectura en inglés como lengua extranjera.

AUTOR:

1. Dr. Ernan Santiesteban Naranjo.

RESUMEN: El presente artículo propone una concepción didáctica dinámico-participativa que comprende la definición del término texto docente, la estructuración de la habilidad generalizada leer, requisitos para lograrla, así como para la elección de textos y ejercicios, procedimientos diferenciados para su enseñanza, y concluye con la prueba para medir dicha habilidad. 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 lingüísticos y didácticos.

PALABRAS CLAVES: lectura, habilidad generalizada leer, concepción didáctica, dinamismo, participación.

TITLE: Dynamic-participative didactic conception for the teaching-learning of Reading in English as a foreign language.

AUTHOR:

1. Dr. Ernan Santiesteban Naranjo.

ABSTRACT: This article proposes a dynamic-participative didactic conception that comprises the definition of teaching text, the structuring of the generalized reading skill, requirements to achieve it, as well as for selecting texts and exercises, differentiated procedures for its teaching, and concludes with a test for measuring the mentioned skill. The scientific novelty developed in the experimental group had favorable balance, within the meaning of quantitative increase and qualitative development of knowledge, skills and habits to linguistic and educational purposes.

KEY WORDS: Reading, generalized reading skill, didactic conception, dynamism, participation.

INTRODUCCIÓN.

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. Santiesteban (2014, p.15) considera que el proceso de enseñanza de la lectura exige, cada vez con mayor urgencia, el 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 considerablemente¹. El desarrollo de las habilidades lectoras es, precisamente, el objetivo principal en la asignatura Lengua extranjera; sin embargo, constituye una preocupación para los profesores de la referida asignatura que los estudiantes apenas puedan hallar una idea o un dato, que 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, que muy pocos sean capaces de entender diferentes materiales y rara vez puedan dar opiniones, y casi ninguno se encuentren aptos 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 en la esencia de la metodología aplicada para desarrollar habilidades lectoras, donde la posición del estudiante se reduce a un simple “respondedor de estímulos”. Por cuanto, el enfoque que se aplica en su enseñanza 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.

¹ No solo en Cuba con los trabajos de Santiesteban (2014); Almaguer (2002); Álvarez (1996); Cabrera (1979); Gayaso y Arias (1990), entre otros, sino en el mundo. Una muestra de ello es el trabajo de Yoke Mei-Yun (1991) en China; Mcphail (1993) en Australia; Lindun & Knust (1991) en Brasil; en Venezuela, Lucas (1990); en América Latina, Chubb (1991); en América del Norte, Finocchiaro y Brumfit (1989); Grellet (1981) en Europa por solo mencionar algunos de los más recientes.

A partir del análisis de los textos, materiales, técnicas y procedimientos que se utilizan en la enseñanza de la lectura, como actividad verbal en el aprendizaje de una lengua extranjera, 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, 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, y ese es el objetivo del presente artículo.

Fundamentos didácticos acerca del texto y la lectura.

El resultado del análisis de las distintas fuentes, es decir, esa serie de metodologías que se aplican en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, conduce a la conclusión de que se enseña la citada habilidad comunicativa, independiente del tipo de texto.

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. 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.

A continuación se valora el detallado enfoque: 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. Salvando la analogía, los ejercicios que se realizan se caracterizan como sigue:

Reading:

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

I. Answer the following questions from the reading.

- a) Who is donnlgly straug?
- b) Where is John?
- c) Why John nebbr alks latt?

Como se puede apreciar, el anterior fragmento textual no está escrito en inglés; sin embargo, se puede responder sin necesidad de decodificarlo. Esto afecta, como es lógico, el desarrollo de las habilidades lectoras, por cuanto, el estudiante actúa como un simple “respondedor de estímulos”. De ahí, que 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), no llevan a ningún resultado positivo y deben ser substituidas por clases dinámicas, vivas, participativas, que contribuyan con la preparación del estudiante para la vida, que permitan el enriquecimiento del lenguaje, aumentando la capacidad de razonar, de solucionar problemas, descubrir nuevos significados y analizar hechos, buscando inclusive el placer, y con ello eliminar el estrés que se da, dadas los cúmulos de tensiones diarias, consecuencias del quehacer cotidiano.

Es conocido que la lectura tiende a ser un término ambiguo, pues generalmente, se asocia al texto, o a la acción de leer, o incluso, al método empleado en la enseñanza de la lengua. Esto hace

necesario la definición de este término. 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 estos².

En correspondencia con la dinámica de la investigación, se asume la definición de Santiestaban (2014, p.17), que considera la lectura como un proceso interno en la que la información transita de un plano interpsicológico a uno intrapsicológico de forma dinámica y participativa, donde el emisor influye en el receptor consciente o subconscientemente, lo que posibilita que este último reestructure o forme nuevos esquemas a partir del entendimiento, comprensión e/o interpretación del texto escrito.

Para desarrollar las operaciones lectoras generalizadas, que propicien el logro de la habilidad generalizada leer, es necesario sistematizar las operaciones que intervienen en dicha acción, 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. 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-metodológico 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

² En esta investigación se analizaron las definiciones de Goodman (1982); Ramírez y Praga (1989); Melo (1999); Acosta (1996); González (1998). 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.

información específica. 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 Lúdica o de esparcimiento**.

En la figura1 se expone sintéticamente una clasificación didáctica de la lectura.

| Actividad. | Perspectiva. | Forma. | Objetivo metodológico. | Operación lectora. | Objetivo final. |
|-------------------|---------------------|---------------|--|---|---|
| Lectura. | Habilidad. | En silencio. | Entender. Comprender. Interpretar. | Búsqueda, estudio, revisión, exploración y esparcimiento. | Habilidad lectora generalizada LEER. |
| Lectura. | Medio. | Oral. | Expresar. Conocer. Comunicar. | Extensiva, intensiva, analítica, expresiva, creadora y dramatizada. | Competencia discursiva. |

En este sentido, es oportuno definir el concepto de texto, donde los juicios divergentes del referido concepto, desde perspectivas lingüísticas, conducen a la precisión de este término desde una óptica

docente con el objetivo de propiciarle una utilidad didáctica que permita un enfoque educativo; por lo que la definición del mismo, más que un estudio exhaustivo y crítico de los cientos de definiciones, es una aproximación teórica suficiente y necesaria para satisfacer el objetivo didáctico propuesto³.

De forma general, en las referidas definiciones se establece una relación de sujeto-objeto, lo cual limita el proceso de decodificación al no tener en cuenta el rol del emisor en el proceso de codificación y el del receptor en la decodificación. Además, desde las perspectivas en que fueron definidos “fragmentos” de este o simplemente uno o varios párrafos pueden ser considerados un texto, pues se enfoca el mismo como resultado de un conjunto de oraciones, valorando a la oración como máxima unidad lingüística de sentido completo.

De todas las definiciones acerca del concepto de “texto”, puede arribarse a las siguientes conclusiones: Jerarquizan las funciones lingüísticas en detrimento de las pedagógicas; Establecen una relación de sujeto-objeto con excepción de B. Almaguer (2002) quien lo sustenta a partir de la relación sujeto-sujeto; Definen de modo que “fragmentos” o simplemente uno o varios párrafos pueden considerarse un texto.

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.

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

³ Halliday y Hasan (1976); Van Dijk (1997); Cazabón y otros (1979); Grass y Fonseca (1986); Galperin (1987); Finocchiaro y Brumfit (1989); Parra (1992); Mcphail (1993).

ser considerados de la misma manera por quienes consideran la lingüística textual referida al sistema, o al discurso, o ambas. Fueron tomados en consideración diversas clasificaciones aportadas por estudiosos de la materia que llevaron al autor de este artículo a dilucidar la particular del presente estudio⁴.

En consecuencia, se llegó a la conclusión, que una clasificación operativa para el desarrollo de la habilidad generalizada leer, debe sustentarse desde la perspectiva didáctica; por cuanto, se adopta la clasificación dada por Santiesteban (2014, p.18): tecnocientíficos, comunicativos y literarios. Se asume la referida clasificación, 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.

La actividad cognitiva del estudiante no se limita a la adquisición de conocimientos, sino también al desarrollo de habilidades, todo lo cual presupone una gran variedad de criterios y fundamentos al momento de definirla⁵. En consecuencia con los presupuestos asumidos en esta investigación, se adopta la definición dada por Santiesteban (2014, p.78), que define: habilidad es una formación psicológica individual que gracias a la actividad y a la comunicación en un proceso de socialización, el sujeto cognoscente expresa un conocimiento en la praxis; dicho conocimiento se concreta en un sistema de acciones y operaciones dominadas por el sujeto que le permiten alcanzar un objetivo.

Fuentes y otros (1997) de un análisis crítico de la teoría curricular de Álvarez, y teniendo en cuenta las unidades estructurales de la teoría de la actividad de Leontiev, plantea que se puede

⁴ Así: Grellet (1981); De Armas y otros (1982); Rodríguez (1989); Lucas (1990); Galperin (1987); Álvarez (1996).

⁵ Ver: Talizina (1987); Brito (1987); Caballero (1989); Rudik y otros (1990); Brito (1990).

establecer una correspondencia entre la sistematicidad de las habilidades en el plano didáctico, psicológico y metodológico.

Según Fuentes y otros (1997, p.44) plantea: (...) 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 ahí 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.

Fuentes y otros (1997, p. 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 ella se infiere, que el invariante 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 enseñanza-aprendizaje.

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

Mestre (1996, p.61) define: "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". Más adelante señala: "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".

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. La estructura que forma la citada habilidad generalizada será abordada dentro de la concepción didáctica.

En correspondencia con la dinámica del presente texto, se 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 sentidos e 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).

Por otro lado, **COMPRENDER** constituye un proceso psicológico complejo e incluye factores no solo lingüísticos, tales como: fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos, sino además motivacionales y cognitivos. Esta abarca el empleo de estrategias conscientes que conducen, en primer término, a decodificar el texto; luego, presupone que el lector capte el significado no solo literal de las palabras y las frases, o el sentido literal de las oraciones, de las unidades supraoracionales o del párrafo, o del contenido literal del texto, sino que debe captar el significado, el sentido y el contenido complementario lo cual significa, entre otras cosas, el procesamiento dinámico por parte de ese receptor/lector, quien lo desarrolla estableciendo

conexiones coherentes entre sus conocimientos y la nueva información que le suministra el texto.

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).

Por otra parte, en cuanto a la habilidad de **interpretar** significa 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).

Concepción didáctica dinámico-participativa para la enseñanza-aprendizaje de la lectura en inglés como lengua extranjera.

La concepción didáctica dinámico-participativa 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 enseñanza-aprendizaje y se manifiesta como educador.

De ahí, que la referida concepción incluya los siguientes elementos: la definición del término: texto docente, los requisitos para su elección, los requisitos para la elección de ejercicios, la estructuración de la habilidad generalizada leer, y 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, y la prueba para evaluar la habilidad generalizada leer.

La dinámica parte de la interacción objetivo-contenido-método en las configuraciones del proceso en esta concepción, y 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 no consciente; 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.

El carácter dinámico-participativo se manifiesta, además, 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, y 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.

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.

Para llevar a cabo esta nueva concepción se hace necesaria, sobre la base de la sistematización realizada, introducir la definición de texto docente acorde con la referida concepción⁶.

⁶ Es importante considerar que las palabras y las frases hechas tienen su significado; las oraciones y las Unidades Supraoracionales tienen sentido, y los textos tienen significación. Losemas (fonemas, morfemas, lexemas) tienen significados y los párrafos tienen sentido. De ahí sería lógico, y para no propiciar ambigüedades, concluir que los textos tienen la significación en el entendimiento, comprensión e interpretación del mismo en cuestión. Es vital entender esto para poder diferenciar las operaciones generalizadas de entender, comprender e interpretar. 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. Constituye una unidad lingüística con sentido completo o configuración (cuadro pictórico, señalizaciones, partituras, imágenes) que expresa no solo significados, sino también sentidos que se revelan en el contenido (micro, meso y macro - contexto) y su significación se materializa en el entendimiento, comprensión e interpretación que ofrece el receptor. Se rige por determinados principios de orden, tiempo y estructuración. Posee funciones y finalidades pedagógicas que le proporcionan valor gnoseológico al sujeto. Tiene implícitos o explícitos valores tecnocientíficos, comunicativos, políticos, morales, económicos, culturales, estéticos y literarios, que cuando está impreso, requiere de la habilidad generalizada leer para su decodificación, y cuando no, requiere de la habilidad de escuchar.

Para la aplicación de esta concepción didáctica, se requiere: - conocer la definición del concepto texto docente, para así diferenciar este término del de lectura, así como fragmentos del mismo, para darle una utilidad didáctica práctico-funcional en la enseñanza-aprendizaje de la lectura en inglés; - 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

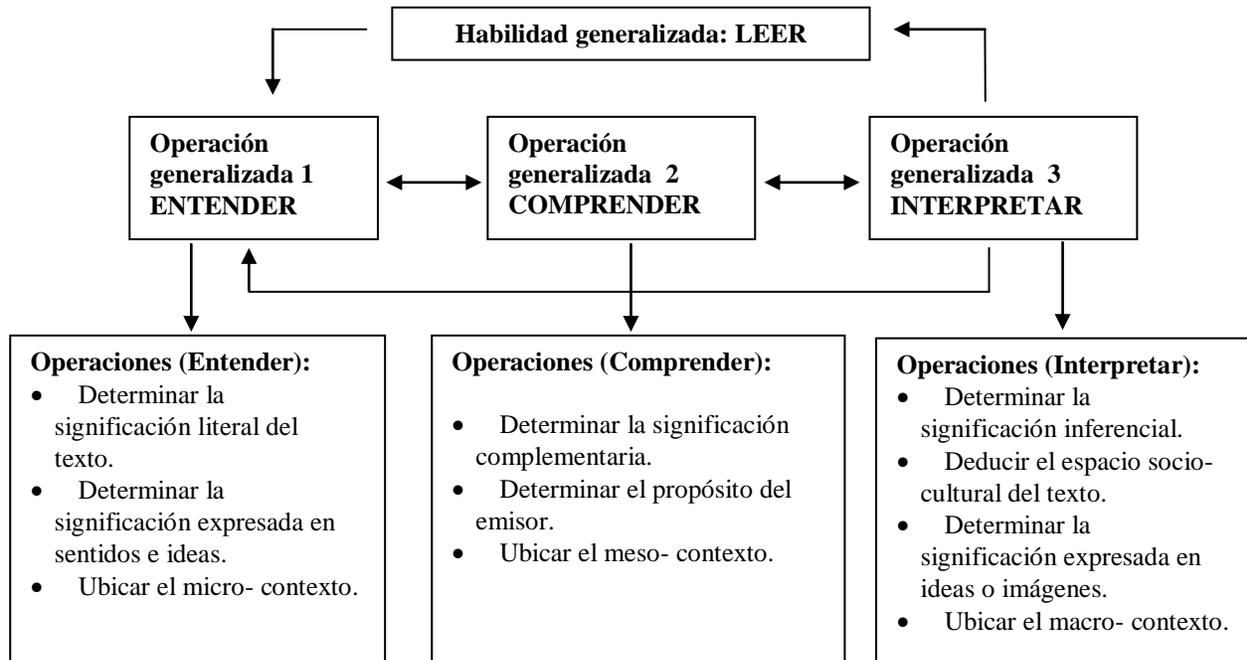
diferencia entre la lectura como medio y como habilidad, y emplear la forma de realizarla, el objetivo metodológico y las operaciones lectoras en correspondencia con la segunda taxonomía; y -aplicar la prueba de habilidad generalizada leer para conocer el desarrollo alcanzado por los estudiantes en la habilidad meta.

Estructura de la habilidad generalizada leer.

En consecuencia con la teoría de González (2002, p. 41), que permite la determinación de una habilidad generalizada, operaciones generalizadas y operaciones en cada asignatura, se determina esta estructura en la asignatura de inglés en correspondencia con las habilidades lectoras, la cual se concreta en la figura 2.

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.

En consecuencia con la definición del concepto habilidad generalizada, la estructura de la habilidad LEER es la que se muestra a continuación:



Para poder desarrollar la habilidad generalizada leer, el estudiante y el profesor de idioma inglés deben cumplir con una serie de requisitos, los que se sugieren aquí 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.

El estudiante/lector debe: - establecer un horario de lectura personal; - 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 de cada palabra por sí misma; - realizar la lectura en silencio: no se debe pronunciar las palabras ni mover los labios al leer; - disminuir la velocidad en materiales complicados; - pensar, reflexionar y comparar la información con los datos que ya conoce durante el proceso de lectura (fundamentalmente en los textos comunicativos); - 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, huelga los olores, guste los alimentos y la bebida, y 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; - 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 y 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; y - elegir la operación u operaciones adecuadas (búsqueda, revisión, estudio, exploración y esparcimiento) en relación con la naturaleza del texto y su propósito.

Por su parte el profesor debe: - preparar al sujeto/lector en las exigencias de la lectura, a partir del diagnóstico; - 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; - atender las diferencias individuales en el desarrollo alcanzado por los lectores en la expectación de una operación generalizada a otra de mayor complejidad; - 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; e - implicar a los estudiantes en el establecimiento de las metas u objetivos a lograr.

Es significativo señalar, que los requisitos antes referidos por sí solos no desarrollan las habilidades lectoras, es necesario tener en cuenta aquellos para la selección de textos docentes y los ejercicios a desarrollar. Los que aquí se proponen son el resultado de la experiencia

acumulada de los estudios teóricos y experimentales que han permitido corroborar su efectividad en el desarrollo de la habilidad generalizada leer.

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, y en éste, 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.

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 e interpretar.

Para desarrollar las operaciones generalizadas antes referidas, es importante realizar una cuidadosa selección de los ejercicios a utilizar con los textos, ellos deben cumplir con los siguientes requisitos:

- Alentar al lector para que determine el significado de las palabras desconocidas por el contexto.
Inducir al lector a saltar las palabras que no son relevantes en el texto.
- Alentar al lector a aplicar sus conocimientos al contenido del texto.

- Ser proporcionados de antemano (antes de analizar el texto), ya que el estudiante/lector conoce su objetivo en 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.
- Estar encaminadas al desarrollo de una operación generalizada.
- 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.

Para evaluar el desarrollo de las habilidades lectoras, se sugiere la prueba de habilidad generalizada leer, la que se concreta en 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 tecnocientífico, otro comunicativo y otro literario. **Cuestionario**: Cada texto lleva un cuestionario con el objetivo de verificar el entendimiento, comprensión e interpretación del mismo. **Encuesta**: Se 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 textos 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. Esta fórmula se aplicó debido a la complejidad de la lectura, por ser esta un proceso interno donde se manifiestan conocimientos, hábitos y habilidades. 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.

Desde el punto de vista cuantitativo se debe evaluar: - 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; y - Cumplimiento por el lector de los indicadores de la habilidad generalizada leer.

Desde el punto de vista cualitativo se debe evaluar: - 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.

Durante el proceso de evaluación, se deben cumplir los siguientes procedimientos: Primero, se aplica el cuestionario sobre conocimiento de lectura. Segundo, mientras los estudiantes leen, el profesor observará con la respuesta del referido cuestionario. Tercero, se le aplica una entrevista individual a cada estudiante. 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.

Comprobación experimental de la concepción didáctica dinámico-participativa para la enseñanza-aprendizaje de la lectura en inglés como lengua extranjera en estudiantes de duodécimo grado.

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 de la lectura en los estudiantes del duodécimo grado.

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.

Para la comprobación práctica de la hipótesis, se montó el siguiente experimento formativo, donde se tomó una muestra representativa del universo (98), es decir, que la muestra (64) constituyó un modelo del conjunto general; donde 32 estudiantes conformaron el grupo experimental y otros 32 el grupo de control.

Se realizó un muestreo por emparejamiento 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, que de acuerdo con el grado de control de variables se taxomisa en cuasi-experimento.

Para medir la variable, la **habilidad generalizada leer**, se tomaron las siguientes dimensiones: **entender, comprender** e **interpretar**. Las mismas se clasifican en los siguientes indicadores como sigue: la primera dimensión, **entender**, se deriva en los indicadores: determinar la significación literal del texto, y determinar la significación expresada en sentidos e ideas y ubicar el micro- contexto. La segunda dimensión, **comprender**, se deriva en los indicadores: determinar la significación complementaria, determinar el propósito del emisor y ubicar el meso-contexto. La tercera dimensión, **interpretar**, se deriva en los indicadores: determinar la significación inferencial, deducir el espacio socio-cultural del texto, y determinar la significación expresada en ideas o imágenes y ubicar el macro-contexto.

Estos indicadores fueron indizados en un rango desde muy alto hasta muy bajo (por separado). Para ello se asumieron las ideas de Rizo y 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. Estos indicadores fueron validados por el método criterio experto.

Para medir la variable se confeccionó la prueba de habilidad generalizada leer, con la finalidad de evaluar esta invariante. 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.

El experimento se concibió con carácter transformador, verificador, con control simultáneo y de evaluación cualitativa, con los propósitos de: **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. **Segundo:** caracterizar el objeto en su estado inicial. **Tercero:** aplicar la concepción didáctica. **Cuarto:** analizar las particularidades de su aplicación. **Quinto:** determinar sus efectos sobre el grupo experimental, en correspondencia con los objetivos propuestos.

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. 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.

Los resultados alcanzados por los estudiantes del grupo experimental y de control en la prueba de entrada fueron de **000^a**. Lo anterior demuestra que se encontraban igualados estadísticamente.

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 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: H_i : existen diferencias significativas entre la constatación inicial y final del grupo experimental. H_o : no existen diferencias significativas entre la constatación inicial y final del grupo experimental. La aplicación del método estadístico antes referido aportó los siguientes resultados: **-5,070^a** en el final experimental.

Como se aprecia, el resultado que muestra esta prueba estadística es altamente significativa. Este grado de significación está dado por la influencia del proceso enseñanza-aprendizaje 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 la investigación.

Por otro lado, en el grupo de control, la aplicación del referido método estadístico se sustentó en las siguientes hipótesis. H_i : existen diferencias significativas entre la constatación inicial y final del grupo de control. H_o : no existen diferencias significativas entre la constatación inicial y final del grupo de control. Los siguientes resultados (- 4, 110^a) fueron alcanzados en el final control.

La constatación final en este grupo es también significativa y se debe a la influencia del proceso enseñanza-aprendizaje. Por cuanto, se rechaza la hipótesis nula y se adopta la de la 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 propuesta para la enseñanza-aprendizaje de la lectura en inglés. De ahí, que se enuncien dos hipótesis para esta contrastación. H_i : existen diferencias significativas entre la constatación final del grupo experimental y del grupo de control. H_o : 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 Wilcoxon son los siguientes: -3, 509^a en el final experimental y control a favor del grupo experimental. Como se aprecia, la constatación final en ambos grupos es significativa a favor del grupo experimental; lo que es indicador de apoyo a la concepción propuesta para la enseñanza-aprendizaje de la lectura

en inglés, lo que conduce a la conclusión que la variable independiente es propicia para desarrollar las habilidades lectoras⁷.

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 potenciación de la zona de desarrollo próximo de los estudiantes así como contribuyó a fomentar en ellos patrones de

⁷ El procedimiento estadístico para el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos se apoya en la idea de 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). 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.

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 tanto a la creación de unidades subjetivas del desarrollo, donde fue significativo el número de estudiantes que optaron por carreras pedagógicas (las mayores de la historia del IPUEC de referencia), así como 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. 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.

CONCLUSIONES.

El trabajo de investigación presenta como conclusiones que:

- ◆ La concepción didáctica dinámico-participativa para la enseñanza-aprendizaje de la lectura constituye una condición didáctica superior 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.
- El estructuración de la habilidad generalizada leer permite organizar en sistema las habilidades que intervienen en el proceso de lectura en sistema. Las operaciones generalizadas entender, comprender e interpretar conducen al logro de la habilidad generalizada leer en inglés.
- ◆ Los requisitos para el logro de la habilidad generalizada leer así como para la elección de textos docentes y selección de ejercicios, y los procedimientos diferenciados para la enseñanza-aprendizaje de la lectura de los distintos tipos de textos, constituyen condiciones didácticas superiores al concebir el proceso de lectura como habilidad.
- ◆ Mediante la aplicación de la prueba, para evaluar la habilidad generalizada leer, se pueden evaluar algunas acciones y operaciones que constituyen indicadores de la habilidad generalizada leer. En la comprobación experimental quedó demostrado, que la aplicación de una concepción didáctica dinámico-participativa centrada en la dinámica del proceso de lectura, que incluya procedimientos diferenciados para la enseñanza-aprendizaje de esta habilidad comunicativa de los distintos tipos de textos en inglés a estudiantes de duodécimo grado, aumenta el desarrollo de la habilidad generalizada leer en este nivel.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. Acosta, R. (1996). *Communicative Language Teaching*. Belo Horizonte.
2. Almaguer Luaiza, B. (2002). *Didáctica de la lectura*. ENS. Universidad Estatal de Haití. Pourtprance.
3. Álvarez Álvarez, L. (1996). *La Lectura: ¿Pasividad o Dinamismo?* En *Educación*. La Habana.
4. Brito Fernández, H. (1987). *Psicología General para los Institutos Superiores Pedagógicos*. Tomo II. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
5. Brito Fernández, H. (1990). *Capacidades, habilidades y hábitos. Una alternativa teórica, metodológica y práctica*. (ponencia presentada en el primer coloquio sobre inteligencia) ISP “Enrique José Varona”. La Habana.
6. Caballero, M. (1989). *Methodology of English Language Teaching*. Escuela pedagógica. Folletos. Isla de Pinos.
7. Cabrera, J. (1979). *Higiene de la lectura en Educación julio – agosto*. La Habana.
8. Cazabón, M.J. y otros. (1979). *English Grammar*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
9. Chubb, C. (1991). *Individualizing your Reading Program from advanced beginning levels*. Forum. Vol. 29, N^{ro} 3.
10. Dean Brown, J. (1995). *Understanding Research in Language Learning*. Cambridge University Press. London.
11. De Armas, L. y otros. (1982). *Training in Effective Reading II*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
12. Finocchiaro, M. & Brumfit, CH. (1989). *The Functional Notional Approach from Theory to Practice*. Editorial Revolucionaria. La Habana.

13. Fuentes, H. y otros. (1997). Fundamentos didácticos para el proceso de enseñanza – aprendizaje participativo. Universidad Autónoma de Querétano. (Centro de Estudios de la Educación Superior), Santiago de Cuba.
14. Galperin, I.R. (1987). Stylistics. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
15. Gayaso Suárez, N. y Arias Leyva, G. (1990). ¿Cómo mejorar la lectura de mis alumnos? Editorial Osvaldo Sánchez. La Habana.
16. González, S. (1998). Comprensión lectora. Zonaeducativa.
17. González, R. (2002). Metodología para la determinar las habilidades generalizadas en la educación preuniversitaria (tesis doctoral inédita).
18. Goodman, K. (1982). Los procesos de la lectura en Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura. Editorial Siglo XXI, México DF.
19. Grass, E. y Fonseca, N. (1986). Técnicas Básicas de Lectura. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
20. Grellet, F. (1981). Developing Reading Skills. Cambridge University Press. London.
21. Halliday, M. & Hasan, R. (1976). Cohesion in English. Longman.
22. Lindun, M.J. & Knost, M.E. (1991). Teaching Students to Read in Brazilian State Schools. En Forum. Vol. 29. N^{ro} 3.
23. Lucas, M. (1990). Four Important Factor in Reading. En Forum. Julio.
24. Mcphail, I. (1993). Teaching & Learning Strategies for Evaluate Second Language Learners R-12. Education Department of South Australia.
25. Mei- Yun, Y. (1991). Systematic- Functional Grammar & the Teaching of Advanced E.F.L. Reading. En Forum vol. 29. N^{ro}1. January.
26. Melo, M. J. (1999). Formación del lector crítico en la enseñanza primaria: desde primero hasta cuarto grado. Tesis de Maestría. Labao, UEMA. Brasil.

27. Mestre, U. (1996). Modelo de organización de la disciplina Física General para el desarrollo de las habilidades profesionales en el estudio de Ciencias Técnicas. Tesis doctoral.
28. Parra, M. (1992). Simposio de actividades científicas y pedagógicas de Lengua Española y la Literatura Tenerife.
29. Ramírez, I. y Praga, MC. (1989). La lectura literal, un obstáculo en el proceso de enseñanza_ aprendizaje. En Pedagogía. Revista de la Universidad Pedagógica Nacional. Vol. 1 Enero-Abril.
30. Rizo, C. y Campistrans, L. (1998). Indicadores e investigación Educativa. Material inédito.
31. Rodríguez, J. (1989). La idiosincrasia cubana en la traducción poética la lengua inglesa. Análisis de dos poemas tipo.
32. Rudik, PA. y otros. (1990). Característica psicológica de la actividad. Editorial Planeta,
33. Santiesteban Naranjo, E. (2014). Didáctica da Leitura. Escolar Editora. Portugal. ISBN: 9789896690649.
34. Talizina, N.F. (1987). La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares. M.E.S. Cuba.
35. Van Dijk, T. (1997). Text & Context. Explorations in the semantics & pragmatics of Discourse. Longman Group. London,

DATOS DEL AUTOR.

1. Ernan Santiesteban Naranjo. Doctor en Ciencias Pedagógicas y Licenciado en Educación, especialidad Inglés y Profesor Titular de la Universidad de Las Tunas. Se desempeña como Director de la Editorial Académica Universitaria y de la Revista Opuntia Brava. Es el presidente del tribunal de idioma inglés para aspirantes a Doctores en Ciencias y del tribunal para aspirantes a la categoría docente de Titular en la especialidad de Idioma Inglés. Miembro de la Academia de

Ciencias de Cuba, experto de la Junta Nacional de Acreditación y Coordinador del Capítulo Centro-oriental de REDIPE en Cuba.

Correo electrónico: ernansn@ult.edu.cu esantiesteban2012@gmail.com

RECIBIDO: 23 de junio del 2016.

APROBADO: 12 de agosto del 2016.