

Título: LA LECTURA Y LA COMPRENSIÓN: INDICADORES IMPORTANTES EN LAS CLASES DE INGLÉS

M Sc. Carlos Aballí Moliner¹.

¹Sede Universitaria Municipal Limonar.

Calle I s/n entre Capitán Calderín y Clemente Gómez

Limonar, Matanzas, Cuba.

Resumen:

El presente trabajo aborda los objetivos que el lector se propone alcanzar con la lectura y su relevancia, porque determina tanto las estrategias responsables por la comprensión, como el control que, de forma inconsciente, va ejerciendo sobre la misma, en la medida que desarrolla la lectura. En cuanto se lee y se comprende, no se percibe que, además de estar leyendo, se controla lo que se va comprendiendo. Es lo que Brown (1980) llama de “*estado de piloto automático*”, pues cuando aparece algún problema en el texto u obstáculo que impide la comprensión, automáticamente el lector se hace consciente, se interrumpe la lectura y se procede a eliminar el obstáculo. Así, el control de la comprensión es muy importante para leer con eficacia. Es como si se quedara en estado de alerta, pues cuando no es entendido el mensaje, se procede a producir una acción para alcanzar la comprensión

Palabras Claves: *comprensión, estrategias, modelos, competencia lectora.*

Introducción

La reconocida Doctora Rosa Antich de León, (1988) valora que “la lectura es un proceso complejo en el cual se relacionan los mecanismos psicofisiológicos con el aspecto intelectual de la comprensión de lo que se lee, puesto que se trata del reconocimiento de la palabra en forma de signo gráfico. La lectura requiere de la realización de operaciones mentales como el análisis, la síntesis, la inducción, la deducción y la comparación, para comprender e interpretar la información escrita”, como se observa, se hace referencia al aspecto que se considera concluyente en la competencia lectora: la interpretación, como un elemento importante en el proceso de la lectura.

Se coincide con Gerry Abbot y otros (1988) cuando hacen referencia a lo difícil que resulta la tarea de enseñar a leer, ya que esta es una habilidad en la que se trabaja mucho tiempo de manera independiente, por una razón, en la lectura silente no hay constante interacción del profesor con el estudiante como en la oral. Además, los autores hacen un análisis de los elementos que consideran se deben tener en cuenta para la enseñanza de la lectura eficiente, los cuales se consideran en la propuesta:

- a) Leer con un propósito.
- b) La transferencia de información.
- c) Habilidades cognoscitivas de comprensión.
- d) Tipos de textos.
- e) Textos de lectura.

Por su lado, María A. Carbonell (1989) señala que: “Leer es pasar de los signos gráficos al significado de los pensamientos indicados por estos signos”. Por otra parte Maria E. Dubois (1986) alega que “la lectura es un proceso de interacción entre pensamientos y lenguaje y la comprensión es la construcción del significado del texto por parte del lector”.

En los autores citados se observa como regularidad que en el proceso de lectura el objetivo fundamental es la búsqueda de información y la comprensión, no así la interpretación de lo que se lee. Es opinión del autor que se debe hacer conscientes a los estudiantes de que su propósito al leer es comprender e interpretar el texto, buscar el sentido de lo que se lee

aplicando la inteligencia al conocimiento previo en cualquier escrito que se lee, haciendo de este un proceso más integrador, que abarque la información, valoración y aplicación de lo leído.

Otros autores al referirse al concepto de lectura apuntan: que es un proceso de constante comprensión, Grellet (1981), por otra parte Mary Finochiaro (1989) establece que la lectura es una habilidad integral que debe ser enseñada en todos los tipos de cursos con la utilización de un enfoque nocional y funcional.

Sobre el papel desarrollador de la lectura R. Acosta (1996) considera que la lectura desarrolla en los estudiantes las operaciones del pensamiento de análisis, síntesis, comparación, generalización y los procesos de memoria e imaginación, además plantea que la lectura es un arma poderosa para desarrollar valores como el internacionalismo, patriotismo, honestidad, responsabilidad, lealtad, amor, y otros.

En las definiciones anteriores existen algunos elementos coincidentes como:

- La lectura es un proceso comunicativo complejo.
- La lectura es un proceso de interacción.
- La lectura desarrolla habilidades lógicas del pensamiento tales como: análisis, síntesis, comparación, abstracción, generalización, etc.
- La lectura es un medio de comunicación.
- La lectura contribuye a la formación y desarrollo de valores en los estudiantes.

La lectura es cada vez más importante debido a la dependencia de la comunicación de un alto volumen de información en el mundo contemporáneo. De ahí la necesidad de incorporarla al proceso docente-educativo. Unida a las otras habilidades lingüísticas el estudiante llega a dominar y reforzar a través de ella la lengua extranjera al inferir significados, establecer la correspondencia sonido-grafía, identificar las relaciones lexicales y sintácticas en el texto y decodificar los mensajes o el mensaje identificando el propósito, el tema, y otros elementos significativos del texto.

Desarrollo

A través de la concepción de la lectura, asumida en este trabajo, entendida como un proceso de interacción entre el lector y el texto, se intenta satisfacer y/o obtener una información pertinente para los objetivos que guían la lectura. Tal punto de vista considera varios aspectos: requiere un lector activo que procesa y examina el texto; los objetivos del lector; la construcción del texto por el lector en la medida que lee; los conocimientos y las experiencias previas. Por otro lado, los textos también son diferentes y ofrecen diferentes posibilidades y limitaciones para la transmisión de información escrita. Dependiendo de la naturaleza del texto, el contenido cambia, naturalmente, pero no se trata apenas de esto. Las diferentes estructuras del texto – o “*superestructuras*” (Van Dijk, 1983) - imponen restricciones a la forma en que se organiza la información escrita, lo que obliga a conocerlas, además de intuir las, para comprender esta información de forma adecuada.

El autor concuerda con los investigadores cuando consideran que las diferentes explicaciones sobre la comprensión pueden ser agrupadas alrededor de dos tipos de modelos: a) los modelos jerárquicos ascendentes (*bottom up*) en los que considera que el lector, delante del texto, procesa sus elementos componentes, en una secuencia letras, palabras, frases...que lo llevan a la comprensión del texto. Las propuestas de enseñanza basadas en los mismos atribuyen gran importancia a las habilidades de decodificación, pues consideran que el lector puede comprender el texto decodificándolo totalmente; mientras, b) los modelos descendentes (*top down*) en los que el lector usa su conocimiento previo y

sus recursos cognitivos para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto, fijándose en este último para verificarlas. Sin embargo, cuantas más informaciones posee el lector sobre el texto que va a leer, menos precisará fijarse en él para construir una interpretación.

El modelo interactivo sustentado no se centra exclusivamente ni en el texto, ni en el lector, aunque atribuye gran importancia al uso que este último hace de sus conocimientos previos para la comprensión del texto.

En esta perspectiva, el proceso de lectura, según Solé (1998), ocurre cuando el lector se sitúa delante del texto y los elementos que lo componen generan en él expectativas en diferentes niveles, de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como "*ímput*" para el nivel siguiente a través de un proceso ascendente, donde la información se propaga para niveles más elevados.

En este propio enfoque se considera que el texto también genera expectativas en el nivel semántico, ellas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores del nivel inferior (léxico, sintáctico) a través de un proceso descendente. Se supone que el mismo tiene una estructura lógica, una coherencia en el contenido y una organización que sea favorable a su construcción. Todavía, la organización textual sola, no es suficiente para el lector conseguir este propósito, pues es necesario también, un lector activo que procese y atribuya significado a lo que lee (escucha o mira). Tales acciones serán realizadas a partir de los conocimientos previos, y de las experiencias del sujeto que dejan marcas individuales, propias de cada lector, favorables a una comprensión diferente.

Solé (1998) afirma que un factor parcialmente responsable por la cualidad de las relaciones establecidas en el acto de la lectura y que contribuye a la comprensión es el de los *objetivos o intenciones* de la lectura. Autores como Baker y Brown (1984), señalan que comprender no es una cuestión de todo o nada, sino que es relativa a los conocimientos de que el lector dispone sobre el tema del texto y los objetivos estipulados por el lector. Tales objetivos no determinan sólo las estrategias que se activan para obtener una interpretación del texto; también establecen el umbral de tolerancia del lector, con respecto a sus propios sentimientos de no-comprensión. Se resaltan como aspectos esenciales: la imposición del texto y la predisposición del lector.

Los objetivos que el lector se propone alcanzar con la lectura es muy relevante, porque determina tanto las estrategias responsables por la comprensión, como el control que, de forma inconsciente, va ejerciendo sobre la misma, en la medida que desarrolla la lectura. En cuanto se lee y se comprende, no se percibe que, además de estar leyendo, se controla lo que se va comprendiendo. Es lo que Brown (1980) llama de "*estado de piloto automático*", pues cuando aparece algún problema en el texto u obstáculo que impide la comprensión, automáticamente el lector se hace consciente, se interrumpe la lectura y se procede a eliminar el obstáculo. Así, el control de la comprensión es muy importante para leer con eficacia. Es como si se quedara en estado de alerta, pues cuando no es entendido el mensaje, se procede a producir una acción para alcanzar la comprensión.

Solé (1990), a partir del concepto de '*sentido*' (Coll, 1988), considera que, para poder atribuir sentido a la realización de una tarea, es preciso que se sepa lo que se debe hacer y lo que se pretende con ella; que la persona que la realice, se sienta competente para efectuarla y que la tarea en sí resulte motivadora.

ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN DEL LECTOR

Al considerar la lectura como "*acto individual de construcción de significado en un contexto, que se configura mediante la interacción entre autor y lector, y que por lo tanto,*

será diferente, para cada lector, dependiendo de su conocimiento, intereses y objetivos,” Kleiman (1997:49) pregunta si no resultan incoherentes las tentativas de enseñanza de la lectura. Pero para esta autora no es, si se piensa sobre el prisma de “*estrategias de lectura*” (operaciones regulares para abordar el texto: pueden ser inferidas a partir de la comprensión del texto, que a su vez es inferida a partir del tipo de respuestas que el lector da a las preguntas sobre el texto, de la síntesis que él hace, de su traducción libre, como también de la manera como él manipula el objeto).

Kleiman (1997) clasifica las estrategias de lectura en *cognitivas* y *metacognitivas*: la primera, son las operaciones inconscientes del lector, en el sentido de no haber alcanzado aún el nivel consciente, que él realiza para alcanzar algún objetivo de lectura; la segunda, son las operaciones realizadas con algún objetivo en mente, sobre las cuales hay un control consciente, en el sentido de que el lector puede ser capaz de decir y explicar su acción. Además, la enseñanza estratégica de la lectura involucra no sólo las estrategias metacognitivas, sino también la práctica del desarrollo de habilidades verbales subyacentes al automatismo de las estrategias cognitivas.

Dentro del conjunto de capacidades que es comúnmente postulado como conjunto de habilidades de lectura, por los psicólogos y los educadores que se preocupan con la cuestión, son enfatizados aspectos relevantes: la capacidad para percibir la *estructura del texto*, la capacidad para inferir *la intención y actitud* del autor y la capacidad de hacer *la traducción* del texto.

A fin de una mejor comprensión sobre la estructura del texto, es importante pensar en el texto como teniendo dos aspectos globales profundos: uno relativo a la construcción de un significado y que está relacionado al asunto (*macroestructura*) y otro relativo a los aspectos sustentadores del asunto (*superestructura*), conceptos desarrollados por Van Dijk y Kintsch (1983).

La macroestructura, constituye el aspecto formal de la coherencia textual global, comúnmente llamado de tópico, tema, esencia o contenido del texto. Se conciben *macroestrategias* de comprensión que permiten su inferencia con el establecimiento de diversos niveles de significación para el texto. *La macroestructura* textual, por lo tanto, es una estructura semántica jerárquicamente superior, inferida estratégicamente del conjunto de *macroproposiciones* textuales durante el proceso de comprensión.

Por la naturaleza estratégica de la construcción del tema del texto, la *macroestructura* textual puede variar de acuerdo con las macroestrategias de comprensión utilizadas por el lector. Como esas *macroestrategias*, independientemente de ser utilizadas por todos los lectores, son determinadas por el grado de habilidad en la lectura, por los aspectos sociales de la construcción de sentido del texto (actitudes, creencias, valores, del lector, etc.) y por los aspectos lingüísticos de la superficie textual, diferentes macroestructuras pueden ser inferidas para un mismo texto, aunque su materialidad lingüística restrinja esa variación. Porque los sentidos son señalizados por el autor del texto a través de marcas lingüísticas, y también por los aspectos contextuales de producción del discurso, no es posible inferir, de forma adecuada, una macroestructura cualquiera para un texto.

Así, a juicio de los autores citados, las macroestrategias de lectura son fundamentales para la comprensión, considerando *macroproposiciones* que la orientan, sin las cuales no sería posible reunir las informaciones textuales en un todo significativo. El modelo de comprensión construido por los investigadores considera que el lector hábil, de manera estratégica construye, cuando empieza la lectura, a partir de las informaciones contextuales de producción del discurso y de las primeras informaciones textuales, una

macroproposición que orientará su comprensión. Esta macroproposición puede ser reformada o cambiada por otras durante la lectura, a partir de que las informaciones textuales contradigan las expectativas del lector, causando sentidos temporales para el texto, hasta que sea posible inferir su macroestructura.

Percibir la estructura del texto es llegar hasta su esqueleto y percibir la intención y/o atribuir una intención al autor, desarrollando así la capacidad para inferir *la intención* y *actitud* del autor. Para crear condiciones para el estudiante que le permita el desarrollo paulatino de su capacidad de percibir la relación entre la función del elemento textual y la intencionalidad, es importante un trabajo de concientización lingüística crítica. O sea, no es suficiente analizar cómo el lenguaje funciona en el texto, sino también cómo el lenguaje está al servicio de las intenciones del autor. Si el estudiante percibe cómo la estructura lingüística da soporte al pensamiento y las intenciones del autor, él conseguirá leer críticamente.

LA COMPETENCIA LECTORA EN LA DISCIPLINA IDIOMA. ASPECTOS GNOSEOLÓGICOS, PEDAGÓGICOS Y PSICOLÓGICOS.

La lectura es la actividad lingüística comunicativa fundamental en la enseñanza de la disciplina Idioma Inglés, (Antich, 1988, M. Más Vidal 1982, R. V. Makovietskaia, 1986 y otros) por lo que su análisis es de gran importancia para el desarrollo de la presente investigación.

La lectura es un proceso comunicativo complejo de interacción entre el texto y el lector, el cual se apropia de la información acumulada, la ciencia, la técnica, a la vez que establece una relación entre esta y su educación, experiencia personal y normalmente algunos conocimientos específicos del tema y del texto escrito. A su vez, el lector también aporta sus potencialidades lingüísticas incluyendo el conocimiento de determinadas palabras (*léxico*), que se colocan de acuerdo con el sistema lingüístico para formar oraciones (*sintaxis*), y patrones retóricos y convenciones lingüísticas que caracterizan los diferentes tipos de textos (Acosta, 1996).

Además de este conocimiento, el lector necesita un determinado nivel motivacional, la precisión de sus objetivos para leer, crear expectativas y desarrollar estrategias que lo deben conducir a la comprensión e interpretación de los elementos sintácticos lexicales, convencionales y de significado del texto escrito.

La lectura y construcción del sentido textual pone en juego una serie de competencias: competencia cognoscitiva (por la que se entiende el desarrollo y características de los esquemas mentales de cada uno); gramaticales (que conciernen a los conocimientos acerca de las especificidades del lenguaje empleado) y prácticas (que comprenden los saberes culturales e institucionales que son parte constitutiva de las situaciones de comunicación). Ellas se vinculan con lo que se ha denominado “*el capital cultural*” que cada uno posee o “*invierte*” en el acto de lectura.

Existe una estrecha interrelación entre estas competencias, por ejemplo, las competencias cognoscitivas se desarrollan y se enriquecen en la medida que amplían y profundizan las experiencias culturales y sociales. Ambas, a su vez, requieren de la competencia gramatical, cuya paulatina adquisición está vinculada a las primeras etapas del aprendizaje.

Por ello el acceso a la información a través del idioma inglés es un proceso que exige:

- Conocimientos básicos de gramática y vocabulario.
- Uso de los conceptos en las funciones comunicativas de la escritura académica.

- Conocimiento acerca de cómo los recursos de la lengua se usan para expresar las funciones comunicativas
- Organización funcional del inglés escrito y la habilidad para manipular información en los diferentes tipos de discursos académicos.

La lectura debe tener carácter participativo y dinámico, al educador corresponde la tarea de enseñar a los estudiantes a realizarla, es decir, una lectura donde el estudiante no sólo se limite a la ejecución de las actividades que tradicionalmente ha venido realizando; sino, que implique el ejercicio pleno de sus capacidades intelectuales como un constructor-transformador, para que sea capaz de comprender e interpretar cualquier tipo de texto.

En este proceso es tan importante lo que está expresado, como lo que es capaz de incorporar el lector. La dinámica del mismo está dada por la necesidad de resolver un problema, a través de la interpretación objetivo-contenido-método.

El objetivo se refleja en el problema del lector, el contenido se expresa en el texto y el método en el propio lector que a partir de su esquema de contenido y de su esquema de forma lo exterioriza en las estrategias o actitudes lectoras.

La lectura es un proceso donde el lector, en dependencia del objetivo inicial y del contenido del texto, determina qué método o estrategia de aprendizaje debe seguir para lograr el fin; de ahí el carácter participativo que adquiere, es por ello que debe ser entendida como procesos mediante los cuales el lector en respuesta a sus necesidades, se relaciona con el texto, interactúa con él, adoptando una determinada actitud hacia el mismo, lo que posibilita que pueda formarse en el individuo una imagen o representación ideal y subjetiva del texto, lo que se traduce en la construcción subjetiva de los significados del texto.

Se considera que la lectura es un proceso comunicativo en el que el lector, en posición de diálogo con el texto, procesa la información en varios sentidos, que incluye conjeturas, predicción e imaginación. La comprensión es el resultado de una compleja dinámica de interacciones entre el lector y el texto.

Como se ha generalizado en la literatura metodológica (A. A. Leontiev, 1971, A. N. Leontiev, 1983, R. Antich, 1988), la lectura es uno de los aspectos que conforman la actividad verbal constituyendo una vía para reforzarla. Mediante su ejercitación constante se perfecciona el manejo del idioma al ejercitar los sonidos y la grafía, el vocabulario y la gramática, de este modo se fija la ortografía y el significado de las palabras y frases. Al leer frecuentemente se logra retener la información contenida en el material lingüístico, lo que facilita comprenderlo al escucharlo y mejora su expresión tanto oral como escrita.

La actividad verbal se compone de cuatro aspectos en los cuales se realiza: la audición, la expresión oral, la lectura y la escritura, las cuales tienen sus características psicofisiológicas y psicolingüísticas por lo que pueden ser divididas en receptoras y productivas. La audición y la lectura son receptoras, mientras que la expresión oral y la escritura son productivas. Dos de ellas, la audición y la expresión oral tienen un código oral, en tanto que la lectura y la escritura tienen un código escrito. La actividad verbal consta además de habla interior y exterior. Se considera habla interior a la realización interna del lenguaje. El habla interior se manifiesta como una fase de la planificación en la actividad técnica y práctica en la que están relacionados los procesos de lectura, audición, escritura y expresión oral por lo que se plantea por algunos psicólogos, entre ellos A. A. Leontiev que el que escucha y el que habla, hablan al mismo tiempo, el primero repite internamente lo que la otra persona expresa para dar luego una respuesta. Así el lector reproduce internamente lo que lee en silencio (evidencia de la actuación del lenguaje interno, el cual hace mover los órganos de fonación).

De acuerdo con el papel de la actividad verbal en el proceso del pensamiento al enseñar lenguas extranjeras los autores: A. A. Leontiev. (1971), A. N. Leontiev. (1981), A. I. Domashniev. (1983), R. Antich. (1988) y otros, señalan que se deben tener en cuenta los siguientes elementos:

- El proceso de pensamiento es igual en cualquier lengua.
- El pensamiento se forma y se formula con la ayuda de la lengua materna.

La tarea de la enseñanza de un idioma extranjero es la de trasladar el contenido del material lingüístico del exterior (textos, diálogos, etc) al interior, a su forma psicológica de operaciones mentales, es decir, que la tarea no es enseñar a pensar, sino enseñar a pensar en la lengua extranjera, enseñar los diversos modos en que se forman los conceptos en esa lengua.

La lectura como aspecto receptivo de la habilidad verbal, se fundamenta en la actividad de los analizadores visuales, audio-linguo-motores y visuales y presupone la presencia de las imágenes visuales de los fenómenos lingüísticos, además, de un activo dominio de la lengua, lo que se complementa con las imágenes audio-lingua-motoras en el llamado lenguaje interno, con la estrecha unión de las mencionadas imágenes y sus significados.

Desde el punto de vista psicológico, la lectura se produce cuando los “signos gráficos actúan sobre los receptores visuales, provocando impulsos nerviosos que se dirigen hacia la corteza cerebral; los ojos realizan un movimiento a saltos sobre las líneas escritas y la lectura tiene lugar justamente en los momentos en que los ojos se detienen, identificándose en ese instante las señales ópticas con los estereotipos lingüísticos que se conservan en la memoria del lector”. (Ob cit)

Según afirma la Doctora. Delfina García (1976), para leer es necesario percibir visualmente los signos impresos o escritos, interiorizarlos y entenderlos, si se tratara de la lectura oral estas percepciones visuales se transforman en actos motores verbales, en los que intervienen los órganos del oído y del habla pero tratándose, de la lectura silenciosa, se requiere de la capacidad de reprimir los movimientos vocales y condicionarlos en conductas del lenguaje interior. Por ello se considera que este proceso es involuntario ya que durante la lectura en silencio el lenguaje interno se produce independientemente del deseo del lector.

En la literatura psicológica se habla de dos niveles de comprensión el nivel de significado y el nivel del sentido; estos niveles definen los dos sentidos hacia los cuales se orienta la elaboración mental de la información que es asimilada por el lector. La primera está relacionada con el establecimiento del significado de las unidades lingüísticas en su interrelación y la segunda está dirigida a la comprensión del sentido del texto como obra lingüística acabada. La primera puede interpretarse como la determinación de la información recibida contenida en el texto, es decir, comprensión de los hechos expuestos con el recurso de los medios lingüísticos; la segunda, presupone el procesamiento mental de la información recibida, es decir, comprensión de la intención del autor y valoración de los hechos en el más amplio sentido de la palabra. En este caso, la ejercitación encaminada al desarrollo de la competencia lectora se organiza teniendo en cuenta los niveles de asimilación, familiarización, reproducción, producción, aplicación y creación, de modo tal, que se desarrollen en los estudiantes los mecanismos de comprensión e interpretación antes señalados.

El proceso de lectura ha sido investigado desde hace muchos años. William S. Gray (1958) en su libro “*Enseñanza de la lectura de y la escritura*”, expresó: “*para formar buenos*

lectores es necesario comprender la naturaleza de las capacidades y técnicas fundamentales e indispensables para la lectura”.

Las técnicas a las que hace referencia el citado investigador son las siguientes:

- Percepción de palabras.
- Comprobación del significado de lo que se lee.
- Capacidad para reaccionar sobre lo que se lee.
- Empleo o aplicación de las ideas adquiridas.

Estas técnicas son de carácter intelectual e incluyen sólo lo referido a la lectura silente, es decir, a la comprensión del texto leído y no a las que tienen que ver con la producción oral de la lectura y el control de los factores que intervienen en ella.

García Alzola (1971) en su análisis sobre el mismo proceso funde las operaciones inherentes a la lectura oral y silente en un solo grupo, que a continuación se muestra

- Percepción de símbolos.
- Reconocimiento de las palabras y signos auxiliares.
- Comprensión de los significados.
- Emisión de los sonidos.
- Audición y autocontrol de la cadena fónica.

En la presente investigación centra la atención en la comprensión e interpretación como aspectos de la lectura que merecen un estudio especial para lograr el desarrollo de la competencia lectora en los estudiantes de los últimos grados de la Enseñanza General Politécnica y Laboral en Cuba, al tomar en consideración algunos de los elementos referidos anteriormente.

Para que un estudiante logre el perfeccionamiento que se necesita de la lectura, es necesario prestarle especial atención dentro de las diferentes operaciones de este proceso, a la capacidad de comprender e interpretar textos cada vez más complejos de forma progresiva, para que llegue por sí mismo a conclusiones que le permitan hacer valoraciones y emitir juicios de lo leído. Pero, para ello, es necesario primero que comprenda, porque como afirmara Camila Henríquez Ureña (1975) en *“Invitación a la lectura”*: *“El buen lector aspira a comprender”*. Se opina que el final de este proceso es interpretar.

En el tratamiento de la comprensión en este nivel, los estudiantes deben ser capaces de adquirir una independencia en el análisis que les permita, a la vez que se apropien del contenido del texto, percibir los valores ideológicos, éticos, morales y artísticos de la obra, es decir ser capaces de interpretar y expresar en forma externa la obra en leída.

W. Gray (1958) plantea que la comprensión total de un texto es el resultado de la captación e integración de los distintos significados: el significado literal, el complementario y el implícito.

Para captar el significado literal de un texto el lector debe poner en juego cuatro capacidades generales: (Gray, 1958).

1. La capacidad reflexiva o inquisitiva; que se manifiesta en el interés del lector por captar el significado de lo que se lee, formar asociaciones y prever la secuencia de ideas.
2. La fusión del significado de las palabras en ideas, o sea, las asociaciones que suscita la lectura para construir ideas que el autor tenía en mente al escribir el pasaje.
3. La capacidad de relacionar y organizar ideas, o sea, el lector no sólo atribuye sentido preciso a las palabras sino que las funde en una sucesión de ideas afines, al

captar el significado de oraciones y párrafos en relación con todo el contexto y reconoce su importancia relativa.

4. La capacidad para leer con razonable velocidad.

El significado complementario no es más que la riqueza de vocabulario, las experiencias, el grado de conocimiento y la cultura general que aporta al estudiante la captación de significados, es decir, son aquellos conocimientos que aclaran o amplían el significado literal.

El significado implícito es el que está entre líneas, que subyace en el contexto general en el cual, hay que inferir audazmente lo que se nos quiere expresar.

Luria (1959), en su libro clásico *“Funciones superiores de los centros corticales y su interrupción cerebral por accidentes”*, divide la comprensión en cuatro niveles, que son: *nivel de la comprensión fragmentada o superficial, nivel de comprensión global, nivel de comprensión detallada y nivel de comprensión crítica.*

El nivel de comprensión crítica es definido como la valoración de la información sobre la base de la cultura, la experiencia, las vivencias del lector al cual se le imprime lo emocional valorativo. Este último nivel se reconoce como interpretación.

A pesar de la gran cantidad de investigaciones dedicadas al proceso de la lectura donde se han tratado las categorías comprensión e interpretación, se halla que aún existen grandes diferencias y contradicciones en las definiciones de ambos términos, debido al sinnúmero de tendencias, concepciones y enfoques que han dado los especialistas de la Metodología de la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras (S. K: Folónkina, E. I. Klidiznikova, I. S. Paneva, C. F. Shatilov, Norma Whitney, Evelyn Davis, Eddy Zayas (1982), Katia Hernández (1988), Marcia Roca y G. Villalón (1986), Luis Álvarez (1996), Isora Enríquez (1997), Eladio Hernández (1997), Luis Carmenate y Maricela Jiménez (2001).

Muchos investigadores han tenido en cuenta el término *“sentido”* para la correcta comprensión e interpretación de lo leído (L. S. Vigotsky y otros), otros relegan la interpretación a un plano secundario y limitan su importancia al análisis de las estructuras lexicales, gramaticales y estilísticas que forman parte de la construcción textual. (Élida Grass Gallo 1992). También, han considerado la interpretación como uno de los niveles de la comprensión (Élida Grass, 1996, Angelina Roméu 1995, Luis Carmenate 2001).

Otra tendencia en el análisis de estos conceptos ha sido el considerar el conocimiento previo para poder lograr una adecuada comprensión e interpretación, asumido por el autor de la tesis pues ambas habilidades no pueden desarrollarse sin dicho conocimiento unido a las vivencias, experiencias, cultura general, y otros aspectos. Además, se trata no sólo del conocimiento del tema, sino también del lenguaje incluido en el texto. (A. Roméu, 1995, Alicia Ávila 1994).

Una aproximación a la solución del problema lo representa el enfoque dado por Luis Álvarez Álvarez (1996), el cual establece la relación entre la oralidad, la escritura y la lectura, y plantea lo siguiente *“(…) si la operación específica de la oralidad es la elocución, si la escritura se realiza como redacción, la lectura se realiza como interpretación, lo cual no es actividad privada de un tipo de lectura (la de textos literarios, por ejemplo) sino que es la operación cardinal de cualquier lectura sobre cualquier texto. Interpretar significa que el receptor escoge las partes componentes del texto y la jerarquía en que él las considera, al situarse entre ellas como ejecutante de la lectura, pues ningún lector aborda la totalidad del texto y cada una de sus partes, ni con la misma atención, ni con idénticos valores”* (Álvarez, 1998).

Se concuerda con el concepto anterior, al considerar que el mismo es mucho más objetivo que los señalados anteriormente. Sin embargo, es innegable que en la expresión de esta habilidad hay cierto grado de subjetividad, así como diversidad de criterios. Se coincide con Álvarez Álvarez (1996) cuando plantea que la habilidad generalizada Interpretar significa no sólo *Entender y Comprender*, sino situarse interpartes del texto, porque depende en gran medida de la posición ideológica y de la manera en que el lector interpreta la realidad objetiva.

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.

Estas habilidades generales o generalizadas, a diferencia de la invariante de la habilidad lectora 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 de cualquier tipo de texto.

De todo lo antes expuesto se colige que es necesario establecer la relación comprensión interpretación, la cual se ha analizado de la siguiente manera: la comprensión y la interpretación son partes componentes de la competencia lectora que se complementan entre sí, sin embargo, el primer lugar le corresponde a la comprensión como proceso de decodificación del mensaje, que como bien subraya la Dra. Mabel González Fiol (1990) en su tesis acerca del Lenguaje didáctico, se desarrolla progresivamente en la medida que el individuo va perfeccionando la comunicación en lengua extranjera, tiene además, un doble carácter voluntario e involuntario, pues el dominio del código de lengua hace que se pueda comprender cualquier mensaje escrito independientemente de los propósitos.

Con respecto a la interpretación se considera que es una habilidad más compleja cuya existencia depende en gran medida de la comprensión y que requiere de la presencia de otros factores lingüísticos y no lingüísticos. Entre los primeros se puede citar la valoración de la información a través de juicios, criterios, opiniones; todo tipo de expresión literaria y no literaria con respecto al contenido del texto que presupone la presencia de elementos valorativos. Entre los no lingüísticos podemos citar la ideología del lector, su concepción del mundo, bagaje cultural, sus experiencias acerca del tema, vivencias relacionadas con este.

La competencia pedagógica en la formación de profesionales se identifica con la capacidad del individuo para ejecutar su labor con eficiencia mediante un adecuado uso de los conocimientos y habilidades necesarias para cumplir las funciones inherentes a los modos de actuación previstos en el Modelo del Profesional y que, (como invariantes de habilidad), presupone también la competencia lectora con fines profesionales.

Se considera oportuno precisar qué se entiende por competencia.

Muchos autores la definen indistintamente como pericia, habilidad, destreza, capacidad entre los que se destacan los siguientes: J. Pérez, 1993, Bradsesh, 2000, Hernández, 1999, Coulon, 1995, Verdugo, 1990, a las cuales se adscribe el autor de esta tesis por su valor metodológico en la dirección de la formación del profesional.

Se coincide con G. Acosta (2001) en que *“la competencia no se reduce al conocimiento de determinado contenido, sino que será tal, cuando se aplique con efectividad en la solución de problemas”*. Esta será la condición necesaria para certificar la calidad de la formación

del profesional en términos de competencia lectora, como se prevé en esta tesis, ya que la sociedad exige competencias, no reproducciones, e independencia para enfrentar los vertiginosos cambios de la ciencia y la tecnología mediante el desempeño del estudiante, que debe aprender a desarrollar procesos cognoscitivos que puedan ser aplicados en situaciones nuevas, que favorezcan el enriquecimiento de la práctica profesional.

Para (M. Brazdesh 2000 y G. Acosta 2001) ser competente implica adquirir una capacidad con lo cual se coincide ya que las competencias no sólo se aprenden en la escuela; resultan también del empeño y del desempeño del estudiante al combinar los conocimientos teóricos y los prácticos.

Se concuerda con G. Acosta (2001) cuando plantea que el concepto de competencia “*es algo más que una habilidad sino que es el dominio de procesos y métodos para aprender de la práctica, de la experiencia y de la subjetividad*”; lo cual es muy importante en el contexto educativo contemporáneo a partir del cual se reconceptualizan los criterios de calidad en la formación del profesional actual que ser independiente, capaz de aprender por sí mismo a través de la relación entre teoría y práctica, entre lo objetivo y lo subjetivo y entre pensamiento y acción.

Algunos autores como C. A. Hernández (1999), A. Coulon (1995), Verdugo (1990) coinciden al considerar que la competencia es una mezcla de conocimientos prácticos socialmente establecidos que han de ponerse en juego en situaciones específicas dadas.

La competencia lectora, como plantea M. González (1990), responde a dos procesos sujetos a leyes diferentes que se complementan entre sí. En uno prima la relación del código con la percepción y en el segundo los conocimientos, vivencias y experiencias adquiridas de la sociedad.

El proceso seguido en la investigación permitió establecer la relación comprensión-interpretación-competencia lectora, la cual se define como:

“Competencia lectora (...) del estudiante (...) es la capacidad de poder comprender e interpretar un texto escrito de manera adecuada, aproximándonos cada vez más a la meta final de un curso en el aprendizaje de la lengua extranjera, en la cual intervienen múltiples factores como son: el conocimiento de la propia lengua extranjera, el dominio de las habilidades inherentes a la lectura y a la profesión, ideología, concepción del mundo y cultura general del lector, que se materializan en su actuar profesional”.

Conclusiones

Como ha quedado demostrado en el cuerpo central del informe, durante la vida, muchas veces, el ser humano se siente impulsado a comportamientos variados para atender ciertos objetivos.

En esta perspectiva, todo tipo de comportamiento es fruto de una causa que lo provoca. Observando el comportamiento impulsado por motivos y por estar dirigido para un objetivo o meta, inferimos la existencia de motivación.

Además, para que una persona se pueda involucrar, en especial, en una actividad de lectura, es necesario, también, que se sienta que es capaz de leer, de comprender el texto que tiene en sus manos, tanto de forma autónoma como contando con la ayuda de otros más experimentados que actúan como soporte y recurso.

Resulta que en una actividad textual, trabajar en la zona de desarrollo próximo, explicada y descrita por Vygotsky, implica concentrar las acciones propiciadoras de comprensión en las posibilidades y las fortalezas del estudiante. Exige comprender que si el estudiante puede elaborar estrategias con la ayuda del profesor (en nivel de desarrollo próximo), después ello

puede trazar tales estrategias sólo (en nivel de desarrollo real). Para el autor citado el estado de desarrollo mental sólo puede ser determinado a estos dos niveles, que permiten examinar, no sólo lo que ya ha producido el desarrollo, sino lo que producirá a través de la interacción social, en el proceso de maduración.

Marcuschi (1995), al tomar el acto individual de la lectura como una práctica social, establece algunas condiciones en que operan los procesos de comprensión: base textual (sistema lingüístico), conocimientos relevantes divididos, coherencia, cooperación (actividad intencional de recepción y producción), abertura textual (posibilidades interpretativas), base contextual y determinación tipológica. Según el autor citado, cuando un lector que escucha entra en contacto con un texto escrito u oral opérese una confrontación de dos estructuras de conocimiento. En este proceso ocurren construcciones, reconstrucciones, creaciones y recreaciones, propiciando una integración activa de los conocimientos previos y textuales que generan una interpretación. Marcuschi (1995: 55). *La actividad* para Vigotsky es concebida como un proceso mediador, ella significa un empeño activo de la persona con el mundo que lo rodea, una interacción orientada a una meta que se refleja en la persona; un proceso de transformación del medio a través del uso de instrumentos mediadores.

En una perspectiva que toma en consideración los aspectos social, histórico y cultural de cada sujeto, Orlando (1983), afirma que “*la lectura es producida,*” y crea el concepto de “*condiciones de producción de la lectura de un texto*”; Es en su interacción que los interlocutores instauran el espacio de la discursividad. Autor y lector confrontados se definen en sus condiciones de producción y los factores que constituyen esas condiciones son los que van a configurar el proceso de la lectura.

De esta manera, en la medida que lee, el lector construye su identidad.

Se corrobora lo que expresa Orlandi, Soares (1995) usa el término “*Las condiciones sociales de producción de lectura*” al poner en evidencia que leer y escribir son dos actividades con valores desiguales y hasta desencontrados, se consideran las condiciones y los intereses de los diversos segmentos sociales.

Bibliografía

- Aballí Moliner, Carlos de la C. La comprensión textual en lengua inglesa en 12mo grado. 2004. 80 h. Tesis (Candidato a Master en Ciencias de la Educación Superior) UMCC. Cuba. 2004
- Acosta, Rodolfo; Mancini, A. Didáctica Contemporánea de Lenguas. Universidad de Panamá, 1998.
- Alderson C. Language test construction and evaluation. Cambridge University Press. U., 1995.
- Almaguer B. Tratamiento diferenciado a los distintos tipos de textos en la enseñanza de la lectura en los I.S.P. [Tesis Doctoral]. Universidad de Santiago de Cuba, 1998.
- Almaguer Luaiza, Benito. Tratamiento Diferenciado a los Distintos Tipos de Textos en la Etapa Inicial de la Enseñanza del Inglés en los I.S.P. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba, 1997.
- Álvarez de Zayas, Carlos La Escuela en la Vida. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. 1999.
- Álvarez de Zayas, Carlos. Hacia una escuela de excelencia. Libro en soporte digital. CEPES. Cuba. 2001

- Álvarez, Luis. La lectura ¿Pasividad o dinamismo? en Educación. La Habana. no 89. Sep-Dic. 1996
- Antich de León, Rosa Repase su Inglés para leer Ciencia y Técnica. Editorial Científico-Técnica. Ciudad de La Habana. 1990.
- Antich de León, Rosa. The Teaching of English in the Elementary and Intermediate Levels. Editorial MES. La Habana. 1981.
- Antich R., et. al. Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras.: Editorial. Pueblo y Educación, La Habana 1986.
- Arzola Glez. T. La comprensión del lenguaje escrito, consideraciones desde una perspectiva cognitiva en Revistas de Psicología General y Aplicada. (soporte digital) (s/f)
- Ayala M.E. Acciones para la dirección del trabajo metodológico en el Dpto. de Inglés para la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora. Tesis en opción al título de master en Educación. IPL.A.L.-- La Habana. (soporte digital)(s/f)
- Beke, Rebeca y Elba Bueno de Castelli. El uso estratégico para la elaboración de resúmenes de textos en el ámbito académico. Material Mimeografiado. 1999.
- Beke, Rebeca y Elba Bueno de Castelli.. ECOLE: entrenamiento en estrategia de comprensión lectora. Caracas Gráficas Tao. 1996
- Brown D. Principles of language learning and teaching. -- New Jersey: Prentice Hall, 1987.
- Brown, Gillian. Performance and Competence in Second Language Acquisition / Gillian Brown, Kirsten Malmkjaer, John Williams. Cambridge University Press, 1996.
- Caballero Puig, Teresa. Propuesta Metodológica de lectura en el contexto universitario cubano. Material mimeografiado. Universidad de Camaguey. Cuba. 2001.
- Calvo Vázquez, María C. Propuesta de ejercicios en Página Web para la modalidad semipresencial de la asignatura Idioma Español I de Preparatoria. 2004. – Tesis (Candidato a Master) UMCC. Matanzas. Cuba. 2004.
- Carbonell de Grompone, María A. ¿Qué es leer? y otras precisiones para maestros inexpertos. En revista Lectura y Vida, año 10, No. 3, Santiago de Chile, Sep.1989 (soporte digital)
- Carmenate Fuentes L. Topología sistémica de ejercicios para el diagnóstico de la habilidad de lectura en estudiantes no filólogos. [Tesis Doctoral]. Universidad de Santiago de Cuba, 2001. (soporte digital)
- Carney J, Cioffi G. Extending traditional diagnosis: The dynamic assessment of reading abilities. University of New Hampshire, Durhan: Editorial. Reading psychology, 1990. (soporte digital)
- Colectivo de Autores del ISP “Enrique José Varona”. Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador. Colección Proyectos. La Habana. Cuba. 2001.
- Colectivo de Autores. Objetivos formativos del nivel preuniversitario y fin de la enseñanza universitaria. Material en soporte digital. MINED. 2003.