

## **LA COMPRENSIÓN LECTORA DESDE UNA CONCEPCIÓN DIDÁCTICO-COGNITIVA**

AUTORES: Ernan Santiesteban Naranjo<sup>1</sup>

Kenia María Velázquez Ávila<sup>2</sup>

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: Centro de Estudios de Didáctica Universitaria de Las Tunas. Calle A. Maceo No. 22 entre J. Agüero y A. Guardia. Las Tunas. Código Postal 75100. Cuba. E-mail: [ernansn@ult.edu.cu](mailto:ernansn@ult.edu.cu)

Fecha de recepción: 18 - 10 - 2011

Fecha de aceptación: 14 - 01 - 2012

### **RESUMEN**

En el presente artículo se define y describe el concepto de comprensión lectora y se ofrece una concepción didáctico-cognitiva que conduce a su potenciación. En ella se aluden los modelos de cómo ocurre el proceso lector y se demuestra que no constituyen, posiciones diferentes sobre un mismo objeto, sino que todos estos están presentes en dependencia del tipo de texto y sobre todo, dentro de la acción que realiza el decodificador del texto. En la concepción se realiza una distinción entre las estructuras superficiales y profundas del significado; concluye con procedimientos para lograrlo.

**PALABRAS CLAVES:** comprensión lectora, concepción, didáctico-cognitiva

### **THE READING COMPREHENSION FROM A DIDACTIC-COGNITIVE CONCEPTION**

#### **ABSTRACT**

In this article it is defined and described the concept of reading comprehension and it is offered a didactic-cognitive conception which leads to its improvement. In this conception is dealt the different model through which the reading process occurs and it is shown that they do not constitute different positions about the same object of study, but they are present in accordance to the type of text, ad above all else to the actions that the reader carries out. In the conception it is made a distinction between the outer and inner structures of meaning. It ends with procedures to fulfill them.

**KEYWORDS:** reading comprehension, didactic-cognitive, conception

---

<sup>1</sup> Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular. Miembro del Grupo de Expertos de la Academia de Ciencias de Cuba. Profesor-investigador. Coordinador de Publicaciones y Eventos del Centro de Estudios de Didáctica. Universidad de Las Tunas. Cuba. Ha publicado diversos artículos y libros científicos.

<sup>2</sup> Master en Ciencias de la Educación. Licenciada en Educación en la especialidad de Español-Literatura. Asistente y profesora-investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas de la Universidad de Las Tunas.

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la lectura y su comprensión ocupa un lugar preponderante dentro de los planes de estudios por ser la base del resto de las asignaturas. Por tanto, dichos procesos merecen especial atención dentro de la actividad escolar y también en la sociedad.

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

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

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

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

L. Álvarez, (1996: 11), consideraba que el proceso de enseñanza de la lectura exige, cada vez con mayor urgencia, del diseño de estrategias didácticas eficaces que partan de una modelación análoga a la complejidad de la lectura como actividad, tanto en su diversificación tipológica como en su estructura peculiar. De ahí, la necesidad de acometer el presente estudio y dirigido a potenciar esta importante forma de la actividad verbal.

## DESARROLLO

Antes de ahondar en las habilidades que intervienen en el proceso de comprensión lectora, es necesario precisar que la lectura puede valorarse desde dos perspectivas: como medio y como fin. Como el primero, es la utilización de esta actividad verbal como método o técnica en la enseñanza de la lengua u en otros fines; mientras que como el segundo no es más que la habilidad generalizada leer, en el presente artículo sólo se aludirá una de sus operaciones generalizadas: la comprensión.

Existe en la comunidad científica del área lingüística la tendencia de asumir uno de los modelos de cómo ocurre el proceso lector. Estos modelos, denominados por algunos especialistas enfoques del estudio de la lectura,

independientemente de las divergentes taxonomías, las clasifican en tres grupos fundamentales:

- Los que explican el proceso como la ejecución de un conjunto de pasos que se inician con la percepción de los estímulos visuales que aparecen sobre la página y que culmina con la reconstrucción en la mente del lector, del significado que el autor del texto pretende transmitir. (Modelos ascendentes).
- Los que lo explican como una serie de pasos que se inician con la formulación de la hipótesis que realiza el lector sobre el significado del texto y que luego, va confirmando o rechazando como resultado de las inspecciones sucesivas hechas a la información aportada en el texto. (Modelos descendentes).
- Los que asumen una posición ecléctica, al plantear que el proceso de lectura se cumple mediante la interacción analítica y dinámica de la información que posee el lector sobre el lenguaje y el contenido del texto, con la información aportada por el mismo. (Modelos interactivos).

Al respecto, I. Solé (1997a: 26) considera que la lectura no puede ser considerada como un proceso de “arriba a abajo” ni absolutamente de “abajo a arriba”. Si fuera solamente de “arriba a abajo” sería casi imposible que dos personas llegaran a la misma conclusión sobre un texto leído; asimismo si la lectura fuera exclusivamente de “abajo a arriba”, no habría desacuerdo sobre el significado de un texto. No serían tampoco posibles las interpretaciones personales basadas en diferencias dadas por edad, las experiencias.

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

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

Seguidamente se expone cómo estos “modelos” están presentes en el proceso de lectura y no constituyen, como se piensa, posiciones diferentes sobre un mismo objeto, sino que todos estos “modelos” están presentes en dependencia del tipo de texto y sobre todo, dentro de la acción que realiza el decodificador del texto que se determina como habilidad generalizada. No obstante, en el presente artículo solo se aludirá una de sus operaciones generalizadas: la comprensión.

A continuación se ofrecen algunas definiciones del concepto meta, así por ejemplo:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Hasta aquí una breve referencia de algunas definiciones del concepto: Comprensión, vistas desde diferentes posiciones. En correspondencia con la lógica de la presente pesquisa comprender es 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 decodificar el texto; luego, presupone que el lector capte el significado no solo literal de las palabras y las frases, o el sentido literal de las oraciones, de las unidades supraoracionales o del párrafo, o del contenido literal del texto; sino que debe captar el significado, el sentido y el contenido complementario

lo cual significa, entre otras cosas, el procesamiento dinámico por parte de ese receptor/lector, quien lo desarrolla estableciendo conexiones coherentes entre sus conocimientos y la nueva información que le suministra el texto.

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

El proceso lector se da en este caso como una serie de pasos que se inician con la formulación de la conjetura que realiza el lector sobre la significación del texto, y que luego va confirmando o rechazando, como resultado de las inspecciones sucesivas hechas a la información aportada en el texto. (Modelos descendentes).

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

En el resto de los modelos se vivencian en relación con las restantes operaciones generalizadas que integran la habilidad generalizada leer.

Así en el análisis gramatical, la distinción entre las estructuras superficiales y profundas del texto también existe en el análisis semántico. En el nivel superficial, el significado se puede taxomizar en dos categorías: significado denotativo y significado connotativo. El primero es el significado de la palabra proporcionado por el diccionario y es integral al funcionamiento esencial de la lengua. El segundo es el valor comunicativo de una expresión por virtud de lo que se refiere. Refleja la experiencia real de la cual uno asocia una expresión.

En la estructura profunda, el significado también se puede taxomizar en dos categorías: el significado contextual y el significado pragmático. El primero se subdivide en: significación literal, complementaria, e inferencial; a diferencia del significado de superficie de una palabra, el significado contextual se lleva a cabo en el texto en su contexto. Este tipo de significado no lo determina la palabra, sino el texto en su contexto como máxima unidad lingüística de sentido completo.

En el significado pragmático se expresa en los sentimientos y actitudes del escritor, en la intencionalidad. En el proceso de lectura, la comprensión de este tipo de significado es de conspicua importancia, por cuanto se encuentra fuera de la organización del lenguaje. No se puede deducir desde el sistema lingüístico solamente, se lleva a cabo en el nivel funcional. Ambos significados: contextualizado y pragmático, requieren de habilidades cognitivas y socio-culturales por parte del lector.

Por tanto, la distinción entre las estructuras superficiales del significado y las estructuras profundas del significado, está dada en que la primera es literal y la segunda complementaria o inferencial.

El proceso de lectura dirigido a la comprensión, debe considerar entre otros los siguientes elementos:

- a) Reconocimiento o recordatorio de detalles: identificar o recordar personajes principales, hora, lugar, escenario o incidente que describe el texto.
- b) Reconocimiento o recordatorio de la clave semántica: localización, identificación o producción de la memoria una formulación explícita o la clave semántica.
- c) Reconocimiento o identificación de secuencia: recordar el orden de los incidentes o acciones expresadas explícitamente.
- d) Reconocimiento o recordatorio de descripciones: identificar algunas similitudes o diferencias que describe el autor explícitamente.
- e) Reconocimiento o recordatorio de la relación causa-efecto: identificar acciones por ciertos incidentes, eventos o acciones de los personajes expresados explícitamente.

Por tanto, se deben considerar las tareas:

- 1) Inferir detalles de apoyo: inferir hechos adicionales que el autor podría haber incluido que lo haría más informativo, interesante o apelativo.
- 2) Inferir la clave semántica: determinar la idea central, el tema, la moraleja que no está explícita.
- 3) Inferir consecuencia: predecir lo que sucederá en la relación causa-efecto, o hipotetizar acerca de comienzos alternativos para el texto, si el autor no hubiese proporcionado uno, o predecir el final del texto antes de leerlo.
- 4) Inferir relación causa-efecto: inferir que provocó determinado evento y explicación racional.
- 5) Inferir características de los personajes: hipotetizar acerca de la naturaleza de los personajes sobre la base de las pistas explícitas presentes en el texto.
- 6) Inferir lenguaje figurativo: diferenciar el significado literal del significado figurativo empleado por el autor.

Lo anteriormente expuesto presupone un proceso de evaluación donde los estudiantes/lectores demuestran evaluación cuando realiza juicios acerca del contenido del texto al compararlo con otra información. La evaluación requiere de parte del estudiante la realización de juicios acerca del contenido del texto sustentado en la exactitud, aceptabilidad, valor, deseabilidad, cabalidad, calidad, veracidad y probabilidad de exactitud.

*Tipos de evaluación:*

Evaluación objetiva: juicios del pronunciamiento o hechos sustentados en criterios externos, tales como: evidencias de apoyo, razones y lógica.

Evaluación subjetiva: realizar juicios del pronunciamiento o hechos sustentados en criterios internos, tales como: prejuicios, creencias y preferencias de uno.

Juicios de adecuación o validez: Juicio si el tratamiento del autor del tema es exacto y completo, cuando se compara con otras fuentes sobre el tema.

Juicios acerca de la apropiabilidad: determinar si cierta selección o parte de selecciones son relevantes y contribuyen a resolver un problema o situación.

Juicios de valor, deseabilidad o aceptabilidad: Juicios de apropiabilidad de las acciones de un personaje en un incidente particular sustentada en valores personales del lector.

Evaluación de apreciación: La misma se relaciona con el impacto psicológico y estético del texto en el lector. Incluye ambos: conocimiento de y respuestas emotivas a técnicas literales, formas, estilos y estructuras.

De ahí que se requieran de actividades de carácter:

- Identificación del estilo: describir y reaccionar sobre el empleo del lenguaje y recursos estilísticos del escritor.
- Reconocimiento de los recursos retóricos: identificar los recursos retóricos en el material y explicar sus funciones.
- Valoración de la efectividad de las senso-imágenes del escritor.
- Valoración personal: reaccionar al contexto, evento y personaje.

## CONCLUSIONES

La concepción didáctico-cognitiva para la enseñanza de la lectura facilita el proceso de comprensión.

Comprender es 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 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.

La definición del concepto comprensión proporciona una utilidad didáctica práctico-funcional con énfasis en los procesos hermenéuticos y semióticos

presentes en la decodificación. La misma constituye una condición didáctica superior al concebir el proceso de lectura como habilidad.

## BIBLIOGRAFÍA

Abbot, G. (et al). *The Teaching of English as and International Language*. Editorial Revolucionaria. La Habana, 1989.

Almaguer, B. *Tratamiento Diferenciado a los distintos tipos de textos en la Etapa Inicial de la Enseña del Inglés en los ISP*. Tesis doctoral. Santiago de Cuba, 1998.

\_\_\_\_\_. *Didáctica de la lectura*. ENS. Universidad Estatal de Haití. Pourtprance, 2002.

Álvarez, L. *La Lectura: ¿Pasividad o Dinamismo?* En *Educación*. La Habana, 1996.

De Armas, L. (et al.) *Training in Effective Reading II*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1982.

Fuentes, H., Ugalde, J. y Mestre, V. *Fundamentos didácticos para el proceso de enseñanza – aprendizaje participativo*. Universidad Autónoma de Querétaro. (Centro de estudios de la Educación Superior), Santiago de Cuba, 1997.

González, R. *perfeccionar el sistema de habilidades correspondiente a la Física del preuniversitario*. Tesis doctoral. Las Villas, 2002.

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

Halaban, P. *Texto e hipertexto: ¿muerte del libro?* en *Revista Educación*. Nro, 104. sep.\_ dic., 2001.

Mei Yun, Y. *Systematic-Functional Grammar&the Teaching of Advanced E.F.L. Reading*. En *Forum* vol. 29. N<sup>ro</sup>1. January, 1991.

Santiesteban Naranjo, E. *La competencia lectora: requisitos y estrategias*. Las Tunas, enero, 2002.

\_\_\_\_\_. *La medición de habilidades lectoras*. Artículo aprobado para editar por CCP. Las Tunas, enero, 2002.

\_\_\_\_\_. *La enseñanza de la lectura*. Las Tunas, enero, 2002.

\_\_\_\_\_. *La lectura y su importancia social*. Las Tunas, enero, 2002.

\_\_\_\_\_. *Las habilidades lectoras en la enseñanza del inglés*. Las Tunas, enero, 2002.

\_\_\_\_\_. *Metodologías diferenciadas para la enseñanza de la lectura*. Congreso Pedagogía 2003. Las Tunas, 2002.

\_\_\_\_\_. *El desarrollo dinámico de la habilidad generalizada leer en inglés es estudiantes de 12 grados del nivel preuniversitario*. Tesis doctoral. ICCP. La Habana, 2004.

Solé, I. *La lectura, un proceso estratégico*. *Revista Aula* N<sup>ro</sup> 59. Barcelona, 1997a).

\_\_\_\_\_. *De la lectura al aprendizaje*. *Revista Signos* N<sup>ro</sup> 20. España, Madrid, 1997b).