



Fecha de presentación: 19/06/2019 Fecha de aceptación: 18/12/2019 Fecha de publicación: 30/04/2020

**¿Cómo citar este artículo?**

Acosta Gómez, I., Rodríguez Pérez, R., & Águila Consuegra, M. E. (enero-abril, 2020). La comprensión del texto y el desarrollo de la competencia literaria. Un binomio multidimensional. Revista *Márgenes*, 8(1), 71-90. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/margenes/issue/view/920>

**TÍTULO: LA COMPRENSIÓN DEL TEXTO Y EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LITERARIA. UN BINOMIO MULTIDIMENSIONAL**  
**TITLE: READING COMPREHENSION AND THE DEVELOPMENT OF LITERARY COMPETENCE. A MULTIDIMENSIONAL BINOMY**

**Autores:** Lic. Israel Acosta-Gómez<sup>1</sup>, Lic. Rachel Rodríguez-Pérez<sup>2</sup>, MSc. Maritza Esther Águila-Consuegra<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Licenciado en Educación. Español-Literatura. Profesor Instructor. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Departamento de Educación Infantil, Sancti Spíritus, Cuba. Pertenece al proyecto “La identidad nacional en la formación del estudiante universitario”. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4569-6120> Correo electrónico: [israelag@uniss.edu.cu](mailto:israelag@uniss.edu.cu)

<sup>2</sup> Licenciada en Educación. Español-Literatura. Profesora Instructora. Palacio de Pioneros, Sancti Spíritus, Cuba. Pertenece al proyecto “La identidad nacional en la formación del estudiante universitario”. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3783-8694> Correo electrónico: [rachelrperez@nauta.cu](mailto:rachelrperez@nauta.cu)

<sup>3</sup> Licenciada en Educación. Español-Literatura. Máster en Ciencias de la Educación (Mención Educación Secundaria Básica). Profesora Auxiliar. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Sancti Spíritus, Cuba. Pertenece al proyecto “La formación humanística del estudiante universitario”. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7092-5039> Correo electrónico: [maconsuegra@uniss.edu.cu](mailto:maconsuegra@uniss.edu.cu)

**Márgenes publica sus artículos bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)**



<http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/margenes>  
[margenes@uniss.edu.cu](mailto:margenes@uniss.edu.cu)

## RESUMEN

Valorar la estabilidad interna del contenido que expresa el texto y su correspondencia-convergencia con los contenidos previos que surgen en la mente-experiencia del lector, es razón expedita del sentido común del lector. Es tarea ineludible del profesor de Español-Literatura enseñar a operar con los conocimientos previos y gestar una actitud crítica frente al texto, al confrontar la información nueva que el texto suministra, con la que ya se posee en la estructura mental. Desde esta dimensión, el proceso de lectura y comprensión, postula en el lector sensible, de manera gradual, potenciar el desarrollo de la competencia literaria, como generadora de cultura, todo lo que permite que el lector-estudiante pueda elegir qué hipótesis pueden predecir y optimizar más, el saber del texto, para interpretar el sentido y avanzar. Por ende, la variable predicción permite construir una significación, no solo ajustada al texto, sino adaptada a la vida experiencial del lector-estudiante. A partir de lo anterior, el objetivo de este artículo es teorizar sobre una comprensión efectiva, la cual contribuya a gestar un mensaje significativo de lectura, de manera que se pueda potenciar la competencia literaria en el lector-estudiante como sujeto sensible.

**Palabras clave:** lectura; comprensión; sentido; significado; competencia literaria.

## ABSTRACT

Assessing the internal stability of the content expressed in the text and its correspondence-convergence with the previously acquired contents is a natural response of the reader. The unavoidable task of the Spanish-Literature teacher is to teach how to manage previous knowledge and to develop a critical attitude towards the text, when confronting the new information provided by the text with the one already mentally acquired. From this dimension, the process of reading and comprehension in the sensitive reader gradually contributes to the development of literary competence as a generator of culture. This process allows the reader-student to choose by which hypotheses they can predict and optimize more the knowledge of the text, to interpret the meaning and move forward. Therefore, predicting, as a variable, allows the reader to find a meaning, not only in line with the text, but adapted to the reader's life experience. Thus, the objective of this article is

---

Márgenes publica sus artículos bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



<http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/margenes>  
[margenes@uniss.edu.cu](mailto:margenes@uniss.edu.cu)

to theorize about how an effective comprehension can lead to the creation of a significant reading message and accordingly, to the enhancement of literary competence in the reader-student as a sensitive subject.

**Keywords:** reading; comprehension; meaning; literary competence.

## INTRODUCCIÓN

(...) La literatura es un objeto de difícil estudio, porque, en realidad, la literatura se vive, se experimenta, se asimila, se percibe, se lee, pero sería muy impreciso decir que la literatura se ‘enseña’, se ‘aprende’ o se ‘estudia’. Se llega a ella a través de un proceso de recepción, de un proceso de asimilación de experiencias literarias de que deriva su reconocimiento y, en cierto modo, su aprendizaje/conocimiento (...) (Mendoza, 2001, p. 49).

Plenamente de acuerdo con la cita anterior, Mendoza Fillola (2001) demuestra que la lectura es un acto de recepción, o de asimilación, donde el lector aplica su conocimiento del mundo (intertexto), para construir la significación. Por ello, se habla de una lectura “consciente”, que significa entender al mundo mismo y comprenderlo para asumirlo, porque evidentemente, también para Rienda (2014) “los textos literarios son modelo de escritura, son fuente de lectura, intervienen en el desarrollo de la estética discursiva, estimulan la fantasía y creatividad y promueven la actitud crítica” (p. 761). Por tanto, la lectura también es un tipo de lenguaje, donde su fin estratégico es la comprensión y disfrute de lo leído; a través de este proceso, el lector recibe e interpreta críticamente el mensaje que ha sido codificado y estimado el autor-emisor del texto y en el cual, un lector modelo reflexiona sobre ese mensaje, según sus motivaciones y conocimientos previos, que hacen del significado textual, un sentido de uso y de incorporación, agregándolo o no según lo valore. Es así, como el lector elabora una significación, condicionada y susceptible a su experiencia como lector, desde sus gustos, intenciones y prejuicios. En consecuencia, con lo anterior, el profesor Henao Álvarez (1996) explica que:

El sujeto se convierte en un lector competente, no porque aprenda a identificar bien las letras del alfabeto o a reconocer palabras escritas, sino porque logra integrar su

---

Márgenes publica sus artículos bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



<http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/margenes>  
[margenes@uniss.edu.cu](mailto:margenes@uniss.edu.cu)

conocimiento lingüístico, su bagaje cognoscitivo, y aun su mundo emocional, en el proceso de construcción y exploración del significado de un texto (p. 2).

La construcción como proceso es inevitable y sugestiva, si el sujeto lector colabora con su intelecto, valora sus estados de ánimo, como componentes intencionales y procesales, el descubrir “divergente” y en el expresar “consecuente”, desde el modelo textual que insinúa el autor-emisor, como “codificador”, puede poner en marcha, su intertexto (vivencia) para transformar creativamente el discurso textual. Quizás sea por ello que se exprese que la comprensión será diferente y lo diferente está, desde las propias habilidades del lector para abordar el texto. Por ello, el mensaje que el texto trae consigo, desde su contexto de intención y desde su retórica, un mensaje que el lector elabora según sus variables cognoscitivas y culturales y será distinta en la medida en que sepa y tenga el conocimiento y voluntad para aprehender del texto y a los mensajes socioculturales y comunicativos que demanda su entorno semántico. Asimismo, Henao, (1996) piensa que:

La lectura debe revelarse como un vehículo capaz de transportar al mundo fascinante del conocimiento, como un valioso instrumento en la búsqueda de información, como un medio de aproximación a las diversas manifestaciones de la cultura y del arte y como recurso, para deleitar y enriquecer el espíritu (p. 2).

Y el recurso, se convierte en el método como variante deleitable y cognoscitiva en el entender a la lectura como un proceso sistemático y como puente para valorar la cultura, como manifestación de los actos del habla y del discurso en general.

Es por ello, que formar un lector competente y con la capacidad argumentativa, supone entender que el proceso lector es ininterrumpido y sistemático, por lo que es necesario que el profesor gestione los espacios para interactuar con sus estudiantes y crear verdaderos espacios de comunicación e intercambio comprensivo. Es así, de seguro, que se gestionará una formación intelectual y comunicativa de ese estudiante lector-estudiante.

En este caso, las “competencias” resultan imprescindibles, para enseñar a evaluar el texto y evaluar, como sinónimo aquí de valorar y de dialogar con la estructura discursiva; en relación con lo

---

Márgenes publica sus artículos bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



<http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/margenes>  
[margenes@uniss.edu.cu](mailto:margenes@uniss.edu.cu)

anterior, la escuela en general y el profesor tiene la misión de diseñar un esquema de interpretación, teniendo en cuenta el tipo de texto, tema, interlocutor e intención comunicativa; y posibilidades reales del lector de asumir y construir una crítica intensa y extensa, para dialogar de manera imaginaria con el autor y su retórica, que es el mensaje actualizado, valorado a la luz de la vida del sujeto lector, que con su pasión y experiencia de lector acucioso, genera expectativas y metas. Por ello, hay que estimular, sensibilizar hacia las lecturas y no solamente convencer desde el proponer. La competencia supone, ante todo, responsabilidad. De igual manera queda claro a partir de lo que Bernal Pinilla (2011), plantea que: “de nada vale descifrar mecánicamente los signos de un mensaje, el caso del mensaje escrito, las letras y palabras, si en la mente de quien lo hace no quedan claras las ideas que de manera integral expresan esos símbolos” (p. 6).

En este, sentido, la lectura no es el decodificar un signo y su correspondiente modelo fónico, sino atribuir sentido y noción de relación, en función de un conocimiento que debe demostrarse por medio de la acción lectora-verbalizadora; es decir, que el lector debe leer más, no para leer en sí, sino para leer mejor, que es relacionar los significados leídos, con lo significados consabidos. Por ende, ser competente es ser consciente en ejecutar una actividad con un nivel de dominio y cognición que convenza sobre la acción y el contexto considerable correspondiente a un criterio pre entendido. Para Llamazares-Prieto:

La lectura es entendida como una actividad básica para la construcción de saberes, porque integra y reestructura diversidad de conocimientos, a la vez que exige la participación del lector, que es el responsable de la atribución de significados y de la formulación de interpretaciones (2015, p. 112).

Se trata, pues, de labrar el camino en la didáctica o el enseñar, porque un estudiante-lector competente, se puede “formar” bajo la índole de un aprendizaje crítico, en donde él entienda que a leer se aprende, no solo desde la acción del acto en sí, sino desde el resultado que emite el proceso de re-significación e integración con el contexto y a favor de la intención comunicativa del autor-emisor. En este sentido, el objetivo de este artículo es reflexionar sobre una comprensión a

---

Márgenes publica sus artículos bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



<http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/margenes>  
[margenes@uniss.edu.cu](mailto:margenes@uniss.edu.cu)

efectiva, la cual contribuya a gestar un mensaje significativo y corregible desde el texto, para potenciar la competencia literaria en el lector sensible.

## DESARROLLO

### **Comprensión estratégica. Valorar el significado textual. 'Coherencia local y global'**

La cohesión o (coherencia local), es una relación semántica o de significado entre las oraciones de la secuencia desde el punto de vista sintáctico-gramatical. Más en concreto, son todas las variables que se identifican a partir de las funciones lingüísticas del discurso, permite así una comprensión superficial sintáctica y de hallar relaciones entre las oraciones que componen el texto-discurso. Por otra parte, se tiene a la coherencia global, la cual se encarga de observar al texto como un todo íntegro y sistémico, y de relación global de significado. Por lo que estas propiedades ancladas en lo sintáctico y en lo pragmático, resultan la visión holística del texto, des-construido en macro estructuras que gestionan los significados del texto. En torno a ello, la investigadora Maqueo, estipula que "la macroestructura es, pues, una representación abstracta de la estructura global del texto y de su significado" (Maqueo, 2006, p. 292).

La coherencia permite que el lector evalúe y perciba la información relevante de la no relevante, es decir, que vaya deslindando el texto. Este tipo de estructuras permite construir y organizar el significado del texto. Puede valorarse pues como lo evidencia Tabash Blanco (2010) que:

El lector aporta conocimientos sobre el mundo y sus experiencias, así como del escrito: morfología, sintaxis, semántica, entre otros, y de la situación comunicativa. Cuanto más variados sean estos conocimientos más exitosos será el abordaje que se haga de la lectura (p. 217).

Así, la lectura es un proceso de reconstrucción de símbolos condicionados socialmente a partir de persuasiones textuales, de diálogos intra e introspectivos. Es decir, que el texto se convierte en un insinador o sugerente que evoca una actividad imaginativa desde lo virtual. Es por excelencia una actividad de aceptación; por lo que se expresa, por parte de la investigadora Molina Molina, (2016), que:

---

Márgenes publica sus artículos bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



<http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/margenes>  
[margenes@uniss.edu.cu](mailto:margenes@uniss.edu.cu)

La lectura en sí misma es una actividad compleja de recepción, es una actividad comunicativa en la que intervienen y confluyen diferentes capacidades y actividades cognitivas, pragmático-comunicativas y metacognitivas muy diversas, que ponen de manifiesto la interacción entre el texto y el lector (p. 533).

De ahí, que el proceso de recepción o de diálogo lector, demande que el estudiante-lector asimile, utilice y reflexione un discurso retórico intencionado, por lo que exige un saber estratégico de reorganización, identificación y para dominar las estrategias de lectura y las posibles variantes de asumir lo codificado en forma de cultura. He ahí, lo pragmático-comunicativo, revelar el discurso, descubrirlo y actuar sobre él, como si se fuese partícipe; pero para ello, es pertinente que el estudiante-lector interactúe con el sujeto retórico que es el autor-emisor.

Visto lo anterior, se puede expresar que la literatura compone y significa una de las variables socioculturales fundamentales para desarrollar una conciencia más consciente del mundo y del contexto humano y conformar una conciencia compartida desde el discurso contextual y una comprensión comunicativa y axiológica condicionada hacia lo humano y al valorarlo como sustento socialmente compartido. Porque compartir, “conversar” en lectura o literatura es “construir” un modo y un mundo entendible para todos. Sépase que cuando se conversa con otros se es también otro; para Leibbrandt (2018):

La conversación literaria debe perseguir unos objetivos que coinciden con la calidad de una ‘verdadera conversación’. La conversación literaria debe permitir un proceso interactivo de comprensión, en el sentido de una búsqueda común del significado debido a que el texto literario escapa, en algunas ocasiones, a la comprensión inmediata y, por lo tanto, a la interpretación inequívoca (p. 4).

Por tanto, la comprensión del texto está intencionada desde variables de enunciación discursiva, porque el texto se enmarca en una zona de intención lógica que se llama macro estructura formal y funcional; en donde participa lo gramatical desde sus dimensiones esenciales; exprésese: lo semántico, lo sintáctico y lo pragmático. Pero, qué función cumplen estas macro estructuras.

---

Márgenes publica sus artículos bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



<http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/margenes>  
[margenes@uniss.edu.cu](mailto:margenes@uniss.edu.cu)

Entonces, desde una perspectiva estructural, estas se pueden subdividir en coherencia local o cohesión y coherencia global; pues lo local es la cohesión, porque ella logra la comprensibilidad entre las estructuras que se interpretan entre el lector y el texto, como conjunto de signos perceptivos. La cohesión, como se prefiere decir en este trabajo, viene dada por las frases que componen un texto: las estructuras de modo, tiempo y aspecto de los verbos; la presencia de artículos, que constituyen un índice previo del sustantivo al que acompañan; los pronombres, o palabras demostrativas, que señalan el sujeto o el objeto del discurso; la concordancia de género y número, etc.; son elementos que contribuyen a la coherencia superficial o sintáctica del texto; es pues una propiedad del texto, que regula el entendimiento recíproco; es descifrar los códigos intencionales del discurso, es en sí mismo, razonar lo gramatical del discurso (Maqueo, 2006; Van Dijk, 2016). Lo anterior, también lo explicitan Simón-Ruiz, Mosqueda-Cuza y Rodríguez-Carnet (2017) desde una perspectiva semántica, al decir que:

En el proceso de la lectura, el lector y el texto entran en una comunión íntima de diálogo, donde cada una aporta un conjunto de información y cargas socioculturales que se convierten en claves para la adecuada comprensión/interpretación, es decir el autor recrea y co – crea el mensaje que se expresa en el texto (p. 21).

En consecuencia, los abordajes productivos se gestan en función de la variedad y calidad de los aportes cognoscitivos y culturales que el lector-estudiante, el aporte que le haga al texto-discurso, ya sean gramaticales o esencialmente intencionales, de tipo pragmático y semántico y sintáctico. La comprensión profunda, global del texto solo la ejecuta el lector que mayor aporte le haga al discurso; la comprensión no está únicamente en el sino, en la interacción del autor y del lector.

### **La competencia literaria y el lector-estudiante. Una actitud dialógica desde el universo textual en el texto poético.**

Para gestar una comprensión, ‘construcción’ sea manifiesta el lector debe descubrir la ‘intencionalidad’, pues debe entender que el texto tiene una finalidad, por ello, para Mendoza y Pascual (1988) “el factor intencionalidad, del autor y del lector, habrá de tener un peso

---

Márgenes publica sus artículos bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



<http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/margenes>  
[margenes@uniss.edu.cu](mailto:margenes@uniss.edu.cu)

determinante en la identificación de la literariedad del texto, habrá de ser comprendida, aunque no necesariamente compartida, por el lector al que se le impone” (p. 31). El lector “aceptará”, en la medida en que sus saberes lingüísticos y pragmáticos (de adecuación) le permitan acceder al código, que habrá que resignificar desde las dimensiones afectivo-motivacionales, que también dependen de la competencia en comprensión del texto. Ricoeur, (1991) afirma que “el poeta es un artesano, no sólo de palabras y de frases, sino de tramas que son fábulas, o de fábulas que son tramas” (p. 83). Esas tramas textuales, las cuales el lector-estudiante, serán las continuidades complejas de la fábula que el lector, como sujeto con su sensibilidad artística debe verificar; es por ello que la competencia literaria del lector construye un saber hacer, desde su saber experiencial, porque no es que sepa leer, como técnica, sino que aplique las mecánicas o estrategias, para construir la información, lo que se explicita a través del ‘saber hacer’ del estudiante; es decir, su experiencia vital le ayuda a transformar el proceso de significación. En este sentido, Colomer y Camps, (1996) expresan que: “como en cualquier acto de comunicación, el lector realiza una interpretación determinada del mensaje que se ajusta más o menos a la intención del escritor” (p. 54). Asimismo, una fructífera actividad de comprensión lectora, pondrá al lector, no solo el comprender estructuras, sino que contribuirá a que este pueda elaborar y ensayar inferencias, tales como paráfrasis, hipótesis, predicciones y comentarios conclusivos-valorativos, siempre bajo una relación productiva y relacionante con el texto base.

De la misma forma, Colomer y Camps (1996), expresan que “no es leer para aprender a leer, sino leer por un claro interés por saber lo que dice el texto para algún propósito bien definido” (p. 105). Si el sujeto lector, no tiene claro sus objetivos, no podrá ejecutar la marcha hacia el descubrimiento literario. La poesía es una generatriz de sentido y el sentido es una estimulación del autor-emisor, que sobre el texto base se dibuja, así, encubierta, para que el lector descubra la intención del consecuente.

Es por ello que la comprensión e interpretación exige del lector una actitud crítica y una capacidad argumentativa, para fomentar la competencia o habilidad para reconstruir el modelo de la situación

---

Márgenes publica sus artículos bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



<http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/margenes>  
[margenes@uniss.edu.cu](mailto:margenes@uniss.edu.cu)

textual y mental (capacidad para componer su experiencia y aplicarla al contexto). Asimismo, cada lector tiene un horizonte vital que debe insertarse en el texto; porque en virtud de la competencia literaria del lector, será la reacción recibida. En este sentido, para Cassany Comas, Luna Sanjuan y Sanz Pinyol (2007) “la competencia literaria debería desarrollar también habilidades de la expresión con la expresión de vivencias y de sentimientos. La competencia literaria no es más que la manifestación de una competencia lingüística plena y madura” (p. 488). La competencia literaria, produce en el lector una actualización constructiva de habilidades lingüísticas, porque todo texto, posee una estructura que ayuda no solo a su comprensión, sino a la producción de otros textos, que, sin dudas, hace que el lector pueda criticar y hacer funcionar al texto; todo bajo la capacidad de reflexión estratégica y valorativa de los discursos. Entonces, la competencia, vista como el saber hacer en contexto, se expresa en el lector-estudiante, como esa capacidad directiva de él para reflexionar, inferir y verbalizar su intuición inteligente, para conformar una significación creadora; que es, en suma, entronizar la cultura evocada y justificarla. Asimismo, los investigadores Moreno Torres & Carvajal Córdoba (2010) expresan que:

Esto le permite al maestro, al lector, al texto y al autor ser comprendidos en su dimensión histórica y ser reconocidos como sujetos creativos, dispuestos al diálogo, a escuchar las voces del texto, sus silencios, a fusionar su horizonte de expectativas previas con las nuevas para alcanzar la comprensión interhumana. (p. 106).

En este sentido, la expresión de una competencia evalúa el conocimiento, la habilidad, la actitud para el provecho de propósitos en un contexto dado. Quiere ello decir, que las competencias generan las expectativas del lector, hacia el sentido del texto que lee. El diálogo con los textos es una garantía sobre la posibilidad del lector-estudiante de conversar con los diversos mundos evocados, con las situaciones que el texto y su cultura dejan ver por los segmentos de historia que comparten. Para Gutiérrez-Braojos & Salmerón (2012) “las estrategias cognitivas y metacognitivas son herramientas facilitadoras de los procesos de comprensión lectora y por tanto, deben ser enseñadas a los escolares” (p. 197), porque las estrategias si se enseñan bien, se aprenden, baste

---

Márgenes publica sus artículos bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



<http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/margenes>  
[margenes@uniss.edu.cu](mailto:margenes@uniss.edu.cu)

con la práctica mediada por textos y contextos auténticos, y por una práctica de creatividad, imaginación y producción de significados. Para Rienda (2014) “en el proceso de desarrollo de la competencia literaria se incorporan casi en pleno – competencias instrumentales – capacidad de análisis y síntesis, capacidad de organización y planificación, comunicación oral y escrita, razonamiento crítico, aprendizaje autónomo, motivación” (p. 757). Todo esto, indica que el lector se ve ‘obligado’ a procesar significados, que es enjuiciarlos y ello, se corrobora a partir de lo que Calero (2013) alude de que “un lector que es hábil para aprender a comprender gana confianza, está más motivado y se hace cada vez más independiente en el desarrollo de la tarea” (p. 92). Por lo que, el aprender a comprender es aprender a desarrollar una capacidad de tipo metacognitiva (evaluadora y crítica). Asimismo, para Rienda (2014):

Entendemos por competencia literaria la adquisición sociocultural del intertexto, determinado por la involucración del receptor, así como de la perfectibilidad de la producción cognitivo-intencional de la especificidad literaria, adquisición desarrollada en acto y correlacionada con el horizonte de competencias genérico-instrumentales (p. 733).

En este sentido, la competencia literaria es la habilidad del lector de desarrollar estadios de comprensión-producción de significados, por medio del horizonte de saberes (intertextos), resultados de sus vivencias existenciales y nocionales, integradas al texto y a su contexto, y desde la capacidad comunicativa de re-expresión del estudiante, para predecir y aportar una significación, ahora bien, que conjeturar, armar hipótesis depende en gran medida del uso de estrategias, que a la postre se convierten en facilitadoras para anclar la información del texto en la mente del lector, que es la que conserva el significado del tema. Las estrategias que utiliza el lector, no son más que recursos que permiten organizar la información, sino que potencian las inferencias que hilan cada segmento del texto, que como reflejo, se van insertando en la experiencia del lector. En este sentido para Puente, Mendoza-Lira, Calderón y Zúñiga (2019):

El uso de las estrategias permite construir significados a partir de las claves del texto, así como de la información que sobre dichas claves almacena en su mente el lector. Las

---

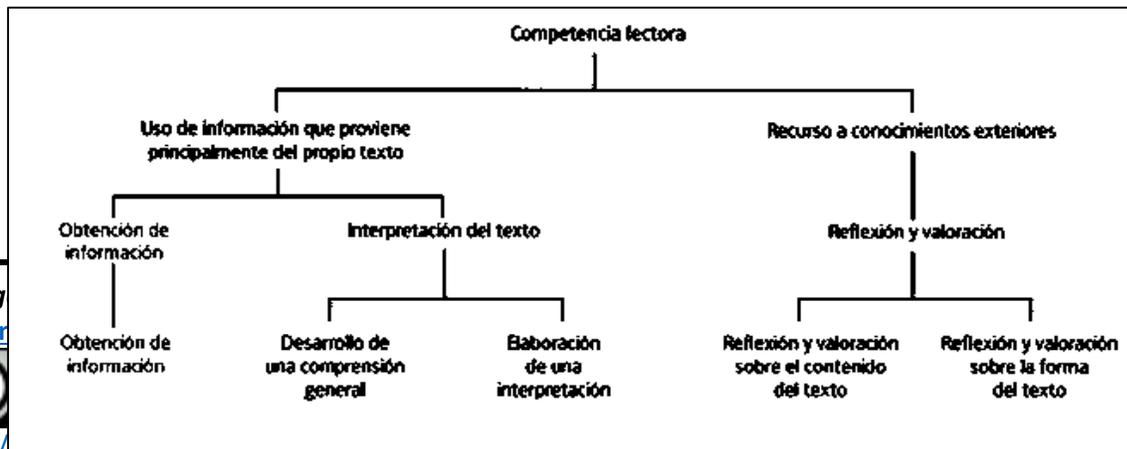
Márgenes publica sus artículos bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



<http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/margenes>  
[margenes@uniss.edu.cu](mailto:margenes@uniss.edu.cu)

estrategias son recursos de mucha utilidad que promueven el ejercicio inferencial, ya que el texto no puede ser totalmente explícito (p. 24).

Por ello, se explica que las estrategias se enseñan y el sujeto las va aprendiendo de acuerdo a las vivencias que posea del discurso lector, o sea, que aprender estrategias resulta esencial para determinar causas y efectos del texto, en el intertexto del lector como marco representativo y actitudinal de su biografía como lector. Por ende, las estrategias actúan como secuencias de procedimientos que se utilizan para aprender, en este caso, de la lectura, para de manera consciente e intencionales, ayudar al estudiante a recuperar la información, básicamente implícita. Aquí, el lector elige y corrobora los actos de significación discursiva, de manera sistematizada. El siguiente esquema muestra como la comprensión lectora es una invariante conceptual de la competencia literaria. Se puede observar que la información que proviene del texto es comprendida (recibida) por el lector de manera activa, a partir de la reflexión y elaboración de patrones temáticos, que conllevan a la valoración del texto, que es construir un fundamento estratégico, reflexivo y elaborativo de la significación del texto. Solé (2015) así lo asegura, cuando propone dotar de finalidad personal a la lectura y aportar el conocimiento previo relevante disponible y planificar la mejor manera de leer para lograrlo. Una lectura que es una valoración del sujeto lector, que es una conversación con los otros se construye y se argumenta mediante las reflexiones y la participación; la profesora Natalia Rodríguez (2017) lo asegura al decir que “leer literatura en la escuela desde esta perspectiva, representa un proceso cooperativo en cuanto a la construcción de significado. No es una lectura única (la monocordia del sentido) que se impone sino que se valida la lectura del grupo compuesta cooperativamente” (p. 152).



**Figura 1.** Esquema sobre la competencia lectora como sustrato estratégico, reflexivo y elaborativo de la significación del texto.

**Fuente:** Elaboración propia (2019).

Entonces, de la experiencia de los autores de este trabajo, y los aportes de la competencia literaria, una competencia literaria se demuestra desde el texto si:

- Se procesa su posición o conjetura de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido integral del texto.
- Se relaciona o compara el significado de los textos con los contextos-argumentos que se hallan anclados a los estratos o retóricas: sociales, culturales y políticos en los cuales se han originado.

Todo ello permitirá al lector-estudiante evaluar la *fe del argumento* al criticar la relación entre generalizaciones y certeza lectora, el alcance de la evidencia y la manera en la que la intención del autor-emisor afecta la estructura y polifonía del texto con otros textos.

En el aula...un estudiante activo. Reflexión y elaboración sobre el contenido del texto. Hacia una hermenéutica de la poesía

Para Solé (1997) queda muy claro que:

Leer aparece como una actividad cognitiva compleja que implica un considerable "movimiento intelectual", en el que seleccionamos, utilizamos y modificamos nuestros conocimientos. De ahí el poder de la lectura no sólo para entusiasmarnos y conducirnos por derroteros insospechados y fantasiosos sino también para algo

---

Márgenes publica sus artículos bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



<http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/margenes>  
[margenes@uniss.edu.cu](mailto:margenes@uniss.edu.cu)

quizá menos poético pero igualmente fascinante: para aprender. Aprendemos cuando leemos, y con mucha frecuencia, además, leemos para aprender (p. 4).

Ser un lector activo (un lector con capacidad intelectual para la criticidad) supone construirse un sistema conceptual, es decir, debe preguntarse y autocorregir; para hallar los cuestionamientos que cada texto absorbe. Asimismo, en el aula, debe estimularse el pensamiento y por ende, la actividad dialógica, entre esa comunicación textual que se manifiesta del texto hacia las nociones de cognición que cada lector posee. De manera, que la base textual no es más que el modelo jerárquico donde actúan variables como: procesamiento, producción-contraste y valoración de los campos de ´ideaciones´ que el texto postula. Por ello, Solé (1997) explica la ampliación valía de leer para aprender, que leer para hallar una enseñanza susceptible de ser aplicada y por qué no, reelaborada. Así, también se puede llegar a ser un lector activo, si se prepara el camino para soñar junto con el autor del texto. Un lector activo es ese es este sentido, lector que enjuicia, conjetura y valora, los sentidos de la información textual evocada por el autor-emisor, contenido o subyacente en el texto, como conjuntos identificables de signos.

Ese lector activo, productivo y crítico, porque desde el texto aporta sus conocimientos y experiencias previas, al elaborar sus hipótesis desde (su capacidad de inferencia). Es un lector que permanece alerta a lo largo del proceso, enfrentándose a obstáculos y superándolos de diversas formas, construyendo una interpretación para lo que lee y que, si se lo propone, es capaz de recapitular, resumir y ampliar la información obtenida. En tanto, la producción de sentido del texto se convierte en un mapa que el lector debe recorrer con la ayuda de algunas estrategias de lectura que lo lleven a tal producción. Leer para aprender, y aprender para trascender con el texto Solé (2007) y su cultura contenida, que es a la vez un reto para quien lee, poder co-validar lo que el texto evoca, con los saberes personales, resumidos como cultura. En este sentido, la comprensión literaria, sugiere, desde la amplitud de la recepción, la emotividad del lector (que deviene) de las vivencias que ayudan a ese lector a gestionar los significados, que desde múltiples dimensiones vitales como: las afectivas, estéticas y éticas, arman la estructura significativa del texto. La

---

Márgenes publica sus artículos bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



<http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/margenes>  
[margenes@uniss.edu.cu](mailto:margenes@uniss.edu.cu)

interacción con el texto, en función de las 'experiencias' modelan el razonamiento, que converge entre la capacidad del lector-estudiante y los 'sistemas conceptuales' que insertos están en la base profunda del texto. Existe como cierta intuición entre lo que el texto evoca y la razón cognoscitivo-cultural que el lector postula ante él. Ello lo demuestra Sanjuán Álvarez (2011):

La intuición primera del texto, la primera reacción, aunque tenga un carácter impresionista y emocional, puede ser muy valiosa. Esa primera lectura impresionista y emocional de los alumnos-lectores debería constituir el punto de arranque de todo proceso de lectura literaria, en cualquier nivel educativo. Luego habrá que analizar y desarrollar esa intuición, con ayuda de herramientas de racionalidad y conocimiento literario (p. 96).

La emoción, de la primera lectura, trae a la base textual, las experiencias que se anclan al texto, como 'experiencia literaria', que es, a su vez, la transformación del lector. Porque, toda vivencia, halla virtud de integración, si el lector sabe construir modelos de situación, susceptibles de integrar, para no solo componerlos, sino totalizarlos que, es decir, enriquecerlos. La propia Sanjuán (2011) plantea:

La hipótesis es que las prácticas más habituales de educación literaria podrían estar poniendo el énfasis en los aspectos cognitivos del proceso lector y en la literatura como hecho cultural e histórico, a costa de marginar una faceta esencial en la relación entre la literatura y el lector: el componente emocional, la experiencia individual de la lectura, la posibilidad de que la literatura transforme al lector (p. 85).

Por lo que, las hipótesis favorecen a que en la lectura literaria se reconcilie, el ¿qué significa esto? pues que los lectores, 'dialoguen' con el texto; con su contexto, será una vía primordial de conocimiento del mundo y de construcción de su identidad como lector y como práctica liberadora, creadora de sentido y ruta de aprendizaje-conocimiento del mundo y de la construcción de la propia identidad lectora que valora. Bien indica Martínez-Esquerro (2016) debe prepararse al estudiante para quien establezca una argumentación consciente y creativa a partir de la "valoración y aprecio del texto literario como vehículo de comunicación, fuente de conocimiento de otros mundos,

---

Márgenes publica sus artículos bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



<http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/margenes>  
[margenes@uniss.edu.cu](mailto:margenes@uniss.edu.cu)

tiempos y culturas, como hecho cultural y como recurso de disfrute personal” (p. 115). Para Vieiro y Amboage (2016) en relación a lo anterior, “el texto proporciona información al lector, aunque la información extraída del mismo depende de cómo el receptor construya los significados integrándolos con sus conocimientos previos, así como con las circunstancias que rodean a la situación de interacción texto-lector” (p. 2). De la interacción texto-lector, surge el llamado horizonte o umbral de conocimientos, porque en la medida en que el lector reelabore la noción del significado en función de sus vivencias, es que se podrá acceder al mapa mental o modelo de situación textual. Cada mensaje del texto, se haya codificado, con una clave que se llama “cultura”. Dicho modelo de situación es determinante para relacionar lo conocido o sabido con la nueva información que el texto provee. Para los autores antes mencionados, se concibe la idea de que en el texto existen niveles básicos de representación; por lo que expresan que entre esos niveles se determina:

La construcción de una representación de la forma superficial del mismo; la generación de un texto base que tiene ya un formato proposicional y en el que se recogen las principales ideas de la lectura; y la construcción de un modelo de situación en base a la combinación de las ideas procedentes del texto y la información originada a partir de sus propios conocimientos (pp. 4-5).

El siguiente esquema muestra como el modelo del lector a partir de un conocimiento preexistente construye su modelo de situación en dependencia del sistema conceptual o ideas contenidas en el texto base, para lograr el razonamiento y argumentar las posibles expectativas de significación.



Márgenes publica sus artículos bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



<http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/margenes>  
[margenes@uniss.edu.cu](mailto:margenes@uniss.edu.cu)

**Figura 2.** El modelo del lector como interacción entre su razonamiento y retórica del texto

**Fuente:** elaboración propia.

## CONCLUSIONES

La producción del sentido textual, depende en gran medida, no solo de lo que el texto presenta, sino de la virtud experiencial del lector sensible. Todo lo cual, conlleva a pensar que la comprensión del texto, no solo se ve en la superficie, sino en la mente, que construye y edifica, mediante estrategias funcionales, un acto de razonamiento que hacen que el este lector valore y produzca sentidos de enunciación. Por ello, la comprensión estimula al lector a potenciar sus experiencias previas-pertinentes (competencia literaria) para construir conexiones entre sus prácticas sensibles y el texto, como demostración de lo humano. En este sentido, la expresión de una competencia evalúa el conocimiento, la habilidad, la actitud para el provecho de propósitos en un contexto dado. Quiere ello decir, que las competencia literaria (aunque no se puede confundir con la comprensión) es la generación de las expectativas del lector, hacia el sentido del texto que lee. El mensaje que el texto evoca es re-construido por el lector y desde su cultura; ese es un puente donde convergen lo incluido y lo transmitido

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bernal Pinilla, L. D. (2011). *La literatura y la competencia lectora: Degustando la lectura*. Bogotá, Colombia: Ediciones ECOE. Recuperado de <https://books.google.com/cu/books?isbn=9586489221>

Calero, A. (2013). El lector como reparador de significado. Un ejemplo práctico de instrucción directa en estrategias metacognitivas. *Revista Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 83-113. [https://doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2013.v25.42237](https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42237)

---

Márgenes publica sus artículos bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



<http://revistas.uniss.edu/cu/index.php/margenes>  
[margenes@uniss.edu/cu](mailto:margenes@uniss.edu/cu)

Cassany Comas, D., Sanjuan Luna, M., & Sanz Pinyol, G. (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Editorial Graò. Recuperado de <https://books.google.com.cu/books?isbn=8478278761>

Colomer Martínez, T., & Camps Mundó, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste Ediciones Recuperado de [https://issuu.com/gretel-uab/docs/ensenyar\\_cast\\_eng](https://issuu.com/gretel-uab/docs/ensenyar_cast_eng)

Gutiérrez-Braojos, C., & Salmerón, H. (enero-abril, 2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado Revista currículum y formación del profesorado*, 16(1), 184-202. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view>

Henao Álvarez, H. (1996). Propuesta alternativa para estimular la comprensión lectora: una experiencia con niños de 5º grado". *Revista Lectura y Vida*. Recuperado de [www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n1/16\\_01\\_Henao.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n1/16_01_Henao.pdf)

Leibrandt, I. (2018). El arte de la conversación literaria: su concepto y metodología para fomentar la competencia literaria y comunicación. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 17, 1-19. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6232784>

Llamazares-Prieto, M. T. (2015). La activación de conocimientos previos (ACP): Una estrategia de comprensión lectora. *Revista Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 111-130. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/51408>

Maqueo, A. M. (2006). *Lengua, aprendizaje y enseñanza: el enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México: Editorial Limusa. Recuperado de <https://books.google.com.cu/books?isbn=968186574X>

Martínez-Ezquerro, A. (2016). Metáfora y creatividad lingüística. *Revista Lenguaje y Textos*, 43, 113-122. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/lyt/article/view/5941/6380>

Mendoza Fillola, A. & Pascual, S. (1988). *La competencia literaria: Una observación en el ámbito escolar*. Recuperado de <https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/7637/14024287.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

---

Márgenes publica sus artículos bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



<http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/margenes>  
[margenes@uniss.edu.cu](mailto:margenes@uniss.edu.cu)

Mendoza Fillola, A. (2001). *Lectura y proceso de recepción. El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Colección Arcadia. Recuperado de <https://books.google.com/cu/books?isbn=8484271307>

Molina Molina, M. (2016). La competencia lectora y literaria en el bachillerato. *Aprendizajes plurilingües y literarios: Nuevos enfoques didácticos / En A. E. Díez Mediavilla, Vicent Brotons Rico, Dari Escandell, & J. Rovira-Collado*, (pp. 533-537). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5876520>

Moreno Torres, M., & Carbajal Córdoba, E. (2010). Didáctica de la Literatura en Colombia: Un caleidoscopio en construcción. *Revista Pedagogía y Saberes*, 33, 99–110. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5365003>

Puente, A., Mendoza-Lira, M., Calderón J. F., & Zuñiga, C. (2019). Estrategias metacognitivas lectoras para construir el significado y la representación de los textos escritos. *Ocnos Revista de Estudios sobre lectura*, 18(1), 21-30. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6939614>

Ricœur, P. (1991). Retórica, poética y hermenéutica. *Estudios de Filosofía*, 4, 87-98. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2437235>

Rienda Polo, J. (2014). Límites conceptuales de la competencia literaria. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 23, 753-777. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4526838>

Rodríguez, N. (2017). Enseñanza de la literatura y prácticas de lectura. La conversación y la escucha en las (con) texturas teórico-críticas y pedagógico-didácticas. *Revista Catalejos sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 3(5), 146-169.

Sanjuán Álvarez, M. (2011). *De la experiencia de la lectura a la educación literaria: análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia*. (Tesis de



doctorado) Universidad de Zaragoza. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=133887>

Simón-Ruiz, A. Mosqueda-Cuza, A. Rodríguez-Carnet, G. L. (2017). Estrategias para la comprensión lectora. *Revista EduSol*, 17. Número Especial, 20-30.

<http://edusol.cug.co.cu/index.php/EduSol/issue/view/644>

Solé, I. (enero-marzo, 1997). De la lectura al aprendizaje. *Revista Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20, 16-23. Recuperado de <http://www.actiweb.es/lenguajeinicial/archivo9.pdf>

Solé, I. (2015). *El aprendizaje de la competencia lectora*. España: Octaedro. Recuperado de <https://books.google.com.cu/books>

Tabash Blanco, N. (2010). En La lectura interactiva en el desarrollo de las habilidades de comprensión de lectura y de expresión escrita. *Revista Lenguas Modernas*, 12. Recuperado de

<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rIm/article/view/9479>

Van Dijk, T. A. (2016). *Discurso y conocimiento: Una aproximación sociocognitiva*. España, Madrid: Gedisa. Recuperado de <https://books.google.com.cu>

Vieiro, P., & Amboage, I. (2016). Relación entre habilidades de lectura de palabras y comprensión lectora. *Revista de Investigación en Logopedia*, 6(1), 1-21. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5521298>

---

Márgenes publica sus artículos bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



<http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/margenes>  
[margenes@uniss.edu.cu](mailto:margenes@uniss.edu.cu)