

**LEER: ALGO MÁS QUE DECODIFICAR EL MENSAJE DEL
TEXTO ESCRITO. NECESIDAD DEL DESARROLLO DE LA
COMPRESIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES NO
HISPANOHABLANTES DEL CURSO PREPARATORIO EN
IDIOMA ESPAÑOL.**

MSc. María Caridad Calvo Vázquez

Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos”, Vía Blanca

Km.3, Matanzas, Cuba

Resumen.

Las habilidades del idioma y en particular la de la comprensión lectora han sido un problema muy investigado, pero no resuelto en la práctica educativa de la escuela cubana. Dada la importancia que ha alcanzado la comprensión de textos escritos para el logro de un desempeño competente de los estudiantes no hispanohablantes del Curso Preparatorio en Idioma Español, se ha hecho indispensable la búsqueda de nuevas estrategias didácticas que garanticen su desarrollo eficiente. En este trabajo se aportan indicadores y precisiones didácticas para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de un texto escrito en la enseñanza de idioma español como segunda lengua.

Palabras claves: *diagnóstico, habilidad, comprensión idioma español, segunda lengua.*

Introducción

El interés por la comprensión lectora no es nuevo. Desde principios de siglo pasado, los educadores y psicólogos (Huey, 1908- 1968; Smith, 1996), han considerado su importancia para la lectura y se han ocupado de determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto. El interés por el fenómeno se ha intensificado en años recientes, pero el proceso de la comprensión en sí mismo no ha sufrido cambios análogos. Como bien señala Roser, “cualquiera que fuese lo que hacían los niños y adultos cuando leían en el antiguo Egipto, en Grecia o en Roma, y cualquiera que sea lo que hacen hoy para extraer o aplicar significado en un texto, es exactamente lo mismo”. (Roser, ____).

Lo que ha variado es la concepción de cómo se da la comprensión; sólo cabe esperar que la misma permita a los especialistas en el tema de la lectura desarrollar mejores estrategias de enseñanza.

En los años 60 y los 70, un cierto número de especialistas en la lectura postuló que la comprensión era el resultado directo de la decodificación. “Si los alumnos eran capaces de denominar las palabras, la comprensión tendría lugar de manera automática”. (Fries, 1962).

Con todo, en la medida en que los profesores iban desplazando el eje de su actividad a la decodificación, comprobaron que muchos de ellos seguían sin comprender el texto; la comprensión no tenía lugar de manera automática.

En ese momento, los pedagogos desplazaron sus preocupaciones al tipo de preguntas que los profesores formulaban. Dado que los maestros hacían, sobre todo, preguntas literales, *los alumnos no se enfrentaban al desafío de utilizar sus habilidades de inferencia y de lectura y análisis crítico del texto.*

El eje de la enseñanza de la lectura se modificó y los maestros comenzaron a formular al alumnado interrogantes más variadas, en distintos niveles, según la taxonomía de Barret para la Comprensión Lectora (Climer, 1968). Pero no pasó mucho tiempo sin que los profesores se dieran cuenta de que esta *práctica de hacer preguntas era, fundamentalmente, un medio de evaluar la comprensión y que no añadía ninguna enseñanza.* Esta forma de entender el problema se vio respaldada por el resultado de la

investigación sobre el uso de preguntas en la actividad de clase y cuando se utilizan los textos escolares de la lectura (Durkin, 1978; Durkin, 1981).

El creciente desarrollo científico técnico ha impuesto al hombre la necesidad de ubicar la comprensión como la vía más idónea para alcanzar el conocimiento de los modernos progresos inherentes a todas las vertientes de la vida en sociedad. Así es como la comprensión del lenguaje escrito ha pasado a ser considerado medio fundamental a través del cual el hombre se pone en contacto con los conocimientos acumulados por las ciencias. Es entonces indispensable insistir en el papel relevante que debe jugar la lectura para cualquier educación auténtica y en la necesidad de que en la sociedad cubana la enseñanza-aprendizaje de la comprensión de lectura ocupe un lugar cimero.

Desarrollo

La comprensión lectora tal, y como se concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Anderson y Pearson, 1984).

La comprensión a la que el lector llega durante la lectura se deriva de sus experiencias acumuladas, experiencias que entran en juego a medida que decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor.

La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este *proceso de relacionar la información nueva con la antigua es, el proceso de la comprensión.*

Decir que uno ha comprendido un texto, equivale a afirmar que ha encontrado un cobijo mental, un hogar, para la información contenida en el texto, o bien que ha transformado un hogar mental previamente configurado para acomodarlo a la nueva información.

La comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen: es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto. Sin importar la longitud o brevedad del párrafo, el proceso se da siempre de la misma forma.

En definitiva, leer, más que un simple acto de decodificación de signos gráficos, es por encima de todo un acto de razonamiento, ya que de lo que se trata es de saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporcionen el texto y los conocimientos del lector y a la vez, iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprensiones producidas durante la lectura.

El fenómeno de la comprensión lectora en estudiantes que aprenden una lengua extranjera se complejiza desde el punto de vista de las características que asume la enseñanza de la misma.

La enseñanza de idioma español como segunda lengua (IE/L2), está dirigida a proporcionar a los estudiantes no hispanohablantes del Curso Preparatorio en Idiomas

Español (CPIE), las bases conceptuales para lograr la comunicación con el medio y a su vez poder interactuar e intercambiar con él. Los prepara además en la adquisición de las cuatro habilidades básicas de la lengua: auditiva, oral, lectora, y escrita, a través de la comprensión e interpretación de textos orales y escritos en idioma español. La finalidad principal de la enseñanza de la lengua será dotar al estudiante de los recursos de expresión, comprensión y reflexión sobre los usos comunicativos, que le permitan una utilización adecuada de los diversos códigos lingüísticos disponibles en situaciones y contextos variados con diferentes grados de formalización o planificación de sus producciones orales y escritas.

Los estudiantes no hispanohablantes del CPIE proceden de diversos continentes y culturas y al llegar a Cuba se insertan en una sociedad que pertenece al mundo occidental con influencia europea, que, a pesar de ser sincrética, es asimétrica con respecto a las suyas, por lo que deben adaptarse a lo nuevo que incluye diferencias en cuanto a: la lengua, la cultura, la idiosincrasia, el modo de vida, la alimentación, los valores, la vida universitaria, la religión, y otros aspectos que difieren de la cosmovisión propia de la sociedad cubana contemporánea. Se reúnen en las aulas universitarias estudiantes no hispanohablantes de origen asiático: chinos, vietnamitas, mongoleses, coreanos y otros; todos hablantes de lenguas tonales. Otros proceden de países árabes, con marcadas diferencias entre la grafía de su lengua y la del español; un número considerable pertenece a diversas regiones del continente africano; también se reciben de las regiones anglófona y francófona del Caribe y de países continentales cuya lengua materna no es el español. La diversidad es la característica más notable de los grupos multiculturales de estudiantes no hispanohablantes del CPIE. A la vez que aprenden la lengua, al mismo tiempo reciben contenidos básicos de las ciencias que sirven de fundamento al estudio de los aspectos específicos de las carreras que cursarán. Estos estudiantes reciben dicha preparación en el idioma español en un período de tiempo inferior a un curso académico, a partir de acuerdos tomados a nivel central motivados por su llegada tardía al país.

El proceso de enseñanza - aprendizaje de IE/L2, se considera un gran reto para los profesores y estudiantes, para estos últimos, muchas veces su práctica no cuenta con el estudio de una lengua diferente a la materna que le sienta las bases para el aprendizaje de una lengua extranjera. Estos estudiantes no culminan su aprendizaje en el CPIE siendo especialistas en idioma español, sino que lo hacen después de haber recibido un curso intensivo de preparación donde adquieren los conocimientos, hábitos y habilidades en asignaturas de formación básica general en español, muy necesarias para sus estudios posteriores en Cuba.

En el CPIE, se crean y desarrollan hábitos y habilidades lingüísticas en un nivel productivo con fines académicos y se consolidan los que ellos han adquirido en la enseñanza precedente en sus países. El currículo del CPIE posibilita el desarrollo de las siguientes competencias: *lingüística*, *sociolingüística*, *estratégica* y *discursiva o pragmática*; las cuales conforman en su conjunto la **competencia comunicativa** (Del Hymes, 1976). A lo anterior se suman consideraciones relativamente recientes que abogan por el desarrollo de la **competencia sociocultural** y la **competencia intercultural**.

En la enseñanza de IE/L2 es necesario dedicar atención especial a la comprensión lectora, ya que esta constituye un vehículo en la enseñanza de la pronunciación, la gramática y el vocabulario. Mientras más lee un estudiante, más retiene el material lingüístico, lo que facilita su comprensión cuando lo escucha y contribuye a mejorarle su expresión oral y escrita, amplía su horizonte cognitivo, afectivo y sociocultural, pues siempre retendrá mentalmente un núcleo esencial de lo nuevo aprendido, que vendrá a enriquecer sus perspectivas y modos de actuación. Para estos estudiantes, leer es una de las formas por excelencia de acceso a la información y al conocimiento general o técnico especializado durante el proceso de aprendizaje. Mediante la lectura de publicaciones en idioma español, podrán conocer la actividad económica, socio-política, científica y cultural en general del país donde estudiarán, así como su historia, tradiciones, costumbres y muchos otros aspectos que proporcionan una mejor comprensión de su pueblo.

Es por ello que la adquisición de la comprensión lectora ha devenido requisito indispensable para un profesional en cualquier parte del mundo, le posibilita mantenerse actualizado y poder hacer y crear acorde con su tiempo. En el caso del estudiante de IE/L2, el dominio de la misma como instrumento de trabajo, es la vía para poder realizar estudios en universidades cubanas.

En la investigación pedagógica en Cuba Carlos M. Álvarez de Zayas declara que: “el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura exige, cada vez con mayor urgencia, el diseño de estrategias didácticas eficaces. Una estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la lectura tiene la obligación de examinarla desde presupuestos específicos”. (Álvarez de Zayas, C. M., 1996).

A partir de estas consideraciones se requiere, a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, ir creando las posibilidades de que el estudiante busque una vía para alcanzar la meta, que en este sentido será aprender el idioma, y a ello podría ayudar la utilización de nuevas estrategias didácticas diseñadas con la finalidad de resolver muchas de sus necesidades de estudio.

A nivel internacional la comprensión lectora presenta dificultades, siendo como plantea Olarte, (2003: <http://www.redesc.ilce.edu.mx>), (revisado el 3 de junio, 2004) “uno de los problemas que más preocupa a los profesores de cualquier nivel”, es por ello que hoy se cuestiona acerca de cómo enseñar a los estudiantes a comprender lo que leen.

Entre las causas que provocan insuficiencias en el aprendizaje de los estudiantes, se encuentra el hecho de que leen poco (cuantitativa y cualitativamente), y en ocasiones sin entender lo que leen. (Casanova, 2001), (Llece, 1998), (Pisa, 2003), (González, 2005).

En Cuba esta temática ha sido objeto de estudio por diversos autores en la enseñanza de español como lengua materna (LM), García, E. (1972), Henríquez, C. (1989), Porro, M. (1988), Mañalich, R. (2001), Romeu, A. (2001-2004), González, M. (2001), Florín, B. (2001), Rodríguez, S. (2001), Estrada, M. (1998), Velásquez, I. (2000), Beltrán, T. (2000), Agramante, R. (1999), Hernández, E. (1998), Martínez, B. (1997), García, C. (1999), Trujillo, M. (2004), González, T. (2005), Puerta, F. (1999), entre otros. Estos estudios han arrojado que existen educadores y estudiantes que le dan más importancia, tiempo y, dedicación a la pronunciación correcta de lo escrito, olvidando que el propósito de la lectura es comprender. (González, M. 2001, citada por González, T. 2005).

Muchos alumnos carecen de habilidades para comprender, interpretar y asimilar los conocimientos que ofrecen los textos, y esto se debe fundamentalmente, a la falta de información teórico - práctica por parte del docente para desarrollar en ellos la comprensión de textos, (González, M. 2001, citada por González, T. 2005).

De los planteamientos anteriores se puede inferir que el desarrollo de la comprensión lectora constituye una dificultad que está presente en los estudiantes, pero más importante aún es conocer que entre las causas (como las ya mencionadas), que dan origen a esta situación está fundamentalmente que el docente no ha trabajado correctamente, o sea, no le ha dado el tratamiento adecuado al desarrollo de la comprensión lectora con estrategias de enseñanza que la favorezcan.

En sentido general, se reconoce por estos autores que la enseñanza no ha estado bien dirigida en este sentido y que se ha obrado de manera formal, pues no se enseña a los estudiantes a realizar lecturas críticas y creadoras, ni se utilizan para ello estrategias didácticas adecuadas. (Romeu, A. 2001).

Otros, han abordado la temática a partir de la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera, Casar, L. (2001), Carmenate, L. (2002), entre otros. Las investigaciones anteriores arrojaron una nuevas consideraciones en el abordaje de esta temática a la luz de concepciones contemporáneas sobre la comprensión de textos, llegando a la conclusión de que en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés existen deficiencias en relación con la comprensión de los textos escritos en ese idioma, lo cual queda evidenciado en la imposibilidad que tienen estos estudiantes de poder realizar eficiente y eficazmente actividades profesionales y académicas que requieren de la comprensión textual.

El estudio de la comprensión lectora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de IE/L2 no ha sido abordado ampliamente por profesores e investigadores, siendo una necesidad acuciante para que la enseñanza de esta lengua se adhiera a principios y enfoques actualizados.

No obstante, a partir de la experiencia acumulada por los profesores del Curso Preparatorio en Idioma Español de la Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos”, con vasta experiencia en la impartición de la disciplina, se ha determinado la existencia de dificultades en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes no hispanohablantes del CPIE, evidenciadas en los resultados de los controles sistemáticos y exámenes parciales y finales de las asignaturas Idioma Español I y II.

En los últimos cinco años se ha avanzado, por ejemplo, en el perfeccionamiento de la disciplina Idioma Español para estudiantes continuantes no hispanohablantes que ingresan en las diferentes carreras universitarias, con el objetivo de minimizar las insuficiencias en el desarrollo de la competencia comunicativa y la comprensión lectora, en particular. Investigadores como De Armas, R. (2005), han recomendado posibles soluciones a esta situación problemática y aunque se observan algunos resultados aislados alentadores en la aplicación de dichas propuestas, se aprecia que lo hacen desde una perspectiva fragmentada, por lo tanto la situación problemática se mantiene latente.

Las dificultades antes mencionadas se constatan en el hecho de que estos estudiantes no pueden solucionar de manera satisfactoria las tareas académicas que requieren la comprensión de los textos. Entre estas deficiencias pudieran citarse las siguientes: al

realizar el análisis del contenido de las lecturas, les resulta difícil hacer resúmenes y extraer las ideas principales y secundarias de las mismas y no llegan a la realización de comentarios orales y escritos en correspondencia con las exigencias de la actividad y del nivel académico alcanzado por ellos. Lo anterior evidencia que la insuficiente competencia lectora intercultural, les dificulta el desarrollo pleno del resto de las competencias que conforman, en su conjunto, la competencia comunicativa.

1. La lectura exploratoria frente a lectura comprensiva. Su tratamiento durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de IE/L2.

Para dominar un contenido, para comprenderlo, en resumen, para estudiar, se debe hacer una doble lectura: lectura exploratoria y lectura comprensiva.

La lectura exploratoria se realiza de forma rápida. Su finalidad puede ser triple: lograr la visión global de un texto, saber de qué trata y saber qué contiene. Implica la búsqueda en el texto de algún dato aislado que interesa. Los procedimientos para lograrlo pueden ser: fijarse en los títulos y epígrafes, buscar nombres propios o fechas que puedan orientar, tener en cuenta que la idea más importante suele expresarse al principio del párrafo en el que luego se desarrolla, o al final del párrafo como conclusión de la argumentación. Tener en cuenta que un mapa, una gráfica, un cuadro cronológico, etc., pueden proporcionar tanta información como la lectura de varias páginas: hay que observarlos.

La lectura comprensiva es reposada. Su finalidad es entenderlo todo. Los procedimientos que se pueden usar son: buscar en el diccionario todas las palabras cuyo significado no se posee por completo, aclarar dudas con ayuda de otro libro: atlas, enciclopedia, libro de texto; preguntar a otra persona (profesor, estudiante de la misma nacionalidad, de otra nacionalidad, etc.), si no se puede hacer enseguida se ponen interrogantes al margen para recordar lo que se quería preguntar, reconocer los párrafos de unidad de pensamiento, observar con atención las palabras señaladas, distinguir las ideas principales de las secundarias, perseguir las conclusiones y no quedarse tranquilo sin comprender cuáles son y cómo se ha llegado a ellas.

Una lectura comprensiva hecha sobre un texto en el que previamente se ha hecho una lectura exploratoria es tres veces más eficaz y más rápida que si se ha hecho directamente.

Durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora de un texto escrito en español, el profesor que imparte IE/L2, debe velar porque se cumplan los requerimientos anteriores de modo que este proceso se desarrolle en condiciones favorables para los estudiantes y se produzca un verdadero proceso de comprensión del texto escrito en español.

Sumado a lo anterior, el profesor debe apoyarse en el uso de determinadas estrategias de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de la comprensión lectora, muchas de las cuales aparecen sugeridas más adelante.

Es importante destacar que el acto de leer consiste en el procesamiento de información de un texto escrito con la finalidad de interpretarlo. El proceso de lectura utiliza lo que Smith (1983) llama las *dos fuentes de información de la lectura*:

La información visual o a través de los ojos: que consiste en la información proveniente del texto.

La información no visual o de detrás de los ojos: que consiste en el conjunto de conocimientos del lector.

Así, a partir de la información del texto y de sus propios conocimientos el lector construirá el significado en un proceso que, para su descripción, podemos dividir en:

La formulación de hipótesis: cuando el lector se propone leer un texto, una serie de elementos contextuales y textuales activan algunos de sus esquemas de conocimiento y le llevan a anticipar aspectos del contenido.

La verificación de las hipótesis realizadas: lo que el lector ha anticipado desde ser confirmado en el texto a través de los indicios gráficos. Incluso las inferencias han de quedar confirmadas, ya que el lector no puede añadir *cualquier* información, sino sólo las que encajen según reglas bien determinadas que pueden ser también más o menos amplias en función del tipo de texto. Para hacerlo tendrá que fijarse en letras, los signos de puntuación, las mayúsculas, los conectores, etc... e incluso en elementos tipográficos y de distribución del texto.

La integración de la información y el control de la comprensión: si la información es coherente con las hipótesis anticipadas, el lector la integrará en su sistema de conocimientos para seguir construyendo el significado global del texto a través de distintas estrategias de razonamiento.

2. Fases del proceso de comprensión lectora.

La primera de estas fases está relacionada con la observación que hace el estudiante de los símbolos gráficos, cómo los percibe, los reconoce, y cuáles pueden ser las técnicas o claves más adecuadas para hacerlo (configuración, análisis estructural, contexto), y pronuncia oral y mentalmente. De inmediato traduce los símbolos gráficos a ideas. Para ello recuerda sus experiencias pasadas, forma la imagen mental de lo que entraña la palabra, la oración o el párrafo; es decir, comprende el significado de dichos símbolos escritos, asociándolos con experiencias previas. Esta fase del proceso de la lectura es la "**Comprensión**".

Posteriormente, se da cuenta de lo que expresa el autor, su pensamiento o su sentimiento, que puede crear en sí una actitud de esperanza, de aversión, de expectativa o simplemente de información. Esta fase se llama "**Interpretación**". En esta fase establece relaciones comparativas, generalizaciones inductivas, etc., Asocia y dice según esto, "ahora las cosas son más baratas, hay más salud, y mayor seguridad social".

Luego, manifiesta una actitud de aceptación o inconformidad con la idea o el sentimiento expresado por el autor. Coteja lo expresado con lo que ha visto, ha oído o se ha informado. Pero la veracidad de la aseveración, la juzga a través de su criterio y después de un análisis íntimo, se halla conforme o discrepa con las ideas del autor. Esta fase del proceso, por la actividad que en ella predomina, toma el nombre de "**Reacción**", es decir, revela la actitud mental del lector ante las ideas expresadas por el autor.

Por último, establece relaciones de valor de las ideas expresadas; interesantes, de gran contenido. Se produce una integración de lo expresado con sus vivencias personales; aún más, con dichos elementos puede crear otras ideas relacionadas, como: "lo que dice aquí es falso". En cualquiera de los casos ha habido integración, creación y originalidad. Esta última fase de la lectura crítica y reflexiva se llama "**Integración**".

Lo explicado anteriormente debe ser tenido en cuenta por los profesores que imparten IE/L2 a los estudiantes no hispanohablantes del CPIE, de modo que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de un texto escrito en español sea más afectivo y posibilite la adquisición de la habilidad en el corto período de tiempo de la primera etapa del CPIE, con lo que estarán en mejores condiciones para enfrentar la lectura y análisis de los textos correspondientes a las diferentes disciplinas que estudiarán a partir de la séptima semana del curso.

3. Esquemas de conocimiento necesarios para que se produzca la comprensión de un texto por parte de los estudiantes que aprenden lenguas extranjeras y segundas.

En muchos de los estudios acerca de la comprensión, se ha tenido en cuenta la importancia de la realización de esquemas y de la información previa para la obtención de mejores resultados en los estudiantes. Se ha demostrado claramente que los conocimientos de que dispone el lector influyen de manera determinante en su comprensión.

Para comprender un texto, los lectores necesitan tener unos esquemas adecuados de conocimiento y además han de aplicar unas estrategias apropiadas. Esta diferencia está en relación directa con la distinción que realiza la psicología cognitiva entre conocimiento declarativo y procedimental; y que ya está presente en la actual reforma del sistema educativo.

Esta diferencia es especialmente importante cuando la lectura está orientada al aprendizaje.

Un esquema es "una estructura abstracta de conocimiento". Es abstracta en el sentido de que un esquema resume aquello que se conoce sobre una variedad de casos que difieren en aspectos particulares. Su estructuración representa las relaciones entre las partes que lo integran.

El lector desarrolla los diversos esquemas de que dispone a través de sus experiencias. Si un lector cualquiera no ha tenido experiencia alguna en un tema determinado, no dispondrá de esquemas para evocar un contenido determinado, y la comprensión será muy difícil, si no imposible.

Los conocimientos previos que utilizan los estudiantes no hispanohablantes para el desarrollo del proceso de comprensión están agrupados en: 1) conocimiento de la situación comunicativa; 2) conocimientos sobre el texto escrito: conocimientos paralingüísticos, conocimientos de las relaciones gramofónicas, conocimientos morfológicos, sintácticos y semánticos, conocimientos textuales; conocimientos sobre el mundo: (Schank y Abelson, 1977).

Es por ello necesario que los profesores de idioma español les proporcionen a los estudiantes no hispanohablantes del CPIE, un cúmulo importante de información que les posibilite la comprensión del texto escrito, atendiendo al nivel de idioma que poseen en cada etapa del curso, de modo tal que la comprensión del texto le proporcione un andamiaje mental en el que la información textual rellene los huecos del esquema, posibilitando la comprensión y reduciendo el esfuerzo mental del estudiante, focalicen su atención para poder determinar qué aspectos del texto son los más importantes y favorezcan la elaboración de inferencias.

Si se tiene en cuenta que los textos no son completamente explícitos, los esquemas proporcionan las bases para ir más allá de lo explícitamente afirmado. Los esquemas que elaboran los estudiantes no están nunca acabados; las experiencias vitales se amplían de manera constante y van modificando los propios esquemas. En el caso particular de estos estudiantes, cada situación de la vida social, escolar, u otras, contribuyen al enriquecimiento de sus conocimientos sobre el modo de vida y de actuación de las personas que conforman la comunidad lingüística de la lengua que aprenden; todos estos saberes irán haciendo que sus esquemas varíen de manera sistemática.

En síntesis, los esquemas son las categorías del conocimiento (conceptos, información, ideas) que van configurándose en la mente del lector a través de la experiencia. A medida que la comprensión lectora tiene lugar, el lector aprende determinadas ideas del texto y las relaciona con sus conocimientos adquiridos: con sus esquemas.

A la hora de la lectura se debe activar el conocimiento previo que poseen los estudiantes, esto puede ser posible a partir de variadas preguntas, actividades, situaciones de estudio, u otras. El conocimiento previo del tema es de gran importancia. Si el texto está bien escrito y el lector posee un conocimiento adecuado sobre él, tiene muchas posibilidades de atribuirle un significado adecuado. Si ello no ocurre, aun cuando el texto está razonablemente redactado, puede ser debido a tres tipos de motivos (Baker y Brown, 1984): 1) “Que el lector no posea los conocimientos previos requeridos para poder abordar el texto; 2) Que se posea el conocimiento previo, pero que el texto en sí no ofrezca ninguna pista que permita acudir a él; 3) Que el lector pueda aplicar unos determinados conocimientos y construir una interpretación acerca del texto, pero que ésta no coincida con la que pretendía el autor”.

Este bagaje condiciona enormemente la interpretación que se construye, y no es asimilable únicamente a los conceptos y sistemas conceptuales de los alumnos, sino que está constituido también por sus expectativas, intereses, vivencias... por todos los

aspectos más relacionados con el ámbito afectivo, y que intervienen en la atribución de sentido a lo que se lee.

En relación con el conocimiento previo, hay algunas cosas que se pueden hacer para ayudar a los estudiantes a actualizarlo. En cada ocasión puede elegirse lo que parezca más adecuado, aunque no hay ningún inconveniente en proceder a todo ello en un estilo más o menos informal:

1. Dar alguna información general sobre lo que se va a leer.
2. Ayudar a los alumnos a que se fijen en determinados aspectos del texto que pueden activar su conocimiento previo.
3. Animar a los alumnos a que expongan lo que conocen sobre el tema.

También es bueno que los alumnos promuevan preguntas acerca del texto, de manera que no sean sólo los profesores quienes hablen, sino que los estudiantes tomen la iniciativa en algunas cuestiones.

4. Habilidades de comprensión.

Los datos recogidos sobre el proceso de comprensión permiten sostener claramente la idea de que la comprensión es un proceso interactivo entre el lector y el texto. A pesar de ello hay ciertas habilidades que pueden inculcarse a los alumnos para ayudarles a que aprovechen al máximo dicho proceso interactivo.

Una habilidad se define como una aptitud adquirida para llevar a cabo una tarea con efectividad (Harris y Hodges, 1981). La teoría fundamental que subyace a este enfoque de la comprensión basado en las habilidades es que hay determinadas partes, muy específicas, del proceso de comprensión que es posible enseñar.

El hecho de enseñar a un alumno estas facetas de la comprensión mejora, en teoría, el proceso global de comprensión.

Numerosos estudios han hecho el intento de identificar las habilidades de comprensión lectora (Davis, 1986, 1972; Spearritt, 1972; Trondike, 1973), pero el examen detallado de tales estudios revela que no todos los autores llegaron a aislar e identificar las mismas habilidades. La única de ellas que apareció en tres de los cuatro estudios mencionados fue la de identificación del significado de las palabras.

En una reseña sobre la documentación referente a las habilidades, Rosenshine (1980) extrajo las siguientes conclusiones: 1) Es difícil establecer un listado de habilidades de comprensión perfectamente definidas; 2) No es posible enseñar, lisa y llanamente, las habilidades de comprensión dentro de un esquema jerarquizado; 3) No está claro cuáles ejercicios programados para entrenar las habilidades de comprensión lectora son esenciales o necesarios, si es que algunos de ellos lo es.

El proceso de comprensión de cada lector es en algún sentido distinto, en la medida que cada individuo ha desarrollado esquemas diferentes. Aparte lo cual, la forma en que dos personas hacen uso de las habilidades y procesos que les han sido enseñados como parte de la comprensión lectora también difiere.

Por tal motivo es poco probable que ningún equipo de investigadores consiga nunca validar un listado definitivo de habilidades de comprensión y postularlas como las habilidades que es imprescindible enseñar.

Dado que la comprensión es un proceso, es preciso enseñar al lector a que identifique la información relevante dentro del texto y la relacione con la información previa de que dispone.

El programa para desarrollar la comprensión lectora es bastante más complejo que el de enseñar habilidades aisladas, pues supone enseñar a los lectores el “proceso” de comprender y cómo incrementarlo.

Los profesores han de enseñar tales habilidades, sumando a sus estrategias de enseñanza los procesos reales que tienen lugar, más que unas cuantas habilidades de comprensión independientes entre sí.

La definición de comprensión, como ya se ha dicho anteriormente, es un proceso a través del cual el lector elabora el significado interactuando con el texto. El proceso de comprensión depende de que el lector sea capaz de: 1) Entender cómo han hecho un autor o autora determinados para estructurar sus ideas y la información en el texto. Hay dos tipos fundamentales de textos: narrativos y expositivos; 2) Relacionar las ideas y la información extraídas del texto con las ideas o información que el lector ha almacenado ya en su mente. Estos son los llamados esquemas que el lector ha ido desarrollando con la experiencia.

El esquema siguiente resume las habilidades y procesos que puede tener en cuenta el profesor de idioma español en el CPIE durante el desarrollo de las clases de lectura. El mismo está dividido en dos secciones fundamentales: las habilidades y procesos relacionados con ciertas claves que permiten entender el texto, y las que se utilizan para relacionar el texto con las experiencias pasadas.

4.1. Habilidades y procesos relacionados con ciertas claves para entender el texto.

- *Habilidades de vocabulario*: para enseñar a los alumnos aquellas habilidades que les permitirán determinar por cuenta propia, con mayor independencia, el significado de las palabras. Tales habilidades incluyen: claves contextuales (el lector recurre a las palabras que conoce para determinar el significado de alguna palabra desconocida); análisis estructural (el lector recurre a los prefijos, sufijos, las terminaciones inflexivas, las palabras base, las raíces verbales, las palabras compuestas y las contracciones para determinar el significado de las palabras); habilidades de uso del diccionario.
- *Identificación de la información relevante en el texto*: son las habilidades que permiten identificar en el texto la información relevante para los propósitos de la lectura. Tales habilidades incluyen: identificación de los detalles narrativos relevantes (el lector recurre a su conocimiento de la estructura posible de la historia para identificar la información que le permita entender la narración); identificación de la relación entre

los hechos de una narración (tras identificar los elementos fundamentales de un relato, el lector determina cómo se relacionan para comprender globalmente la historia. Para ello, los estudiantes han de entender los siguientes procesos: causa y efecto y secuencia); identificación de la idea central y los detalles que la sustentan; identificación de las relaciones entre las diferentes ideas contenidas en el material (el lector aprende a reconocer e interpretar las siguientes estructuras expositivas: descripción, agrupación, causa y efecto, aclaración, comparación).

4.2. Procesos y habilidades para relacionar el texto con las experiencias previas.

- Inferencias: se enseña al lector a utilizar la información que ofrece el autor para determinar aquello que no se explícita en el texto. El alumno deberá apoyarse sustancialmente en su experiencia previa.
- Lectura crítica: se enseña al lector a evaluar contenidos y emitir juicios a medida que lee. Se enseña al lector a distinguirla opiniones, hechos, suposiciones, prejuicios y la propaganda que pueden aparecer en el texto.
- Regulación: se enseña a los estudiantes ciertos procesos para que determinen a través de la lectura si lo que leen tiene sentido. Una vez que hayan asimilado tales procesos, serán capaces de clarificar los contenidos a medida que leen. Esto se puede conseguir a través de resúmenes, clarificaciones, formulación de preguntas y predicciones.

5. Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la comprensión lectora por parte de los estudiantes no hispanohablantes que aprenden idioma español como segunda lengua.

Las estrategias, al igual que las habilidades, técnicas o destrezas, son procedimientos utilizados para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos.

Sin embargo, lo característico de las estrategias es el hecho de que no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción; las estrategias son sospechas inteligentes (Valls, 1990), aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar. Su potencialidad reside en que son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse; su aplicación correcta requerirá, en contrapartida, su contextualización para el problema del que se trate. Un componente esencial de las estrategias es el hecho de que implican autodirección (la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe) y autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario.

Las **estrategias de comprensión lectora** son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio. Esta afirmación tiene varias implicaciones: si las estrategias de lectura son procedimientos y éstos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de textos; si las estrategias son procedimientos de orden elevado implican lo cognitivo y lo meta cognitivo en la enseñanza, no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas.

De lo anteriormente expresado se infiere que lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es su capacidad para representarse y analizar los problemas, y la flexibilidad para dar soluciones. De ahí que al enseñar estrategias de comprensión lectora tenga que primar la construcción y uso por parte de alumnos, de procedimientos de tipo general que puedan ser transferidos sin mayores dificultades a *situaciones de lecturas múltiples y variadas*.

Es necesario enseñar estrategias de comprensión porque se quieren formar lectores autónomos capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy diferente índole, la mayoría de las veces, distintos de los que se usa cuando se instruye. Estos textos pueden ser difíciles, por lo creativos o porque estén mal escritos. En cualquier caso, dado que responden a una gran variedad de objetivos, cabe esperar que su estructura sea también variada, así como lo será su comprensión.

Hacer lectores autónomos significa también hacer lectores capaces de aprender de todos los textos. Para ello, quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos.

Las estrategias deben permitir al alumno la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación ante ella (motivación, disponibilidad). Facilitarán la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee, y la toma de decisiones adecuada en función de los objetivos que se persigan.

Leer es un procedimiento, y al dominio de procedimientos se accede a través de su ejercitación comprensiva. Por esto no es suficiente que los estudiantes no hispanohablantes asistan al proceso mediante el cual su profesor les muestra cómo construye sus predicciones, las verifica, hace falta además, que sean los propios alumnos los que seleccionen marcas e índices, formulen hipótesis, las verifiquen, construyan interpretaciones, y que sepan que eso es necesario para obtener unos objetivos determinados, aplicando en cada uno de los casos las estructuras idiomáticas aprendidas en cada etapa de curso de español

En general se habla de estrategias para referirse a secuencias integradas de procedimientos que se adoptan con un determinado propósito. Es decir, las estrategias suponen que el sujeto sigue un plan de acción para resolver una determinada tarea, lo cual le lleva a adoptar una serie de decisiones con arreglo a la representación cognitiva que se tiene de la tarea en cuestión.

Las estrategias de aprendizaje son especialmente importantes para el aprendizaje de un idioma, ya que constituyen herramientas para que el estudiante se involucre de forma activa y pueda auto dirigir su aprendizaje, lo cual es esencial para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Las investigaciones relacionadas con el aprendizaje de una lengua extranjera han aportado como resultados, importantes avances alcanzados por la psicología cognitiva, siendo el interés principal identificar lo que los buenos aprendices de una lengua reportaban que hacían para aprenderla, y en algunos casos, se recurría a la observación durante el proceso de aprendizaje. En este sentido, Rubin, (1975), citado por Oxford (1993); Cárdenas, B., (2006), sugiere que un buen aprendiz de la lengua: desea comunicarse; no teme cometer errores; se centra tanto en la estructura como en el significado; aprovecha todas las oportunidades para practicar; monitorea su propio discurso y el de otros.

En 1966 se publica *The Method of Inference in Foreign Language Study* de Aaron Carter, obra que constituyó el primer intento relacionado con el tema de estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera (Hismanoglou, 2000:1).

Posteriormente entre los años setenta y noventa se realizaron estudios por otros especialistas entre los que sobresalen Tarone (1983), O'Malley y Chamot (1990) y Rebecca Oxford (1990, 1992, 1993), (Lessard Clouston 1997:2).

Tarone (1983, citado. en Lessard Clouston, 1997), define las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera como: "un intento por desarrollar la competencia lingüística y sociolingüística en la lengua de llegada para incorporar estas dentro de su propia competencia interlingual" (Cárdenas, B., 2006).

Para Rubin (1987), las estrategias de aprendizaje son: "*estrategias que contribuyen al desarrollo del sistema de la lengua que el aprendiz construye y afecta directamente el aprendizaje*". Por su parte O'Malley Chamot (1990:1) definen las estrategias como: "pensamientos o comportamientos especiales que los individuos usan para ayudarse a apropiarse, aprender o retener nueva información" (Ibid.).

Monereo (1994), considera que las estrategias de aprendizaje son: "procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción."

Otros investigadores de la enseñanza de lenguas extranjeras han tratado de definir y sistematizar la amplia gama de estrategias posibles, planteando que son consideradas como: sistemas relacionados con el comportamiento de los expertos; sistemas basados en funciones psicológicas como las cognitivas, meta cognitivas y afectivas; sistemas basados en estrategias lingüísticas relacionadas con la inferencia, el monitoreo del idioma, la práctica formal de las reglas y la práctica funcional (comunicativa); sistemas basados en habilidades lingüísticas específicas como la producción oral, aprendizaje del vocabulario, la comprensión de lectura o la escritura; sistemas basados en diferentes estilos de aprendices (Cárdenas, B., 2006).

Del análisis de los conceptos expuestos se puede inferir que se ha producido un cambio en relación con el concepto de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras, desde aquellas primeras con énfasis en el producto de las estrategias de aprendizaje de lenguas (competencia lingüística y sociolingüísticas) hacia un énfasis en los procesos y las características de dichas estrategias. Independientemente de que no exista una uniformidad en el término de estrategias de aprendizajes de lenguas extranjeras, sí existen al menos características comunes (Lessard-Clouston, 1997): son generadas por el estudiante; son pasos que siguen los estudiantes en el proceso de aprendizaje; mejoran el aprendizaje de una lengua y ayudan a desarrollar la competencia lingüística; pueden ser visibles (comportamientos, pasos que siguen, técnicas que emplean) o no visibles (pensamientos, procesos mentales); incluyen la información y la memoria (conocimiento del vocabulario y reglas gramaticales); permiten al estudiante ser más autónomo; amplían el papel de los docentes de lenguas; se orientan hacia un problema; incluyen muchos aspectos no solamente el cognitivo; pueden enseñarse; son flexibles; reciben la influencia de una variedad de factores.

5.1. Clasificación de las estrategias.

Otro aspecto muy importante relacionado con las estrategias es el de su clasificación. Existe un heterogéneo número de estas partiendo del propio análisis conceptual del término; no obstante aún reconociendo la gran diversidad existente a la hora de categorizar las mismas, suelen existir ciertas coincidencias entre algunos autores al establecer tres grandes clases de estrategias: cognitivas, meta cognitivas y de manejo de recursos (Valles Arias et al. 1999: 442, Cit. en Cárdenas, B., 2006). Las primeras se refieren a la integración del nuevo material con el conocimiento previo, las segundas hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte del estudiantado de su propia cognición, y las restantes, o sea, las de manejo de recursos son un conjunto de estrategias de apoyo que incluyen diferentes tipos de recursos que contribuyen a que la resolución de la tarea se lleve a buen término. Gran parte de las estrategias incluidas en este tercer grupo tiene que ver con la disposición afectiva y motivacional del sujeto hacia el aprendizaje.

En el aprendizaje de LE y L2, también existen diversas clasificaciones de estrategias de aprendizaje: Rubin (1987), considera que existen tres tipos de estrategias que los estudiantes usan y que contribuyen directa o indirectamente al aprendizaje de la lengua: de aprendizaje, de comunicación y sociales. Las primeras contribuyen de forma directa al desarrollo del sistema de la lengua construido por el estudiante, las segundas tienen menor relación con el aprendizaje de la lengua al centrarse en el proceso propio de la comunicación y las terceras contribuyen de manera indirecta pues no conducen directamente a la obtención, almacenamiento, recuperación y uso de la lengua, sino que se relacionan con aquellas actividades en las que el estudiante tiene la oportunidad de exponerse a determinadas situaciones donde verifica lo que ha aprendido .

O'Malley (1990:44-46), clasifica las estrategias en tres subcategorías principales: las meta cognitivas, las cognitivas y las socio-afectivas. Las meta cognitivas requieren de planificación, reflexión, monitoreo, y evaluación del aprendizaje (atención dirigida, atención selectiva, autocontrol y auto evaluación).

Las cognitivas están más limitadas a tareas específicas de aprendizaje e implican una manipulación más directa del material de aprendizaje como por ejemplo, la repetición, la traducción, la agrupación de elementos, la toma de notas.

Las estrategias socio – afectivas se relacionan con las actividades de mediación y transacción social con otras personas como son el trabajo cooperado y las pregunta aclaratorias.

Según Stern (1992 citado en Hismanoglu, 2000; Cárdenas, B., 2006), existen cinco estrategias para el aprendizaje de una lengua: de planificación y control, cognitivos, comunicativo – experienciales, interpersonales y afectivas.

Para Stern (1992), las estrategias de control y planificación se relacionan con la intención del estudiante para dirigir su propio aprendizaje; las estrategias cognitivas son pasos u operaciones usadas en el aprendizaje o la solución de un problema que requiere del análisis directo, la transformación o la síntesis de los materiales de aprendizaje. Con el objetivo de evitar la interrupción en el flujo de la comunicación se usan estrategias comunicativo-experienciales que incluyen los gestos, el parafraseo, entre otras. Las estrategias interpersonales son para Stern las que deben monitorear el propio desarrollo del estudiante y evaluar su propio desempeño y en tal sentido los estudiantes deben contactar con hablantes nativos y familiarizarse con la cultura de la lengua objeto de estudio. Por otra parte las estrategias afectivas son aquellas que se relacionan con la actitud que muestran los aprendices hacia la lengua extranjera, sus hablantes y sus culturas.

Otros autores emplean diversas clasificaciones de estrategias de aprendizaje. Mencionan tipos de estrategias como: estrategias de la memoria, estrategias cognitivas, estrategias de compensación, estrategias meta cognitivas, estrategias afectivas y estrategias sociales, entre otras.

La clasificación de estrategias de aprendizaje que aparece en el libro “Aprender y Enseñar en la Escuela”, escrito por un colectivo de autores cubanos encabezados por D. Castellanos, (adaptada a partir de González y Tourón, 1998), resulta suficientemente abarcadora y generalizadora.

Las mismas pueden resumirse en síntesis de la manera como aparecen en el cuadro, con lo que se pueden ilustrar los diferentes tipos de estrategias de aprendizaje.

DIRIGIDAS	<u>ESTRATEGIAS</u> <u>COGNITIVAS</u>	<u>ESTRATEGIAS</u> <u>METACOGNITIVAS</u>	<u>ESTRATEGIAS</u> <u>AUXILIARES</u>
A	Procesamiento de la información (comprensión, retención, recuerdo, aplicación).	Control y dirección estratégica del aprendizaje.	Apoyo al procesamiento cognitivo

INCLUYEN	ESTRATEGIAS de REPETICIÓN Orientadas al repaso. Ej. Repetir, subrayar, copiar.	ESTRATEGIAS para la reflexión y adquisición de conocimientos meta cognitivos. Ej. Estrategias para conocimientos sobre sí; el conocimiento de procesos y estrategias relativos a proceso de aprendizaje.	ESTRATEGIAS para la distribución y manejo de recursos internos y externos. Ej. Estrategias para control emocional y motivacional,
	ESTRATEGIAS de ELABORACIÓN Orientadas a recuperación o actualización del material. Ej. Palabras claves, rimas, abreviaturas, resúmenes, metáforas y analogías.	ESTRATEGIAS AUTORREGULADORAS Orientadas a la regulación de los procesos cognitivos. Ej. Estrategias para la solución de problemas	
	ESTRATEGIAS de ORGANIZACIÓN. Implican transformación cognitiva. Clasificar y jerarquizar contenidos. Ej.: identificación, elaboración de esquemas y gráficos.		

Algunas estrategias son aplicables a varios dominios de aprendizaje, mientras que otras tienden a restringirse a tópicos o contenidos muy particulares. Esto ha llevado a algunos autores a clasificar las estrategias en generales y específicas, aunque en muchas ocasiones se ha incurrido en vincular a las estrategias generales con las llamadas meta cognitivas. (Véase, por ejemplo, Kirby, 1984, citado por Nisbet y Schucksmith, 1987, quien utiliza el término "micro estrategias" para las estrategias cognitivas o de aprendizaje, y "macro estrategias" para el caso de las estrategias meta cognitivas.)

Otro asunto importante, relacionado con el comentario anterior, tiene que ver con el grado de especificidad que a veces hace confundir al término estrategia con técnica o hábito de estudio o aprendizaje. Como ya se ha señalado, la distinción fundamental entre cada uno debe ir en relación con el grado de flexibilidad e intencionalidad con que

sean utilizadas cuando se requieran o demanden. En este sentido, cualquier entrenamiento en estrategias es incompleto si se les concibe como simples técnicas a aplicar (como "recetas de aprendizaje"), aunque no parezca aceptarse ni en su planteamiento ni en su forma de enseñarlas (Murid, 1994).

La selección y el uso de estrategias en la situación escolar también depende en gran medida de otros factores contextuales, dentro de los cuales se distinguen: las interpretaciones que los alumnos hacen de las intenciones o propósitos de los profesores cuando estos enseñan o evalúan (Ayala, Santiuste y Barriguete, 1993), la congruencia de las actividades estratégicas con las actividades evaluativas, y las condiciones que puedan afectar el uso espontáneo de las estrategias (Thomas y Rohwer, 1986). El conocimiento meta cognitivo, tal como ya ha sido insinuado, desempeña un papel fundamental en la selección y regulación inteligente de estrategias y técnicas de aprendizaje. Algunas son adquiridas sólo con instrucción extensa, mientras que otras se aprenden muy fácilmente e incluso parecen surgir "espontáneamente" (Garner y Alexander, 1989). Algunas suelen ser muy específicas para dominios particulares, mientras que otras tienden a ser valiosas para varios de ellos (generalmente relacionados entre sí). El aprendizaje de las estrategias depende además de factores motivacionales (por ejemplo, de procesos de atribución "internos") del aprendiz, y de que éste las perciba como verdaderamente útiles.

En este cuadro complejo de relaciones entre los distintos tipos de conocimientos, todavía haría falta mencionar la intervención de los procesos motivacionales, tales como los procesos de atribución, expectativas y establecimiento de metas, de los cuales se reconoce cada vez más su influencia en la aplicación de los tipos de conocimiento anteriores y los procesos asociados con ellos. Algunos autores han utilizado el término estrategias de apoyo para referirse a algunos de estos asuntos.

Las estrategias de apoyo permiten al aprendiz mantener un estado mental propicio para el aprendizaje; incluyen, entre otras, estrategias para favorecer la motivación y la concentración, para reducir la ansiedad, para dirigir la atención a la tarea y para organizar el tiempo de estudio (Dansereau, ob. cit.; Weinstein y Underwood, ob. cit.). Las estrategias de apoyo tienen un impacto indirecto sobre la información que se ha de aprender y su papel es mejorar el nivel de funcionamiento cognitivo del aprendiz.

De manera más amplia, o quizás complementarias, estas estrategias, dado su énfasis ya no tanto en lo endógeno sino en lo exógeno, Pintrich (1998), se ha referido a las estrategias de administración de recursos las cuales incluyen la administración de tiempo, el saber cómo y a quiénes solicitar ayuda (profesores, familiares y compañeros que sepan más), la habilidad para recrear un ambiente propicio de estudio, etc. Sin embargo, es evidente que ambos tipos de estrategias, las de apoyo interno y las de administración de recursos externos, han sido descuidadas en los modelos y propuestas de conductas de aprendizaje de los alumnos.

Las estrategias siempre se emplean de forma consciente, mientras que las habilidades son capacidades que pueden expresarse en conductas en cualquier momento pero tanto consciente como inconscientemente, de forma automática. En general, en las investigaciones realizadas sobre estrategias de aprendizaje fuera del campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras se ha observado que los expertos asocian de forma activa la nueva información con la información existente en la

memoria a largo plazo y, construyen estructuras mentales o esquemas cada vez más complejos.

Los expertos con frecuencia emplean estrategias meta cognitivas como son organizar, evaluar y planificar su aprendizaje. El uso de estas estrategias junto con estrategias cognitivas como analizar, razonar, transferir información, tomar notas y resumir es considerado por algunos especialistas como parte de cualquier definición de aprendizaje efectivo.

Si bien esta categorización es un buen intento de agrupar y clasificar las estrategias, la misma carece de un sistema ampliamente aceptado.

Con el objetivo de colocar las estrategias en una tipología más coherente y general y de esta forma corregir la falta de énfasis que se le otorga a las estrategias sociales y afectivas, Oxford., R. (1990: 20) desarrolló un sistema de estrategias que contiene seis grupos de comportamientos de aprendizaje de la lengua extranjera, sistema que la autora considera más completo y útil para el trabajo con lenguas extranjeras y segundas lenguas.

Este sistema se basa en la teoría de que " las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera son acciones específicas, comportamientos, pasos o técnicas que los estudiantes (con frecuencia de manera intencional) utilizan para mejorar su progreso en el desarrollo de sus habilidades en la lengua extranjera" y continúa planteando que "estas estrategias pueden facilitar la internalización, el almacenamiento, la recuperación o el uso de la nueva lengua. Las estrategias son herramientas necesarias para el desarrollo de las habilidades comunicativas". (Oxford, 1990:18).

Esta autora primeramente hace una distinción entre estrategias directas (de memoria, cognitivas y compensatorias) y estrategias indirectas (meta cognitivas, afectivas y sociales). Las primeras incluyen de forma directa a la lengua extranjera, requieren de un procesamiento mental y se emplean para desarrollar las cuatro habilidades. Por su parte las indirectas, aunque no involucran directamente a la nueva lengua que se estudia, sí son útiles por cuanto sirven para apoyar y controlar el aprendizaje de la lengua en cuestión. Como es de suponerse, los mejores resultados se obtienen por la adecuada combinación de ambas.

De forma sintetizada y para el buen desempeño de la investigación, relacionado con el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes no hispanohablantes del CPIE, se expone el sistema de estas estrategias así como ejemplos de las mismas, que pudiera ayudar al desarrollo de la comprensión de los textos escritos en español.

El sistema incluye estos grupos de estrategias:

Relacionadas con la memoria, se refieren al almacenamiento y retención, pero con el foco de atención en el proceso de la comprensión para un mejor almacenamiento y retención de la información. Por ejemplo: agrupar, asociar, utilizar palabras nuevas en un contexto, comprender frases conocidas en las que aparece la palabra, utilizar la memoria fotográfica, etc.

Cognitivas: son procesos por medio de los cuales se obtiene conocimiento, son modalidades de trabajo intelectual que permiten adquirir, codificar y recuperar la

información. Por ejemplo: razonar, analizar, tomar notas, resumir el contenido de un texto escrito, releer para comprender mejor el contenido de un texto o parte de él, dividir palabras en sílabas para llegar al significado de las mismas y comprender su empleo en un texto, buscar semejanzas entre su lengua materna y la nueva lengua, etc.

Metacognitivas: son mediciones sobre los procesos de cognición o auto administración del aprendizaje por medio de planeación, monitoreo y evaluación. El estudiante planea su aprendizaje seleccionando y dando prioridad a ciertos aspectos de la lengua para fijarse sus metas. Por ejemplo: prestar atención, planificar las tareas, monitorear los errores, proponerse objetivos claros, metas alcanzables, ser consciente de los errores.

Compensatorias o de apoyo: permiten al estudiante mantener un estado mental propicio para el aprendizaje; incluyen estrategias para favorecer la motivación y la concentración, para reducir la ansiedad, para dirigir la atención a la tarea y para organizar el tiempo de estudio (Dansereau, ob. cit.; Weinstein y Underwood, ob. cit.). Las estrategias de apoyo tienen un impacto indirecto sobre la información que se ha de aprender y su papel es mejorar el nivel de funcionamiento cognitivo del aprendiz. Por ejemplo, utilizar sinónimos o gestos para comunicar un significado, adivinar el significado por el contexto.

Afectivas: permiten al estudiante exponerse a la nueva lengua. Por ejemplo: reducir la ansiedad, darse aliento, recompensarse, auto motivarse.

Sociales: permiten al estudiante exponerse a la nueva lengua, ayudándolo en el proceso de práctica. Por ejemplo: cooperar con los compañeros, hacer preguntas, trabajar con uno o más compañeros para obtener retroalimentación, pedir a un compañero que corrija los errores, al profesor, u otras personas, participar en la toma de decisiones, etc.

No.	Cuadro resumen de algunas estrategias que se recomiendan para trabajar la lectura durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de IE/L2.
1	Hágales saber a sus estudiantes que sus conocimientos previos sobre el tema son importantes y que les ayudarán a comprender la lectura (K. Goodman, 1976). Actívelos siempre.
2	Oriente la lectura adecuadamente. Deje claro el objetivo de la misma, la tarea que van a realizar y la bibliografía que utilizarán. Motívela siempre.
3	Dirija sus interrogantes hacia los tres significados que aporta un texto: el literal o explícito, intencional o implícito y cultural o complementario. (E. Arzola, 1992).

4	Hágales saber que no toda la información del texto es esencial. La misma depende de la demanda de la tarea. Trácese un objetivo siempre.
5	Enséñeles a jerarquizar las ideas del texto y seleccionar las ideas principales. Desarrolle los procesos de análisis - síntesis.
6	Hágales saber que sus opiniones son importantes y que opinar significa fundamentar sus criterios. Escúchelos con atención.
7	Demuéstreles la utilidad de lo leído, para qué le sirve, en qué situaciones de la vida utilizar la información, no mediante la explicación, sino de la reflexión y la práctica. Aplique información.
8	Colóquelos ante situaciones problemáticas relacionadas con el tema, para que den sus propias sugerencias de solución. Enséñeles a pensar.
9	Motíuelos a leer otros textos sobre el tema como trabajo independiente. Chequee su lectura y comprensión por medio de informes escritos que pueden ser revisados por su compañero de mesa (A. Arellano-Osuna, 2002). Hágales escribir, la redacción desarrolla el pensamiento y la creatividad y practicar el uso de la lengua que aprenden.
10	Hágales reflexionar sobre sus respuestas para que conozcan sus propios procesos mentales y puedan utilizar estrategias de auto corrección. Enséñeles a autorregularse.

Conclusiones

El conocimiento cada vez más profundo de cómo se organiza y dirige el proceso de enseñanza-aprendizaje está estrechamente vinculado a los aportes de la Psicología y la

Pedagogía contemporáneas las cuales les brindan al docente los fundamentos científicos del proceso de diagnóstico y desarrollo de la comprensión lectora, haciendo que su desempeño sea más pertinente, a la vez que garantice la eficiencia del proceso enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora.

Las concepciones didácticas para el desarrollo de la habilidad de comprensión de lectura que se ofrecen en este trabajo le facilitarán al docente una alternativa coherente, desde un enfoque integrador para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la búsqueda de soluciones a los problemas de aprendizaje, lo cual garantizará la calidad del egresado del CPIE, con un dominio adecuado de comprensión de lectura, necesarias para su desempeño competente en las diferentes carreras que estudiará en diferentes universidades cubanas.

El dominio de destrezas y desarrollo de capacidades en la comprensión de la lectura contribuye al logro de la autonomía del estudiante durante la adquisición de los conocimientos. Para lograr esas destrezas y capacidades es necesario que todos trabajen en colectivo, intercambien ideas de forma consciente, sistemática y coherente.

Bibliografía

- Abreu E. Diagnóstico de las desviaciones del desarrollo psíquico.--La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1990.
- Alderson C. Language test construction. Cambridge University Press. U., 1996.
- 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.
- Alvarez C, Sierra V. La investigación científica en la sociedad del conocimiento. Soporte electrónico.
- Alvarez de Zayas C. Epistemología de la investigación Pedagógica. Centros de estudios de la educación superior "Manuel F. Gran". Santiago de Cuba, 1996.
- Alvarez C. La escuela en la vida.-- La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999.
- Anido Vidal Antonio. El trabajo de los conceptos durante la comprensión de lectora en Secundaria Básica, estrategias de aprendizaje [Tesis Maestría]. ISPH, 1998.
- Antich R., et.al. Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras.--La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1986.
- 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. I.P.L.A.L.-- La Habana.
- Bermúdez Saguera R, Rodríguez M. Teoría y metodología del aprendizaje. --La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1996.

- Brown D. Principles of language learning and teaching. -- New Jersey: Prentice Hall, 1987.
- Brueckner L, Bond G. Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje.--La Habana: Revolucionaria, 1968.
- Burón, J. (1993). Enseñar a aprender: introducción a la metacognición. Bilbao: Ediciones Mensajeros.
- Cairney, T. H. (1992). Enseñanza de la comprensión lectora. Madrid: Ediciones Morata. (trad. de Teaching reading comprehension: Meaning makers at work.)
- Campistrous L, Rizo C. Indicadores e investigación educativa. ICCP.
- 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.
- Carney J, Cioffi G. Extending traditional diagnosis: The dynamic assessment of reading abilities. --- Univerity of New Hampshire, Durhan :Ed. Reading psychology, 1990.
- Cassany ,D.,M.Luna y G. Sanz (1994). Enseñar Lengua. Barcelona: Grao.
- Colomer,T. y A. Camps (1996). Enseñar a leer, enseñar a comprender. Madrid: Celeste/M.E.C.
- Concepción Garcia I. Diagnóstico del desarrollo de las habilidades intelectuales valorar, comparar y describir. [Tesis Maestría]. ISPH, 2001.
- Cordova M. La estimulación intelectual en situaciones de aprendizajes. [Tesis Doctoral]. ISPEJV. La Habana, 1996.
- Danilov M, Skatkin M. Didáctica de la escuela media. --La Habana: Libros para la educación, 1981.
- Davis B, McKenna M. How special educators assess reading comprehension: some concerns. ---University of Michigan: Ed. Reading psychology.
- Dean Brown J. Understanding research en second language learning.--U.K: Ed. Cambridge University Press, 1998.
- Diccionario de filosofía. -- Moscú: Progreso, 1984.
- Dubois, M. E. (1991). El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica. Buenos Aires: Aique.
- Enriquez I. Una estrategia metodológica para el tratamiento de la lectura critico-valorativa en lengua inglesa. [Tesis Doctoral]. ISPEJV. La Habana, 1997.
- Esteban M, Ruiz C. Estrategias y estilos de aprendizajes: Anales de Psicología ,12(121-122).

- Estévez N, Ety H. Estrategias cognitivas para la comprensión de textos en la educación superior. *Revista de educación superior* 1995; V. 24, No 94 – Madrid. España.
- Fernández Calzadilla Ana L. Modelación didáctica para la dirección de la formación y desarrollo de la habilidad de comprensión lectora en lengua inglesa en los estudiantes de las especialidades no filólogas en los ISP.--- ISP de Camaguey, 2001
- Forteza Fernández, R. Indicadores para el diagnóstico del desarrollo de la habilidad de escritura en estudiantes de la educación médica superior.--- ISP Holguín, 2001.
- García Aurora. Diagnóstico, caracterización y evaluación en educación: Consideraciones. Soporte magnético.
- Gardner, R. (1992). Metacognition and self-monitoring strategies. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (eds.), *What research has to say about reading instruction*, 2da ed. (pp. 236-252). Newark, DE: International Reading Asso.
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferrero y M. Gómez Palacio. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Gutiérrez Carolina. Propuesta de capacitación dirigida a profesores de Español y Literatura para una mejor comprensión del texto Martiano. [Tesis Doctoral]. ISPH, 2000.
- Hoyt, L. (1999). *Revise, Reflect, Retell-Strategies for improving reading comprehension*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Labarrere Reyes G, Valdivia G. *Pedagogía --- La Habana*. : Ed. Pueblo y Educación, 1991.
- Level Red. *Building English skills*. --- Canada. :Ed. Irwin Publishing, 1986.
- Macias Sera Raiza. Tipología de tareas docentes para el diagnóstico- formación de la comunicación oral en Inglés en el ciclo clínico de la FCM. Holguín [Tesis Doctoral]. ISPH, 2003.
- Medina Betancourt Alberto. Modelación de factores posibilitadores de la competencia metodológica del profesor de Inglés para dirigir la formación y desarrollo de la habilidad comprensión lectora en nivel medio. [Tesis Maestría]. Centros de estudios de la educación superior “Manuel F. Gran”. Santiago de Cuba, 1998.
- Medina Betancourt Alberto. Modelación de la habilidad de comprensión lectora en lenguas extranjeras. *Revista Contexto educativo*. No 60. Octubre- diciembre.
- Moncada Sánchez. Didáctica del diagnóstico del aprendizaje en atención a la diversidad. Soporte electrónico.
- Orrantia, J. Sánchez, E. M. & Rosales, J. Hacia una medición de las estrategias implicadas en el proceso de comprensión lectora. *Lectura y vida*, XI, 4, diciembre 1990.
- Pearson, P.D., Roehler, L. R., Dole, J. A., & Duffy, G. A. (1992). Developing expertise in reading comprehension. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (eds.), *What research has to say about reading instruction*, 2da ed. (pp. 145-199). Newark, DE: IRA.

- Robb, L. (1994). *Reading strategies that work*. New York: Scholastic.
- Rosenblatt, L. M. (1976). *Literature as exploration*. New York: Modern Language Asso. (primera publicación, 1938).
- Silberstein, S. (1994). *Techniques and resources in teaching reading*. New York: Oxford.
- Solé, I. (1994). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Grao.
- Zarzosa Escobedo, L. G. Repertorios básicos de comprensión de lectura, *Lectura y vida*, XIII, 1, marzo 1992.
- Álvarez de Zaya, Carlos. (1999) *La escuela en la vida. Didáctica*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Arellano-Osuna, Adelina. (1998) "University informants and miscue analysis: valuing their reading process". *En Revista Entre Lenguas*. Vol. 2. (No. 1). pp. 20-43.
- D'angelo De Sanz, Elena. (1998) *La Lectura Comprensiva como Lista de Destrezas*. La Habana: ISP: E. J. Varona.
- García Alzola, Ernesto. (1992) *Lengua y Literatura*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, Goilo de Tyrode, Ingrid. (1999) "Géneros literarios diferentes: ¿Influye esto en la calidad del recuerdo de la lectura oral? –Análisis comparativo en un grupo de estudiantes universitarios". *En Revista Entre Lenguas*. Vol.4. (No. Especial). Mayo 1998/ mayo. pp.47-60.
- Goodman, Kenneth. (1970) *Behind the eye: What happens in reading*. En K. Goodman, & O. Niles (Eds.), *Reading process and program*. (pp. 470-495). Urbana II: National Council of Teachers of English.
- Goodman, Kenneth. (1976) *Reading: A psycholinguistic guessing game*. En H. Singer & R. B. Rudell (Eds.), *Theoretical models and process of reading*. – p. 33- 43. --Newark, de International Reading Association, Labarrere Sarduy, Alberto. (1996) *Pensamiento: análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos*. La Habana : Ed. Pueblo y Educación.
- Manzano, Mirtha. (2001) *Propuesta metodológica para la comprensión de textos en inglés con fines específicos*. – Tesis (Máster en teoría y práctica de la enseñanza del inglés contemporáneo).
- Mañalich Suárez, Rosario. (1999) *Taller de la palabra* . La Habana : Ed. Pueblo y Educación.
- Rosenblat, L. (1978) *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Southern Illinois: Ed. University Pres.
- Smith, Frank. (1982) *Writing and the writer*. New York: Ed. CBS: College Publishing.
- Smith, Frank. (1983) *Comprensión de la lectura*. Mexico: Ed. Ingramex,. Universidad para todos. Curso de español. -- [La Habana : s.n., s.a.].

Van Dijk, T.A. (1983) *Strategies of Discourse Comprehension*. New York : Academic Press.

Vidal-Abarca Gómez, Eduardo. (1995) *Comprender para Aprender. Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos*. Madrid : Ed. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.