



Universidad de Granada

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico
en Educación**

**“LA COMPRENSIÓN LECTORA, ENFOQUES Y
ESTRATEGIAS UTILIZADAS DURANTE EL PROCESO DE
APRENDIZAJE DEL IDIOMA ESPAÑOL COMO SEGUNDA
LENGUA”**

TESIS DOCTORAL

Ileana Acosta Moré

Granada, 2009

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Ileana Acosta Moré
D.L.: GR 2878-2010
ISBN: 978-84-693-2519-3



**“LA COMPRENSIÓN LECTORA, ENFOQUES Y
ESTRATEGIAS UTILIZADAS DURANTE EL PROCESO DE
APRENDIZAJE DEL IDIOMA ESPAÑOL COMO SEGUNDA
LENGUA”**

**Tesis presentada para aspirar al grado de Doctor en Aportaciones
Educativas en Ciencias Sociales y Humanas por:**

Ileana Acosta Moré

**Dirigida por: Dr. Daniel González González
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad de Granada, España
e-mail: danielg@ugr.es**

**Granada, 2009
España**

AGRADECIMIENTOS

La realización de este trabajo fue posible gracias al apoyo de varios hermanos que de manera noble, franca y generosa me alentaron en todo momento con muestras de cariños y de alientos. Para ellos mi eterno amor, mi agradecimiento y admiración.

A la Universidad de Granada y en especial a la Dra. Leonor Buendía Eisman y el equipo de profesores del Programa de Doctorado, por hacer realidad el sueño de todo profesional permitiéndome aspirar a tan alto grado.

A mi director Dr. Daniel González González por su tolerancia, guía, y certeros consejos, que en todo momento demostraron la confianza en nuestro trabajo y me proporcionaron energías para proseguir.

A mi Coralito, Belkis Cárdenas Marrero, a quien considero una compañera, amiga y hermana por su paciencia, su constante asesoría, perseverancia y lealtad, que hicieron posible la realización de esta tesis.

Un reconocimiento especial a mi familia por prescindir de mi atención y estar a mi lado dándome fuerzas para culminar. A mis dos tesoros, que siempre estuvieron animándome, les dedico este trabajo con todo el cariño y el amor del mundo. Gracias a mi madre y mi padre por los ejemplos legados, que me han dado siempre vigor para luchar por lo que deseo.

A todos mis compañeros de trabajo, principalmente a mis colegas del departamento de Español, a mi Decana Lissette Arzola de la Rosa, a Mirta Manzano Díaz y a Edilberto Batista de la Rosa.

A todos los que de una forma u otra han cooperado para la realización exitosa de este proyecto, mi reconocimiento por siempre y amor.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
--------------------------	----------

PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I. COMPRENSIÓN LECTORA. CONCEPTO. EVOLUCIÓN.

1.1- La lectura. Marco conceptual.....	9
1.1.1- Tipos de lecturas.....	17
1.1.2- Componentes de la lectura.....	25
1.1.3- Modelos de la lectura.....	26
1.1.4- El proceso lector.....	35
1.1.5- Lectura explorativa frente a lectura comprensiva.....	39
1.2- Evolución histórica del concepto de comprensión lectora.....	43
1.2.1- Concepto de comprensión lectora.....	59
1.2.2 - Tipos de comprensión lectora.....	68
1.3- Conclusiones y relevancia de este capítulo para nuestro trabajo.....	70

CAPÍTULO II. METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA. LA COMPRENSIÓN LECTORA EN SEGUNDAS LENGUAS.

ENFOQUES

2.1. Proceso de aprendizaje.....	73
2.2. Enfoques de aprendizaje.....	81
2.3. Enfoques de aprendizaje en ELE.....	92
2.4. Metodología de la enseñanza de la comprensión lectora.....	94

2.5. Enfoques en la enseñanza de la comprensión lectora. El enfoque por tareas.....	106
2.5.1. Descripción de las tareas.....	119
2.5.2- Propiedades de la tarea.....	120
2.5.3- Tipos de tareas pedagógicas.....	121
2.5.4- Funciones de la tarea en el proceso de aprendizaje.....	123
2.6- Conclusiones y relevancia del capítulo para nuestro trabajo.....	126

CAPÍTULO III. ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA.

3.1- Estrategias de aprendizaje.....	126
3.2- Estrategias de lectura.....	137
3.3-Habilidades de comprensión.....	168
3.3.1-Condicionantes de comprensión.....	172
3.3.2 - Niveles de la comprensión.....	181
3.3.3- Esquemas de conocimiento.....	185
3.4.- Conclusiones y relevancia del capítulo para nuestro trabajo.....	190

SEGUNDA PARTE. ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO I V: PROBLEMA, OBJETIVOS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1- Área problemática.....	192
4.2 Objetivos de la investigación.....	194
4.3- Descripción del centro y población.....	195

4.4- Participantes.....	196
4.5 Recursos instrumentales y procedimientos seguidos.....	200
4.5.1.- Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Lectura.....	201
4.5.1.1.- Análisis de los resultados.....	205
4.5.2- Cuestionario de enfoques de aprendizaje.....	236
4.5.2.1- Análisis de los resultados.....	238
4.5.3- Cuestionario para determinar motivación, voluntad y hábitos de estudio.....	242
4.5.3.1. Análisis de los resultados.....	244
4.6- Análisis de la relación entre los datos obtenidos.....	250
4.7- Conclusiones y relevancia del capítulo para nuestro trabajo.....	257

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE TRABAJO.....258

BIBLIOGRAFÍA.....265

ANEXOS

INDICE DE TABLAS Y GRAFICOS

Gráfico 1. Población del primer curso.....	197
Gráfico 2. Población del segundo curso.....	197
Gráfico 3: Gráfica comparativa del uso de las estrategias.....	206
Gráfico 4: Comparativo de los niveles de la habilidad de lectura.....	223
Gráfico 5: Comparativo de los niveles de la habilidad de lectura.....	228
Gráfico 6: Comparativo de los niveles de la habilidad por cursos.....	233

Gráfico 7: Resultados del uso de los enfoques de aprendizaje.....	239
Gráfico 8: Gráfico comparativo del hábito de estudio.....	245
Tabla 1: Disposición por especialidades. Curso 2006-2007.....	198
Tabla 2: Disposición por especialidades. Curso 2007-2008.....	198
Tabla 3: Clave de valoración de las estrategias utilizadas.....	204
Tabla 4: Resumen de estrategias.....	204
Tabla 5: Frecuencia de uso de las estrategias de lectura.....	205
Tabla 6: Estadística descriptiva de las estrategias.....	205
Tabla 7. Frecuencia de uso de las estrategias del conocimiento previo.....	207
Tabla 8. Frecuencia de uso de las estrategias del nivel de traducción.....	209
Tabla 9. Frecuencia de uso de las estrategias del nivel de interpretación.....	210
Tabla 10. Frecuencia de uso de las estrategias del nivel de extrapolación...	211
Tabla 11: Escala analítica por niveles.....	221
Tabla 12. Estadístico descriptivo de la habilidad de lectura.....	222
Tabla 13. Análisis de frecuencia de la dimensión traducción.....	223
Tabla 14. Análisis de frecuencia de la dimensión interpretación.....	224
Tabla 15. Análisis de frecuencia de la dimensión extrapolación.....	225
Tabla 16. Frecuencia de la habilidad de lectura.....	226
Tabla 17. Estadístico descriptivo de la habilidad de lectura.....	227
Tabla 18. Análisis de frecuencia de la dimensión traducción.....	229
Tabla 19. Análisis de frecuencia de la dimensión interpretación.....	230
Tabla20. Análisis de frecuencia de la dimensión extrapolación.....	231
Tabla 21. Frecuencia de la habilidad de lectura.....	232

Tabla 22 .Resultados del cuestionario CPE.....	238
Tabla 23: Estadísticos descriptivos de los enfoques.....	240
Tabla 24: Estadísticos descriptivo de los hábitos de estudio.....	245
Tabla 25. Matriz de correlación entre la habilidad de lectura y los enfoques.	251
Tabla 26. Matriz de correlación entre el uso de estrategias de lectura y los enfoques de aprendizaje.....	252
Tabla 27.Matriz de correlación entre los niveles de lectura y los hábitos de estudio.....	253
Tabla 28. Matriz de correlación entre los niveles de lectura y el hábito lector.....	254
Tabla 29. Matriz de correlación entre los hábitos lectores y los hábitos de estudio.....	255
Tabla 30. Matriz de correlación entre los niveles de la habilidad de lectura y los enfoques.....	256

INTRODUCCIÓN

“LA LECTURA ESTIMULA, ENCIENDE, AVIVA Y ES COMO SOPLO DE AIRE FRESCO SOBRE LA HOGUERA RESGUARDADA, QUE SE LLEVA LAS CENIZAS Y DEJA AL AIRE EL FUEGO.”

(JOSÉ MARTÍ - 1882)

La preparación del hombre y la mujer para la vida en correspondencia con las exigencias de la sociedad actual demanda de transformaciones esenciales en el proceso educativo. En el documento “Política y estrategias para la universidad latinoamericana del futuro” de La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (*UNESCO*) (1998) señala, *“que el estudiante al egresar de las aulas universitarias debe ser capaz de movilizar sus recursos personales, autogestionarse nuevos aprendizajes que le permitan responder acertadamente a las demandas crecientes de la práctica de forma más autónoma y desarrollada”*.

Tradicionalmente el proceso docente educativo ha sido utilizado como la vía idónea para transmitir informaciones y cogniciones, en él juegan un papel decisivo el estudiantado y el profesorado, pero no siempre ha desempeñado adecuadamente sus verdaderos roles porque el primero ha estado asumiendo una posición pasiva en la construcción de sus saberes y el segundo solamente de instruirlos. El alumnado debe verse como un ser activo que edifica su conocimiento colectivo, centrado en su actividad mental y juicios previos, contando con la presencia de un animador, de un supervisor o un guía del aprendizaje e incluso el de investigador educativo, que es el profesorado.

Las lenguas son consideradas como los medios privilegiados para expresar las experiencias, las costumbres y hasta la idiosincrasia por las que transita un grupo

humano y conforma su identidad, así como la visión de una comunidad, de ahí que haya cobrado gran importancia el impulso de la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas (L2). En el estudio de ellas el objetivo fundamental es lograr que aprendan a comunicarse en una lengua que no es la propia por lo que se hace necesario desarrollar su competencia comunicativa de forma total que se trabajen por igual las destrezas que la conforman: la expresión oral, la comprensión auditiva, la expresión escrita y la lectura en su proceso (comprensión lectora); en un determinado contexto social y cultural. En él intervienen factores cognitivos, afectivos, sociales y contextuales que determinan su progreso.

De las destrezas anteriores se destaca la lectura por su importancia en la adquisición de conocimientos, por ser la base, el eslabón primordial a través del cual el ser humano tiene acceso a una gran parte de la cultura. Es un medio fundamental de comunicación, ella permite entender mejor el mundo circundante, educa sus sentimientos y su voluntad, les sirve de fuente de disfrute estético y favorece la formación de la personalidad. Constituye una necesidad para el aprendizaje de un idioma tanto como herramienta de trabajo como fin para disfrutar del placer que ella proporciona. Pero no debe verse como un acto frío y mecánico de leer por leer sino hay que analizar la finalidad, el propósito del lector por conocer, profundizar los conocimientos y fomentar la comunicación entre el estudiantado para un mejor aprovechamiento docente.

Afirma Bugelski (1974), que *“la lectura es el máximo logro del hombre, tal vez el invento más maravilloso de la mente humana y un proceso tan complejo que su interpretación equivaldría a entender cómo trabaja la mente”*. Esta tesis cobra más importancia si tenemos en cuenta la estrecha relación entre pensamiento y lenguaje, donde la lectura juega un papel primordial, no solo en la lengua materna sino en cualquier idioma.

La lectura se puede definir a partir de dos componentes esenciales: el acceso léxico y la comprensión. El grado de dificultad que el lector tenga para enfrentar el primero afecta considerablemente la comprensión, la cual es el producto final de la lectura, mas esta requiere de procesos complejos de análisis, síntesis, comparación, generalización y va más allá del contenido del texto en sí.

La lectura en general, y la comprensión en particular son más que una destreza o conjunto de destrezas que un cuerpo de conocimientos, hechos o conceptos. La lectura es un proceso activo de interacción entre el texto y el lector en el que este tiene que dar sentido a lo que lee y entender. Giovannini (1996) considera que "entender" significa incorporar elementos nuevos a los que ya se tienen y hacer una interpretación razonable", es decir, el estudiantado cuando lee no simplemente descodifica palabras, frases o párrafos, sino que interpreta lo que lee aportando a esta interpretación su conocimiento previo, sus vivencias y sus estrategias de lector en su lengua madre.

Fillola (1994), expresa que es vital que el profesorado conozca que en la comprensión lectora intervienen procesos semánticos e interpretativos y que de la fusión de ambos surge la comprensión integral del mensaje, al respecto Giovannini (1996), expone que la meta es ayudar al estudiantado a aprender a entender mejor y más fácilmente los mensajes escritos, y a desarrollar la comprensión lectora para llegar a ser lectores eficientes e independientes de todo tipo de texto, tanto breves como extensos.

De ahí que no será nunca buen lector quien solo se contente con descifrar y traducir literalmente unos signos sin entregar en ese proceso, algo de sí: sin apoyar, matizar, rechazar o argumentar, desde su inteligencia y sus sentimientos, lo que el texto comunica; sin establecer relaciones entre el saber que el texto esconde y los saberes anteriores que él, como lector, ha acumulado; sin

establecer un maridaje entre su cultura, su experiencia, su universo y cosmovisión y la del texto concreto con el que se funde. (Universidad para Todos: Curso de Español, 2001)

Para Imedio (1997) una persona no puede ser un hablante competente sin ser un lector competente por otra parte, mientras que Fillola (1994) enuncia que *"no puede decirse que se domine una lengua sin saberla leer, es decir, sin comprender sus producciones escritas en cuanto exponentes culturales"*. La lectura siempre ha tenido un papel crucial en la cultura, y en los últimos años se ha convertido en una herramienta indispensable para acceder al enorme caudal de información que nos rodea.

Para que ella sea efectiva el estudiantado tiene que comprender el texto. La comprensión lectora constituye una de las habilidades más importantes de la actividad verbal y su aprendizaje nunca termina, Garate (1992). La comprensión lectora significa ir más allá de la simple decodificación o descifrado de signos gráficos Colomer y Camps (1997). La comprensión lectora es un valiosísimo camino para dominar y fijar una lengua permite el desarrollo de las demás habilidades porque al enriquecer el léxico lo puede utilizar en la expresión oral y escrita, su conocimiento gramatical y dominio lingüístico lo que favorece la comprensión auditiva y que el estudiante sea un lector eficiente

La habilidad de leer para extraer información de textos científicos, literarios, sociales o pedagógicos requiere de diferentes aspectos en la interacción lector-texto, del primero se necesitan conocimientos lingüísticos, un amplio universo cultural y estrategias metacognitivas, del segundo se necesita una buena estructura; cuanto mejor estructurado esté un texto con arreglo a su unidad y marco textuales mejor podrá ser comprendido y aprendido por el estudiantado.

Saber leer no es sólo poder decodificar un conjunto de grafías y pronunciarlas de manera correcta, sino fundamentalmente, se trata de comprender aquello que se lee, es decir, ser capaz de reconstruir el significado global del texto; ello implica identificar la idea núcleo que quiere comunicarnos el autor. El propósito que lo lleva a desarrollar dicho texto, la estructura que emplea, etcétera; en resumen, podemos decir que implica una acción intelectual de alto grado de complejidad en la que el que lee elabora un significado del texto que contempla el mismo que le dio el autor.

Se considera a la lectura como una actividad múltiple. Cuando se lee, y se comprende lo que se lee, nuestro sistema cognitivo identifica las letras, realiza una transformación de letras en sonidos, construye una representación fonológica de las palabras, accede a los múltiples significados de ésta, selecciona un significado apropiado al contexto, asigna un valor sintáctico a cada palabra, construye el significado de la frase para elaborar el sentido global del texto y realiza inferencias basadas en su conocimiento del mundo.

Como medio fundamental de conocimiento y de comunicación. Ella permite conocer mejor el mundo circundante, educa los sentimientos y la voluntad, nos sirve de fuente de disfrute estético y favorece la formación de la personalidad. Constituye una necesidad para el aprendizaje de una segunda lengua (L 2) conocer y utilizar acciones que contribuyan a su desarrollo efectivo y ellas son las estrategias de aprendizaje.

La lectura debe ser, por medio de la intervención inteligente del profesorado, una actividad satisfactoria y útil para el estudiante; una actividad que le permita

comprender que leer es comprender, y que comprender es una actitud del hombre que implica lograr una penetración intelectual, una visión íntima y clara de lo leído.

La comprensión de la lectura ha estado muy interrelacionada a las estrategias de aprendizaje, la mayor parte de sus estudios se ha sustentado en este tipo de proceso, porque además de activo y complejo, es un proceso bastante completo, hay elementos comunes en él y en el aprendizaje que le permite al estudiantado la adquisición de los conocimientos, lo que significa ampliar su acervo cultural y desarrollar capacidades lectoras.

La mayoría de estos procesos ocurren sin que el lector sea consciente de ellos; éstos son muy veloces, pues la comprensión del texto tiene lugar casi al mismo tiempo que el lector desplaza su vista sobre las palabras. Esta multiplicidad de procesos que se suceden de manera simultánea no se desarrolla de manera espontánea y unívoca, sino que es algo que se va adquiriendo y construyendo, la mayoría de las veces, sin instrucción intencional. El profesorado tiene que ocuparse de que el estudiantado primero aprenda a leer y después lea para aprender.

El descuido en la formación de habilidades de comprensión lectora en el estudiantado hace frecuentemente encontrarnos con universitarios que no comprenden lo que leen. Ante este panorama es necesario promover en él habilidades de comprensión de lectura, a través de lo que Burón (1996) denomina *metacognición*: "el conocimiento de la distintas operaciones mentales que promueven la comprensión, y saber cómo, cuándo y para qué debemos usarlas".

Muchos investigadores se han ocupado del estudio de la lectura entre ellos se destacan: Goodman (1977); Folomkina (1988); que han trabajado sobre las causas que ocasionan las deficiencias en la comprensión lectora; otros especialistas como Antich (1988); Smith (1983), Cino (1990); Makovietskaia (1994); Vidal-Abarca y

Gilabert (1996); Ferreiro y Palacios (1996); Almaguer (1998) Solé (1994) en cómo erradicar esas deficiencias utilizando los esquemas de conocimiento, dividir el proceso en tres subprocesos a saber: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura, los modelos mentales (diálogo entre lector y texto), conociendo los enfoques de aprendizaje utilizados, los diferentes tipos de lecturas.

Con el objetivo de lograr lectores competentes y autónomos, en nuestro país los especialistas han trabajado la temática determinando las dificultades en la comprensión Romeu (1996), proponiendo alternativas metodológicas Manzano, (2001), cuestionarios de evaluación de las estrategias de comprensión (2007); creando una tipología sistémica de ejercicios previos, simultáneos y posteriores a la lectura del texto Carmenate (2001), pero todos los trabajos se refieren al proceso en idioma inglés. Aunque mucho se han ocupado de ella en artículos, trabajos monográficos, libros e investigaciones, de lo qué es, de cómo se aprende y cómo se enseña, no puede afirmarse que sobre los aspectos mencionados haya en la actualidad un consenso generalizado.

A pesar de las distintas alternativas aportadas y aplicadas para el desarrollo de la habilidad de lectura en general y la comprensión en particular, aún persisten problemas que la limitan y fueron estas precisamente las que llevan a desarrollar la presente investigación. El trabajo titulado **“La comprensión lectora, enfoques y estrategias utilizadas, durante el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua”** se pretende ofrecer una mirada a las características del desarrollo de la habilidad de lectura y del proceso de comprensión lectora en un grupo de estudiantes, que cursan la preparatoria en la universidad de Ciego de Ávila, Cuba, así como analizar la influencia que poseen sobre esta habilidad las estrategias y los enfoques de aprendizaje utilizados por el estudiantado y la influencia de otros factores como: la motivación, los hábitos lectores y de estudio.

Desde el punto de vista investigativo se plantea un estudio de tipo descriptivo correlacional. Este llevará a extraer unas conclusiones que puedan servir para orientar futuras investigaciones en el ámbito de la enseñanza del español como segunda lengua y como lengua extranjera, cualquiera que sea el país donde se estudie. Las conclusiones pueden considerarse, pues como hipótesis iniciales, que deberán ser validadas.

Se enmarca la investigación en dos partes:

Parte I: Fundamentos teóricos.

Capítulo 1: La lectura. Marco conceptual. Tipos de lecturas. Los componentes de la lectura. Modelos de la lectura. El proceso lector. Lectura explorativa frente a lectura comprensiva. Evolución histórica del concepto de comprensión lectora. Concepto de comprensión lectora. Tipos de comprensión lectora.

Capítulo 2: Proceso de aprendizaje. Enfoques de aprendizaje. Enfoques de aprendizaje en ELE. Metodología de la enseñanza de la comprensión lectora. Enfoques en la enseñanza de la comprensión lectora. La comprensión lectora y el enfoque por tareas. Descripción de las tareas. Propiedades de la tarea. Tipos de tareas pedagógicas. Funciones de la tarea en el proceso de aprendizaje.

Capítulo 3:

Estrategias. Estrategias de lectura. Habilidades de comprensión. Condicionantes de comprensión. Niveles de la comprensión. Esquemas de conocimiento.

Parte II: Parte Empírica

Capítulo 4: Explicación del área problemática. Descripción del centro, caracterización de la población y muestra objeto de investigación .Recursos instrumentales y proceso seguido. Instrumentos aplicados. [Tratamiento cuantitativo de los datos y resultados obtenidos .](#)

Capítulo 5: Conclusiones y futuras líneas de trabajo.

Para terminar se incluye la Bibliografía consultada, así como anexos con materiales e instrumentos que se han utilizado en la investigación.

CAPÍTULO I. LA COMPRENSIÓN LECTORA. CONCEPTO. EVOLUCIÓN.

*“La lectura es el puerto por el cual ingresan
la mayor parte de conocimientos,
la puerta cognitiva privilegiada”.*

Miguel De Zubiría Samper

1.1. LA LECTURA. MARCO CONCEPTUAL

¿Qué es leer? Algunos autores consideran a la lectura como una actividad que debe ser realizada en solitaria, silenciosa y como un hecho pasivo, pero entrarían en oposición con el objetivo de nuestros cursos que es que el estudiantado sea capaz de comunicarse efectivamente y con desenvoltura de manera autónoma en español, no le será suficiente la expresión oral. Una persona no puede ser un hablante competente sin ser un lector competente Imedio (1997); por otra parte, *"no puede decirse que se domine una lengua sin saberla leer, es decir, sin comprender sus producciones escritas en cuanto exponentes culturales"* Fillola (1994). La lectura siempre ha tenido un papel crucial en la cultura, y en los últimos años se ha convertido en una herramienta indispensable para acceder al enorme caudal de información que nos rodea.

Afirma Bugelski (1974), que *“la lectura es el máximo logro del hombre, tal vez el invento más maravilloso de la mente humana y un proceso tan complejo que su interpretación equivaldría a entender cómo trabaja la mente”*. Esta afirmación cobra más importancia si tenemos en cuenta la estrecha relación entre pensamiento y lenguaje, donde la misma juega un papel primordial, no solo en la lengua materna sino en cualquier idioma.

La habilidad de leer para extraer información de textos científicos, literarios, sociales o pedagógicos requiere de diferentes aspectos en la interacción lector-texto, del primero se necesitan conocimientos lingüísticos, un amplio universo cultural y estrategias metacognitivas, del segundo se necesita una buena estructura; *“Cuanto mejor estructurado esté un texto con arreglo a su unidad y marco textuales mejor podrá ser comprendido y aprendido por el estudiantado”*.

Para Adam y Starr (1982) *“Se entiende por lectura la capacidad de entender un texto escrito”*.

“La lectura es un magnífico instrumento para mantener la actividad mental, leer supone enfrentar nuestros conocimientos con los que proporciona el texto, supone ajustar estas dos realidades con una enorme dosis de construcción personal, donde ésta última se ve mediada por nuestras representaciones mentales que viene siendo algo así como la interpretación mental del acontecimiento o simplemente la apropiación del significado” (Garate, 1992).

Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura y dar sentido a lo que lee para entender. *“Entender” significa incorporar elementos nuevos a los que ya se tienen y hacer una interpretación razonable*” Giovannini (1996). Es decir, un/a estudiante cuando lee no simplemente descodifica palabras, frases o párrafos, sino que interpreta lo que lee aportando a esta interpretación su conocimiento previo, sus vivencias y sus estrategias de lector en su lengua madre. *“De ambos procesos, el semántico y el interpretativo, surge la comprensión integral del mensaje”* Fillola (1994).

La meta del profesorado es *“ayudar a los estudiantes a aprender a entender mejor y más fácilmente los mensajes escritos, y a desarrollar la comprensión lectora”*

Giovannini (1996) para llegar a ser lectores eficientes e independientes de todo tipo de texto, tanto breves como extensos.

En este complejo proceso como se había dicho anteriormente intervienen un conjunto de operaciones. Según Rosetti, citado por Vidal- Abarca (1995), está compuesto por dos componentes esenciales e interrelacionados:

- el acceso al léxico,
- la comprensión.

El primero está relacionado con los ciclos ópticos preceptuales, con el reconocimiento de las palabras, con la correspondencia sonido- grafía y grafía-sonido. Es esencial en el aprendizaje de una L2 y especialmente durante la lectura, como señala Romeo (1996) la incompreensión de alguna palabra del texto altera el proceso; de ahí la importancia que tiene el conocimiento lingüístico. El grado de dificultad que el lector tenga para enfrentar el primero afecta considerablemente la comprensión, la cual es el producto final de la lectura, mas esta requiere de procesos complejos de análisis, síntesis, comparación, generalización y va más allá del contenido del texto en sí.

De ahí que no será nunca buen lector quien solo se contente con descifrar y traducir literalmente unos signos sin entregar en ese proceso, algo de sí: sin apoyar, matizar, rechazar o argumentar, desde su inteligencia y sus sentimientos, lo que el texto comunica; sin establecer relaciones entre el saber que el texto esconde y los saberes anteriores que él, como lector, ha acumulado; sin establecer un maridaje entre su cultura, su experiencia, su universo y cosmovisión y la del texto concreto con el que se funde.

La lectura es estratégica. El lector eficiente actúa deliberadamente y supervisa constantemente su propia comprensión. Esta alerta a las interrupciones de la comprensión, es selectivo en dirigir su atención a los distintos aspectos del texto y precisa progresivamente su Interpretación textual.

La autora considera que cuando se comprende lo que lee, se está aprendiendo, en la medida en que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos. La lectura nos acerca a la cultura, siempre es una contribución esencial a la cultura propia del lector. En ella se da un proceso de aprendizaje no intencionado incluso cuando se lee por placer.

La lectura en general, y la comprensión en particular son más que una destreza o conjunto de destrezas que un cuerpo de conocimientos, hechos o conceptos. Por tal motivo esta pertenece a un área instrumental y no de contenidos, pues es una herramienta de trabajo útil, efectiva y eficaz para un estudiante o profesional, instrumento con el que se gana un gran cúmulo de conocimientos a su alcance. El estudiantado repasa los sonidos y las grafías, el vocabulario y la gramática, fijando la ortografía y el significado de las palabras, frases y textos, de esta manera perfeccionan su manejo de la L2 y la comprensión lectora, la comprensión auditiva, la expresión oral y la escrita.

Esta habilidad ha sido objeto de estudio por muchos investigadores, algunos se han limitado a aspectos específicos dentro de la comprensión, otros han aportado

alternativas lingüístico-pedagógicas, modelos, diferentes vías para desarrollar habilidades durante la comprensión. Después de los años setenta surgen estudios amplios y rigurosos acerca de lo que significa leer y comprender. A esto ha contribuido en gran medida la Psicología Cognitiva. Comienzan a surgir investigaciones sobre las estructuras textuales y estrategias lectoras.

Como ya se ha dicho tradicionalmente se consideraba la lectura como un proceso pasivo, ya que el lector no tenía que producir un acto lingüístico; sin embargo, la actividad intelectual que el lector desarrolla no puede ser considerada como pasiva. (Goodman, 1975; Carrell *et al*, 1988) con sus trabajos fueron los que consideraron la lectura como un proceso activo por parte del lector y vieron la relación tan estrecha existente entre el lector y el texto.

Son varios los autores, que se han sumado a enfocar las actividades de lectura como un proceso interactivo, ya que la investigación lingüística en este campo abarca también conceptos cognitivos procedentes de la psicolingüística, y sociopragmáticos, donde valora al sujeto que lee como el texto objeto de la lectura. La obra editada por Carrell *et al* (1988) presenta una buena selección de artículos en los que se esclarecen los conceptos relacionados con la concepción de lectura como proceso interactivo. También McCarthy (1991) analiza la lectura desde este enfoque al afirmar que la interpretación de un texto depende del conocimiento y de las experiencias precedentes del lector. De aquí dependerá la comprensión eficaz que haga el estudiantado del texto.

Las formas del lenguaje que él controla, incidirán directamente sobre la lectura, mientras más amplio sea su conocimiento lingüístico mayor éxito tendrá la comprensión, porque la misma experiencia le permitirá hacer uso de nuevos textos de diferentes materias. Leer es entrar en comunicación con los grandes

pensadores de todos los tiempos. Leer es antes que nada, establecer un diálogo con el autor, comprender sus pensamientos, descubrir sus propósitos, hacerle preguntas y tratar de hallar las respuestas en el texto. Es también relacionar, criticar o superar las ideas expresadas; no implica, aceptar tácitamente cualquier proposición, pero exige del que va a criticar u ofrecer otra alternativa, una comprensión cabal de lo que está valorando o cuestionando.

La eficacia de la lectura depende de que estos aspectos estén suficientemente desarrollados, pues tiene consecuencias.

- el lector activo es el que procesa y examina el texto
- objetivos que guíen la lectura: evadirse, informarse, trabajo.
- interpretación de lo que se lee (el significado del texto se construye por parte del lector).

Los avances de la Psicolingüística y la Psicología cognitiva a finales de la década del setenta retaron la teoría de la lectura como un conjunto de habilidades. A partir de este momento surge la teoría interactiva dentro de la cual se destacan el modelo psicolingüístico y la teoría del esquema. Esta teoría postula que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado.

Dubois (1991) afirma que: *"el enfoque psicolingüístico hace mucho hincapié en que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él"*. Igualmente, para Tierney y Pearson (1983) son los lectores quienes componen el significado. Por esta razón no hay significado en el texto hasta que el lector decide que lo haya.

Heimlich y Pittelman (1991), apuntan que *"la consideración del proceso de la lectura como un diálogo mental entre el escrito y el lector es un efecto de la gran influencia que ha tenido la teoría de los esquemas"* (schemata) en la comprensión de la lectura. Y se preguntarán, ¿qué es un esquema? Según Rumelhart (1980), un esquema es una estructura de datos que representa los conceptos genéricos que archivamos en la memoria. Hay diversos esquemas, unos que representan nuestro conocimiento otros; eventos, secuencia de eventos, acciones, etc.

La teoría de los esquemas explica cómo la información contenida en el texto se integra a los conocimientos previos del lector e influyen en su proceso de comprensión. La lectura como el proceso mediante el cual el lector trata de encontrar la configuración de esquemas apropiados para explicar el texto en cuestión. Los psicólogos constructivistas retomaron el concepto del esquema utilizado por Bartlett (1932) en sus estudios sobre la memoria para designar las estructuras cognoscitivas que se crean a partir de la experiencia previa. Un esquema, según la definen sus teóricos es la red o categorías en la que se almacena en el cerebro lo que se aprende.

De este modo, el lector logra comprender un texto sólo cuando es capaz de encontrar en su archivo mental (en su memoria) la configuración de esquemas que le permiten explicar el texto en forma adecuada. Cuando una persona lee sobre un museo o ve imágenes, fotos o lo visita, va agregando cada una de estas experiencias a su esquema de lo que es un museo. Algo que no puede hacer quien no tiene dichas experiencias. Cuando no se ha tenido experiencia alguna sobre un tema determinado, no se dispone de esquemas para activar un conocimiento determinado y la comprensión será muy difícil, si no imposible. Estos esquemas están en constante desarrollo y transformación. Cuando se recibe nueva información, los esquemas se reestructuran y se ajustan. Cada nueva información amplía y perfecciona el esquema existente. (Heimlich y Pittelman, 1991).

Otros investigadores consideran la lectura como proceso transaccional. Esta teoría viene del campo de la literatura y fue desarrollada por Rosenblatt (1978) en su libro *"The reader, the text, the poem"* adoptó el término transacción para indicar la relación doble, recíproca que se da entre el cognoscente y lo conocido. Su interés era hacer hincapié en el proceso recíproco que ocurre entre el lector y el texto Dubois (1991).

Dice al respecto Rosenblatt (1985): *"Mi punto de vista del proceso de lectura como transaccional afirma que la obra literaria ocurre en la relación recíproca entre el lector y el texto. Llamo a esta relación una transacción a fin de enfatizar el circuito dinámico, fluido, el proceso recíproco en el tiempo, la interfusión del lector y el texto en una síntesis única que constituye el significado ya se trate de un informe científico o de un "poema"*. Para él la lectura es un momento especial en el tiempo que reúne un lector particular con un texto particular y en unas circunstancias también muy particulares que dan paso a la creación de lo que ella ha denominado un poema. Este "poema" (texto) es diferente del texto escrito en el papel como del texto almacenado en la memoria. De acuerdo con lo expuesto en su teoría, el significado de este nuevo texto es mayor que la suma de las partes en el cerebro del lector o en la página.

La diferencia que existe, según Cairney (1992) entre la teoría transaccional y la interactiva es que para la primera, el significado que se crea cuando el lector y el autor se encuentran en los textos es mayor que el texto escrito o que los conocimientos previos del lector. Él considera que el significado que se crea es relativo, pues dependerá de las transacciones que se produzcan entre los lectores y los textos en un contexto específico. Los primeros que comparten una cultura común y leen un texto en un ambiente similar, crearán textos semejantes en sus mentes. No obstante, el significado que cada uno cree no coincidirá exactamente

con los demás. De hecho, los individuos que leen un texto conocido nunca lo comprenderán de la misma forma.

Carmenate (2001) considera que en el aprendizaje de la lengua *“el proceso de formación de la habilidad de lectura puede ser perfeccionado si se aplica una tipología de ejercicios contentiva de un carácter sistémico, y basada en el desarrollo de los mecanismos de la habilidad de lectura y sus fenómenos”*. En buena medida los conocimientos que adquiere un estudiante, le llegan a través de [la lectura](#). Durante el [proceso](#) de [enseñanza-aprendizaje](#), desde la primaria hasta [la educación](#) postgraduada, se necesita leer una variada gama de textos para apropiarse de diferentes conocimientos y la importancia del hecho, no sólo radica en el contenido, sino en la cantidad, el estilo y hasta los propósitos de cada [lectura](#).

Con frecuencia, el profesorado considera que el alumnado sabe leer, porque saben, o pueden visualizar los signos y repetirlos oralmente, o bien porque tienen la capacidad para decodificar un [texto](#) escrito. Sin embargo, decodificación no es comprensión, que sería un primer nivel de [lectura](#), con lo cual no debe conformarse el docente, ni el estudiantado.

Leer y escribir es utilizar el diálogo con el otro o con otros en la solución de problemas, de modo que sea a través de la argumentación como se logran acuerdos, y son las hipótesis y las sugerencias las alternativas de solución. De cualquier forma, la competencia racional y argumental es el fundamento para alcanzar el conocimiento; premisa esencial para la superación de los problemas. Mina (2005).

La autora considera que estos postulados coinciden en que la lectura es un proceso interactivo e imprescindible para el desarrollo de la humanidad. La lectura

depende del objetivo que persiga el lector cuando interactúa con el texto escrito y está relacionado con los tipos de lecturas, entonces, a seleccionar: ellas pueden ser de exploración o a saltos, informativa, intensiva o de estudio, extensiva, entre otras. Una vez que establecidas las nuevas teorías en el campo de la lectura y sus implicaciones en la enseñanza, es necesario pasar a conocer el proceso de la lectura que se trabajará en próximos epígrafes.

1.1.1- TIPOS DE LECTURAS

Muchos investigadores se han detenido a estudiar los tipos de lecturas, véase.

Antich (1988) describe varios tipos de lectura en general, según diversos criterios:

- a. *Según el propósito del lector:* de información general, de estudio u observación, de búsqueda de información específica y de recreación.
- b. *Según el proceso mental:* lectura sintética y analítica.
- c. *Según su organización pedagógica:* en clase y extra-clase.
- d. *Según el modo de realización por el alumno:* oral o en silencio.

Se profundizará en estas clasificaciones.

Según el objetivo o propósito del lector, la lectura puede ser:

1- De información general.

2- De estudio u observación.

3- De búsqueda de información específica.

4- De recreación.

- De información general: es la que se realiza al leer un texto que se desconoce total o parcialmente, y sobre lo cual se desea obtener conocimientos. Ejemplos: la lectura de noticias del periódico, informaciones

científicos o técnicos de tipo divulgatorio, artículo de divulgación general, hechos históricos. Se hace en textos de carácter informativo general, de temas no muy conocidos por el estudiantado. En el trabajo de investigación científica esta lectura se llama también de revisión.

- De estudio u observación: tiene lugar cuando se lee detenidamente para aprender y retener los materiales y se caracteriza por ser bastante lenta. Siempre debe mantenerse una primera lectura inicial rápida y silenciosa para captar el todo antes que las partes, requiere prácticamente el ciento por ciento de comprensión, ejemplo la lectura de libros de textos, de algunos materiales de referencia que se consultan para estudios.
- De búsqueda de información específica: se realiza cuando el tema es conocido en general y el lector desea encontrar lo que proporciona de nuevo, es lo contrario de la lectura de información general. Requiere textos que contengan otros contextos, tales como nombres, fechas, cantidades, acuerdos y conocimientos previos del tema, lo cual se verifica mediante una o dos preguntas previas generales.
- De recreación: se realiza con materiales anecdóticos, de contenido humorístico, de ciencia ficción, crónicas de viajes, aventuras, relatos históricos, poemas.

Según el proceso mental la lectura puede ser:

- Sintética: puede ser silenciosa u oral. La lectura oral debe proceder a la silenciosa debido a que permite dominar el sistema de sonidos de la lengua y por ende, desarrollar la lectura.

- Analítica: se utiliza primeramente para explotar los contenidos lingüísticos tanto fonológicos como léxicos gramaticales; y cumple una función instrumental. En un segundo momento se inicia el trabajo para el desarrollo del mecanismo de inferencia de significado de las palabras, contribuyendo al desarrollo y al enriquecimiento del léxico.

Según la organización pedagógica:

- Lectura en clase: esta lectura constituye un aspecto fundamental de los cursos de idiomas.
- Lectura extractase: su objetivo es reforzar el desarrollo de las habilidades, estimular la independencia cognoscitiva de lectura y crear hábitos de trabajo independiente.

Según el modo de realización por el alumno:

- Lectura oral: tiene como fin reforzar el conocimiento del sistema de correspondencia grafía- sonido, ejercitar la pronunciación y aprender a leer por grupos de palabras, y se realiza en el nivel elemental del aprendizaje. Esta lectura que realiza el alumno le sirve al profesor en cierta medida para comprobar la comprensión.
- Lectura silenciosa: tiene como fin obtener información. Es la que refleja el proceso normal de lectura y se realiza en clase o fuera de ella después de pasado el nivel elemental.

Otros autores como (Schleppegrell y Bowman, 1986; Abbot, 1996) mencionan cuatro tipos de lectura: "skimming", "scanning", extensiva e intensiva.

- La lectura intensiva: es la que se realiza con más asiduidad en la enseñanza de segundas lenguas, a cualquier nivel: se trata de la lectura de textos relativamente cortos con el objetivo central de aprender cierto vocabulario y aspectos gramaticales en función de la comprensión del significado. Su práctica es más enriquecedora si se lleva a cabo en clase. Al seleccionar un texto para desarrollar este tipo de lectura, el profesor en general tiene en cuenta los criterios de extensión y léxico. Se lee de esta manera para obtener información de un texto. Es bastante reflexiva, muy concentrada. Ejemplo: una notificación, un documento, etc.
- Lectura extensiva: su objetivo primordial ya no es el vocabulario sino la comprensión global del texto. Se pretende que el estudiantado sea capaz de asimilar la información aunque no conozca todas las palabras que aparecen (Imedio, 1997).

La autora considera que son numerosos los beneficios de aprendizaje que conlleva la lectura extensiva, siendo tal vez el más importante el poder leer un libro desde el nivel inicial, lo cual produce una sensación de logro y satisfacción inmediata. Más allá de la lectura, estos beneficios se extienden a todas las áreas del uso de la lengua y del conocimiento de la misma. Es aquella que se hace por placer, por interés, leer una novela, una carta. Se lee más despacio y un buen número de palabras, es una lectura integral, es más lenta e implica mayor reflexión (250 palabras por minuto).

A continuación se intentará enumerar las principales ventajas de la lectura extensiva:

1. Aumenta la exposición del alumnado a la lengua.
2. Fomenta la fluidez en la lectura y reduce el miedo a los textos más extensos que enfrentarán en otras asignaturas.
3. Aumenta el vocabulario activo y pasivo y consolida estructuras lingüísticas previamente aprendidas.
4. El alumnado de distintos niveles de competencia pueden leer en grupos para ayudar a sus compañeros que presentan dificultades en esta habilidad.
5. Estimula la colaboración entre el estudiantado al permitir que el aprendizaje ocurra fuera del aula.
6. Para aquel alumnado que no tiene el hábito de la lectura en su propia lengua, se le puede mostrar el placer de leer.

Por su parte Mokovietskaia (1986) reconoce tres tipos de lectura para los estudiantes no lingüistas: *“la lectura global, la lectura de reconocimiento y la lectura de estudio.”*

- Leer un texto para obtener una información general de lo que trata el mismo. (Lectura de información general, “skimming”, lectura extensiva o lectura global)
- Leer un texto para obtener una información específica. (Lectura de búsqueda de información específica, “scanning” o lectura de reconocimiento)
- Leer un texto para obtener información detallada del contenido del mismo.

(Lectura de observación, lectura intensiva o analítica, o lectura de estudio)

Al analizar los distintos tipos de lectura se aprecian diferencias en la clasificación dada por los autores citados, sin embargo, todos coinciden que depende de los objetivos que tengan los lectores.

Vargas (1990) considera que los tipos de lectura y procesamiento de información conlleva al estudiantado a realizar un análisis desde los niveles macrotemáticos a los microtemáticos, según la finalidad lectora que se persiga, las mismas pueden ser:

- Lectura de Presentación: Es aquel sistema de acciones que permiten identificar o valorar de manera rápida el contenido general de un libro u otro material escrito.
- Lectura de familiarización: Conjunto de acciones que permiten al alumnado identificar los temas principales tratados por el autor en el capítulo de un libro, el artículo de una revista, periódico o texto, etc. seleccionado por el lector, clasificada también como técnica de lectura rápida.
- Lectura de estudio: Este tipo de lectura, se realiza cuando se desea aprender, explicar y recordar posteriormente un tema o capítulo del libro; por lo que lee de manera completa e ininterrumpida todo el texto con la finalidad de identificar las ideas esenciales y secundarias, aclarar su contenido y el de cada epígrafe, jerarquizando los temas y finalmente asumiendo una posición crítica de la lectura.
- Lectura rápida y superficial: Se realiza para obtener una información puntual y concreta. Es una lectura selectiva, el lector escoge solamente las partes del texto que le interesan. Ejemplo: ojear la cartelera en un periódico.

- **Lectura involuntaria:** La que se lee generalmente por las calles de manera involuntaria. A lo largo del día se realiza, sin darse cuenta. Ejemplo: la publicidad, los rótulos de las tiendas etc.

Alonso (1991) clasifica el tipo de lectura según sea la situación y el texto al cual se enfrentan, aunque se sabe que en todos los casos se realiza la misma operación de captar el contenido del texto. También atendiendo a la diferencia entre los códigos oral y escrito, y siguiendo otros criterios:

- **Lectura oral:** Es la que se hace en voz alta. Tiene sentido cuando se considera como una situación de comunicación oral en la que alguien desea transmitir lo que dice un texto a un receptor determinado. Tiene como objetivo no sólo conseguir una buena oralización, sino atender a la finalidad real de la lectura: la construcción del sentido.
- **Lectura silenciosa:** Es la que se hace sin expresar de viva voz lo leído. La construcción del sentido del texto es siempre personal. Es el tipo de lectura más frecuente.

Según los objetivos de la comprensión y la velocidad:

- **Lectura extensiva:** Se efectúa por placer o por interés.
- **Lectura intensiva:** Se realiza para obtener información de un texto.
- **Lectura rápida y superficial:** Se lee para obtener información sobre un texto.

Según el tipo de velocidad lectora:

- **Lectura integral:** Cuando se lee todo el texto.

- **Lectura reflexiva:** Es lenta porque implica una comprensión exhaustiva y un análisis minucioso del texto.
- **Lectura mediana:** No es tan lenta y el grado de comprensión es menor que en la reflexiva.
- **Lectura selectiva:** Cuando se escoge solamente partes del texto que contienen la información que se está buscando.
- **Lectura atenta:** Cuando se lee para buscar datos concretos y detalles de interés.
- **Lectura vistazo:** Es superficial que sirve para formarse una idea global del texto.

El Marco europeo de referencia (2001), considera estos tipos de lecturas:

1. Lectura globalizada (*skimming*): pasar la vista por un texto, conformándose con captar la esencia; generalmente, es así como uno lee el diario.
2. Lectura focalizada (*scanning*): buscar uno o varios datos incluidos en un texto, sin atender a la totalidad de la información, p. ej., cuando alguien busca en su agenda el teléfono de un amigo.
3. Lectura extensiva: leer textos largos, buscando una comprensión global, p. ej., cuando se lee una novela en la lengua materna (L1). Este tipo se suele emplear para desarrollar la fluidez.
4. Lectura intensiva: leer textos para extraer información específica, p. ej., cuando se lee el libro de texto. Este tipo se suele emplear en la L1 para aumentar la corrección.
5. Lectura crítica: leer con el propósito de evaluar el texto, analizando la calidad literaria, la actitud del autor, etc. Un ejemplo sería cuando el profesor lee un ejercicio escrito por el alumnado.

1.1.2. COMPONENTES DE LA LECTURA

Sobre el tema existen diferentes criterios que se asumen para cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. García (1976), Makovietskaia (1984) y Kuzina (1986) exponen que:

“... el proceso de lectura consta de 2 partes fundamentales ligadas estrechamente entre sí”:

- a. La técnica de lectura, la cual se apoya en la percepción y pronunciación de las palabras.
- b. La comprensión del texto leído.

Por su parte Cino (1990) argumenta dos partes:

- a. “... técnica de lectura.
- b. Elaboración intelectual del material leído”

Vidal-Abarca y Gilabert (1995) lo explican a partir de dos componentes:

- a. El acceso léxico.
- b. La comprensión.

Se observa en los criterios abordados coincidencias en varios autores sobre las partes que integran el proceso de lectura y sus definiciones, este último es asumido por la autora en este trabajo.

- El acceso léxico: el proceso de reconocer una palabra como tal. Este proceso comienza con la percepción visual. Una vez que se han percibido los rasgos gráficos (letras o palabras) puede ocurrir un acceso léxico directo, cuando se encuentran con una palabra familiar que se reconoce de un solo golpe de vista; o bien un acceso léxico indirecto, cuando se encuentran términos desconocidos o difíciles de leer.

Entonces se ha de acudir a los conocimientos sobre segmentación de palabras, o atender a las condiciones contextuales que hacen que el acceso léxico sea más rápido.

La comprensión: aquí se distinguen dos niveles.

El más elemental es comprensión de las proposiciones del texto. A las proposiciones se las considera las “unidades de significado” y son una afirmación abstracta acerca de una persona u objeto. La comprensión de las proposiciones se realiza a partir de la conjunción de los elementos textuales (información proporcionada por texto mismo) y de los elementos subjetivos (conocimientos previos). Este primer nivel, junto al acceso léxico es considerado microproceso de la inteligencia y se realiza de forma automática en la lectura fluida.

El nivel superior de la comprensión es el de la integración de la información suministrada por el texto. Consiste en ligar unas proposiciones con otras para formar una representación coherente de lo que se está leyendo como un todo. Este nivel es consciente y no automático y esta considerado como un macroproceso.

Estos macroprocesos son posibles a partir del conocimiento general que el sujeto tiene sobre el mundo; es decir, para que se produzca una verdadera comprensión es necesario poseer unos conocimientos generales sobre aquello que se está leyendo. Además también serían imposibles sin un conocimiento general sobre la estructura de los textos.

1.1.3. MODELOS DE LA LECTURA

Goodman (1982) es el líder del modelo psicolingüístico. Este parte de los siguientes supuestos:

1. La lectura es un proceso del lenguaje.
2. Los lectores son usuarios del lenguaje.
3. Los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura.
4. Nada de lo que hacen los lectores es accidental; todo es el resultado de su interacción con el texto. (Dubois, 1991).

Smith (1980), uno de los primeros en apoyar esta teoría, destaca el carácter interactivo del proceso de la lectura al afirmar que "en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que provee el texto" (Dubois, 1991). Es precisamente en ese proceso de interacción en el que el lector construye el sentido del texto.

De manera similar Heimlich y Pittelman (1991), afirman que la comprensión lectora ha dejado de ser "un simple desciframiento del sentido de una página impresa". Es un proceso activo en el cual los estudiantes integran sus conocimientos previos con la información del texto para construir nuevos conocimientos.

La concepción tradicional de la lectura constituiría lo que ha sido definido como un modelo de procesamiento ascendente. Este modelo supone que el lector ha de empezar por fijarse en los niveles *inferiores* del texto (los signos gráficos, las palabras...) para formar sucesivamente las distintas unidades lingüísticas hasta llegar a los niveles *superiores* de la frase y el texto. Para seguir este proceso el lector debe descifrar los signos, oralizarlos aunque sea de forma subvocalica, oírse pronunciarlos, recibir el significado de cada unidad (palabras, frases, párrafos, etc.) y unirlos unos con otros para que su suma le ofrezca el significado global.

Hay evidencias que prueban las limitaciones de este enfoque: por ejemplo se ha mostrado su falsedad con experimentos en los que se veía que la percepción de letras es más rápida en palabras conocidas que en otras que no lo son. Además algunos de estos mecanismos ni siquiera forman parte del acto de la lectura - ya que, por ejemplo, el significado no se recibe a través de la oralización -, y otros, aunque están presentes, no son los únicos ni se enlazan de esta forma. Son todos aquellos que forman lo que ha dado en llamarse procesamiento descendente porque no actúan, como los anteriores, desde el análisis del texto a la comprensión del lector, sino en sentido contrario, desde la mente del lector al texto. Es decir, la lectura está dirigida por los conocimientos semánticos y sintácticos del sujeto.

La intervención del procesamiento descendente, o de arriba abajo, es un componente necesario de la lectura corriente. Permite al lector resolver las ambigüedades y escoger entre las interpretaciones posibles del texto. Es el conocimiento del contexto, en este caso del texto escrito, lo que hace posible, por ejemplo, decidir si una frase como - ¡Ya nos veremos! - contiene una amenaza o una expresión de esperanza.

Las dos formas de proceder, de abajo arriba y de arriba abajo, quedan englobadas en la idea básica de que, cuando una persona lee, parte de la hipótesis de que el texto posee un significado y lo busca a través tanto del descubrimiento de indicios visuales como de la activación de una serie de mecanismos mentales que le permiten atribuirle un sentido, es decir, entenderlo. Lo que el lector ve en el texto y lo que él mismo aporta son dos subprocesos simultáneos y en estrecha interdependencia. Esta visión del proceso constituye lo que se llama modelos interactivos de lectura. Son los enfoques más recientes y afirman que el proceso de comprensión está, como ya hemos dicho, dirigido en forma interactiva tanto por el texto como por el conocimiento del sujeto.

Este último modelo se diferencia de los otros dos en que mientras los primeros conciben la lectura como un proceso secuencial, este entiende el proceso como un conjunto de operaciones que se dan en paralelo, condicionándose mutuamente entre ellas. Se decodifica, se realiza el procesamiento léxico, sintáctico y semántico a la par se representa mentalmente el texto leído.

El Modelo para la instrucción directa

Es posible enseñar las habilidades y procesos de comprensión a través de la instrucción directa (Duffy, Roehler y Mason, 1984), es decir, mediante esa porción del programa de lectura que enseña al estudiantado el "como hacer" de la lectura. El proceso de instrucción directa es aquel en virtud del cual el profesorado:

- Exhibe, demuestra o modela claramente al alumnado aquello que han de aprender.
- Les brinda oportunidades de utilizar lo que han aprendido.
- Les brinda el feedback correctivo apropiado y orientación mientras están aprendiendo.

El concepto de instrucción directa ofrece al profesorado un marco teórico sistemático por el cual guiarse en el entrenamiento y enseñanza de la comprensión. Para asegurarnos que todos los alumnos aprendan a comprender con mayor eficacia el texto cuando lean espontáneamente otros materiales escritos, es preciso implementar sistemáticamente todos los componentes de la instrucción directa (Cooper, 1990). Véase un resumen de las etapas de la instrucción directa la descripción de cada una.

PASOS DE LA INSTRUCCIÓN DIRECTA

1. ENSEÑANZA: -Comunicación al estudiantado de lo que van a aprender, relacionándolo con su experiencia previa.

- Modelado de la habilidad o proceso y verbalización de los razonamientos asociados:

- Modelado del profesorado.

- Modelado del alumnado.

- Practica guiada.

- Resumen.

El profesorado consigue que el alumnado haga algunas reflexiones iniciales en torno a lo que van a aprender y desarrolle un marco de referencia o un esquema afín a ello. Esto los ayuda a desarrollar procesos metacognitivos. El profesorado les demuestra como utilizar la habilidad o proceso en juego y les explica el razonamiento que tiene lugar en el mismo. Se utilizan frases o párrafos como ejemplo. Los mismos demuestran al profesorado el mismo proceso y explican sus razonamientos.

El alumnado ensaya la habilidad o proceso de comprensión bajo la tutela del profesorado. El estudiantado explica en sus propios términos como aplicar la habilidad o proceso aprendidos; el profesorado los incentiva con preguntas. Esto sirve para que desarrollen aptitudes metacognitivas.

2. PRÁCTICA

El alumnado utiliza las habilidades o procesos de comprensión en una actividad adquirida, la actividad debiera resultar equivalente a lo que se ha enseñado y asemejarse al tipo de actividad que el profesorado ha utilizado en la práctica guiada. Él les brinda feedback correctivo cuando es necesario, una vez completada la actividad.

3. APLICACIÓN:

Se recuerda al alumnado la habilidad que van a aplicar.

El alumnado lee un texto.

Discusión del texto leído.

Evaluación de la comprensión.

Evaluación de la aplicación.

Resumen.

El profesorado señala al alumnado que habilidad de comprensión deberán aplicar al leer un texto por cuenta propia; se les puede brindar un ejemplo de la habilidad en cuestión. Este paso sirve para que el alumnado siga desarrollando los procesos metacognitivos. El claustro les hace preguntas para determinar la intención o ayudarles a captar globalmente el texto. La discusión que sigue a la lectura se centra en primer término en asegurarse de que el alumnado ha entendido la intención del texto.

Se hacen preguntas para determinar si el alumnado aplica o no las habilidades o procesos en juego. El estudiantado señala en sus propios términos cómo y cuándo se han de utilizar las habilidades o procesos de comprensión aprendidos; el profesorado los incentiva con preguntas íntimamente relacionado con el desarrollo metacognitivo

Cooper et al. (1979) aplica el modelo de Lecciones para la Lectura Guiada (LLG). Las Lecciones de Lectura Guiada (LLG) son una forma de razonar en torno a, y organizar, la instrucción de la lectura, que permite aglutinar los componentes

educativos más provechosos. La LLG permite integrar los componentes de la instrucción directa y, al mismo tiempo, abarcar los componentes del programa de comprensión lectora.

Normalmente, las partes constitutivas de una LLG son:

1. Construcción de habilidades.
2. Desarrollo de la información previa y la disposición a la lectura.
3. Lectura silenciosa guiada y discusión.
4. Ampliación.

Esta nueva secuencia sirve para clarificar al profesorado la forma de armonizar las partes componentes de la instrucción directa con una lección de lectura acertada y una modalidad apropiada de enseñanza de la lectura. Esta secuencia es flexible en su utilización.

Otro modelo es la Composición y Lectura Integrada Cooperativa (*CLIC, Johns Hopkins University*). Se trata de dos experimentos de campo, en los cuales se llevan a cabo dos estudios para evaluar una aproximación global de aprendizaje cooperativo a la instrucción de la escritura y lectura: Composición y Lectura Integrada Cooperativa (CLIC). En CLIC, el estudiantado de diferentes niveles, trabaja en equipos de aprendizaje heterogéneos para todas las actividades de lectura, artes del lenguaje, y escritura. En la lectura, trabajan en grupos en sesiones en las que leen entre los miembros del equipo, así como cumplen tareas de decodificar, aprender la estructura de las historias, hacer predicciones, y resumir las historias basales.

También recibieron instrucción directa en actividades de comprensión y metacompreensión, seguida de una practica de equipo. En la escritura y artes del lenguaje, utilizaron una aproximación de proceso a la escritura, y participan en conferencias con los miembros del equipo durante la planeación, revisión y edición del proceso. Ellos reciben instrucción directa seguida de práctica de equipo sobre la mecánica del lenguaje y las actividades de expresión del lenguaje, las que serán integradas con las actividades de composición del estudiantado.

Los autores demostraron efectos significativos a favor del grupo de CLIC según evidenciaron las medidas estandarizadas de comprensión de la lectura, lectura de vocabulario, mecánica del lenguaje, expresión lingüística, y ortografía. El alumnado de CLIC también tuvo mejores rendimientos en sus muestras de escritura y lectura oral.

El modelo de la enseñanza recíproca desarrollada por Palincsar y Brown (1998) es una técnica de grupo para desarrollar habilidades de comprensión lectora. Tomando como base la teoría del desarrollo de Vygotsky (1981) y la investigación con el uso de grupos como entorno de aprendizaje, Palincsar y Brown (1998) han desarrollado la "enseñanza recíproca" como una técnica que potencia el desarrollo próximo en un entorno colaborativo. La zona de desarrollo próximo es un concepto desarrollado por Vigotsky para definir la distancia existente entre el nivel de aprendizaje real del niño en un momento determinado y el nivel al que puede llegar la ayuda de personas adultas o herramientas específicas.

En la técnica de enseñanza recíproca, el grupo sirve de herramienta para conseguir empujar la comprensión lectora de los participantes hacia esa zona de desarrollo próximo. En el grupo, cada uno puede funcionar a un nivel superior del

que sería capaz por sí solo. El grupo apoya a cada uno de sus miembros constituyendo con las habilidades de otros a paliar carencias individuales.

Uno de los fundamentos teóricos de la técnica diseñada por Palincsar y Brown (1998) es que el aprendizaje se produce mejor en una comunidad que a nivel individual. El propósito por tanto es crear "comunidades de aprendizaje" que tengan como objetivo lograr una interpretación comunitaria del texto. Comprender es la tarea del grupo y para ello han de contribuir todos sus miembros. El significado del texto se convierte en objeto de discusión pública.

Desde el punto de vista de la implementación, la técnica de enseñanza recíproca es sencilla. Consiste en formar grupos de seis o siete estudiantes. Al menos al principio el profesorado participa en el grupo con el resto del alumnado para modelar en voz alta el proceso de comprensión de textos. Por turnos, cada uno de los miembros del grupo hace de líder y ese papel va pasando de uno en uno.

En su papel de líder, cada uno está encargado de dirigir y controlar las cuatro actividades de comprensión de textos que se trabajan:

- 1) preguntar sobre el objetivo de un texto o párrafo (¿Qué quiere decir esta frase?).
- 2) clarificar problemas de comprensión (¿Por qué dice esto?).
- 3) predecir el texto que vendría a continuación (¿Qué le pasará al otro a continuación?).
- 4) resumir el significado de un texto, párrafo o frase.

Un estudio de Riviere, Baquero y Sarriá (1994) demostró la importancia de los modelos mentales para la comprensión de una lectura. Los modelos mentales, definidos según estos autores como “la representación cognitiva del referente del texto que incluye los objetos, los personajes, las intenciones, etc.; o multimodales no lingüísticos, ya que encierran la información procedente de distintas modalidades no lingüísticas”, son intermediaciones entre el lenguaje y el mundo al que se refiere.

Los autores demostraron con su estudio, que los modelos mentales operan en la comprensión focalizando la atención del lector y manteniendo activados y más accesibles en su memoria de trabajo ciertos elementos, ciertas propiedades y relaciones. Esto último se demostró cuando se pudo comprobar: que mientras exista una asociación entre un objeto y un sujeto (protagonista) que lleva la acción, estos objetos asociados serán más fáciles de ser recordados y en menor tiempo, ya que siempre la información asociada es relevante y más accesible al lector dentro de su configuración mental de la situación.

Cuando aprender a leer implica comprender, leer se convierte en un instrumento útil para aprender significativamente. En la medida en que el aprendizaje de la lectura constituye un objetivo específico de la escolaridad obligatoria, podemos considerar que la comprensión lectora es, por definición, un contenido específico de dicha escolaridad. Pero abordar la enseñanza de la lectura implica tomar posición frente a los modelos que se han venido utilizando; no todos son coherentes con una visión constructiva centrada en el diálogo entre lector y texto.

Los enfoques acerca de la construcción del significado que ocurre en la lectura se pueden clasificar en tres tipos:

Modelo abajo-arriba: Los procesos son unidireccionales, procediendo a partir de la percepción visual, el reconocimiento de letras y palabras, la agrupación de palabras para formar proposiciones y así sucesivamente. Cada operación es requerida para que se realice la siguiente y su ocurrencia se produce sucesiva y secuencialmente.

Modelo arriba-abajo: Para este enfoque la lectura está dirigida por los condicionamientos semánticos y sintácticos del sujeto, estando los aspectos perceptivo-visuales subordinados a aquellos conocimientos (Smith, 1973; Goodman, 1976).

Modelos interactivos: Son los más recientes (Adams, 1979; Rumelhart, 1980; Miller, 1985). Postulan que el proceso de comprensión está dirigido en forma interactiva tanto por el texto como por el conocimiento del sujeto lector.

De todas formas no existe aún una teoría general unánimemente aceptada que explique cómo se produce esta interacción. En el presente estudio se ha tomado como perspectiva conceptual una visión interactiva de la lectura donde leer es una transacción conceptual entre el autor y el lector; porque como bien considera Manzano (2001) “el hombre comprende y construye significados y sentido sobre la base de lo que conoce, mientras mayor conocimiento posea mayores potencialidades de comprensión de la lectura que enfrente.

1.1.4- EL PROCESO LECTOR

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.

Otra posible explicación del proceso que sigue el lector sería la siguiente:

- Mira los símbolos gráficos, los percibe, los reconoce, valiéndose de cualquiera de las técnicas o claves más adecuadas para hacerlo (configuración, análisis estructural, contexto) y pronuncia oral y mentalmente: los venezolanos.

- 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.

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".

El proceso de la lectura es uno interno, inconsciente, del que no tenemos prueba hasta que nuestras predicciones no se cumplen; es decir, hasta que comprobamos que en el texto no está lo que esperamos leer. (Solé, 1994) Este proceso debe asegurar que el lector comprende el texto y que puede ir construyendo ideas sobre el contenido extrayendo de él aquello que le interesa.

Esto sólo puede hacerlo mediante una lectura individual, precisa, que le permita avanzar y retroceder, que le permita detenerse, pensar, recapitular, relacionar la información nueva con el conocimiento previo que posee. Además deberá tener la oportunidad de plantearse preguntas, decidir qué es lo importante y qué es secundario. Es un proceso interno; que es imperioso enseñar.

Solé (1994), divide el proceso en tres subprocesos a saber: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Existe un consenso entre todos los investigadores sobre las actividades que los lectores llevan a cabo en cada uno de ellos. La autora recomienda que cuando uno inicia una lectura se acostumbre a contestar las siguientes preguntas en cada uno de las etapas del proceso.

Antes de la lectura

¿Para qué voy a leer? (Determinar los objetivos de la lectura).

1. Para aprender.
2. Para presentar una ponencia.
 1. Para practicar la lectura en voz alta.
 2. Para obtener información precisa.
 3. Para seguir instrucciones.
 4. Para revisar un escrito.

5. Por placer.

6. Para demostrar que se ha comprendido.

¿Qué sé de este texto? (Activar el conocimiento previo).

¿De qué trata este texto? ¿Qué me dice su estructura? (Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto).

Durante la lectura

1. Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto

2. Formular preguntas sobre lo leído

3. Aclarar posibles dudas acerca del texto

4. Resumir el texto

5. Releer partes confusas

6. Consultar el diccionario

7. Pensar en voz alta para asegurar la comprensión

8. Crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas

Después de la lectura

1. Hacer resúmenes

2. Formular y responder preguntas

3. Recontar

4. Utilizar organizadores gráficos

1.1.5-Lectura explorativa frente a lectura comprensiva

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

- Lectura Explorativa
- Lectura Comprensiva

Lectura Explorativa

Es una lectura rápida.

Su finalidad puede ser triple:

- Lograr la visión global de un texto:
 - De qué trata
 - Qué contiene
- Preparar la Lectura Comprensiva de un texto
- Buscar en un texto algún dato aislado que interesa.

Procedimientos:

- fijarse en los título 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 grafía, un cuadro cronológico etc., pueden proporcionar tanta información como la lectura de varias páginas: hay que observarlos.

Lectura Comprensiva

Es una lectura reposada.

Su finalidad es entenderlo todo.

Procedimiento:

- 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 (profesorado, 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 señal.
- 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.

Serafini (1991) considera a las lecturas explorativas y comprensivas como estrategias porque son las formas para llegar al objetivo concreto de lo que se lee. Lectura explorativa o Pre-Lectura esta es una estrategia preparatoria para la lectura propiamente dicha. Consiste en leer superficialmente el texto para crear una idea general sobre el contenido del texto; uno de los objetivos de la prelectura es despertar la atención a través de la creación de expectativas; se pueden preparar preguntas a las que la lectura debe dar respuesta (self-questioning o auto cuestionamiento). También se puede usar la imaginación o formación de imágenes mentales referidas a lo que se va a leer.

Lectura Reflexiva o Comprensiva: Máximo nivel de comprensión. Consiste en repasar una y otra vez sobre los contenidos, para incorporar nuevas ideas que hayan pasado desapercibidas, tratando de interpretarlos. Es la más lenta. Para usar esta estrategia es necesario buscar en el diccionario todas las palabras cuyo

significado no se posee por completo, Aclarar dudas con ayuda de otro: atlas, enciclopedia, libro de texto; preguntar a otra persona (profesor, etc.) si no se puede hacer enseguida se ponen interrogantes al margen para recordar lo que se quería preguntar.

Reconocer las unidades de información, Observar con atención las palabras claves. 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 explorativa es tres veces más eficaz y más rápida que si se hizo directamente.

Una lectura comprensiva hecha sobre un texto en el que previamente se ha hecho una lectura explorativa es tres veces más eficaz y más rápida que si se hizo directamente. El conocimiento nos rodea y su producción es cada vez mayor; los contenidos son dinámicos, no sólo en cuanto a su producción sino en cuanto a sus formas de presentación, de comunicación y a sus fuentes, se hace necesario poder procesar grandes cantidades de información, rápidamente y con efectividad. La lectura eficiente es la gran herramienta para hacerlo. De una lectura eficiente se deriva una escritura eficiente.

Cuando se lee no sólo procesa información sino que se aborda los procesos comunicativos, específicamente el lenguaje, entendido no como el idioma en el que se comunican los grupos sociales, sino como todos los procesos cognitivos que implica esa maravillosa capacidad propia de la persona humana. Estos procesos son universales, razón por la cual no tienen idioma sino representaciones mentales. Por ejemplo, cuando se puede representar un conjunto de ideas escritas en un texto, en nuestra mente, como si fuera una

película, no se le adjudica un idioma específico, sino una representación en nuestra memoria.

Esa representación mental que se produce es cognitiva y obedece a la utilización de los procesos básicos de pensamiento: observación, clasificación, análisis, síntesis, evaluación, etc. La intención del lector, cuando realiza la lectura, influye en su captación. Así, en la misma actividad (leer) se realizan tareas diferentes: si se lee para encontrar una información específica, para captar la idea general, en profundidad para conocer un texto específico o si es para establecer un juicio crítico.

Después de observar las diversas clasificaciones sobre los tipos de lecturas la autora considera que todos los autores coinciden directa o indirectamente en que la selección de la lectura depende totalmente del objetivo que tenga el lector independientemente del desarrollo de la habilidad de lectura que posea, pero creemos que es primordial la motivación o interés que tenga con lo que va a leer, de esta forma se verá más comprometido con su propia comprensión y construcción del proceso. Ahora bien, para que pueda familiarizarse con las características del texto, debe tener experiencias con textos variados, de tal manera que pueda ir aprendiendo las características que lo diferencian y ejercitan la habilidad de lectura según la intención y el texto.

De allí que se diga que los textos de cada asignatura exigen tipos especiales de lectura. Así por ejemplo, los textos de ciencia, tecnología y ambiente, muchas veces, contienen materiales que indican las experiencias que el estudiante debe realizar para indicar principios y conclusiones: los textos de matemática se caracterizan por la abundancia de la información numérica y por pocos contenidos verbales. Los textos literarios se pueden considerar como construcciones del

lenguaje con un cierto grado de autonomía para generar comprensiones textuales específicas.

La lectura mecánica podrá lograr una correcta decodificación, pero sin comprensión y, por lo tanto, convertirse en una actividad poco eficaz. Generalmente el estudiantado realiza una lectura mecánica correcta, pero ignora el verdadero propósito de la lectura inteligente y lee sin poner en el texto el interés que todos esperamos, aspecto que no siempre se toma con paciencia por parte del profesorado. Por lo que la autora considera que el se debe tener como producto real y objetivo de la lectura a la comprensión y coincide que es muy importante el conocimiento que tenga el estudiantado de la influencia que tiene todo su universo cultural en la lectura de un texto porque el desconocimiento de los aspectos metacognitivos puede influir negativamente en una comprensión eficiente, la subestimación de cualquier elemento de este tipo puede sesgar el éxito de una lectura consciente y eficiente.

La capacidad de comprender un texto es uno de los objetivos prioritarios de todas las enseñanzas, pero juega un papel importantísimo en la enseñanza de segundas lenguas extranjeras. Por ello, todos los profesores debemos ocuparnos de alcanzarlo, en todas las materias y todos los días, ya que no es un tema que compete sólo a la clase de lengua, sea Lengua Materna (L1) o Segunda Lengua (L2).

1.2. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL CONCEPTO DE COMPRENSIÓN LECTORA.

El interés por la comprensión lectora no es nuevo. Desde principios de siglo, los educadores y psicólogos (Huey, 1908- 1968; Smith, 1965) 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, porque 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". Lo que ha variado es nuestra concepción de cómo se da la comprensión; sólo cabe esperar que esta novedosa concepción 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 (Fries, 1962) "Si los alumnos serán capaces de denominar las palabras, la comprensión tendría lugar de manera automática. Con todo, a medida que el profesorado iba desplazando el eje de su actividad a la decodificación, comprobaron que el alumnado seguía 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 el profesorado formulaba. Dado que el profesorado hacía, sobre todo, preguntas literales, el alumnado no se enfrentaba 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 el claustro comenzó a formular al alumnado interrogantes más variados, en distintos niveles, según la taxonomía de Barret para la Comprensión Lectora (Climer, 1968). Pero no pasó mucho tiempo sin que los educadores 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 - 1981).

En la década de los 70 y los 80, los investigadores adscritos al área de la enseñanza, la psicología y la lingüística se plantearon otras posibilidades en su afán de resolver las preocupaciones que entre ellos suscitaba el tema de la comprensión y comenzaron a teorizar acerca de cómo comprende el sujeto lector, intentando luego verificar sus postulados a través de la investigación (Anderson y Pearson, 1984; Smith, 1978; Spiro et al., 1980).

El objetivo principal en el proceso de enseñanza aprendizaje de una L2 es lograr que el estudiantado aprenda a comunicarse en una lengua que no es la propia, es necesario entonces desarrollar al mismo tiempo las destrezas lingüísticas en el contexto social y cultural donde se desarrollan y verificar sus conocimientos previos.

Tal como señalan Cassany, Luna y Sanz (1994) la concepción de la lectura que subconscientemente ha transmitido la escuela tradicional es limitadísima. Siguiendo a Solé (1992) y a Colomer y Camps (1991) exponen la secuencia didáctica típica y tónica de la enseñanza tradicional de la lectura que es básicamente la siguiente:

- el profesorado escoge una lectura.
- un alumnado lee un fragmento mientras el resto sigue la lectura.
- si comete algún error de oralización el profesorado lo corrige.
- el profesorado formula preguntas sobre la lectura que los alumnos contestan individualmente.
- ejercicios de gramática a partir del texto.

El error esencial de este tipo de actividades es que olvidan el aspecto más importante de la lectura: leer significa comprender, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de los signos escritos potenciando la comprensión, poner en relación lo que ya se sabe con lo que el texto aporta. Afortunadamente trabajos como el de Smith (1990) y muchos otros en los últimos tiempos han cambiado sustancialmente los planteamientos didácticos sobre la lectura. Tomando como base el trabajo de Smith sobre la adquisición de la destreza lectora se puede concluir que a la hora de diseñar actividades de lectura en el aula hay que cuidar dos aspectos fundamentalmente.

- En primer lugar, dedicar espacio y tiempo a las tareas de pre-lectura con el objetivo de relacionar la información del texto con el conocimiento del mundo del alumnado. Es necesario, antes de entrar en el texto, estimular los conocimientos previos y crear la necesidad de la lectura, hacer que la lectura del texto tenga sentido, sea significativa; establecer de algún modo la relación entre lo que se sabe y lo que se va a conocer y anticipar preguntas, predicciones, hipótesis.
- En segundo lugar, es esencial también que la actividad de la lectura se aborde de modo que el lector desarrolle estrategias de predicción y verificación de hipótesis dentro del contexto mismo del texto. Se debe promover una lectura independiente y autónoma a través de la cual el lector deduce, anticipa y comprueba usando las propias claves o pistas que el texto proporciona.

Se debe trabajar y analizar el texto de modo activo y crítico, dando al estudiantado y su conocimiento del mundo un papel protagonista en la interpretación del texto. Por lo tanto, cualquier propuesta de materiales destinados a la enseñanza de la destreza lectora debe dedicar espacio a las estrategias de pre-lectura y de lectura,

entrenando al alumnado en diversas técnicas o recursos orientados a desarrollar eficacia y autonomía.

La autora considera que si importantes son las actividades de pre-lectura porque activan o estimulan los conocimientos previos, crean caminos que relacionen la teoría o conocimiento del mundo del estudiantado con el texto que va a leer y además, están orientadas a dar sentido a la lecturas son importantes las actividades que desarrollen durante la lectura y posterior a la misma, porque las simultáneas le ayudarán a descifrar el significado del texto y a construir su sentido global, profundizarán en el conocimiento de la segunda lengua y a incrementar el vocabulario. De esta forma se logrará un lector autónomo y competente para asumir la tarea de la lectura en cualquier circunstancia realizando el proceso de comprensión sin dificultades.

Las actividades posteriores le ayudará a ejercitar sus capacidades de análisis y síntesis, críticas, emisión de juicios, reflexiones sobre lo leído para aplicarlo en nuevas situaciones. Es fundamental que las tareas, es decir a creen en los alumnos la necesidad o el deseo de leer el texto. Nunan (1996) expone algunas razones sugeridas por Rivers y Temperley (1978) para que un estudiantado de segunda lengua quiera leer un texto:

- Obtener información por algún motivo o por curiosidad.
- Obtener instrucciones para alguna tarea de nuestro trabajo o vida cotidiana.
- Participar en una función o en un juego.
- Mantener contactos personales o comerciales.
- Saber información sobre un evento o acontecimiento.
- Saber lo que está pasando o ha pasado.
- Por placer o emoción.

Otras consideraciones importantes a tener en cuenta cuando se preparan materiales para la comprensión lectora son las siguientes (Grellet, 1981):

- No debemos abordar la comprensión del texto como si fuese la suma de una serie de de frases sino como una estructura de unidades mayores como el párrafo o el propio texto en conjunto.
- Hay que empezar por tareas de comprensión global y avanzar hacia el detalle de forma progresiva.
- Es muy importante usar textos auténticos, lo más auténticos posible. Esto incluye respetar al máximo su tipografía y formato original, pues este puede ayudar a establecer hipótesis sobre su contenido (presencia de títulos en mayor tamaño, fotografías, etc.) y también no simplificarlo, pues con ello podemos eliminar indicadores del discurso y redundancias que favorecen el proceso de predicción e interpretación del texto.
- Debe integrarse la destreza lectora con otras destrezas, pues en la vida real casi nunca leemos de forma aislada. Antes o después de la lectura, hablamos o escribir a partir de lo leído.
- La lectura es una habilidad activa. Se debe desarrollar la capacidad de inferencia y anticipación de los estudiantes cuando leen, fomentar su independencia interpretativa.
- Proponer actividades flexibles y variadas, y sobre todo, adecuadas al texto y a la razón por la que va a leerse.

El propósito del ejercicio debe estar claro y no deben confundirse actividades de aprendizaje de la lectura con “medir” o “poner a prueba”. Además, el significado no es inherente al texto, cada lector da su propio significado a lo que lee según sus expectativas y conocimientos previos. Eso relativiza las mediciones sobre

competencia lectora y nos advierte del peligro de imponer una interpretación del texto al estudiantado. Se puede trabajar con diferentes tipos de textos que pueden ser académicos, científicos, entre otros, pero al utilizar los textos literarios además de ampliar el conocimiento, se enriquece el acervo cultural de los mismos.

Ávalos (2000) concibe al lector como un estratega. La lectura no es un proceso automático sino estratégico: en función del objetivo que se persiga, será el modo en el que se realice, los elementos en los cuales se ponga mayor atención, la cantidad de conocimientos previos que están en juego, el grado y el nivel de reestructuración del contenido, para hacerlo congruente a los esquemas mentales propios.

Ahora bien, en el caso de la lectura de textos literarios esta actividad interactiva presenta una serie de particularidades por la relación que se establece entre quien lee y el texto leído, en tanto que éste no es sino un “mundo posible”, en términos de Eco (1985). Lo interesante de la teoría de Eco es que según el estudioso, el mundo que crea el escritor en sus novelas es una construcción cultural. Se trata de un universo en el que “no sólo interactúan los personajes de los que el texto habla, sino también aquellos que hablan en el texto: el enunciador y el enunciatario. El lector cuando lee un texto literario se convierte en enunciatario o en narratario, “alguien a quien el narrador dirige sus palabras”.

El texto literario se erige como un complejo constructo cultural, cuya dinámica interna lo convierte en un ente independiente al tiempo que lo liga a la cultura en la que es engendrado, en tanto que el escritor lo concibe y lo escribe desde lo que es. Por ello hay que tener en cuenta por un lado, las circunstancias vitales que vive su autor cuando lo escribe, las coordenadas espacio-temporales y la cultura que le rodea. Por

otro, habría que considerar el momento que en el que el lector lo lee y todo lo que eso conlleva.

Este hecho convierte al contexto en el caso de la lectura y en especial, en los textos literarios, en un elemento clave dentro del esquema comunicativo: “Inserto el texto en un acto de comunicación, se evidencian sus vínculos con la cultura (en el fondo lo que se dice es que es imposible una lectura que considere el texto en sí, sin tener en cuenta el contexto).”

Las obras literarias son igualmente un mosaico de la interculturalidad. “Todo lector al oír un texto tiene siempre en cuenta la experiencia que en cuanto lector tiene de otros textos.” Este diálogo con nuestros conocimientos y nuestras lecturas previas convierte al texto en un ámbito esencialmente dialógico y clave, que trasciende el aprendizaje de lo sociocultural y nos sitúa en el campo de la interculturalidad, a través de lo que se ha llamado intertextualidad.

La intertextualidad “sienta las bases para la consideración de toda cultura como un texto único.” Ella se refiere a la relación de un texto con otro u otros textos, la producción de un texto desde otro u otros precedentes, en cuanto que supone la preexistencia de otros textos, la lectura interactiva, lineal y tabular a la vez.”

El Marco europeo de referencia (2001) considera que la comprensión lectora es una de las denominadas [destrezas lingüísticas](#), la que se refiere a la interpretación del discurso escrito. En ella intervienen, además del componente estrictamente lingüístico, factores cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos. La incluye entre las actividades comunicativas de la lengua y en consecuencia la entiende como la capacidad comunicativa, que rebasa el plano estrictamente lingüístico y abarca el proceso completo de interpretación del texto, desde la mera descodificación y

comprensión lingüística hasta la interpretación y la valoración personal. En la lectura el lector no sólo extrae información, opinión, deleite, etc. del texto, sino que, para su interpretación, también aporta su propia actitud, experiencia, conocimientos previos, etc. Ciertamente es una destreza tan activa como la [expresión escrita](#).

En realidad, antes de empezar a leer, el lector ya ha empezado a formarse una idea sobre el texto, sirviéndose, por una parte, de las características del mismo (tipografía, formato, lugar en que se halla el texto, etc.) y, por otra, de sus [conocimientos](#) del mundo, muy en especial, del tema que aborda el texto. Así, por una parte, los esquemas mentales de conocimiento condicionan la percepción y procesamiento de la información contenida en el texto (conceptos, actitudes, valores éticos, etc.) y, por otra, el contenido del texto va remodelando y actualizando dichos esquemas. Se trata de que el estudiantado haga suyo los espacios de connotación y sea capaz de leer lo que está escrito y lo que no lo está.

La enseñanza comunicativa se caracteriza por estar centrada en el estudiantado. El papel del profesorado no es sólo de transmisor de conocimientos sino que ha de ayudarlo a construir una nueva realidad: la de la lengua meta. Pero ¿cómo es esta nueva realidad? quizá para responder primero a esta pregunta, sería necesario dar una respuesta a otra: ¿cómo es su realidad?. Es una responsabilidad como docentes inducir al alumnado a la reflexión sobre su propia realidad, a partir de la cual han desarrollado su identidad. Sólo así podrán entender la L2 como una realidad en sí misma porque las lenguas reflejan las culturas.

Esta observación no implica en ningún caso, que no sean tenidos en cuenta los aspectos relacionados con la competencia lingüística. Cassany et al (1994) definen la lengua como la llave de la cultura, ya que nos permite transmitir el mundo de fuera y

el de dentro y organizar nuestro pensamiento. La lengua es también un corpus teórico importante que define las formas y las relaciones de un código.

El uso de la lengua implica por tanto, la habilidad para interpretar y producir discurso en contexto, tanto en la comunicación oral como escrita. Seguir leyendo textos a través de los cuales se mejora el conocimiento cultural en nuestro estudiantado. Gracias a el saber cultural (las lecturas) se puede enriquecer el saber sobre el otro, y ese incremento positivo repercutirá necesariamente en el ámbito de un saber hacer cotidiano que, al mismo tiempo, está diciendo cosas de del lector, de su personalidad y de su posición en el mundo.

La comprensión lectora de textos literarios, además de enriquecer el acervo cultural de los estudiantes, debemos entenderla como una competencia, ya que supone la puesta en práctica de destrezas y microdestrezas, de habilidades específicas, en combinación con una serie de conocimientos que se materializan en el acto de la lectura. El profesorado ha de proveer didácticamente al alumnado de conocimientos con el fin de facilitar la comprensión lectora.

• **Conocimientos culturales:**

- Conocimiento histórico.
- Conocimiento sobre el conjunto de la obra del autor con el que se va a trabajar.
- Conocimiento de la historia literaria.

• **Conocimientos especializados:**

- Conocimiento de las características del género (previsiones a partir de la idea de macro y superestructura).
- Conocimiento sobre conceptos generales de la teoría literaria.

• **Conocimientos del código lingüístico:**

- Conocimiento lingüístico general.
- Conocimiento lingüístico específico (características del lenguaje literario: polisemia, ambigüedad, sugerencia, expresividad, poca presencia de explicitud, etc.).

• **Conocimientos de didáctica:**

Las microhabilidades que han de ser tenidas en cuenta para trabajar la comprensión lectora para el estudiantado de (L2) se puede resumir de la siguiente forma:

- Reconocimiento.
- Selección de información relevante.
- Resumen.
- Reconstrucción del contexto a partir del texto (inferencia).
- Relación con otros textos.
- Anticipación (futuribles de lectura).
- Creatividad lectora (interacción con el texto, reconstrucción en la interpretación, sedimento de la lectura que sirve de estímulo para la expresión escrita).

Considerar la lectura como un proceso constructivo conlleva utilizar enfoques muy distintos a los que se ha venido utilizando para desarrollar la comprensión lectora. Implica que ya no se enseñarán más técnicas aisladas de comprensión y que se dejará de comprobarla, tal como se ha venido haciendo. Porque ella, como se ha mencionado anteriormente, no es: decodificar palabras de un texto; contestar preguntas después de una lectura literal; leer en voz alta; ni siempre leer solo y en silencio; ni una simple identificación de palabras. Comprender es navegar en el texto, penetrar en lo que quiso expresar el autor.

Pearson, Roehler, Dole, y Duffy (1992) afirman que el concepto de comprensión basado en la teoría del esquema ha sido la base de la mayor parte de su trabajo

sobre el proceso de comprensión que utilizan los lectores competentes o expertos, los factores que separan los expertos de los principiantes y los métodos que utilizan los docentes para promover o mejorar la comprensión. Sus investigaciones han demostrado que los lectores competentes poseen unas características bien definidas, estas son:

1. Utilizan el conocimiento previo para darle sentido a la lectura.

Pearson et al (1992) afirman que las investigaciones que se han realizado con adultos, niños, lectores competentes y lectores en formación arrojan la misma conclusión: la información nueva se aprende y se recuerda mejor cuando se integra con el conocimiento relevante previamente adquirido o con los esquemas existentes.

2. Monitorean su comprensión durante todo el proceso de la lectura.

Monitorear es un mecanismo primario que utilizan los lectores para lograr el sentido de lo que leen. Siempre se ha sabido que los buenos lectores son más cuidadosos en su lectura que los que no lo son. Que también son más conscientes de cuán bien o cuán mal están leyendo y utilizan diversas estrategias para corregir sus errores de lectura una vez se dan cuenta de la situación. La evidencia presentada en las investigaciones que se han llevado a cabo indican que el monitoreo de la comprensión es lo que distingue al lector competente, del que no lo es. Otra característica del lector competente relacionada con la función de monitorear es que éste corrige y regula la comprensión del texto tan pronto detecta que hay problemas.

3. Toman los pasos necesarios para corregir los errores de comprensión una vez se dan cuenta que han interpretado mal lo leído.

Los buenos lectores saben lo que hay que hacer tan pronto se dan cuenta que no entienden lo que están leyendo. Cuando la lectura es difícil dedican más tiempo a la misma, contrario a los menos competentes o con déficit que dedican el mismo tiempo a la lectura independientemente de su nivel de complejidad. Otra estrategia que utilizan los competentes es que están dispuestos a volver al texto para resolver cualquier problema de comprensión.

4. Pueden distinguir lo importante en los textos que leen.

Determinar qué es importante en una lectura es fundamental en el proceso de comprensión. ¿Cómo se diferencia lo importante de lo que no lo es? Williams (1986); Tierney y Cunningham (1984) y Winograd y Bridge (1986) hacen una distinción entre lo que es importante para el autor y lo que es importante para el lector. Los lectores determinan lo que es importante para ellos dependiendo del propósito de su lectura (Pichert y Anderson, 1977). Casi todas ellas que se realizan en los salones de clases requieren que los lectores determinen lo importante para el autor.

5. Resumen la información cuando leen.

Muchos estudios confirman la utilidad de resumir como una estrategia de estudio y de comprensión de lectura, le permite al estudiantado sintetizar y jerarquizar las ideas esenciales expuestas por el autor, depurando las complementarias.

6. Hacen inferencias constantemente durante y después de la lectura.

Uno de los hallazgos más comunes en los investigadores que estudian el proceso de comprensión lectora es que el hacer inferencias es esencial para la comprensión, Anderson y Pearson (1984). Las inferencias son el alma del proceso de comprensión y se recomienda que se utilicen desde los primeros grados.

7. Preguntan

Que los profesores hagan preguntas como parte de las actividades de comprensión es muy común, pero en cambio que el estudiantado sea quien genere las preguntas, no. Este proceso de generar preguntas, sobre todo las que estimulan los niveles superiores del conocimiento, llevan a niveles más profundos del conocimiento del texto y de este modo mejora la comprensión y el aprendizaje, Andre y Anderson (1979).

Existe una correlación entre las características de los lectores competentes que nos presenta Pearson et al (1992) y las estrategias que utilizan. Los investigadores recomiendan que estas formen parte esencial del currículo de la enseñanza de comprensión lectora.

Todos los textos son diferentes y el lector tiene que acomodarse al estilo del autor. Hay textos científicos donde se tiene que tener un conocimiento general avanzado para poder entenderlo y se requiere el la habilidad de reconocimiento de las relaciones causa-efecto; textos literarios donde no es necesario tener un conocimiento previo porque a medida que se lee se va construyendo el significado etc. Sea cual sea el texto, es importante como mínimo tener la capacidad de determinar las ideas principales o de memorizar los términos nuevos.

La razón principal para enseñar estrategias de comprensión es que nuestros estudiantes se conviertan en lectores autónomos y eficaces capaces de

enfrentarse a cualquier texto en forma inteligente. Enseñar estrategias de comprensión contribuye a dotar a los alumnos de los recursos necesarios para aprender. ¡Qué más puede desear un profesor! *El uso autónomo y eficaz de las estrategias de comprensión va a permitir al estudiantado:*

1. Extraer el significado del texto completo o de las diferentes partes que lo componen.
2. Saber dirigir su lectura avanzando o retrocediendo en el texto para adecuarlo al ritmo y las capacidades necesarias para leer correctamente.
3. Conectar los nuevos conceptos con los conocimientos previos para así poder incorporarlos a sus esquemas. (Capallera y Barnada, 1977).

Nada se logra con conocer todo esto si se continúa enseñando tal y como lo se ha hecho anteriormente. Antes de pasar a ver algunas de las estrategias, conviene hablar de un aspecto muy importante que es imprescindible incorporar a nuestra práctica docente y es el modelaje.

El modelaje es sumamente importante en la enseñanza de la comprensión lectora. El profesorado tiene que verbalizar los procesos internos que intervienen en la construcción de significado y tiene que dar a conocer al estudiantado, mediante su ejemplo, qué deben hacer para controlar la comprensión. El profesorado deberá detenerse después de la lectura de cada párrafo para hacer predicciones de acuerdo con lo que el texto nos sugiere y deberá explicar, además, en qué medida sus predicciones se cumplieron o no y por qué. Es necesario que manifieste sus dudas y confusiones con que se encuentra mientras lee, y cómo las resuelve.

Explicar nuestros procesos internos puede ser sumamente difícil, pues no nos damos cuenta que se realiza y porque no se está acostumbrado a hablar sobre

ellos. Pero se sabe que el aprendizaje de un procedimiento no puede quedarse en la teoría, requiere su demostración. A la fase de modelar le sigue la de la participación del estudiantado. Esta pretende que primero de una forma más dirigida por el docente (formulando preguntas, por ejemplo) y luego, progresivamente dando mayor libertad (con preguntas abiertas) a que el estudiantado participe en el uso de la estrategia que le facilitará la comprensión del texto.

En esta fase el profesorado debe tener siempre presente que su meta es lograr que el estudiantado se convierta en lectores competentes y autónomos. Ese traspaso progresivo de responsabilidad al alumno es vital. No quiere decir que el profesorado se va a inhibir completamente, sino que su papel es otro: el de guía, facilitador del proceso de comprensión lectora. Baumann (1985; 1990), Robb (1996) y Johnson y Johnson (1986) han desarrollado diversos métodos, aunque muy parecidos entre sí sobre cómo enseñar las estrategias de comprensión. Al leer, al vivir cada día estamos constantemente formulándonos preguntas y en la medida en que esas interrogantes son respondidas y en la medida en que no nos quedamos con ninguna duda, estamos comprendiendo.

Muchas veces los problemas de comprensión de un texto que tienen nuestro estudiantado radican precisamente en una predicción no confirmada que éstos no recuerdan haber hecho, pero que condiciona la imagen mental de lo que están leyendo. Las diferencias en interpretación de una misma historia es evidencia de cómo proyectan sus propios conocimientos y sistemas de valores en la comprensión del texto.

En ocasiones, cuando el estudiantado se da cuenta del error no son conscientes de dónde se ha producido la ruptura y no pueden rectificar. Por eso si la

información es presentada en el texto es coherente con las hipótesis anticipadas, el lector las integrará a sus conocimientos para continuar construyendo significado global del texto utilizando las diversas estrategias. Es importante no pasar por alto que hacer predicciones motiva al estudiantado a leer y a releer, y un diálogo interno entre el lector y el escritor.

Formular Preguntas

Es muy importante estimular al estudiantado a formular preguntas sobre el texto. Un lector autónomo es aquel que asume responsabilidad por su proceso de lectura y no se limita a contestar preguntas, sino también pregunta y se pregunta. Esta dinámica ayuda al alumnado a alcanzar una mayor y más profunda comprensión del texto. Por eso es necesario formular preguntas que trasciendan lo literal y que los lleven a los niveles superiores del pensamiento. Estas preguntas son las que requieren que ellos vayan más allá de simplemente recordar lo leído.

Las investigaciones realizadas (Redfield y Rousseau, 1981; Andre, 1979 y Gall, 1970) demuestran que los docentes que utilizan preguntas que estimulan los niveles más altos del pensamiento promueven el aprendizaje, ya que requieren que se aplique, analice, sintetice y evalúe la información en vez de recordar hechos. Algunos ejemplos de este tipo de pregunta son: ¿Cuán diferentes o parecidos son los dos personajes más importantes de la obra?; ¿Cuál es el punto de vista del editorialista sobre la legalización de las drogas?; ¿Crees que sería beneficioso aumentar la jornada escolar a ocho horas? ¿Por qué?

Las preguntas que pueden sugerirse sobre un texto guardan relación con las hipótesis que pueden generarse sobre éste y viceversa. Puede ser útil hacer las preguntas a partir de las predicciones (e incluso al margen de ellas). Es sumamente importante establecer una relación entre las preguntas que se

generan y el objetivo o propósito de la lectura. Si el objetivo es una comprensión global del texto, las preguntas no deben estar dirigidas a detalles. Obviamente, una vez se ha logrado el objetivo principal, se pueden plantear otros.

La propia estructura de los textos y su organización nos ofrecen pistas para formular y enseñarlos a formular preguntas sobre el texto. La comprensión lectora es un valiosísimo camino para dominar y fijar una L2, permite el desarrollo de las demás habilidades porque al enriquecer el léxico lo puede utilizar en la expresión oral y escrita, su conocimiento gramatical y dominio lingüístico lo que favorece la comprensión auditiva y que el estudiante sea un lector eficiente. Es muy importante que el profesorado aproveche el trabajo en grupo teniendo en cuenta las concepciones psicopedagógicas del aprendizaje cooperativo para que el objetivo de la actividad de comprensión se logre. También debe saber que la comprensión difiere de un estudiante a otro y de un texto a otro, no podemos pensar que todo el estudiantado puede desarrollar la habilidad de comprender un mismo texto de la misma forma, ni en el mismo tiempo.

1.2.1- CONCEPTO DE COMPRENSIÓN LECTORA

Antich (1988) y Makovietskaia (1994) al analizar la segunda parte del proceso de lectura coinciden en señalar que:

...la comprensión de lo que se lee es el reconocimiento de la palabra en forma de signo gráfico. La lectura requiere la realización de operaciones intelectuales como el análisis, la síntesis, la inducción, la deducción y la comparación, para comprender e interpretar la información escrita.

Otros autores, como Ferreiro y Palacios (1996), sostienen que la comprensión lectora constituye un acto de creación, donde es de gran importancia lo que el

lector se propone con el material escrito. Ferreiro y Palacios (1996) al especificar cómo se lleva a cabo la comprensión de un texto, complementan que es:

...el tratamiento que el lector hace del texto está determinado por características propias del lector (experiencia personal, interés por el tema, etc.), de tal suerte que, para que el sujeto logre mejorar su lectura, se requiere tener en consideración las estrategias óptimas para el desarrollo del pensamiento que permitan estructurar de manera lógica la información. Principalmente se abordan los procesos de análisis y síntesis; el primero para conocer los diferentes elementos que integran el escrito, y el segundo para descubrir las relaciones entre los elementos y establecer los juicios”.

Hoy existe un acuerdo generalizado en afirmar que el proceso de comprensión lectora es interactivo y que el significado no está en el texto, sino que el lector lo va construyendo progresivamente. Al observar detalladamente las definiciones referidas se destaca como rasgo común los procesos de análisis y síntesis; acciones como la comparación, la identificación, la inducción, la deducción y otras, las que integran las llamadas habilidades intelectuales (Folomkina, 1988) o lógicas (Carmenate, 2000), *La integración de habilidades intelectuales a los procesos lingüísticos garantiza la comprensión lectora de forma duradera y así el lector las puede usar posteriormente en su auto-estudio.*

La comprensión 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). No concebimos una lectura sin razonamiento, un ejercicio lector sin tratar de introducirse en el pensamiento mismo del que lo escribió, para poder luego explicarlo claramente, y por otro, porque sentimos que eso sucede a raíz de que hemos dado pocos instrumentos al estudiantado, para que pueda leer comprensivamente y quiera hacerlo.

Los símbolos, tanto como las palabras, son sólo instrumentos para concretar el pensamiento del ser humano. Frente al texto escrito nuestro principal objetivo es descubrir la idea que encierra ese mensaje, conocer a través de las palabras el verdadero sentido que en ellas puso el autor.

Si desde la enseñanza inicial se enseñara al alumnado a reconocer los esquemas, los modos de expresión de los que se dedican a escribir, no le sería difícil más tarde reconocer esos caminos y llegar a la misma fuente del pensamiento, siguiéndolo en sentido contrario. Mientras no acepte que leer es llegar a la mente del que emitió el mensaje, compenetrarse de su intención, no podrá ver la necesidad de comprender los textos que lee. Se puede afirmar que no comprende lo que lee porque no tiene conciencia sobre el objetivo básico de la lectura: su comprensión.

La lectura debe ser, por medio de la intervención inteligente del profesorado, una actividad satisfactoria y útil para el estudiantado; una actividad que le permita comprender que leer es comprender, y que comprender es una actitud del hombre que implica lograr una penetración intelectual, una visión íntima y clara de lo leído. Comprender es pensar y actuar flexiblemente en cualquier circunstancia, a partir de lo que se sabe acerca de algo. Este proceso es muy complejo pues intervienen factores cognitivos, afectivos y sociales que determinan su desarrollo.

La comprensión lectora constituye una de las habilidades más importantes de la actividad verbal y su aprendizaje nunca termina. Garate (1992).

La comprensión lectora significa ir más allá de la simple decodificación o descifrado de signos gráficos. Colomer y Camps (1997).

Comprensión lectora es dialogar con las ideas del autor, es un encuentro con su pensamiento, es visitar un espacio en el que habitan sus conocimientos, percepciones, sueños, e intuiciones. Es escudriñar, saborear, interrogar, explorar, soñar, sumergirse, y navegar las múltiples ramificaciones que soportan y articulan el sentido de un texto. La conducta lectora es por lo tanto una aventura cognoscitiva; una vivencia intelectual gratificante y liberadora. Álvarez (1995).

La autora cree que si el estudiantado y profesorado vieran la comprensión lectora desde esta posición no existirían dificultades con el desarrollo de esta habilidad porque sentirían la necesidad de ir más allá de lo que las palabras dicen. Además los buenos educadores siempre se preocuparon por lograr en el alumnado un buen nivel de comprensión; tratando de alejarlos de la memoria irreflexiva y de llevarlos con actividades interesantes, a incursionar en el pensamiento de los autores cuyas obras leían; a captar las ideas básicas, a valorar, a comparar, a decodificar y a codificar.

En la actualidad las últimas tendencias consideran que la lectura es un proceso creativo, desde la perspectiva constructivista, la lectura es asumida como un proceso interactivo entre el lector (su experiencia y conocimientos previos), texto (la nueva información que le aporta el mensaje) y autor (ideas y experiencias que desea compartir o transmitir un experto en el tema planteado). A partir de ahí el lector no sólo decodifica, sino además, comprende e interpreta el texto, asumiendo una actitud crítica frente al texto y atribuyéndole significado. (Método mixto).

Vista la lectura desde tal perspectiva, entonces la conceptualización que le brinda Kauffmann (2000) considerándola como: "un proceso de interacción entre el lector y el texto que implica el descubrimiento de la relación fonema grafema con cierta

velocidad y reconocer el mensaje escrito del autor, de acuerdo a los propósitos de lectura", en el cual, le atribuye un rol activo al lector, quien activa todas sus competencias lingüísticas y cognitivas en dicho proceso, recobra suma importancia en las propuestas actuales para promover la lectura en las nuevas generaciones.

Durante los últimos veinte años, se ha avanzado significativamente en explicaciones acerca de los procesos de comprensión en los sujetos. Destaca entre tales teorías la Interactiva. El modelo Psicolingüístico y la teoría del esquema plantea que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y de este modo construir su significado. De aquí surge entonces, concebir el fenómeno de la lectura como el proceso a través el cual el lector interactúa con el texto y elabora un significado que le permite comprenderlo.

Anderson y Pearson (1984), citado por Cooper (1990), explica: "La comprensión es entonces el intercambio dinámico en donde el mensaje que transmite el texto es interpretado por el lector, pero a su vez el mensaje afecta al sujeto al enriquecer o reformular sus conocimientos. De ahí que la interacción entre el lector y el texto sea el fundamento de la comprensión, ya que en el proceso de comprender, el lector relaciona la información que le es presentada con la información que tiene almacenada en su mente.

Smith (1980) "En la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que provee el texto". Es precisamente en ese proceso de interacción en el que el lector construye el sentido del texto". Tierney y Pearson (1983) "son los lectores quienes componen el significado. Por esta razón no hay significado en el texto hasta que el lector decide que lo haya".

Luego, cuando los escenarios sociales y culturales comienzan a transformarse en más exigentes, se torna imprescindible avanzar en procesos comprensivos, por tanto, las estrategias cognitivas deben ser de alto nivel y la lectura experimenta cambios radicales, centrándose en comprender los mensajes que se leen. No obstante, pasar de un método a otro, generó dificultades, puesto que centrarse en lo comprensivo descartó lo perceptivo de la lectura y esto conllevó al fracaso en el desarrollo de la capacidad lectora de muchas personas.

Durante los últimos veinte años, se ha avanzado significativamente en explicaciones acerca de los procesos de comprensión en los sujetos. Destaca entre tales teorías la Interactiva (Modelo Psicolingüístico y teoría del esquema) plantea que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y de este modo construir su significado. De aquí surge entonces, concebir el fenómeno de la lectura como el proceso a través el cual el lector interactúa con el texto y elabora un significado que le permite comprenderlo. Leer con inteligencia significa captar las relaciones que la parte leída guarda con las restantes del libro, o con otros autores, o con la teoría general a la cual se refiere. Comprender significa integrar un saber en un ámbito de conocimiento mayor y mejor.

Smith (1994) en su trabajo sobre la lectura y su aprendizaje destaca principalmente la importancia del conocimiento previo o conocimiento del mundo del lector para que se produzca la lectura eficaz. No sólo en la lectura sino en cualquier proceso de aprendizaje humano, únicamente podemos darle sentido al mundo a partir de lo que ya conocemos. Aquello que no podemos relacionar con nuestra teoría del mundo no tiene sentido y por lo tanto no sentimos la necesidad de aprenderlo y no lo aprendemos. Smith, 1994 deja bien claro en su trabajo, basándose en estudios científicos sobre el proceso de la percepción visual y del desarrollo del conocimiento, *que cualquier aprendizaje humano tiene como base*

nuestra teoría interna del mundo y sobre ella se conforma y desarrolla toda la estructura cognitiva.

Así mismo y en consonancia con muchas de las aportaciones de Smith y dentro ya de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras, Grillet (1981) aborda el trabajo y la enseñanza de la destreza lectora proponiendo una serie de ejercicios y materiales que pretenden estimular el desarrollo de la lectura como un proceso activo, intentando entrenar al alumnado en estrategias diversas que van desde las actividades de predicción e inferencia, previas a la lectura del texto, a las de análisis e interpretación más detallada.

En su libro Comprensión de la lectura Smith, expone una serie de ideas fundamentales a la hora de entender el proceso del desarrollo de la lectura y también de plantearse el papel que el profesorado debe ejercer en su labor docente para facilitar el aprendizaje de esta destreza. Si bien el análisis hecho por él se centra en el aprendizaje de la lectura en los niños, sus planteamientos son en líneas generales aplicables a la enseñanza de la destreza lectora en Segunda Lengua (L2) y fundamentales para abordar el trabajo desde una orientación metodológica adecuada y para traer perspectivas y creencias nuevas a las que han alimentado durante tanto tiempo la enseñanza tradicional y que, aun de forma inconsciente, están todavía muy presentes en el hacer o en los hábitos de muchos profesionales de la enseñanza.

Tal vez la cuestión principal que plantea Smith, esencial e importantísima para la didáctica y la forma de enseñar, es la importancia que tiene para la lectura la información “no visual” (los conocimientos previos). La lectura sólo ocasionalmente es visual, gran parte de lo que un lector eficaz lee no lo ve, lo entiende, lo percibe, gracias a su conocimiento del mundo. Y esto lo corroboran las teorías sobre

comunicación e información y algunos experimentos científicos sobre la percepción ocular de las imágenes.

Para que la información llegue, la comunicación se produzca, el canal a través del cual el emisor le transmite el mensaje al receptor debe ser interpretado por éste de un modo fluido, sin demasiada incertidumbre. Si la incertidumbre es alta, si el receptor se enfrenta a un número alto de alternativas sobre lo que ve, no se producirá la información. La información que transmite un texto se define así como la reducción de la incertidumbre del lector. En todo este proceso el lector tiene un papel activo, su contribución para la comunicación es fundamental duda.

A partir de trabajos como el de Smith la concepción de la lectura como una aproximación de lo particular a lo general queda seriamente cuestionada y se asume la importancia de los conocimientos previos en el proceso de la lectura.

Nunan (1989) se refiere a la “teoría del esquema”, según la cual la lectura es un proceso interactivo entre lo que ya sabe el lector sobre un tema determinado y lo que escribe el autor. El buen lector sabe relacionar el texto y sus propios conocimientos previos con eficacia. El propio Nunan (1984) ha constado cómo, para los lectores del inglés como segunda lengua de una escuela secundaria, el conocimiento previo relevante era un factor más importante para la comprensión escrita que el dominio de la complejidad gramatical.

Por su parte Carmentate (2001) considera a la comprensión lectora como la interpretación de la información literal y la implícita de la información escrita en la interacción del lector con el texto, a partir de la realización de la técnica de lectura y la activación de los conocimientos previos del lector.

Considera Mina (2006) que la comprensión lectora debe poseer "el gran propósito de entregar herramientas para que el joven estudiante ingrese al mundo del texto y pueda salir de él sin lastimarse; es decir, sin imposición, pero, eso sí, descubriendo sus hipótesis, descubriendo el edificio conceptual que subyace al interior del texto y que lo determina. El objetivo general, enseñar a pensar el texto como instrumento del conocimiento. Por lo tanto, es preciso comprender que él se construye a partir de macroproposiciones; unas, denominadas argumentales, que tienen la tarea de explicar y sustentar las tesis; otras, que por su naturaleza de causalidad, concluyen y se desprenden de las proposiciones mayores; y otras, que simple y llanamente definen términos o conceptos."

Las implicaciones que todas estas cuestiones tienen para la didáctica de la lectura son importantes: la necesidad de hacer que el estudiantado no se enfrenten al texto de la nada; es necesario que la lectura ponga en relación lo ya sabido con lo nuevo y para facilitar ese proceso, hay que estimular los conocimientos previos, activarlos, poner el texto en relación con la teoría del mundo de ellos, con lo que ya saben sobre lenguaje. Por otra parte es necesario también que los estudiosos de una lengua y de la destreza lectora desarrollen su independencia lector.

Para el aprendizaje de la lectura, el papel del profesorado es muy importante, pero no como instructor, está bien claro que la lectura no puede enseñarse formalmente. Solo puede aprenderse a leer leyendo, la lectura es una experiencia de vida, se aprende con la práctica. Por tanto en el ámbito de la Segunda Lengua (L2), debe ser un facilitador y un guía cuyo principal papel es asegurarse de que el estudiantado tenga la oportunidad de leer. Esa es la única manera de garantizar que el proceso se ponga en marcha.

Para facilitar ese proceso el profesor debe:

- Desarrollar la confianza del alumnado para leer por sí mismos.
- Estar atento a sus preferencias.
- Comprender las situaciones que hacen difícil la lectura.
- Facilitar información no visual relevante - facilitar la comprensión previa.
- Desarrollar el fondo de conocimientos previos.
- Estimular la predicción, la comprensión y el disfrute en la lectura.

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. Se llevaron a cabo múltiples investigaciones referentes a este tema, y puede destacarse la del autor Hall (1989), el cual sintetiza en cuatro puntos lo fundamental de éste área:

- La lectura eficiente es una tarea compleja que depende de procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos.

- La lectura es un proceso interactivo que no avanza en una secuencia estricta desde las unidades perceptivas básicas hasta la interpretación global de un texto, sino que el lector experto deduce información de manera simultánea de varios niveles distintos, integrando a la vez información grafofónica, morfémica, semántica, sintáctica, pragmática, esquemática e interpretativa.
- El sistema humano de procesamiento de la información es una fuerza poderosa, aunque limitada, que determina nuestra capacidad de procesamiento textual.
- La lectura es estratégica. El lector eficiente actúa deliberadamente y supervisa constantemente su propia comprensión. Está alerta a las interrupciones de la comprensión, es selectivo en dirigir su atención a los distintos aspectos del texto y precisa progresivamente su Interpretación textual.

Leer para aprender (desde una explicación constructivista). En una gran variedad de contextos y situaciones, leemos con la finalidad clara de aprender. No sólo cambian los objetivos que presiden la lectura, sino generalmente los textos que sirven a dicha finalidad presentan unas características específicas (estructura expositiva) y la tarea, unos requerimientos claros, entre ellos controlar y frecuentemente demostrar que se ha aprendido. Debemos observar si enseñamos a un alumnado a leer comprensivamente y a aprender, es decir, que pueda aprender de forma autónoma en una multiplicidad de situaciones (éste es el objetivo fundamental de la escuela).

1.2.2- TIPOS DE COMPRENSIÓN LECTORA

La comprensión lectora constituye el instrumento básico para el aprendizaje escolar, dado que la mayor parte del aprendizaje en las instituciones educativas se realiza a través de textos escritos, siendo la comprensión lectora la que abre la

puerta a los demás aprendizajes. Aquí están implicados diferentes procesos tales como: atención selectiva, la discriminación perceptiva, análisis secuencial, síntesis y la memoria para poder lograr la construcción del conocimiento.

Repetto et al (2002), según el objetivo básico que se persigue y la capacidad lectora de nuestro estudiantado la clasifican la comprensión en tres tipos:

Comprensión literal:

- Recordar hechos tal y como aparecen en el texto.

Comprensión inferencial:

- Atribución de significados relacionados con el conocimiento previo.

Comprensión crítica:

- Emisión de juicios.

Con el uso eficiente de las mismas se logra la mejora de la competencia lectora del estudiantado. 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 mecánico de descifrado 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.

1.3. CONCLUSIONES Y RELEVANCIA DE ESTE CAPÍTULO PARA NUESTRO TRABAJO.

Enseñar a leer de forma eficiente es, quizás, la tarea más complicada que enfrenta el profesorado actualmente, pues depende de procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos. La autora coincide en la preocupación de muchos investigadores, que realizaron amplios y rigurosos estudios, por lograr que el alumnado desarrolle habilidades durante el proceso de la comprensión lectora, es muy importante que el profesorado tenga claridad de las anteriores teorías para que pueda perfeccionar el proceso de enseñanza aprendizaje teniendo en cuenta las características de su alumnado.

En este capítulo se aprecia que existen diferentes criterios sobre la importancia del proceso de comprensión lectora para el desarrollo del ser humano, que vive en un constante procesamiento de la información. La lectura como fuente de conocimiento, que proporciona entrar en comunicación con los grandes pensadores de todos los tiempos, podemos comprender sus pensamientos, descubrir sus propósitos, hacerle preguntas, tratar de hallar las respuestas en los textos, dilucidar la época en que vivió y enfrentar los desafíos del momento que le toca vivir .

La lectura consiste en una actividad de alta complejidad, en la que intervienen numerosos procesos cognitivos y meta-cognitivos, desde la percepción visual de las letras hasta la atribución de significado a un texto escrito. Además, supone un proceso de construcción del significado, combinando los elementos nuevos del texto con los conocimientos previos que tiene el lector sobre el mundo, siempre dentro de su cultura. Son los esquemas de conocimiento que poseen los lectores los que les van a permitir integrar la nueva información que se presenta en el texto

con la que ya posee. Otras variables son, así mismo, relevantes, tales como los aspectos motivacionales, afectivos y sociales.

Se asume que los diferentes tipos de lecturas y modelos permiten que el profesorado haga una selección adecuada de los mismos en dependencia del alumnado y de los objetivos que se trace con las actividades lectoras, que desarrollarán. El alumnado tendrá una actitud diferente frente al proceso interactivo que realiza. Su eficiencia al leer le proporciona actuar deliberadamente y supervisar constantemente su propia comprensión. Estará alerta a las interrupciones de la comprensión, será selectivo en dirigir su atención a los distintos aspectos del texto y precisará progresivamente su interpretación textual.

Se es del criterio que el proceso de comprensión lectora es interactivo y que utilizamos los conocimientos previos para lograr una lectura eficaz. En una gran variedad de contextos y situaciones, leemos con la finalidad clara de aprender. No sólo cambian los objetivos que presiden la lectura, sino generalmente los textos que sirven a dicha finalidad presentan unas características específicas (estructura expositiva) y la tarea, unos requerimientos claros, entre ellos controlar y frecuentemente demostrar que se ha aprendido.

Se debe observar si se enseña a un alumnado a leer comprensivamente y aprender a aprender, es decir, que pueda aprender de forma autónoma en una multiplicidad de situaciones (este es el objetivo fundamental de la escuela contemporánea). Para leer no es suficiente el reconocimiento de cada una de las letras ni de su correspondiente valor sonoro, ya que la lectura es un proceso complejo de producción de sentido. No culmina con la extracción de información simplemente, el que lee necesita procesar ese contenido, valorarlo, determinar lo que puede ser útil o no, emitir criterios, argumentarlos. En él es importante el conocimiento previo que tenga sobre el tema, del área, del mundo en general, sus

experiencias, sus vivencias, sus sentimientos, la afectividad y las relaciones sociales y culturales del sujeto; los que permitirán dar una interpretación personal de lo leído. Este proceso no queda aquí porque esta información adquirida será aplicada a nuevos contextos y se amplía con otra lectura fructificándose a través de otros textos escritos. Lo que significa una espiral ascendente de desarrollo del pensamiento del lector.

De ahí que no será nunca buen lector quien solo se contente con descifrar y traducir literalmente unos signos sin entregar en ese proceso, algo de sí: sin apoyar, matizar, rechazar o argumentar, desde su inteligencia y sus sentimientos, lo que el texto comunica; sin establecer relaciones entre el saber que el texto esconde y los saberes anteriores que él, como lector, ha acumulado; sin establecer un maridaje entre su cultura, su práctica, su universo y cosmovisión y la del texto concreto con el que se funde. De esta manera se logra un lector autónomo y competente para asumir cualquier tarea y realizarla con la eficiencia que merita.

CAPÍTULO II. METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA. LA COMPRENSIÓN LECTORA EN SEGUNDAS LENGUAS. ENFOQUES

2.1. PROCESO DE APRENDIZAJE

Se consideró durante mucho tiempo como sinónimo de cambio de conducta porque dominaba una perspectiva conductista de la labor educativa. Ahora podemos afirmar que el aprendizaje humano va mucho más allá de un simple cambio de conducta, conduce un cambio en el significado de la experiencia. La experiencia humana no solo implica pensamiento, sino también afectividad y únicamente cuando se consideran en conjunto se capacita al individuo para enriquecer el significado de su experiencia.

Para entender la labor educativa debemos tener presente tres elementos importantes del proceso educativo:

- el profesorado y su manera de enseñar.
- la estructura de los conocimientos que conforman el currículo.
- la forma en qué este se realiza y el entorno social en el que se desarrolla el proceso educativo.

Diversos autores han trabajado en diferentes momentos la temática. (Polaina-Lorente, 1993) plantea que “la escuela puede dar y da felicidad personal”, pienso que la escuela juega un papel fundamental en el aprendizaje del estudiantado por allí interactúa con sus compañeros y se garantiza un clima de afectividad y seguridad básicas que permitan la participación y la expresión de los sentimientos e intereses. El objetivo es proporcionar un mayor control ético y emotivo al aprendizaje.

Con frecuencia la escuela enseña a los escolares todos, excepto lo que más les interesa: ellos mismos. Fourcade (1977) recuerda que el estudiantado no deja en la verja del centro educativo su motor psicológico: sus motivaciones, sus necesidades de querer y ser querido, su curiosidad, sus expectativas y demandas que se ha de dar satisfacción a toda la persona. Espinar (1982) afirma que el primer determinante del aprendizaje es la propia concepción que el estudiante tiene de sí, fruto de la interacción con padres, madres y profesorado. Por eso se destaca como variable determinante la autoestima del estudiante. Otros Gimeno (1976); Rus (1984) también lo han subrayado. El objetivo es trabajar a gusto para que el niño sea feliz (Corkille, 1983).

Ausubel (1977) propone el aprendizaje significativo partiendo de la lógica epistémica o validez de los contenidos, da importancia a la estructura cognitiva, es decir al conjunto de conceptos e ideas que posee el estudiante en un contenido determinado y cómo lo tiene organizado, por eso plantea El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto y enséñese consecuentemente.

El profesorado tiene que conocerlo para de ahí proyectar los nuevos contenidos, porque quien aprende es una persona que tiene sus propias ideas acerca de las ideas que se le proponen como objeto de aprendizaje, por lo tanto se ha de tener en cuenta al estudiantado, pues nadie cambia o trabaja, si no quiere y sus experiencias y conocimientos pueden ser aprovechadas por todos.

El aula está definida por el estudiantado y el profesorado. Vygotski (1968) demanda que la vida en el aula imite lo más posible a la vida social, a la vida en la calle, donde el aprendizaje es informal porque entiende que la escuela ha de enseñar mediante las actividades rectoras o principales que son de la preferencia de los humanos funcionando óptimamente. El modelo de Vygotski posee un gran potencial explicativo. Sus aportes van en diferentes direcciones: todos favorecemos a todos. El desarrollo de cada estudiantado, su zona de desarrollo próximo se sitúa en el encuentro con sus compañeros y su profesorado. La escuela se convierte en aventura de desarrollo integral de todos sus actores.

Para Marton y Svensson (1979) el aprendizaje es un compuesto de tres dimensiones:

- a) la conciencia que del aprendizaje tiene el estudiante.
- b) el contenido de la materia.
- c) las demandas características del contexto.

En el momento actual cada vez cobra mayor importancia el estudio del aprendizaje desde la perspectiva del alumnado, que es quien otorga significado y sentido a los materiales que procesa y el que decide lo que tiene que aprender, así como la manera de hacerlo. Pero el interés no se centra en saber cuánto conocimiento ha adquirido, sino, sobre todo, en conocer la estructura y la calidad de ese conocimiento, así como los procesos utilizados para aprenderlo. Partiendo de la evidencia de que el aprendizaje es un proceso socialmente mediado, también es necesario precisar que requiere una implicación activa del estudiante, única manera de que se produzca un cambio real en la comprensión significativa (Beltrán, 1993).

El alumnado que se implica cognitivamente en el aprendizaje, mediante el uso de estrategias cognitivas, suelen obtener mejores rendimientos académicos. Pero esta utilización de estrategias cognitivas ha de asociarse al empleo de estrategias autorregulatorias. En efecto, la utilización de estrategias autorregulatorias (supervisión de la comprensión, establecimiento de metas y gestión del esfuerzo y la persistencia) es esencial para el rendimiento académico en distintos tipos de tareas. El estudiantado debe comprender no sólo el qué de las estrategias cognitivas, sino también el cómo y el cuándo emplearlas adecuadamente.

Se considera que algunos del estudiantado construyen sus propias "herramientas" cognitivas, motivacionales y conductuales para conseguir un aprendizaje eficaz (Winne, 1995). Son capaces de autorregular su aprendizaje y poseen un alto grado de dirección y control sobre su propio proceso de aprendizaje. La autorregulación, pues, aparece como un componente clave de lo que es un aprendizaje eficaz o de lo que se ha caracterizado como un óptimo aprendizaje (Borkowski, Day, Saenz, Dietmeyer, Estrada y Groteluschen, 1992; De Corte, 1995; McCombs, 1988).

Pintrich y De Groot (1990) señalan cómo los tres componentes descritos del aprendizaje autorregulado se asocian con la utilización de diferentes estrategias de aprendizaje.

- ❖ Estrategias metacognitivas.
- ❖ Estrategias de manejo de recursos.
- ❖ Estrategias cognitivas.

Pero para que el alumnado emplee estas estrategias es preciso que tenga una disposición para aprender. No sólo es preciso tener habilidad ("skill") para aprender, sino que hace falta también voluntad ("will") para ello. Algo que ya había sido puesto de manifiesto por Ausubel (1968), quien señaló la necesidad de que el alumnado tuviera una disposición o actitud favorable al aprendizaje para que pudiera realizarse un aprendizaje significativo.

Las capacidades del alumnado pueden ser ineficaces si no van acompañadas de las disposiciones que hagan viable su ejercicio (Beltrán, 1995). (Pintrich, Marx y Boyle, 1993), citado por Beltrán consideran que la calidad del aprendizaje y de los procesos de pensamiento asociados a dicha actividad no puede ser descrita únicamente en términos puramente cognitivos; ha de tenerse en cuenta la disposición del aprendiz.

En resumen, como señala Beltrán (1995), la posesión de estrategias, disposiciones afectivo-motivacionales y el conocimiento y regulación de sus propios procesos cognitivos son requisitos fundamentales para conseguir un estudiantado autónomo, independiente y que controle su aprendizaje.

Parece aceptado, por tanto, que aprender requiere disposición para ello, además de la posesión y utilización de las estrategias precisas. Esta disposición implica,

necesariamente, motivación (o, más concretamente, un conjunto de variables cognitivo-motivacionales como las metas de aprendizaje, las pautas atribucionales o el autoconcepto), pero también qué concepción de aprendizaje mantiene el estudiante y cómo lo aborda (enfoques de aprendizaje). Ambas temáticas, relacionadas entre sí, la veremos en nuestro estudio.

Bruce y Gerber (1995) en un estudio reciente realizado con el profesorado universitario, puso de relieve seis concepciones de aprendizaje. Cada una de ellas se formula en términos de tres componentes:

- qué es el aprendizaje.
- cómo se obtiene.
- cómo se demuestra el aprendizaje realizado.

La primera concepción considera el aprendizaje como la adquisición de conocimiento a través del uso de habilidades de estudio en la preparación de tareas de valoración, esto implica:

- la utilización apropiada de estrategias de estudio para el aprendizaje de textos.
- participación en lecturas.
- especialmente en la preparación para tareas o exámenes.

En esta concepción se resalta la capacidad del estudiantado para aprender a través de la aplicación de destrezas tales como:

- la toma de notas.
- la lectura de textos.
- la preparación de exámenes.
- las tareas escritas.

El empleo de capacidades analíticas apropiadas y la implementación de estas destrezas de estudio académicas permiten un aprendizaje más efectivo y un mayor grado de éxito.

La segunda concepción considera el aprendizaje como la asimilación de nuevo conocimiento y la habilidad de explicarlo y aplicarlo en disciplinas relevantes o en áreas profesionales. El foco se centra en el contenido.

Esta asimilación se facilita a través de diversas estrategias como:

- la toma de notas.
- el conocimiento de la estructura de la lectura.
- la revisión y contestación a preguntas u otras, tales como la solución de problemas.

El aprendizaje se demuestra por la capacidad para explicar conceptos importantes o para aplicar lo enseñado en contextos alternativos.

La tercera concepción contempla el aprendizaje como el desarrollo de habilidades de pensamiento. Como consecuencia, el estudiantado desarrolla estructuras cognitivas indicativas de que se ha producido aprendizaje. Mediante el uso de estas estrategias cognitivas de alto nivel, el estudiantado es capaz de construir significados de contenidos particulares en las distintas materias y demostrar su conocimiento. El foco está en las habilidades de pensamiento y abstracción. El aprendizaje se demuestra mediante la capacidad para argumentar o contestar y es a veces reforzado a través de la experiencia práctica.

La cuarta concepción considera el aprendizaje como el desarrollo de competencias de profesionales principiantes. Estas competencias reflejan los procedimientos mediante los que los profesionales aplican su conocimiento en sus actividades profesionales, desarrollan conceptos claves y resuelven problemas. Se

piensa que la habilidad para realizar aplicaciones prácticas con éxito es un importante aspecto de la experiencia de aprendizaje. El foco aquí está en el desarrollo de competencias para el contexto profesional. Se aprende mediante experiencias que facilitan la ejercitación de destrezas básicas y asimilación de conceptos. Estas destrezas se desarrollan a través de experiencias con problemas de la "vida real" y de la comparación de posibles soluciones con las de un experto.

La quinta concepción contempla el aprendizaje como un cambio en las actitudes personales, en las creencias o en las conductas, en respuesta a diferentes fenómenos. Las experiencias personales de los estudiantes dentro y fuera de las aulas influyen tanto su aprendizaje académico como el desarrollo de perspectivas personales acerca del mundo. El profesorado estima que pueden influenciar su aprendizaje mediante la organización de los ambientes de aprendizaje.

De acuerdo con esta concepción también el aprendizaje necesita ser experimentado y construido sobre experiencias personales. Diseñar la situación de aprendizaje para asegurar que el estudiantado tenga acceso a otras perspectivas se convierte en una estrategia crítica para facilitar el aprendizaje.

La sexta concepción contempla el aprendizaje como una experiencia pedagógica participativa en la que el estudiantado tiene oportunidad de aprender diferentes estrategias de aprendizaje; esto se reconoce en que aprenden diferencialmente a partir de distintos enfoques. Mediante su activa participación en las actividades de enseñanza y aprendizaje, ellos aprenden a hacer y experimentar. El aprendizaje es determinado mediante algunas formas de control de su experiencia pedagógica. El foco está en la exploración de cómo el estudiantado participa en la experiencia de aprendizaje con la intención de optimizar las oportunidades disponibles en un contexto de enseñanza/aprendizaje. En esta concepción se

producen con facilidad cambios en el enfoque de aprendizaje del alumnado. Se interesan por la investigación sobre la naturaleza del aprendizaje de los mismos y se quedan con la mejor teoría del aprendizaje.

A pesar de estas diferencias, puede hablarse de una notable coincidencia en las concepciones de aprendizaje descritas porque de ellas pueden señalarse dos grandes tipos de concepciones de aprendizaje:

1) las que podríamos denominar como **cuantitativas o ingenuas o reproductivas**, siguiendo la terminología de Martín y Ramsden (1987).

2) las que podríamos denominar como **cualitativas, sofisticadas o constructivas**, siguiendo la terminología de Van Rossum y Schenk (1984).

Observamos que las primeras conciben el aprendizaje como una adquisición o incremento de conocimientos, auxiliándose esencialmente en una memorización más repetitiva que comprensiva, que se aplica a diversas situaciones. Por eso, puede afirmarse que esta primera concepción está más asociada con los enfoques superficiales (Marton y Saljö 1984; Biggs, 1989).

Las segundas conciben el aprendizaje como un proceso que lleva a un mayor conocimiento de la realidad, que facilita una comprensión significativa y que puede generar cambios conceptuales y personales, ella se asocia más con el enfoque profundo (Marton y Saljö, 1984; Biggs, 1989).

Parece posible hablar de una cierta consistencia en las concepciones de aprendizaje, que son más difícilmente modificables. Ahora bien, cuando se logra un cambio en ellas, normalmente ello tiene efectos inmediatos sobre los enfoques

de aprendizaje, sobre el proceso de aprendizaje y, previsiblemente, sobre algunos de los componentes de la motivación.

Para todos es conocido que es primordial la motivación del estudiantado para lograr un adecuado aprendizaje. El saber qué quiero hacer y cómo lo voy a hacer son premisas que contribuirán al éxito por lo tanto el profesorado debe:

- conocer las motivaciones de su estudiantado y asegurar que esté constante.
- buscar temas problémicos, plantear retos y provocar temas cognitivos.
- promover la construcción propia de los nuevos conocimientos.
- proponer nuevas y distintas situaciones en las que se requiera hacer uso del nuevo conocimiento (transferencia).
- evaluación constante.

Para lograr un eficiente aprendizaje hay que conocer los diferentes enfoques de aprendizaje que han llenado de interés a muchos investigadores, estos han sido definidos por Cabani (1998) como: “la intención que orienta la actividad de los estudiantes en un proceso complejo, que incluye simultáneamente consistencia y variabilidad”. Él plantea tres tipos de enfoques:

2.2 - ENFOQUES DE APRENDIZAJE

Como hemos expuesto, las concepciones de aprendizaje están muy relacionadas con los enfoques de aprendizaje del estudiantado. Desde un punto de vista lógico, tiene sentido pensar que la forma en que el estudiantado caracterice el aprendizaje mantenga una fuerte relación con la manera en que aborde las diferentes tareas de aprendizaje.

Saljö (1975) encontró que un grupo de estudiantes universitarios que tenían que realizar una tarea de leer textos ponían nítidamente de manifiesto estrategias diferentes:

- unos se centraban preferentemente en las palabras utilizadas por el autor, intentando memorizar y recordar posteriormente las consideradas claves; usaban estrategias encaminadas a la reproducción precisa.
- otros, por el contrario, emplearon estrategias que les posibilitaban la comprensión del significado del texto, mientras que estos pretendían una comprensión profunda de la información, buscando su interrelación con otras informaciones.

Mientras que los primeros tenían la intención de reproducir la información, los segundos pretendían comprender en profundidad.

Estos resultados le llevaron a introducir el concepto de aproximación o enfoque ("approach"), buscando caracterizar lo que consideró una diferencia fundamental en la intención con que grupos de estudiantes abordaban las tareas de aprendizaje. Adoptando la denominación utilizada por Craik y Lockhart (1972) acerca de los niveles de procesamiento en la memoria de trabajo, Marton se refirió a estos enfoques como "procesamiento superficial" del texto, al nivel de las palabras y las oraciones, y como "procesamiento profundo" del contenido semántico. El posterior trabajo de Marton y Saljö (1976) confirmaba la existencia de estos distintos niveles de procesamiento de un texto.

Estas diferencias señaladas en la forma en que el estudiantado abordaba las situaciones de aprendizaje se evidencian, posteriormente, en la ejecución de diversas actividades. Ello propicia que se le atribuya una mayor generalidad a esta característica del alumnado a la hora de abordar la realización de una tarea, y que surgiera una corriente investigadora, desarrollada en distintas universidades de

todo el mundo (Inglaterra, EE.UU., Suecia, Australia, Hong Kong, Sudáfrica....) interesada en el estudio de los enfoques de aprendizaje.

[Entwistle \(1983, 1988, 1991, 1993, 1998\)](#) ha planteado que el enfoque de aprendizaje es una manera de abordar un contenido de aprendizaje, la que tanto responde a una intención particular del sujeto como supone un carácter relacional entre el sujeto y el contexto en el cual se desenvuelve.

Se identifican dos tipos de enfoques de aprendizaje: **profundo y superficial**. Marton, Hounsell y Entwistle (1984) señalaron también la existencia de un tercer enfoque, **el estratégico**. Sin embargo, no parece que pueda afirmarse con certeza que sea claramente distinto de los otros dos.

Además de estos enfoques mencionados, se ha identificado otro denominado '*enfoque de logro*' (Biggs y Entwistle, 1988) que implica una intención claramente definida; obtener el máximo rendimiento posible a través de una planificación adecuada de las actividades, del esfuerzo y del tiempo disponible. Es decir que este enfoque se caracteriza por *la planificación y organización de las distintas actividades con el objetivo prioritario de obtener logros académicos lo más altos posibles* (Valle y col. 1993).

Se puede considerar que mientras el enfoque profundo y el superficial son, en cierta medida, *excluyentes*, el enfoque de logro puede vincularse a una aproximación profunda o superficial dependiendo del contexto particular de aprendizaje. Dentro de estos factores contextuales existe un acuerdo en señalar *el importante papel que desempeñan los criterios de evaluación en la adopción de un enfoque de logro* (motivo o intención de obtener altas calificaciones), *combinado con un enfoque profundo o superficial*.

Como sugieren González y col. (1993), aquel alumnado que cree que la mejor manera de conseguir altas calificaciones consiste en aprender mecánica y repetitivamente el material de aprendizaje, sin necesidad de implicarse en la comprensión y significatividad del mismo, posiblemente combine los enfoques superficial y de logro. Por el contrario, los que consideran que la obtención de altas calificaciones depende de la comprensión y de las relaciones que se establezcan entre el nuevo aprendizaje y los conocimientos previos, es posible que adopten una combinación de los enfoques profundos y de logro. La combinación de enfoques da lugar a los '**enfoques compuestos**'.

Richardson (1994), en un trabajo reciente, reitera la evidencia de la existencia diferencial de estos dos enfoques: una orientación hacia la comprensión del significado (enfoque profundo) y una orientación hacia la reproducción (enfoque superficial). Considera, en cambio, que la evidencia existente de un enfoque estratégico o de logro es inconsistente. Amplia estas caracterizaciones apoyándose en un trabajo anterior realizado sobre este tema (Cabanach, Barca, Lema y García-Fuentes, 1992).

Manifiesta un interés intrínseco en el contenido a aprender, que se aborda con la intención de comprenderlo. El estudiantado pretende extraer significado personal de la tarea. Diversas investigaciones se interesan por estudiar las relaciones entre tipos de motivación y enfoques de aprendizaje (Entwistle y Kozéki, 1985; Entwistle y Ramsden, 1983). Después de concluir su estudio mantuvo la íntima relación entre este enfoque profundo y la motivación intrínseca.

La asignación por parte del estudiante de un valor intrínseco a las diversas tareas y al trabajo escolar lleva a un mayor compromiso cognitivo con el trabajo diario en el aula y fuera de él. Hay, pues, una mayor implicación cognitiva. Esta implicación favorece el empleo y mantenimiento de un esfuerzo prolongado.

(Barca, 1999; Buendía y Olmedo, 2000) consideran que hay de conocer, antes de que inicie un curso, cuáles son los enfoques de aprendizaje que utilizan normalmente los estudiantes que se matricularán en él, para llevar a cabo actividades de orientación y asesoría durante el curso. Existe además una gran cantidad de evidencia que apoya la idea de que los enfoques de aprendizaje son fuertes predictores tanto del esfuerzo como del desempeño en cursos a distancia (Dillon y Greene, 2003), por lo que se constituye esta nueva tendencia de investigación sobre características del alumnado como una muy productiva y relevante dentro del campo de la educación a distancia.

Hernández (2001) enuncia que “dentro de la orientación cualitativa los enfoques de aprendizaje se sitúan dentro del paradigma del procesamiento de la información, aunque con un planteamiento fenomenológico distinto”. Considera que “la predisposición que el sujeto tenga hacia un determinado enfoque de aprendizaje será el modo de que el estudiante logre el equilibrio en el sistema educativo tal como lo percibe. Es decir, dadas unas metas que el estudiante ha de alcanzar, la autopercepción de su habilidad, el modo de enseñanza y la evaluación, los resultados obtenidos, etc., le servirán para que, tras un período de exposición a un marco de enseñanza/aprendizaje concreto, desarrolle un determinado enfoque (superficial, profundo, etc.) que le permita llevar a cabo sus tareas académicas lo más cómodamente posible”.

Para lograr un eficiente aprendizaje hay que conocer los diferentes enfoques de aprendizaje que han llenado de interés a muchos investigadores, estos han sido definidos por Cabani (1998) como: “la intención que orienta la actividad de los estudiantes en un proceso complejo, que incluye simultáneamente consistencia y variabilidad”. Él plantea tres tipos de enfoques:

- **Enfoque superficial:** le permite al estudiantado cumplir con la tarea con un mínimo de esfuerzo y reproduce la información - estudia sin reflexionar, trata el contenido como partículas aisladas, memoriza los datos y procedimientos, encuentra dificultades para dar sentido a las nuevas ideas que se presentan siente presión y agobio sin motivo aparente, se concentra sólo en las exigencias de la prueba o examen, no reflexiona sobre el propósito o las estrategias en el aprendizaje.
- **Enfoque profundo:** considera que el estudiantado transforma la información para relacionar las ideas con el conocimiento previo, la intención es comprender la materia por sí mismo, utiliza estrategias cuyo objetivo es encontrar el significado profundo del contenido, adquiriendo competencia mediante la interrelación de los contenidos entre sí, relacionándolos interactúa vigorosa y críticamente con el contenido, busca modelos y principios implícitos, comprueba la coherencia del proceso, examina la lógica y los argumentos de manera cautelosa y crítica, es activo y participativo.
- **Enfoque estratégico:** que concibe que el estudiantado organiza la información para conseguir el mejor resultado posible con un esfuerzo constante en el estudio, la intención del estudiante apunta a obtener el mayor éxito posible (el logro de las máximas calificaciones), lo que lleva al sujeto a utilizar diferentes estrategias para hacer frente a las exigencias que percibe como importantes, buscando las condiciones materiales adecuadas, gestiona el tiempo y el esfuerzo, presta atención a las demandas de la evaluación.

Ellas proporcionan éxito en el proceso docente, la autora considera que solo tienen en cuenta el resultado intelectual del estudiantado olvidando otros elementos centrales en el aprendizaje como los relacionados con lo afectivo, las motivaciones, el contexto, lo volitivo y el carácter integral de los mismos en su proceso de aprendizaje en la sociedad actual. El estudiantado con un enfoque profundo utiliza estrategias cuyo objetivo es encontrar el significado profundo del contenido, adquiriendo competencia mediante la interrelación de los contenidos entre sí, relacionándolos, a su vez, con los conocimientos previos pertinentes.

La investigadora Hernández (2005) expresa que el resultado afectivo del aprendizaje (compromiso afectivo) es para Biggs la segunda gran dimensión en la actuación, que puede ir desde un nivel altamente positivo, como sucede cuando la motivación es intrínseca o el estudiante experimenta satisfacción por la tarea, a otro totalmente aversivo. Este último tendría lugar en los casos en que la tarea resulta tan compleja para el alumno que se siente incapaz de manejarla de forma apropiada, dando como resultado un aprendizaje pobre y mal estructurado.

Construye su conocimiento mediante el establecimiento de una red de conexiones significativas entre la nueva información y los conocimientos previamente adquiridos. De esta manera, se facilita la realización de aprendizajes significativos, posibilitando las relaciones entre conceptos en la memoria semántica a largo plazo.

Cárdenas (2007), coincidiendo con Ramsden (2003), plantea que los estudiantes no son profundos o superficiales, más bien adoptan el enfoque que consideran apropiado a las circunstancias y aquel que les permita llevar a cabo las tareas académicas lo más cómodamente posible. Esta relación se extiende a la encontrada entre el modo en que el estudiante concibe y enfoca una tarea y el resultado de aprendizaje que alcanza.

Núñez, González-Pienda, González-Pumariega, Valle, Cabanach y Cuevas (1996) han puesto de manifiesto cómo un mismo estudiante tiene múltiples metas, lo que no excluye que algunas alcancen niveles más elevados que otras, cuya realización puede plantearse distintamente según las demandas contextuales o de la tarea. También puede hablarse de intenciones diferentes en un mismo estudiantado, que se actualiza en función del contexto, la tarea, el contenido o de intenciones que se ajustan a las demandas percibidas. Es también posible, en congruencia con ello, el estudiantado despliegue las estrategias más adecuadas para dar respuesta a estas intenciones diversas.

Los enfoques de aprendizaje se encuentran muy relacionados con la motivación, diversos trabajos las han investigado (Entwistle, 1987, 1988; Entwistle y Kozéki, 1985; Entwistle y Ramsden, 1983). En esencia, coinciden en asociar un tipo de motivación con cada uno de los enfoques de aprendizaje. Así, la motivación intrínseca se relacionaba con el enfoque profundo; el miedo al fracaso con el superficial, y la necesidad de logro, con el estratégico. Estas relaciones, que, indudablemente, existen, parecen ser más complejas y, en absoluto, lineales.

La escuela se convierte en aventura de desarrollo integral de todos sus actores. Para lograr un aprendizaje es primordial la motivación del estudiante. El saber qué quiero hacer y cómo lo voy a hacer son premisas que contribuirán al éxito por lo tanto el profesorado debe:

- conocer las motivaciones de su estudiantado y asegurar que esté constante.
- buscar temas problémicos, plantear retos y provocar temas cognitivos.
- promover la construcción propia de los nuevos conocimientos.

- proponer nuevas y distintas situaciones en las que se requiera hacer uso del nuevo conocimiento (transferencia)
- evaluación constante.

El tipo de motivación predominante en el individuo podría estar significativamente relacionado con la utilización de determinadas estrategias de aprendizaje y, consiguientemente, con el enfoque de aprendizaje usado por el alumno (Biggs, 1985, 1989, 1991; Entwistle, 1987; Schmeck, 1988; Weinstein, Goetz y Alexander, 1988). En estos planteamientos se entiende que un determinado tipo de motivación propicia el uso de un conjunto específico de estrategias de estudio y de aprendizaje, generando un estilo de aprendizaje particular el cual incidirá significativamente en la cantidad y calidad del aprendizaje del alumnado.

Un enfoque profundo del aprendizaje se caracteriza por la utilización de conocimientos previos, la relación de ideas, la aplicación de los conocimientos, la relación de los conocimientos con experiencias concretas, la búsqueda de información principal de textos, la comprobación de ideas, la revisión de los propios conocimientos, etc. El empleo de este tipo de habilidades y estrategias exige un considerable esfuerzo y tiempo, pero también conduce más fácilmente a un aprendizaje significativo y funcional.

Este alumnado que utiliza un enfoque profundo en su estudio suelen responsabilizarse de su conducta académica atribuyendo sus logros a causas internas tales como su habilidad o esfuerzo (Núñez, González-Pienda, García, González-Pumariega y García, 1995). En este caso, el esfuerzo parece incluso más relevante que las mismas habilidades para explicar el resultado obtenido. Puesto que en la mayor parte de las ocasiones en que el estudiantado utiliza estrategias adecuadas obtiene resultados positivos, al atribuir éstos a sus buenas

habilidades y al gran esfuerzo que es capaz de desplegar en la realización de las tareas escolares, es lógico que todo ello contribuya a incrementar sus niveles de autoconcepto y de motivación académica.

Los resultados derivados de estos trabajos también indican que el alumnado que utiliza estrategias de estudio y aprendizaje congruentes con un enfoque profundo suelen creerse muy capaces para el trabajo escolar (competencia percibida), influyendo tales percepciones en el desarrollo de una buena imagen de sí mismo.

La utilización de un enfoque profundo de aprendizaje se encuentra fuertemente relacionado con un alto nivel de motivación intrínseca. En términos de la teoría de Dweck, este alumnado posee niveles elevados de metas de aprendizaje. Pero, además de la motivación intrínseca, suele también estar motivado para la búsqueda de refuerzo y reconocimiento social (metas de refuerzo social). En general, los que utilizan estrategias propias de esta dimensión se sienten muy interesados por la dirección de sus estudios y tienen buenas expectativas de éxito en las tareas futuras.

También ha existido interés por los componentes que conforman los enfoques.

Newble y Entwistle (1986) desarrollaron un modelo sobre los enfoques de aprendizaje en el que los caracterizaban en base a tres componentes:

1. la motivación predominante en el estudiante.
2. la intención con la que se aborda la tarea.
3. el proceso de aprendizaje utilizado para llevar a cabo estas intenciones.

Entwistle (1987), que sintetiza muchas de las aportaciones anteriores de trabajos centrados en esta temática, destaca dos componentes en el enfoque de aprendizaje:

- las intenciones con las que los estudiantes abordan una determinada tarea de aprendizaje.
- los procesos desarrollados para satisfacer estas intenciones.

Ramsden (1988) señala dos componentes en el enfoque de aprendizaje:

- Referencial que se refiere a la intención del estudiante cuando aborda una tarea.
- Relacional trata de los procesos que aquél pone en juego, en concreto de si se orienta hacia.

(a) la realización de la tarea de forma que se retenga la estructura subyacente (enfoque profundo u "holístico").

(b) la realización de los componentes de la tarea de manera que no queda clara la estructura de su contenido (enfoque superficial o "atomista").

Biggs (1988a) señalará tres componentes de un enfoque de aprendizaje:

- la intención (o motivo).
- la estrategia.
- el proceso metacognitivo que combina los dos componentes anteriores. El aspecto más sobresaliente y nuevo de esta caracterización está en la referencia a un proceso metacognitivo que pone en relación las estrategias y los motivos.

Ellos coinciden en que debe de existir motivación o intención por realizar la tarea, además de la realización de procesos (estrategias) que sirvan para llevar a cabo la misma. Es importante tener presente que los enfoques de aprendizaje no son

algo estable en el alumnado, es decir, no son una característica personal inmutable. Por el contrario, el estudiantado es capaz de adoptar uno u otro enfoque de aprendizaje (superficial o profundo) dependiendo de la tarea académica a la que se enfrente. En otras palabras, los enfoques de aprendizaje están en función tanto de las características individuales del alumnado, como del contexto de enseñanza determinado. Por esta razón, "un enfoque de aprendizaje describe la naturaleza de la relación entre alumnado, contexto y tarea" (Biggs y otros, 2001).

En esta investigación se asume la clasificación de Biggs (2001) citada por Hernández (2001) cuando expresa, que "estos dos enfoques son el efecto del meta-aprendizaje, aunque el enfoque superficial y el profundo pueden actuar independientemente de los procesos metacognitivos. Aquellos estudiantes con un bajo nivel de sofisticación cognitiva suelen recurrir a un enfoque superficial donde el uso de las estrategias se hace de forma mecánica". Por lo tanto, el alumno tiende a desarrollar su aprendizaje de una forma más o menos consistente. Esta consistencia de motivos y estrategias es lo que el autor Biggs denomina "enfoques de aprendizaje".

Se considera además, que es vital para el aprendizaje efectivo del estudiantado que el profesorado conozca el enfoque utilizado por ellos, pero es imprescindible que el claustro conozca los enfoques de enseñanza que puede utilizar en dependencia de las características de su alumnado y de las tareas que diseñe durante el proceso de enseñanza - aprendizaje de una segunda lengua.

2.3. ENFOQUES DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA O SEGUNDA LENGUA

En la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera o como segunda lengua se han utilizado diferentes enfoques atendiendo los diversos niveles de conocimiento que supone el dominio del lenguaje se denomina habitualmente enfoque comunicativo. Dejando de ser la lengua un objeto de reflexión teórica y pasa a estudiarse también en el plano del uso que se hace de ella, precisamente, a partir de ese uso, vemos una evolución y se escucha hablar de la enseñanza mediante tareas o el enfoque por tareas, se analizaran algunos de estos enfoques.

El enfoque estructural está basado fundamentalmente en ejercicios escritos para la comprensión consciente de las reglas gramaticales y su memorización. Los contenidos gramaticales recogen los constituyentes esenciales de una lengua en el nivel fónico, léxico y semántico. Se trabajan en el aula como una secuencia lineal de estructuras en función de la dificultad lingüística, por ejemplo, el subjuntivo, el artículo.

Desde este enfoque, de un modo estricto, aprender una lengua extranjera o segunda lengua equivale a acumular el conocimiento formal de los contenidos estructurales de la lengua y el alumnado se limita a ver en la lectura una acumulación fría de contenidos y a expresar su conocimiento formal de los mismos sin tener en cuenta la comprensión de la misma.

El enfoque nocio-funcional está basado fundamentalmente en trabajos diálogos-tipo en los que se practican los contenidos, las muestras lingüísticas estudiadas. Los contenidos lingüísticos (estructurales y funcionales) surgen de la necesidad para alcanzar un "nivel umbral" de comunicación en situaciones tipificadas y se

trabajan en el aula siguiendo una secuencia lineal de contenidos organizados en temas, situaciones o contextos que reproducen las situaciones tipificadas de comunicación.

Se basan en intercambios comunicativos de alta frecuencia (encuentros, saludos-despedidas, hablar del pasado, etc.) que generan contenidos estructurales y funcionales. Desde este enfoque aprender una lengua extranjera o L2 equivale a dominar un conjunto de muestras lingüísticas en situaciones comunicativas tipificadas. Así el alumnado sabe qué decir en estas situaciones, reconocen muestras lingüísticas iguales o parecidas a las practicadas, producen clichés combinables para discursos escritos tipificados, comprenden la información de varios tipos de texto y describen las formas lingüísticas con relación a sus usos en situaciones de comunicación.

El enfoque comunicativo se caracteriza por enfatizar el uso del idioma que se estudia, presta atención al contexto social donde las funciones comunicativas tienen lugar. Trabaja las cuatro habilidades básicas desde el inicio de las actividades docentes, dándole prioridad a los intereses y necesidades del estudiantado. Se traza como objetivo el de ser entendido cuando se conversa, sin llegar a hablar como un nativo.

La interacción entre hablantes y escuchas, lectores y escritores está en la raíz de todas las actividades, por lo que se trabaja en parejas o grupos para los juegos de roles, compartir informaciones o resolver problemas. Se realizan ejercicios con materiales auténticos y ellos practican el idioma en situaciones reales.

El enfoque por tareas está basado fundamentalmente en actividades de usos interpersonales, informativos y estéticos de la lengua, con ejercicios dirigidos al

dominio de los contenidos (estructuras, muestras lingüísticas, etc.) necesarios para realizar las actividades. La programación se basa en el análisis de los contenidos necesarios para la realización de las actividades de uso de la lengua derivadas de las necesidades lingüísticas del alumnado. Los contenidos son utilizados a medida que van siendo necesarios para la realización de actividades comunicativas y son reciclados permanentemente.

Las unidades didácticas se organizan sobre centros de interés y actividades comunicativas que reproducen los usos de la lengua extranjera derivados de las necesidades lingüísticas del alumnado. Aprender una lengua extranjera o L2 equivale a ser capaz de utilizar la lengua para satisfacer las necesidades lingüísticas propias del entorno vital del estudiantado y estos son considerados como individuos con necesidades, motivaciones e intereses y ritmos propios. En consecuencia, el alumnado participa en conversaciones y modos de discurso propios de sus necesidades, producen creativamente textos, leen por placer y describen las formas lingüísticas con relación a sus usos en situaciones de comunicación. Posteriormente profundizaremos más en su estudio.

2.4- METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE LA COMPRESIÓN LECTORA

Han sido corrientes una serie de fallos importantes en la instrucción de la comprensión lectora. Uno de estos errores ha consistido en considerar que había que instruir destrezas o habilidades independientes. Así se intentaba enseñar destrezas de comprensión orientadas al aprendizaje tales como captar ideas principales, resumir, subrayar, realizar esquemas o tomar notas entre otras. Este desacierto es consecuencia de considerar a la comprensión lectora como una suma de habilidades parciales.

Otra de las insuficiencias ha consistido en incidir sobre todo en los productos de la comprensión, con frecuencia se ha tratado de enseñar tareas observables descuidando los procesos responsables de la realización de esas tareas. Este planteamiento ha estado asociado con la insistencia en aspectos de comprensión literal. Así las preguntas del profesorado tras la lectura del estudiantado trataba acerca de la información explícita del texto, sin tener suficientemente en cuenta la comprensión del significado global de aquello que se leía, así como de las inferencias que ellos debían realizar para llegar a esa comprensión global.

El último fallo es que se ha confundido la enseñanza de la comprensión lectora con la práctica de determinadas actividades de comprensión. Esto ha llevado que normalmente el esquema de enseñanza se desarrollase del siguiente modo: lectura del texto, preguntas acerca del mismo y corrección de las contestaciones. Este esquema se puede denominar de “exposición repetida” dentro del cual la enseñanza es una ilusión ya que esta se ha confundido con la mera práctica.

El profesorado se pregunta qué enseñar y cómo enseñar, aquí se proponen los principios que deben orientar la instrucción en comprensión lectora dentro del enfoque cognitivo. Estos principios hacen referencia por un lado al contenido de la instrucción y por el otro a los procedimientos metodológicos por los que ha de regirse la enseñanza.

Directrices relativas al contenido de la instrucción: Se trata de responder a la pregunta de qué es lo que hay que enseñar. El contenido debe estar centrado en los dos conjuntos de variables que afectan a la comprensión de los sujetos y de los que ya hemos hablado: esquemas de conocimiento y estrategias metacognitivas del procesamiento de textos que permiten:

- Facilitar el desarrollo de esquemas de conocimiento de los sujetos, los cuales les capaciten para comprender adecuadamente los diferentes tipos de textos.
- Desarrollar estrategias metacognitivas: Se trata de que los sujetos sean conscientes de los procesos que llevan a cabo para que puedan planificar, dirigir, revisar o evaluar todos los pasos que conducen a una comprensión efectiva. Directrices relativas a los procedimientos metodológicos que han de orientar la enseñanza: estas orientaciones van dirigidas a mostrar cómo hay que instruir.
- **Proporcionar objetivos claros al estudiantado:** Se busca enseñar estrategias metacognitivas de dirección y control del pensamiento. Si los sujetos no tienen clara cuál es la meta a conseguir y cuál es su utilidad mal pueden poner en marcha los procesos ejecutivos de la comprensión.
- **El profesor ha de modelar las operaciones cognitivas que realizarán el alumnado:** Aquí se trata de un modelado abstracto, que se refiere a conductas abstractas o regidas por leyes como son las estrategias de procesamiento de la información de las que aquí nos ocupamos.
- **La instrucción se ha de realizar en contextos reales de forma que se favorezca la generalización a situaciones ordinarias de enseñanza aprendizaje:** Uno de los fallos de la instrucción tradicional en comprensión y técnicas de estudio era el de practicar una serie de ejercicios para promover conjuntos de habilidades independientes. Se pensaba que proporcionando esta serie de ejercicios al alumnado ellos mismos

generalizarían unas supuestas habilidades a las situaciones ordinarias; pero esto se ha demostrado que no ocurre así.

Los enfoques cognitivos de la instrucción plantean la enseñanza de habilidades que puedan ser fácilmente generalizables, tanto por el material que se utiliza como por el contexto en que se instruye.

- **El profesorado debería proporcionar retroalimentación sobre los procesos de comprensión:** En los enfoques tradicionales la retroalimentación del profesorado se centra básicamente en los productos de comprensión más que en los procesos. El énfasis recae sobre lo observable y en consecuencia aprenden que lo importante son los productos. Los enfoques cognitivos preocupados fundamentalmente por instruir estrategias deben centrar la retroalimentación del profesorado en esas estrategias.
- **Proporcionar una retroalimentación que favorezca la motivación y las atribuciones del alumnado hacia el logro:** El tipo de retroalimentación tradicional al que nos acabamos de referir no sólo tiene como efecto centrarse sobre todo en los productos del aprendizaje, sino que además hace descansar el control del mismo sobre el profesorado en lugar de transferir dicho control al alumnado. Este hecho tiene consecuencias en la motivación, ya que el sentimiento de control es altamente motivante. Un programa de instrucción efectivo debería preocuparse de entrenar en atribuciones sobre causas internas, tales como la capacidad y el esfuerzo, de forma que se favoreciese el sentimiento de control sobre las propias acciones incrementando la motivación hacia el logro.

Como síntesis de todo lo anterior, se podría decir que la intervención instruccional que surge de las anteriores pautas encaja dentro de una concepción

constructivista de la intervención pedagógica. Se trata de ayudar al alumnado a que construya su propio aprendizaje mediante una instrucción que enriquezca los esquemas de conocimiento de los sujetos, así como sus estrategias de procesamiento de textos.

Algunas condiciones para la enseñanza de la lectura.

- Partir de lo que el alumnado sabe: la escolarización supone un paso muy importante para el estudiantado al darles la posibilidad de ampliar la experiencia sobre el mundo y sus formas de representación y comunicación. Es la escuela, precisamente, la institución social encargada de ofrecerles la oportunidad de asimilar la modalidad más abstracta de representación verbal, la lengua escrita. Este aprendizaje debe realizarse a través de la reconstrucción progresiva de los conceptos que ellos ya poseen en mayor o menor grado cuando llegan a la escuela. Por ello, la valoración de los conocimientos previos sobre el escrito y la estimulación hacia su continuidad son unas tareas básicas de la escuela que deberá planificar su intervención a partir de la información que cada uno de los alumnos posee sobre la forma y la función del código escrito.
- Favorecer la comunicación descontextualizada: un tema ampliamente debatido por los estudios sociolingüísticos aplicados a la educación ha sido el de saber en qué forma y en qué medida las diferencias lingüísticas que preséntale estudiantado al llegar a la escuela están condicionadas por su medio sociocultural de origen.
- Familiarizar al alumnado con la lengua escrita y crear una relación positiva con el escrito: en relación con el punto anterior, la familiarización de todo el estudiantado con el mundo de la escritura debe constituir el primer objetivo de la actuación escolar en la enseñanza de la lectura. Para ello se intensificará el

contacto del alumnado con textos escritos en actividades que conserven el sentido y el uso normal de la lectura en nuestra sociedad. La familiarización ha de englobar tanto los objetos de lectura (libros, anuncios, letreros, etc.), como las situaciones de la vida corriente en que se recurre a la lectura (para recordar, para explicar un cuento, etc.)o los lugares donde se produce (en la biblioteca, en la secretaría, etc.).

- Fomentar la conciencia metalingüística: otra característica exigida por la comunicación escrita es un nivel elevado de conciencia metalingüística, la cual permite concentrarse en el lenguaje como objeto en sí mismo y no en su caso como vehículo de significado en el interior de una comunicación (Mattingly, 1972). Aunque los niños y niñas presentan unos determinados niveles de conciencia metalingüística a partir de su dominio oral (pueden preguntar, por ejemplo qué significa *ta/* palabra), el acceso al escrito requiere un uso del lenguaje mucho menos transparente que en la comunicación oral y a diferentes niveles de las unidades lingüísticas.

- Utilizar textos concebidos para su lectura: para enseñar al alumnado a reconocer y dominar las características lingüísticas y los indicios que facilitan la recepción de un texto es importante que la escuela utilice textos realmente concebidos para ser leídos. A menudo este principio es contradicho por la confección y el uso de materiales escolares que intentan facilitar la lectura del estudiantado a través de la propuesta de textos narrativos que ellos conocen en su versión oral o especialmente realizados para el aprendizaje escolar. Esta situación provoca problemas en el aprendizaje de la interpretación del texto porque ellos ya saben su significado sin necesidad de interrogarse al respecto y también por la falta de interés que puede tener un tipo de texto tan artificial y simplificado.

- Experimentar la diversidad de textos y lecturas: la familiarización con las características del escrito implica tener experiencias con textos variados, de tal forma que se vayan aprendiendo sus características diferenciales, y que la habilidad de lectura puede ejercitarse en todas sus formas según la intención y el texto.

- Leer sin tener que oralizar: tradicionalmente, la escuela ha transmitido la idea que leer es oralizar cualquier tipo de texto escrito, unidad tras unidad, sin despegarse jamás de él y a tanta velocidad como sea posible sin cometer equivocaciones. Así, la oralización del texto, o *lectura en voz alta*, ha sido la principal actividad escolar del primer aprendizaje lector y es también la más utilizada cuando se aborda un texto colectivamente en los cursos superiores. Las situaciones de lectura integrada en el trabajo escolar y en la vida de la clase y de la escuela ofrecen muchas oportunidades, parecidas a las que se ofrecen al adulto, para leer silenciosamente sin necesidad de decir el texto en voz alta.

Será preciso prever momentos de intercambio entre el profesorado y su alumnado, sea individualmente o en grupo, sobre los textos que han leído o que están leyendo, para saber qué interpretan y cómo resuelven los problemas de comprensión, y también para poder ayudarles y sugerirles formas de proceder más adecuadas, si es preciso. Así pues, sería conveniente provocar a menudo situaciones para hablar de lo que se lee y de cómo se hace, más que dedicar horas y horas simplemente a oralizar textos.

- La lectura en voz alta: la lectura en voz alta tiene que ser una actividad presente en la educación lectora, si no es entendida simplemente como la

oralización de un texto. Leer en voz alta tiene sentido cuando se considera como una situación de comunicación oral en la que alguien desea transmitir lo que dice un texto a un receptor determinado. Es posible que sea necesario comunicar el resultado de una búsqueda de información a los demás miembros del grupo, que se quiera ofrecer el placer de la realización sonora de un texto literario o que sea preciso comunicar algo simultáneamente a muchos receptores.

PROGRAMA DE INSTRUCCIÓN

El programa para la enseñanza de la comprensión lectora debe incluir tres componentes o elementos fundamentales:

- ✓ El desarrollo de información previa y del vocabulario.
- ✓ La configuración de determinados procesos y habilidades.
- ✓ La correlación de la lectura y la escritura.

Los tres elementos no funcionan separadamente, sino que están interrelacionados y yuxtapuestos para dar forma a la enseñanza de la comprensión.

El desarrollo de la información previa y del vocabulario.

La información previa de una persona influye directamente sobre cualquier faceta de su habilidad comprensiva. La investigación y la teoría relacionadas con el desarrollo de la información previa del lector para la comprensión. La adquisición del vocabulario es una faceta específica del desarrollo de la información previa. El eje de este componente del programa de enseñanza estriba en ayudar al lector a desarrollar la información previa, incluido el vocabulario, requerida para leer

determinados textos, considerando la información previa y el vocabulario como elementos relacionados y no como entidades separadas.

Este componente del programa de comprensión no constituye un factor aparte dentro del proceso general de enseñanza. Debe ser, por el contrario, parte integral no sólo de la enseñanza de la lectura, sino de cualquier otra asignatura. Una de las grandes responsabilidades del profesorado en su intento de mejorar la habilidad comprensiva de su alumnado consiste en desarrollar la información requerida antes de que lean cualquier cosa. A medida que la capacidad lectora ellos va madurando, se apoyan progresivamente en su propia información previa y reconocen la necesidad de contar con información adicional antes de leer otros materiales. Una parte de esa información previa a desarrollar se relaciona con la experiencia general que un individuo tiene en relación con un tema determinado.

Como ya hemos dicho con anterioridad, conocer el significado de las palabras es un aspecto significativo de la habilidad comprensiva del lector. Así, un componente fundamental del programa de comprensión ha de consistir en la enseñanza y desarrollo sistemático del vocabulario, como parte de la información previa que se requiere para leer determinados textos y para futuras lecturas. Para esto deberá ayudarse del uso de las distintas habilidades vistas en el apartado anterior.

La construcción de procesos y habilidades.

Para que el alumnado adquiriera los procesos y habilidades de comprensión es preciso enseñarles de manera sistemática tales procesos y habilidades. Hemos pasado largo tiempo haciéndoles preguntas, pero no hemos dedicado mayores energías a enseñarles cómo encontrar o deducir las respuestas. El hecho de formular preguntas no es, en sí mismo, una forma de entrenar la comprensión. En

vez de limitarse a hacer preguntas, el profesorado ha de modelar ante su alumnado lo que debe aprender. Esta actividad de modelado es aquella faceta de la enseñanza en la que el profesorado demuestra por la vía práctica a su alumnado cómo implementar los diferentes procesos y aplicar las distintas habilidades de comprensión.

Relación lectura y escritura

El tercer factor a tener en cuenta en un programa de enseñanza de la comprensión lectora es la correlación de las actividades escritas con la comprensión. Las investigaciones han demostrado claramente lo importante que es la relación entre la lectura y la escritura y los beneficios de correlacionar ambas instancias.

El sujeto que escribe se esfuerza, durante su actividad, por organizar sus ideas de modo que ellas sean comprendidas por el lector. Por su parte, el lector echa un vistazo a lo que alguien ha escrito e intenta determinar cómo es que ha estructurado u organizado el autor las ideas que allí se le presentan. Dado que los procesos de comprensión lectora y de la escritura son tan semejantes, la correlación de las actividades a desarrollar en ambas áreas hace que ellas se complementen y potencien entre sí. Correlacionar la escritura con la comprensión no significa proporcionarles actividades de escritura que se relacionen con el material que han leído previamente.

Todo el profesorado ha de asumir su parte de responsabilidad en ese proceso de generar alumnado capacitado para comprender lo que leen. El profesorado de lectura, esa parte del profesorado encargada de enseñar a leer al alumnado, puede y debería incorporar los tres elementos mencionados a dicho proceso de

enseñanza. Los de otras asignaturas, es decir, los responsables de inculcar al alumnado un cuerpo de conocimientos referido a un área determinada, han de ayudar continuamente a que comprendan el texto, orientándolos para que apliquen las habilidades de comprensión y los procesos que han aprendido previamente.

No se está sugiriendo que el profesorado de otras asignaturas deba enseñar formalmente a leer, sino que tengan en cuenta las exigencias que la lectura plantea a su alumnado cuando traten materias propias de su asignatura. El claustro de las demás asignaturas ha de guiar a su alumnado en la aprehensión del vocabulario especializado y el estilo particular de escritura que suele emplearse en su asignatura y ayudarles a desarrollar la información previa requerida para que comprendan mejor los contenidos de esa área en particular.

No es el mismo tipo de enseñanza que ha de implementar el profesorado de lectura: el eje de las clases donde se imparten otras asignaturas descansa en ayudar al alumnado a que comprenda el material y aprenda los contenidos que se tratan, mientras que el interés fundamental del profesorado de lectura estriba en ayudarlo en que adquiera las habilidades de lectura e implemente los procesos involucrados en dicha actividad.

Para que un programa escolar de lectura sea exhaustivo, todo el profesorado debe asumir la responsabilidad que le corresponde en el proceso de ayudar al alumnado en su intento de comprender mejor un texto y de aplicar lo que han aprendido a distintos tipos de textos.

Una de las relaciones entre la lectura y la escritura que buena parte de los investigadores del área han abordado es la del rendimiento en ambas actividades.

Varios estudios han demostrado la existencia de una relación moderada entre ambas variables. La relación no es de tipo causal: la enseñanza de la escritura no mejora necesariamente la lectura y viceversa. Aun así, algunos estudios indican que ciertas actividades escogidas de lectura influyen en el desempeño del alumnado al escribir y que ciertas actividades escogidas de escritura influyen recíprocamente en el desempeño durante la lectura.

Las relaciones, entre la lectura y la escritura, que son importantes para la enseñanza pueden determinarse a partir de las semejanzas entre los dos procesos. Tanto la lectura y la escritura son procesos asociados al lenguaje que dependen sustancialmente del lenguaje oral y la información previa con que cuentan los alumnos. El lector acucioso es caracterizado, desde esta perspectiva, como ese individuo que planifica su lectura en torno a un propósito determinado; con ese objetivo en mente, ese individuo reflexiona en torno a lo que va a leer y comienza a activar su información previa relacionada con ese tema. El sujeto escribiente desarrolla un proceso bastante parecido. Primero establece algún propósito de su escritura y luego reflexiona en torno a lo que ya se sabe o precisa saber acerca de ese tema antes de comenzar a escribir.

A continuación, el lector inicia la lectura y elabora o “compone” el significado a la luz de los propósitos que se ha fijado y la información previa de que dispone. Las claves del texto le ayudan a elaborar los distintos significados. El escribiente, por su parte, comienza a escribir y elabora a su vez el significado; su tarea consiste en elaborarlo de tal modo que el lector lo capte luego. A medida que escribe algo sobre el tema elegido, reflexiona en torno a ese tema y lo desarrolla verdaderamente a medida que reflexiona adicionalmente en torno al tema elegido.

A medida que el lector continúa elaborando nuevos significados, piensa en lo que está leyendo y relea y modifica los significados que van surgiendo cuando ello es preciso. El escribiente, por su parte, hace una revisión para clarificar los significados, reflexionando en torno a lo que ya ha escrito, releándolo y reescribiéndolo para que resulte más comprensible.

Finalmente, el lector llega a un punto en el que, al reflexionar sobre lo que ha leído, concluye que el significado “compuesto” en el proceso es la mejor de todas las posibilidades que le plantean. En el caso del escribiente esta fase consiste en desarrollar la copia definitiva. Pearson y Tierney (1984) aluden a cada una de estas cuatro etapas que se sigue como: planificación, composición, edición y regulación. Al ceñirse a esas cuatro etapas, el lector y el escribiente no las desarrollan una después de otra, en forma necesariamente secuencial. En el proceso global, avanzan y retroceden de la una a la otra.

Enseñar al alumnado a escribir contribuye a mejorar su comprensión lectora haciéndole más consciente de la forma en que los autores organizan sus ideas. A medida que aprenda a escribir y organizar sus propias ideas, podrá apreciar y entender mejor cómo organiza otros autores sus propios pensamientos.

INTEGRACIÓN DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Integrar la lectura y la escritura supone enseñar ambas instancias en forma correlacionada y ayudar al alumnado a determinar cuáles son las relaciones entre ellas. Siempre que sea posible, las actividades de lectura y escritura deben ir imbricadas y no ser enseñadas como asignaturas independientes entre sí. La enseñanza conjunta de la lectura y la escritura implica:

- ✓ enseñar al alumnado el proceso de la escritura
- ✓ indicarles las relaciones entre lectura y escritura

- ✓ incorporar las actividades de escritura como parte integral de la clase de lectura y utilizar los materiales de lectura como estímulo para la escritura.

El profesorado no debe suponer que la enseñanza de la escritura mejora automáticamente la comprensión lectora y viceversa. Se debe enseñar a los alumnos a escribir, igual que se les enseña a cómo comprender mejor un texto. Pero, si los dos procesos son enseñados y relacionados entre sí en forma sistemática, acabarán reforzándose el uno al otro.

El alumnado suele creer que lo que aprende en el área de la lectura no guarda relación alguna con lo que realiza en el de la escritura o en otras áreas lingüísticas. Es responsabilidad del profesorado indicarle dichas relaciones y ayudarle a establecer las conexiones entre todo ello. La lectura, por ejemplo, brinda al alumnado buenos modelos a utilizar en su propia escritura.

2.5. ENFOQUES EN LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA. EL ENFOQUE POR TAREAS

Surgió hace tres décadas en Europa y significó una revolución mundial dentro de la metodología de lenguas extranjeras y la esperanza de encontrar la forma "correcta" de enseñarlas. (*Finocchiaro, 1983; Stern, 1983*). En él se plantean objetivos prácticos, educativos y culturales, se propone desarrollar las cuatro habilidades básicas del idioma y se sustenta en la comprensión como componente básico de cada una. Se basa en un enfoque científico de la determinación del contenido que plantea la utilización de la lengua como vehículo principal y punto de partida de la enseñanza, en el empleo de procedimientos activos, con amplio apoyo en los medios de enseñanza, la determinación precisa de secuencia en que deben formarse las habilidades a saber.

Dubois (1991) afirma que: "el enfoque psicolingüístico hace mucho hincapié en que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él".

Igualmente, para Tierney y Pearson (1983) son los lectores quienes componen el significado. Por esta razón no hay significado en el texto hasta que el lector decide que lo haya. Heimlich y Pittelman (1991), apuntan que "la consideración del proceso de la lectura como un diálogo mental entre el escrito y el lector es un efecto de la gran influencia que ha tenido la teoría de los esquemas" (schemata) en la comprensión de la lectura.

El Marco europeo de referencia (2001) tradicionalmente, en didáctica de la Lengua Extranjera (igual que en la lingüística teórica) se emplea un enfoque sintético (*bottom up*), lo que en la actividad de la lectura implica comenzar el proceso de comprensión por las palabras —su pronunciación, valor semántico, morfología, etc. para después ir accediendo a unidades más extensas sintagmas, oraciones, frases, párrafos y finalmente llegar a interpretar el texto; luego, el mensaje global del texto se considera la suma de la información contenida en cada párrafo; la interpretación de éste viene determinada por la interpretación previa de cada frase; y así sucesivamente.

Como alternativa diametralmente opuesta a este modelo, se plantea un enfoque analítico (*top down*) que sostiene la conveniencia de comenzar el proceso de comprensión, precisamente, por los aspectos más generales del texto, el título, la idea básica de cada párrafo, etc. y sólo posteriormente (incluso en una segunda lectura) adentrarse en los pormenores y matices de las unidades lingüísticas menores.

Un tercer el enfoque interactivo, que reconcilia los dos modelos lineales anteriores, al considerar que uno y otro no son mutuamente excluyentes, sino perfectamente compatibles, y que actúan de forma coordinada y simultánea. El enfoque comunicativo ha pasado a formar parte de este método para complementarlo, tiene entre sus características el hecho de enfatizar en el uso del idioma que se estudia; por lo que presta atención al contexto social donde las funciones comunicativa tienen lugar. Se trabajan las cuatro habilidades básicas desde el inicio de las actividades docentes, dándole mayor prioridad a los intereses y necesidades de los estudiantes. Se traza como objetivo el de ser entendido cuando se conversa, sin llegar a hablar como un nativo.

En tiempos pasados se hablaba sobre el enfoque comunicativo en la enseñanza de ELE en las primeras publicaciones (Slagter, 1979), (Zanón, 1990), Llobera (1995), Nunan (1996), Zanón (1999), Fernández (2001). En estos momentos ha tomado auge y tiene muchos profesionales a su favor el enfoque mediante tareas o los llamados modelos comunicativos y de tareas en el campo de ELE. Muchos autores han realizado materiales didácticos por lo que existen diferentes manuales de enseñanza de ELE que demuestran la actualidad del enfoque.

Para este enfoque cobra gran importancia la conciencia lingüística y metalingüística en los procesos de uso y de aprendizaje de lenguas; en relación con ella, la importancia de la atención a la forma lingüística en los procesos de aprendizaje basado en la comunicación y en la interacción. En el mismo sentido se orientan las propuestas de sensibilización a la lengua ("Language Awareness") como nuevas técnicas para el aprendizaje de la gramática (Bange, 1992, Gombert, 1996, Hawkins, 1999, James, y Garret, 1992, Trévisé, 1993).

Sin dejar atrás la profundización en la descripción de la competencia comunicativa (Bachean, 1992, Marco Común Europeo de Referencia, 2001); la reconsideración y revalorización del plurilingüismo y la pluriculturalidad, el componente intercultural de todo aprendizaje de lenguas, el desarrollo de la conciencia intercultural como un componente importante de la competencia comunicativa (Byram y Fleming, 1998).

La mediación social en el aprendizaje, el aprendizaje en cooperación, el “andamiaje colectivo”, conceptos heredados del interaccionismo social de base vigotskiana y estudiados en los procesos de aprendizaje de segundas lenguas (Esteve, 2001, Kowal y Swain, 1994, Lantolf, 2001, Pekarek-Doehler, 2000, Van Lier, 1996, 2002). La autonomía del estudiantado y las condiciones que permiten su desarrollo; el conocimiento de sí mismo, el conocimiento de la tarea, el conocimiento del contexto de aprendizaje (Villanueva y Navarro, 1997, Wenden, 1991, Marco Común Europeo de Referencia, 2001).

Todos estos aspectos son de gran relevancia para el aprendizaje de una segunda lengua y, aunque pueden haber surgido al margen del enfoque comunicativo, indudablemente han contribuido a su evolución y pueden y deben ser tomados en consideración en la enseñanza de ELE mediante tareas. Lo que aquí se sostiene es que el marco de las tareas contribuye al aprendizaje más eficaz de la segunda lengua.

La relación entre comprensión lectora y enfoque por tareas puede establecerse, a mi entender, en los siguientes términos:

1. La tarea puede consistir en la obtención de un **producto**, mediante unos pasos que incluyan necesariamente la intensa realización de **actividades** de lectura. Para poner dos posibles ejemplos de producto vinculado a la comprensión lectora:

a) el alumnado deberá elegir uno entre tres poemas breves, con el fin de escribirlo en una tarjeta con la que acompañamos un obsequio que vamos a hacer a una determinada persona,

b) el alumnado deberá elegir una entre tres cartas de respuesta a un *e-mail* que nosotros escribimos anteriormente y en el que buscábamos posibles socios para un proyecto de correspondencia escolar sobre un tema de nuestro interés.

2. De este modo, se ha creado una situación de uso en la que resulta imprescindible la lectura de textos. Como se puede apreciar en los dos ejemplos aportados, las actividades de lectura así asignadas reproducen procedimientos de uso de la lengua propios de la comunicación habitual y que se activan por el hecho de leer un texto con un determinado propósito.

3. Ahora bien, tanto los propósitos de la lectura como los tipos de texto y las formas en que aquella se realice pueden diferir enormemente entre sí. La opción por unos u otros no viene condicionada por el enfoque por tareas sino por nuestros objetivos de enseñanza y por la realidad de nuestro grupo de alumnado.

4. Así pues, el propósito para la lectura ha sido fijado de manera discrecional por el profesorado (o, eventualmente, por el alumnado); ello quiere decir que pueden seleccionarse propósitos que requieran una lectura más detallada y una comprensión más profunda de los textos (como es el caso de los dos ejemplos aportados), o bien otros para cuya consecución baste con una lectura rápida que permita hacerse una idea general del texto.

5.-En consecuencia, las fuentes de la tarea consistirán en documentos escritos, que se elegirán atendiendo a que sus propiedades (tipo de texto, nivel de lengua, estilo, registro y tono, etc.) sean adecuadas a los objetivos de enseñanza y a las características del grupo.

6. El enfoque por tareas no propone la mera ejecución de actividades de uso de la lengua, con la esperanza de que promuevan automáticamente el aprendizaje, sino que las apoya mediante procedimientos de enseñanza y aprendizaje propios del mundo del aula. Estos procedimientos se llevan a cabo principalmente en la fase de capacitación, orientada, por un lado, a una más ágil y eficaz obtención del producto y, por otro, a un mejor desarrollo de las habilidades de aprendizaje de la lengua.

7. Dicho en otras palabras, si la didáctica de la comprensión lectora incluye el entrenamiento en la aplicación de determinadas estrategias de lectura, ese entrenamiento puede llevarse a cabo en las actividades previas, y reforzarse —si se juzga necesario— en las actividades derivadas.

8.- Finalmente, el enfoque por tareas nos va a permitir realizar la tarea en el aula de la manera que mejor se ajuste a nuestras necesidades de aprendizaje, regulando un conjunto de aspectos de la tarea a tenor de nuestros intereses didáctico-discentes y de las características del grupo. Así, por ejemplo, recurriendo al concepto de **agentes** podremos decidir de antemano si cada alumno realiza la elección del texto propuesto (poema o carta) individualmente o si esa elección se realiza en pequeños grupos, para lo que habrá que llegar a un acuerdo entre sus miembros.

También se puede decidir si todo el alumnado lee todos los textos o bien si asignamos un texto a cada uno (que deberá leerlo y comprenderlo en silencio y, luego, recitárselo en voz alta a sus compañeros de grupo y nuevamente se nos presentan opciones: recitado de memoria o mediante lectura). La elección se efectúe mediante una simple votación, o bien que sea el resultado de un proceso

de discusión y argumentación; en el primer caso se aligera la tarea y se centra más en la lectura, en el segundo se hace más compleja y se abre hacia la interacción oral.

Todas ellas son opciones posibles cuya determinación dependerá de un conjunto de condiciones propias de cada grupo y del momento de la realización de la tarea. Se tiene la posibilidad de vincular la lectura a otros objetivos y otras destrezas, como la pronunciación, ritmo y entonación, o la interacción oral, u ocasionalmente la escritura, etc.

El enfoque por tareas no prescribe cómo trabajar en clase ni dice cuáles son las habilidades o capacidades que el estudiantado debe desarrollar: esas son decisiones que debe tomar el grupo de aprendizaje. Ofrece un marco de trabajo en el que es posible integrar a un mismo tiempo el **uso** natural de la lengua, para propósitos comunicativos análogos a los que se dan en el mundo externo, y el tratamiento didáctico de los procesos de **aprendizaje** de la lengua. Entre esos procesos de aprendizaje figura el desarrollo de la comprensión lectora, su práctica con textos y géneros diversos, y la aplicación de las estrategias y técnicas de lecturas más apropiadas en cada caso.

Como punto de partida para la didáctica de la comprensión lectora se plantean estas tres cuestiones:

- ¿qué leemos?
- ¿para qué leemos?
- ¿cómo leemos?
-

Existe una clara interrelación entre las tres preguntas: lo que se lee viene determinado por el para qué de la lectura, y ambos condicionan también el cómo. Véase con un par de ejemplos.

- Se lee literatura para cultivarnos y deleitar el intelecto; se empieza por la primera página y vamos leyendo página por página, la lectura de una obra completa suele durar horas; si, por ejemplo se trata de una novela, a medida que leemos, vamos reflexionando sobre la posible evolución de los personajes.
- Se lee un manual de instrucciones de un aparato de DVD para informarnos de sus características y actuar en consecuencia; del índice seleccionamos los apartados que nos interesan y al tiempo que se lee se va manipulando el aparato y comprobando las funciones básicas, dejamos para otra ocasión las secciones reservadas a usuarios avanzados.

El enfoque de la enseñanza de la lengua mediante tareas ha adquirido en los últimos años una gran difusión en los círculos de especialistas en ELE (Español como Lengua Extranjera) o Segunda Lengua (L2). Como consecuencia directa del arraigo de las propuestas comunicativas en esos mismos círculos; el reto que estas propuestas representaban, las expectativas que crearon en una profesión necesitada de renovación metodológica y de fundamentación científica, el entusiasmo; lo que favoreció a las nuevas perspectivas que la propuesta de las tareas traía consigo.

Peris (1999) considera que el profesor para lograr la eficacia en la actividad debe tener en cuenta los siguientes aspectos a la hora de utilizar el enfoque por tareas:

- la concepción de la tarea como “una iniciativa —pedagógicamente estructurada— para el aprendizaje de la lengua”.
- la consecuente estructuración pedagógica de la tarea en una secuencia de cuatro fases o momentos: “planteamiento - preparación - ejecución - post-tarea”.
- la revisión del concepto de tareas “posibilitadoras” o “capacitadoras” y su redefinición como “actividades previas y derivadas”, que permitirá incorporar todas las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se consideren necesarias.

Según Peris (1999) la “Tarea” es el conjunto de las actividades del aula que conforman esta nueva unidad que es **la tarea**, puede como una unidad de trabajo, o bien como unidad del programa —que es la concepción original del modelo de las tareas—, una especie de constelación de prácticas discentes interrelacionadas y agrupadas.

En efecto, en la bibliografía sobre las tareas suele usarse indistintamente el mismo nombre para referirse a la “tarea final“, a las “tareas capacitadoras” o “posibilitadoras” (que se entienden como todas aquellas actividades de aprendizaje que se revelan necesarias para capacitar al estudiante para la ejecución de la “tarea final”) y al conjunto de todas ellas, que se denomina sin más “tarea” o “tarea comunicativa”.

El autor reconoce la importancia de la selección efectiva de la tarea porque es más importante para el desarrollo del aprendizaje **el proceso**, que el resultado o producto, pero no debe ver la tarea desde el punto de vista de una capacitación momentánea o que se agota con el tiempo, sino la tarea en constante ejecución

que enriquece y potencie la realización de nuevas tareas, es decir que el estudiante logre” aprender a aprender o un aprender a ser”.

El autor considera que referente a la definición ha existido una evolución. Si en un momento se consideraba a la tarea como la realización de actividades de uso de la lengua representativas de aquellas que se llevan a cabo fuera de ella, reconoce que la misma tenía algunas carencias tanto desde el punto de vista descriptivo como programático, pues la definición sitúa los procesos de comunicación en el seno del aula con sus temas y reglas propios, el único propósito de estas actividades es el aprendizaje. No contempla lo más paradójico del propósito que es utilizar para comunicarse una lengua que no se domina, y querer aprenderla para poder comunicarse.

Por lo tanto la tarea es:

Cualquier iniciativa para el aprendizaje que consista en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella, y posea determinadas características:

- Estar estructurada pedagógicamente.
- Estar abierta, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales de quienes la ejecutan.
- Requerir de ellos, en su ejecución, una atención prioritaria al contenido de los mensajes.
- Facilitarles al propio tiempo ocasión y momentos de atención a la forma lingüística.

Visto desde otra perspectiva, el concepto de tarea se sustenta en la idea de que una gramática no se internaliza a través de generalizaciones sobre su estructura

sino que se la internaliza, de manera inconsciente, como resultado de un proceso interior desencadenado al querer resolver una necesidad de comunicación. Y esta necesidad de comunicación es creada por la propia estructura de la tarea que el alumno debe resolver.

Al observar la definición de tarea en el *Longman Dictionary of Applied Linguistics*, encontraremos que es una actividad o acción llevada a cabo como resultado de haber procesado o comprendido el lenguaje. Ejemplos de tareas son: tener que dibujar un mapa siguiendo ciertas instrucciones, jugar al bingo, aprender a usar el correo electrónico o navegar en la Internet o realizar estudios interdisciplinarios en lengua extranjera.

Tarea es, según el diccionario de la RAE (Real Academia Española), un término que procede del árabe “*encargo de alguna obra en cierto tiempo. Cualquier obra o trabajo*”. En la didáctica de lenguas extranjeras, Long, (1985), define la tarea como: “*cualquier actividad realizada por uno mismo o para los demás, libremente o con algún interés. (...) rellenar un impreso, comprar unos zapatos, hacer una reserva de avión (...) En otras palabras, por “tareas” entendemos todo aquello que solemos hacer en nuestra vida cotidiana, en el trabajo, para divertirnos y entre una y otra cosa*”.

En esta definición se introduce el concepto de acción, el estudiantado tiene que “*hacer algo*”, el objetivo que tiene que alcanzar en su aprendizaje es rellenar un impreso, etc. Se trata de poder responder a necesidades que se le plantea cotidianamente al estudiantado y para las que se supone estará motivado, ya que son las actividades que ocupan su tiempo.

Para Estaire y Zanón (1990), haciendo una síntesis a partir de las definiciones de Long, Candlin, Prabhu y Nunan, la tarea presenta las siguientes características:

- representativa de procesos de comunicación de la vida real.
- identificable como unidad de actividad en el aula.
- dirigida intencionadamente al aprendizaje de lenguas
- diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo.
- orientada a la consecución de un objetivo de manipulación de información/significados.

Candlin (1990) introduce en su definición conceptos que serán bastante relevantes para entender lo que es la tarea. Esos conceptos son el de conocimiento ya existente en el estudiantado, tanto en el plano lingüístico como en el extralingüístico, y el de actividad generadora de problemas que los estudiantes tienen que ir resolviendo: “*actividad interdependiente, social y generadora de problemas que implica la aplicación del conocimiento existente para la consecución de unos objetivos.*”

Coll (1999) expone la siguiente reflexión sobre el nivel de conocimientos del estudiante a partir del cual se puede considerar que se sigue construyendo conocimiento: “Si la tarea es demasiado ajena o está demasiado alejada de los esquemas del alumnado, éste no puede atribuirle significación alguna y el proceso de enseñanza/aprendizaje se bloquea. Si, a pesar de ello, se fuerza la situación, el resultado más probable es un aprendizaje puramente repetitivo.”

Para el Instituto de Cervantes la tarea es considerada como un instrumento para la organización de actividades en el aula porque utiliza la misma como unidad de análisis o de organización de los programas y responde a una fórmula que

garantiza la coherencia del currículo sin renunciar a ninguno de sus componentes. Plantea que los bloques de contenidos no configuran por sí mismos un programa de aplicación inmediata a la enseñanza, por lo que se requiere un determinado plan pedagógico.

Cárdenas (2007) expone que *“el alumno precisará expresarse para resolver la tarea y recurrirá espontáneamente a la pregunta: “¿cómo se dice?”, y el profesor trabajará a partir de esa necesidad o interés. Además considera que “es importante destacar que el objetivo de la resolución de tareas no es la competencia comunicativa sino la competencia gramatical, la cual es resultado de aquella. De manera que la tarea implica resolver un problema o completar una laguna de información activando un proceso mental utilizando la lengua extranjera y se considera que es a través de ese proceso mental que se internaliza o adquiere la segunda”*

Esta unidad de trabajo permite dar sentido al conjunto de actividades de aprendizaje realizadas en clases, implica al estudiantado en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la lengua extranjera porque su atención se halla concentrada en el significado más que en la forma. La tarea debe responder a un objetivo concreto de ahí su organización y desarrollo de los pasos que utilizará el profesorado. Es importante que la tarea reproduzca en clases los procesos propios de toda actividad de comunicación lingüística, por lo que se potenciarán aquellas actividades que posibiliten que el estudiantado ponga en práctica todos sus recursos.

La comunicación no se puede reducir a una mera actividad de procesamiento de información, de codificación y decodificación de mensajes. Cuando los humanos nos comunicamos, tanto si lo hacemos por medios lingüísticos como si lo hacemos

con otros códigos, llevamos a cabo una serie de actividades que sobrepasan (pero que, evidentemente, incluyen) la comprensión de las unidades lingüísticas (o de otros sistemas semióticos). Esta serie de actividades conforma un plan estratégico; poniendo en marcha una actuación del hablante, la dirige y la controla con la finalidad de alcanzar las metas que nos hemos propuesto.

En el enfoque por tareas podemos hablar de *contenidos de comunicación* y de *procesos de comunicación*. Ellos podemos contemplarlos en la comunicación habitual y cotidiana, también en la comunicación que se establezca en el aula. El aula -cualquier aula- es en sí misma un espacio social en cuyo seno un grupo de personas se comunica; en caso contrario no sabríamos cómo caracterizar un aula y una clase. Además, la clase de segundas lenguas y extranjeras es un lugar en el que podemos comunicarnos en la nueva lengua, precisamente para llegar a aprenderla.

Se puede prescindir de esa nueva lengua para establecer la comunicación en el seno del aula, pero los enfoques comunicativos pretenden justamente promover el aprendizaje por medio del uso de la nueva lengua. Pues bien, los procesos y los contenidos de comunicación se pueden observar también desde esta última perspectiva: la de la comunicación en el aula con la finalidad del aprendizaje.

La comunicación no la producen automáticamente los textos y los recursos lingüísticos que se utilizan sino que se basa en procesos que llevan a cabo conjuntamente los interlocutores y que reciben el nombre de *negociación de sentido*. Esto es, que el sentido no se encuentra encerrado en el interior de las palabras ni de las estructuras, sino que los humanos nos servimos de éstas para crearlo, y lo hacemos cooperativamente.

Se considera que el desarrollo de un intercambio comunicativo es imprevisible, ya que depende de los procesos que se produzcan entre las mentes de las personas comunicadoras (y no sólo entre sus mentes, también entre sus sentimientos y emociones, sus opiniones y valores, sus actitudes, su personalidad global).

2.5.1. DESCRIPCIÓN DE LAS TAREAS

- Proponen la ejecución de una actividad, representativa de las que se realizan habitualmente en el mundo externo al aula y que requiere el uso de la lengua.
- La ejecución de esta actividad se convierte así en el propósito de la tarea, del cual nacen todas las actividades que la integran.
- De esta forma, las tareas crean un contexto en el que adquieren su significado todas las formas lingüísticas que se utilicen.
- Al mismo tiempo, facilitan la actualización de procesos de uso iguales a los que se encuentran en la comunicación habitual en el mundo externo al aula.
- Se realizan mediante la cooperación e interacción de los alumnos, que utilizan la lengua que están aprendiendo para ejecutar la tarea a lo largo de sus diferentes fases.
- Se estructuran en fases y pasos sucesivos e interrelacionados, que vienen determinados por las propias características del propósito que se quiere conseguir, así como por criterios de orden pedagógico.
- Tanto sus contenidos como sus resultados son abiertos. Si bien pueden estar perfilados en una previsión aproximada, la forma final que adopten dependerá de los procesos que cada estudiante aplique.

2.5.2. PROPIEDADES DE LA TAREA

- Es **unitaria**: puede llevarse a cabo en un periodo limitado, que tiene un principio y un final. Una tarea es normalmente mucho más corta que un proyecto: este puede llegar a sustituir toda una programación de curso, mientras que la tarea es una unidad de esta programación (incluso podríamos afirmar que un proyecto es siempre un conjunto de tareas). En cuanto a los momentos iniciales y final de la tarea, estos no sólo tienen una función delimitadora, sino que además tienen una función orgánica: en su inicio, la tarea ha de ser presentada y planteada a los estudiantes, hay que evaluar su adecuación al contexto particular del grupo, ver sus posibilidades de realización, etc. Su finalización comporta la experiencia de haber utilizado con éxito la lengua que se está aprendiendo para conseguir algún propósito.

- Es **factible**: desde el nivel de lengua de cada estudiantado. Es una propiedad muy importante y distintiva de las tareas. Una tarea bien realizada (es decir, bien planificada, bien controlada, bien adecuada, bien modificada durante su desarrollo) es siempre factible para todos y cada uno de ellos la realizará de forma diferenciada.

- Es **realista**: el estudiantado la siente interesante y útil en cuanto a tema y contenido, ha de percibir la tarea como algo real y coherente, se interesa por ella y al mismo tiempo es capaz de llevarla a cabo; también es necesario que, además de algo que aprender, tenga algo que decir al respecto de la tarea y algo que aportar a ella.

- Es **próxima**: al mundo de intereses y vivencias del alumnado. Dado que se quiere provocar la comunicación en el aula, esto es, que se desea que lo que se dice tenga el mismo grado de importancia que el como se dice, los temas sobre

los que trate la tarea no pueden ser lejanos al mundo de ellos. De otro modo, sería muy difícil que se implicasen en la ejecución de la tarea y, en consecuencia, no se activarían los procesos necesarios para que se dé una verdadera comunicación.

- Está ***vinculada a los objetivos del currículo***: el realismo y la coherencia pueden afectar también al aprendizaje y a sus objetivos. No podemos olvidar que los objetivos y procesos de comunicación que estimulan en el aula, con ser muy importantes, no son otra cosa que un mecanismo al servicio del aprendizaje.

- Está ***abierta a la toma de decisiones por parte del estudiantado***: como consecuencia ineludible de lo que se ha afirmado en los puntos anteriores, el alumnado ha de verse en la situación de tener que tomar decisiones sobre el desarrollo de la tarea, tanto en lo que respecta a los aspectos comunicativos, como a los del aprendizaje.

- Es ***evaluable***: por el alumnado que la realiza. Esta propiedad tiene relación con el desarrollo de la autonomía del estudiantado y, si bien no es una característica exclusiva del modelo de las tareas, es parte esencial del mismo. Ellos, en su condición de agentes de las tareas, han de ser capaces de reconocer en ellas los objetivos, procedimientos y componentes y de evaluar su correcto desarrollo.

2.5.3. TIPOS DE TAREAS PEDAGÓGICAS PARA LA COMPRESIÓN LECTORA

Algunos autores hallan conveniente señalar dos tipos de tareas pedagógicas:

1) **tareas comunicativas:** se centrarían en el intercambio de significados (a través del medio oral y escrito) con un propósito similar al de las actividades cotidianas de comunicación.

2) **tareas de aprendizaje:** tendrían como objetivo principal la exploración de aspectos concretos del sistema lingüístico (determinada regla gramatical, ciertos aspectos de la pronunciación, etc.) en relación a la demanda de las primeras. Por expresarlo gráficamente, es como si este currículo constase de dos currículos integrados".

El profesorado interesado en la enseñanza mediante tareas podría pensar en **qué tareas programar**, veamos algunos ejemplos:

- Practicar las formas y los usos de los pronombres átonos.
- Explicar el uso de los signos de puntuación.
- Introducir el vocabulario de los alimentos.
- Fijar como objetivo de una lección las formas de pedir y dar opiniones.
- Trabajar la lectura en clase con textos de periódicos.
- Practicar la expresión escrita con un texto que contenga instrucciones de uso de un electrodoméstico.
- Hacerles escuchar al alumnado un diálogo grabado para que después anote en una parrilla los datos obtenidos mediante la audición.
- Realizar actividades de autoevaluación sobre la marcha del curso.
- Proponer al alumnado la corrección recíproca de sus textos escritos.
- Hacer actividades de desarrollo de estrategias de aprendizaje.
- Reflexionar sobre coincidencias y contrastes entre la sociedad y la cultura de origen del estudiantado y la del mundo hispano o del que son originarios.

Todas son perfectamente integrables en una tarea; es más, en muchas ocasiones vendrán exigidas por ella y tendrán en su estructura un espacio y un momento determinados. Sin embargo, la pregunta clave que se debe formular no se refiere a las cosas que se harán en la enseñanza mediante tareas, sino al **cuándo**, al **cómo** y **por qué** serán realizadas. Es importante ubicar las tareas en el lugar y momento apropiado.

Es importante recordar que las tareas nacen de una determinada comprensión de la lengua y de su aprendizaje, y todo lo que sintonice con esa forma de entender la lengua y su aprendizaje resultará mucho más útil y beneficioso, al tiempo que dejará al profesorado un margen muy amplio de acción. En efecto, con las tareas se trata de activar una serie de procesos que son imprevisibles y eso difícilmente se puede conseguir con unos procedimientos mecánicos y establecidos de antemano.

2.5.4- FUNCIONES DE LA TAREA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Requieren: del estudiantado: que sea activo, participativo, que tome la iniciativa, que tome decisiones y del profesorado: que organice, asesore, apoye, dirija.

Ofrecen al estudiantado: oportunidades de realizar un aprendizaje que enlaza con su nivel actual de conocimientos, que desarrolla sus capacidades lingüísticas y comunicativas a partir de ese nivel, que se efectúa conforme al estilo personal, que cuenta con el apoyo no solo de su profesor sino de sus compañeros.

Potencian: la aplicación de la experiencia de aprendizaje en el aula a situaciones nuevas y semejantes:

- Fomentando la autonomía en el aprendizaje.
- Estimulando el uso de estrategias de comunicación y de aprendizaje.

Las habrá que serán de base fundamentalmente lingüística (aprendizaje de vocabulario, de usos lingüísticos, de destrezas comunicativas, de valores...), pero podrá también haberlas de tipo metacognitivo, de automonitorización del aprendizaje, de cooperación entre iguales, de evaluación del proceso, etc.).

Es importante que el profesorado sepa cuándo y cómo debo utilizar las tareas diseñadas para lograr el aprendizaje de los contenidos lingüísticos porque la relación que se da entre ellos no es categórica ni obligatoria, pues cualquier tarea puede ser solucionada con elementos extralingüísticos, mímicos o gestuales. Sin embargo el vocabulario, las estructuras morfosintácticas y los recursos lingüísticos sí tienen una relación directa con la tarea porque el tono en el que se expresan los interlocutores, el registro que adoptan, la adecuación de su discurso al contexto creado por la tarea, no son aleatorios, sino que vienen determinados por las características del contexto en el que se realizan las distintas actividades que conforman la tarea.

También se quiere enfatizar en la adecuación de la tarea al grupo (en lo que respecta a su temática, contenido, extensión y duración, etc.), lo que propiciará que haya tareas más adecuadas a un grupo que a otro. Esto está en estrecha relación con uno de los rasgos básicos de las tareas porque ellas han de estar

abiertas a la intervención del grupo y haber sido previamente adaptadas a las características del mismo. Estas tareas suelen realizarse en las clases donde se posee un estudiantado con diferentes niveles y habilidades por lo que es necesario socializar las actividades, por ende se realizan trabajo en grupos o en equipos haciéndolos responsables de su aprendizaje y es a lo que se llama aprendizaje cooperativo.

2.6- CONCLUSIONES Y RELEVANCIA DEL CAPÍTULO PARA NUESTRO TRABAJO

En relación con las nuevas aportaciones y las nuevas perspectivas a que se ha hecho alusión una de las cuestiones, que actualmente se están estudiando por parte del profesorado de diferentes materias, es la de discernir cuáles son los caminos que más utiliza el estudiantado en su quehacer educativo y la interrelación estrecha entre el enfoque de aprendizaje, la motivación que expresa por el conocimiento y el contexto en que se desenvuelve que son vitales para un efectivo aprendizaje de las materias o temas estudiados.

La utilización de enfoques en la enseñanza de L2 ha sido una preocupación de los investigadores de todos los tiempos, hemos percibido una evolución y perfección para favorecer al aprendizaje del alumnado, lo que posibilita ver el papel real que juega el estudiantado en la construcción de su conocimiento y el del profesorado como mediador y administrador del mismo en aras de ganar en autonomía y de darle las herramientas para que aprenda haciendo.

Se sabe que aún hay una parte del claustro que insiste en continuar con la utilización de enfoques de enseñanzas arcaicos, que no motivan al estudiantado a sentirse comprometido y satisfecho con su aprendizaje, por lo que se considera de vital importancia el estudio del profesorado de los diferentes enfoques de

enseñanza que puede utilizar en dependencia de los objetivos que se proponga. Es necesario que sepa la alta implicación que tiene en la calidad del egresado.

CAPÍTULO III. ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA.

3.1- ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

El estudio de un idioma extranjero (LE) o de una segunda lengua (L2) no está dirigido a que el estudiantado domine ciertas estructuras o vocabulario de la lengua de estudio simplemente como se ha venido realizando en niveles inferiores. Más que de competencia lingüística hoy se habla de competencia comunicativa y esta incluye la competencia pragmática, el uso y el contexto son esenciales en la comunicación. Hay cierta tendencia en la actualidad por utilizar más los términos *estrategias* y *destrezas* que el de *operaciones* y *habilidades* específicas con respecto al proceso de aprendizaje. Estas permiten que el sujeto controle la ejecución de las tareas que están llevando a cabo.

Aunque el profesorado de idiomas habla en términos de habilidades lingüísticas (expresión oral y escrita y comprensión auditiva y de lectura), la realidad es que a través de ellas se desarrollan otras habilidades intelectuales o de estudio, de investigación, profesionales, necesarias para el graduado de cualquier campo del saber, incluyendo a los lingüistas. Estas habilidades determinan el verdadero propósito de la comunicación y la actividad cognoscitiva. El lenguaje no es solo palabra unida, el lenguaje es sentido, es intención, tiene además de su carácter universal su propia identidad por lo tanto también es contexto.

Por eso cuando se va a la esencia de la expresión oral o escrita como habilidades productoras de la lengua, o las receptoras: la auditiva y la de lectura no se puede obviar los procesos mentales que durante las mismas ocurren, ni obviar operaciones o estrategias que el ser humano necesita para lograr el objetivo de determinada tarea, el concepto de estrategias ha ido evolucionando con el pasar del tiempo y con los estudios realizados sobre el tema.

Para De la Orden (1983) estrategia es *“un modo de funcionamiento mental aplicado a una gama limitada de problemas y situaciones”*.

Las estrategias de aprendizaje serían aquellos [procesos](#) o técnicas que ayudan a realizar una tarea de forma idónea. Esta definición tan global la aclara Nisbet y Shucksmith (1987) y serían "las secuencias integradas de [procedimientos](#) o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenaje y/o la utilización de información o [conocimiento](#)"

(Oxford, 1990) expresa que *“Son acciones específicas tomadas por el estudiante para hacer el aprendizaje más fácil, rápido, disfrutable, autodirigido, y transferible a nuevas situaciones”*.

(Hernández, 1993) considera que *“los procedimientos utilizados por el alumnado ante determinadas tareas educativas se identificaran como estrategias y están en función de la tarea”*.

Los términos estrategias y estilos de aprendizaje los encontramos con frecuencia en las investigaciones como sinónimos, no estando la mayoría de las veces, justificada la identificación (Enstwistle, 1981). Para nosotros, estilos y estrategias

hacen referencia a dos aspectos diferentes del aprendizaje de los estudiantes. En esta línea se sitúan Hernández (1993) para quien los estilos de aprendizaje se caracterizan por ser formas específicas, y relativamente estables, de procesar la información; no así las estrategias, que distingue formalmente entre estilo y estrategia, considerando el primero como una forma general de pensamiento y para Schmeck (1983), en cambio, los estilos de aprendizaje expresan la predisposición que el sujeto tiene para adoptar una estrategia particular de aprendizaje, independientemente de las demandas específicas de la tarea.

El hecho de que el aprendizaje transcurra en unas condiciones socioculturales concretas nos señala la importancia de valorar los efectos favorecedores y limitadores del proceso de aprendizaje del estudiantado y qué estrategias debe aplicar para lograr un aprendizaje más efectivo.

Según Wallace (1996) son "*secuencias integradas de procedimientos que se adoptan con un determinado propósito*".

Las estrategias son los métodos que utilizamos para hacer algo y plantea mi bienestar, dependerá en gran medida de que sepa elegir el método más eficaz para cada tarea, Solé (1999).

Prosigue "*que las estrategias de aprendizaje son conjuntamente con los contenidos, objetivos y la evaluación de los aprendizajes, componentes fundamentales del proceso de aprendizaje.*"

"Las estrategias de aprendizaje comprenden todo el conjunto de procesos, acciones y actividades que los/ las aprendices pueden desplegar intencionalmente

para apoyar y mejorar su aprendizaje. Están pues conformadas por aquellos conocimientos, procedimientos que los/las estudiantes van dominando a lo largo de su actividad e historia escolar y que les permite enfrentar su aprendizaje de manera eficaz. ”Castellanos y otros, (2002).

Las estrategias de aprendizaje son procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como inflexibles para aprender significativamente y solucionar problemas (Castafiec, 1986; Gaskins y Elliot, 1998, Barriga, 2004)

La autora considera que existe una estrecha relación entre las estrategias y el aprendizaje porque las primeras contribuyen a la efectividad del segundo, pero hay que saber cuándo y cómo utilizarlas, además de estar muy conectada a los estilos de aprendizajes utilizados por el estudiantado. 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.

Estas se aplican conscientemente o bien pueden hacerse conscientes en un determinado momento, es decir estas permiten que los sujetos controlen la ejecución de las tareas que están llevando a cabo. Se cree que en la medida que estas se realicen conscientemente se hace más efectivo y eficiente su manejo. La estrategia como método que significa desde nuestra interpretación personal vías o procedimientos propios dirigido a lograr un objetivo, otros en este sentido lo ven como técnicas o tácticas que se usan en el aprendizaje para adquirir el contenido.

Véase que las Técnicas son: *actividades específicas que lleva a cabo el alumnado cuando aprende: repetición, subrayar esquemas, realizar preguntas, deducir, inducir, etc. Pueden ser utilizadas de forma mecánica.*

La Estrategia: *se considera una guía de las acciones que hay que seguir. Por tanto, son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje."*

Cuando se aprende algo también se puede elegir entre distintos métodos y sistemas de aprender. Dependiendo de lo que se quiera aprender se interesará utilizar unas estrategias y no otras. Por su parte Cárdenas (2007) considera que *"No existen estrategias buenas y malas en sí mismas, pero sí estrategias adecuadas o inadecuadas para un contexto determinado. Los resultados que obtenemos, lo bien o rápido que aprendemos dependen en gran medida de saber elegir la estrategia adecuada para cada tarea".*

La mayoría de las veces el trabajo en el aula consiste en explicar conceptos, en dar información, y en hacer ejercicios para comprobar si esos conceptos se entendieron. Muchas veces lo que no se explica ni se trabaja son las distintas estrategias o métodos que el alumnado puede emplear para realizar un ejercicio o absorber una determinada información.

Cuando las estrategias no se explican en clase cada alumnado se ve obligado a descubrirlas por su cuenta. Lo que suele suceder es que algunos, por si solos y sin necesidad de ayuda, desarrollan las estrategias adecuadas. De esos decimos que son brillantes. Pero habrá otro grupo que desarrollarán métodos de trabajo inadecuados. Esos que trabajan y se esfuerzan y, sin embargo, no consiguen resultados son casos típicos de ellos con estrategias inadecuadas.

Muchas veces el estudiantado (y el mismo profesorado) no son conscientes de que el problema radica en la utilización de unas inadecuadas estrategias y lo atribuyen a falta de inteligencia. Cuando no consiguen los mismos resultados que sus compañeros (o cuando se rompen la cabeza en el intento) no se plantean que el método de trabajo no es el apropiado sino que ellos son burros, no valen, son poco inteligentes. La visión prevalente en nuestra sociedad de que la inteligencia es una cualidad innata y no algo a desarrollar hace el resto, los que utilizan malas estrategias muchas veces acaban creyéndose incapaces y por lo tanto dejan de intentarlo. Cuando eso sucede el problema de las estrategias se convierte en un problema de [motivación](#) y [actitudes](#).

No sólo el estudiantado, el profesorado también son el producto de esa visión de la inteligencia como algo inamovible. Estamos acostumbrados a pensar que la inteligencia no se desarrolla, que la gente 'es' de una determinada manera.

Muchas veces se etiqueta al alumnado como brillante o torpe y esa misma etiqueta hace que no se plantee la necesidad de trabajar de otra manera y, más importante, de enseñarles a ellos a trabajar de otra manera.

Los métodos de trabajo se pueden cambiar, las estrategias se pueden aprender. De hecho nos pasamos la vida aprendiendo nuevas maneras de hacer las cosas. ¿Quiere decir esto que cualquiera alumnado puede pasar de 'torpe' a 'brillante'? Quizás el alumnado 'torpe' no siempre pueda convertirse en 'brillante', pero todos puede mejorar respecto a su punto de partida y, muchas veces, con el entrenamiento adecuado, mejora mucho más de lo que ni ellos ni el profesorado cree posible.

No está claro que es lo que hace que unos desarrollen unas estrategias adecuadas y otros no, lo que sí está claro es que las estrategias se aprenden, y que unos con estrategias inadecuadas puede cambiarlas si se le dan las indicaciones necesarias.

El primer paso de ese proceso de cambio es desarrollar la percepción de que las estrategias existen e influyen en el aprendizaje. Esa percepción se crea tan pronto como las estrategias se convierten en parte habituales del trabajo del aula. Identificar la estrategia o conjunto de estrategias más eficaces para una tarea concreta naturalmente supone plantearse la materia no desde el punto de los conocimientos que se quiere que ellos adquieran, sino desde el punto del tipo de habilidades que necesitan desarrollar para poder adquirir esos conocimientos.

Trabajar estrategias muchas veces supone sacar a la luz y sistematizar conocimientos que se tiene de forma intuitiva. Todos los que han pasado por un aula, sea como alumnado o como profesorado, se sabe distinguir a un alumnado

bueno de otro no tan bueno. Se dice en ocasiones Juan es muy bueno en matemáticas y que a Jesús es bueno en español. Pero, ¿qué es lo que me demuestra que un alumnado es bueno en matemáticas, español, dibujo, historia, filosofía, o educación física?

No es el nivel de conocimientos teóricos, sino como realiza las actividades de aula y, por lo tanto, el tipo de estrategias que utiliza. Si lo que diferencia a uno bueno de otro malo es el tipo de estrategias que utiliza y se sabe identificar a los buenos, eso implica que también se sabe cuáles son las estrategias que determinan el éxito o el fracaso. Lo que hace falta no es aprender nada nuevo, sino sistematizar lo que ya se sabe, hacerlo explícito. Las preguntas de este cuestionario te pueden ayudar a identificar las estrategias que determinan el éxito del alumnado.

Se debe entonces identificar las estrategias que utiliza el alumnado en este momento. Las estrategias de aprendizaje son procesos mentales y, por lo tanto, no son directamente observables. Sin embargo sí son detectables. Además, aunque nuestro estudiantado, el profesorado tampoco está acostumbrado a prestarle atención a las estrategias que utilizan eso no quiere decir que no las puedan explicar. Una forma rápida de averiguar qué estrategias utiliza nuestro alumnado es preguntarle.

La pregunta básica es ¿cómo lo haces? Se puede utilizar cuestionarios de [estrategias](#) que sirven para extraer información general, pero muchas veces se necesita, además, trabajar con el estudiantado de forma individual hasta identificar las principales estrategias que utilizan los buenos, los malos y los regulares de un determinado nivel. Por eso el principal obstáculo para detectar estrategias es con frecuencia la falta de tiempo.

Cuando se trata de estrategias se tiene que buscar las estrategias dentro del nivel del alumnado a los que se las quiere enseñar. Las estrategias que el profesorado utiliza cuando lee un texto en español no tienen nada que ver con las que utiliza el alumnado de nivel elemental, nuestro grado de conocimientos es tan distinto que necesitamos recurrir a estrategias distintas. Lo que debe interesar es saber que estrategias les son más útiles en ese momento, y por lo tanto es imperioso detectar las estrategias utilizadas por el alumnado bueno de ese nivel.

La autora considera que las estrategias como los métodos, utilizándolo desde el punto de vista más general en el concepto didáctico, tienen un carácter dinámico, dialéctico que permiten el sujeto aprendiz penetrar en la esencia del sistema de conocimiento, o sea, que penetre en aquellas invariantes de la ciencia que se imparte, seleccionadas como *parte* del contenido de enseñanza, al interactuar el sujeto con ellas, se hace referencia a una parte del contenido, porque dentro de este se incluyen también las estrategias, o acciones y operaciones que permiten el éxito de la actividad práctica, su motivación, comprensión y sistematización. Ellas no pueden estar desligadas de la esfera afectiva, ya que se ha asumido que en el proceso - aprendizaje la unidad de lo afectivo y lo cognitivo es crucial para lograr los objetivos que se proponen los lectores.

Con respecto a que las estrategias formen parte de la actividad cognoscitiva como contenido, es la propia vorágine del desarrollo científico técnico en la actualidad la que ha llevado a las ciencias de la educación a concientizar esta problemática y desarrollar estudios en este sentido, la nueva universidad no puede transmitir todo el conocimiento desarrollado por la humanidad, el hombre necesita de herramientas para poder interactuar con este durante todo su existencia de manera independiente, por ello los nuevos modelos de los profesionales exigen el manejo y dominio de determinadas

competencias que resumen la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y cualidades personales.

Por tanto las estrategias deben hacerse conscientes en las clases a través de la reflexión, cuando estas no se explican en clase el alumnado se ve obligado a utilizarlas o descubrirlas por su cuenta de forma intuitiva. Algunos, por si solos y sin necesidad de ayuda, desarrollan estrategias adecuadas. De esos decimos que son brillantes. Habrá otros que desarrollarán procedimientos inadecuados. Esos que trabajan y se esfuerzan y, sin embargo, no consiguen resultados son casos típicos de alumnado con estrategias inadecuadas.

Una vez que se sabe qué estrategias les interesa desarrollar al alumnado se les puede presentar y explicar. El primer paso es despertar la conciencia del alumnado de que las estrategias existen y concienciarlos sobre su importancia. Al realizar un ejercicio cualquiera se puede, por ejemplo, dedicar unos minutos a preguntarles como lo resolvieron y discutir con la clase las ventajas y desventajas de los distintos métodos.

Cambiar las estrategias que uno está acostumbrado a usar exige, primero [la reflexión](#) sobre lo que uno a hecho hasta ese momento. Por tanto otra manera de trabajar las estrategias es ayudarlos a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, hacerles preguntas que les hagan pensar en que les funcionó bien y qué no les funcionó. Los cuestionarios a toda la clase también nos pueden servir para fomentar la reflexión.

Las estrategias se aprenden a base de practicarlas, por lo tanto se tendrá que ofrecerles oportunidades y actividades para explorar y practicar nuevas estrategias. La pregunta que se tiene que hacer el profesorado cuando diseña

actividades para practicar estrategias es ¿qué proceso mental tiene que realizar el alumnado para hacer esta actividad?

Según Solé ([1999](#)) el énfasis en estrategias de bajo nivel cognitivo, como la memorización, no permite fomentar el desarrollo de estrategias de más alto nivel cognitivo. Si ellos no aprenden estrategias que les permitan organizar y elaborar el conocimiento, enfrentan el aprendizaje con otras estrategias como son las de repaso de la información y de memorización. Se puede memorizar lo que no se entiende, pero no se puede elaborar, relacionar, categorizar, ni organizar lo que no se entiende.

Cuando se trabajan las reglas de gramática se puede hacer de muchas maneras. Si les explica el profesorado las reglas mientras ellos toman apuntes el proceso mental del estudiantado es muy distinto que si les pide que ellos deduzcan reglas a partir de un texto. La materia trabajada es la misma, pero el proceso mental que tiene que realizar ellos es totalmente distinto. Cuando se diseñan actividades o ejercicios para afianzar conocimientos lo importante es el resultado, se sabe que un alumnado entendió la materia si el ejercicio está bien hecho. Ejercicios o actividades para practicar estrategias lo importante es el proceso, y no el resultado, por lo tanto lo importante no es que el alumnado haga bien el ejercicio, sino que practique el proceso mental, la estrategia adecuada.

Es importante recordarlo porque practicar estrategias necesita tiempo, más tiempo que absorber conocimientos. Si un alumnado lleva años utilizando una determinada estrategia no la va a cambiar de la noche a la mañana. Cuando se trabajan conocimientos se puede trabajar a corto plazo, pero las estrategias son normalmente un trabajo a medio o a largo plazo.

El plazo que necesite el alumnado para cambiar unas estrategias por otras dependerá de muchos factores, entre otros su estilo de aprendizaje. Las estrategias son los métodos que un alumnado utiliza en una situación concreta, el estilo de aprendizaje representa las grandes tendencias que ese alumnado muestra. Un alumnado visual y con predominio del hemisferio izquierdo puede, sin embargo, utilizar una estrategia auditiva en casos concretos. Y viceversa, un alumnado con un estilo muy auditivo puede utilizar estrategias visuales en determinadas tareas.

Es decir, se puede encontrar algunos con estilos de aprendizaje distintos utilizando la misma estrategia en casos concretos. Paralelamente se puede encontrar un alumnado con estilos de aprendizaje muy parecidos que utilice estrategias distintas para la misma tarea. Solé (1999) plantea que las estrategias y las técnicas se han incluido en el término *procedimientos* y que las estrategias están dirigidas al *uso reflexivo* de los procedimientos mientras las técnicas *a la comprensión y utilización* de los mismos. Por lo que desde nuestro punto de vista psicológico enmarca a las estrategias dentro de los aspectos inductores - orientadores y a las técnicas dentro de los aspectos ejecutores.

Al reformular su propio concepto de estrategia, creemos que está integrando en su definición a la técnica ya que plantea que las estrategias son el *“Proceso mediante el cual el alumno elige, coordina y aplica los procedimientos para conseguir un fin relacionado con el aprendizaje”*

3.2- ESTRATEGIAS DE LECTURA

Las estrategias cambian según el nivel de conocimientos. Un ejemplo claro son las [estrategias de lectura en lengua materna y la lengua extranjera](#). Cuando el alumnado está en los estados iniciales del aprendizaje de una lengua extranjera o L2 muchos de ellos utilizan estrategias auditivas para leer, incluso aunque esas no sean sus estrategias habituales en lengua materna. Lógicamente es mucho más fácil enseñarles a usar estrategias visuales de lectura en lengua extranjera o L2 a aquellos con un estilo de aprendizaje visual, que ya tienen esas estrategias en su lengua materna, que al alumnado que utilice estrategias auditivas también en lengua materna.

Cuando un sujeto lee un texto, usa una amplia gama de estrategias lectoras debido a la diversidad de problemas que tiene que resolver, tales como aspectos léxicos, sintácticos, semánticos, retóricos, textuales, pragmáticos y socioculturales ([Van Dijk, y Kintsch, 1983](#)).

Según Ferreiro (1982) los lectores desarrollan estrategias de muestreo, predicción, inferencia, parten de la captación de la información necesaria para predecir el final del texto, infieren basados en conocimientos conceptuales y lingüísticos lo que se hará explícito más adelante.

Las estrategias se refieren a planes conscientes y flexibles que los lectores aplican y adaptan a las tareas y a textos determinados. Los investigadores ([Flavell, 1979](#); [Brown, 1985](#); [Baker, 1991](#); [Solé, 1999](#)) han estudiado las estrategias en dos niveles:

- las estrategias cognitivas que capacitan al lector para entender un texto escrito.
- las estrategias metacognitivas que gobiernan el uso de las estrategias cognitivas, capacitando al lector para controlar el proceso de lectura.

Las estrategias cognitivas se refieren a:

1) los pasos u operaciones usadas para aprender o resolver problemas que requieren un análisis directo, transformación o síntesis de los materiales de aprendizaje ([Wenden y Rubin, 1987](#)).

Las estrategias metacognitivas se refieren a:

1) conocimiento acerca de los procesos cognitivos.

2) a la regulación de la cognición o control ejecutivo por medio de procesos tales como planificación, monitoreo y evaluación. Las estrategias metacognitivas tienden a ser independientes de tareas específicas y tienen aplicaciones más amplias ([Chamot y O'Malley, 1994](#)).

En la práctica estos dos niveles de estrategias trabajan juntos. Algunos estudios han demostrado que los buenos lectores enfrentan la tarea en forma más estratégica que otros, lo cual significa que tienen mayor control consciente sobre lo que leen y la forma cómo lo leen ([Brown, 1985](#); Baker, 1991).

Wallace (1996) considera que en la enseñanza de idiomas extranjeros o L2 existen dos tipos de estrategias:

a) **Estrategias de lectura** que asumen la lectura como un proceso único el cual no puede dividirse en habilidades constituyentes. Las estrategias lectoras incluyen las vías en que el texto es procesado en dependencia de la naturaleza del texto, el propósito del lector y el contexto de la situación. Estas dependen de la naturaleza del texto, el propósito de la lectura y del conocimiento previo general del tema.

b) Las **estrategias basadas en la orientación del profesor**, el cual estará muy interesado en observar cómo actúa el lector con el texto al responder las tareas de comprensión. Están dirigidas al aspecto metodológico de la enseñanza de la lectura.

Paris, Lipson y Wixson (1983); Sánchez (1990- 1993); Lorch y Klusewitz (1993); Kintsch (1994); Pressley (1995-1997); Peronard, Mácker y Parodi (1997); Crain-Thoreson et al. (1997); Otero, Graesser y León (2002), Stromso y Braten (2003) son autores que consideran la lectura como un proceso de interacción entre el lector y el texto, en el que el lector mantiene un rol activo en la comprensión de los contenidos. Destacando también los procesos estratégicos que permiten al lector alcanzar objetivos determinados. Una estrategia de lectura, además de implicar lo cognitivo y metacognitivo, contiene “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” (Solé, 1999).

Valls (1990) considera que 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 metacognitivo, en la enseñanza no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas.

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 haya que primar la construcción y uso por parte del alumnado 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 quiere lograr lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de diferentes índoles, 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 comprensibilidad.

Solé (1999) expresa que una estrategia de lectura, además de implicar lo cognitivo y metacognitivo, contiene “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”

Hernández (2002) plantea *“que dichas estrategias no poseen un carácter innato, sino que son factibles de adquirirse por el hombre a lo largo de su desarrollo”*.

Por ejemplo, la lectura es una de las tareas que nuestro alumnado necesita realizar bien para poder obtener resultados en gran cantidad de áreas. Pero [¿cuáles son las estrategias que caracterizan a los buenos lectores?](#)

- Saben para que leen y que tipo de información están buscando.

- No leen palabra por palabra, sino frases enteras de las que extraen el significado.
- Cuando no saben algo no se bloquean sino que adivinan, elaboran hipótesis y corren 'riesgos'.
- Utilizan toda la información a su alcance, el título, los dibujos, diagramas, conocimientos previos, etc.
- Identifican los conceptos clave y los relacionan entre si y con sus conocimientos previos.
- Son flexibles, utilizan distintas estrategias de lectura según el texto, la complejidad del tema, sus conocimientos previos, etc.

Estas permiten fomentar las siguientes actitudes:

- Tiene una buena opinión de si mismos como lectores, cuando encuentran dificultades no se desaniman sino que buscan maneras de resolverlas.
- Aceptan la confusión como parte del proceso normal de aprendizaje.

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 alumnado 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 el alumnado asista al proceso mediante el cual su profesorado le muestra cómo construye sus predicciones, las verifica. Hace falta además que sean ellos mismos los que seleccionen marcas e índices, formulen hipótesis, las verifiquen, construyan interpretaciones, y que sepan que eso es necesario para obtener unos objetivos determinados.

Peronard et al. (2001) considera importante destacar que, cuando se trata de seleccionar una estrategia de lectura, es decir, una actividad dirigida a un fin lector, es necesario que el sujeto tenga alguna representación del objetivo perseguido con dicha actividad. Es por ello que insistimos en que el conocimiento condicional relativo a la comprensión de textos escritos, descansa o tiene como pre-requisito conocimientos acerca de la tarea, por cuanto se requiere tener algunas nociones acerca de las diferencias cognitivas que implica, por ejemplo, memorizar para repetir *verbatim*, comprender para resumir, buscar un dato, comparar con lo ya sabido, aprender, etc. Continúa que el segundo pre-requisito del conocimiento condicional lo constituye el saber acerca del objeto sobre el que recae la lectura, en este caso, el texto escrito.

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.

Al conocimiento de las propias estrategias se le llama **metacognición**, es decir, conocimiento acerca de los propios procesos de pensamiento. La metacognición se incrementa con la edad. Los niños pequeños tienen pocas posibilidades metacognitivas mientras que los mayores son más hábiles a este respecto.

Por otra parte las estrategias metacognitivas son susceptibles de enseñarse; cabe instruir al estudiantado para que utilice conscientemente una estrategia adecuada que les ayude a captar mejor los elementos de una tarea, a establecer un plan adecuado para resolverla y a controlar la secuencia de pasos que conlleva la estrategia aplicada. En este sentido, las estrategias lectoras pueden considerarse como estrategias metacognitivas.

Las investigaciones sugieren que las estrategias lectoras no son inherentes al sistema humano de procesamiento de información sino que implican un proceso de aprendizaje y por lo tanto su mejora depende tanto de la edad como de la historia de aprendizaje de cada uno:

- Los sujetos más jóvenes tienden a procesar los textos elementos por elementos; relacionando un gran número de características textuales que son adquiridas sin un procesamiento profundo, a partir de elementos de coherencia superficial.
- Los lectores más maduros (no se identifica exactamente con la edad; es la madurez lectora), por el contrario generan gran número de macroproposiciones. Estas macroproposiciones proporcionan una representación jerárquicamente

organizada acerca del contenido del texto que no se limita únicamente a conectar proposiciones que aparecen afirmadas únicamente en el texto, sino que realizan una conexión entre esas afirmaciones y sus esquemas de conocimiento previo.

Se puede concluir considerando que los sujetos con estrategias más eficaces y maduras realizan operaciones destinadas a captar el significado global del texto y a producir una representación organizada, jerárquica y coherente del contenido del pasaje, teniendo en cuenta no solamente el contenido del texto sino también los esquemas de conocimiento del propio sujeto.

Por el contrario, los lectores menos eficaces e inmaduros no producían una integración de los diversos contenidos del texto procesando frase a frase de forma separada y sin relacionar suficientemente el significado del pasaje con sus esquemas de conocimiento previo.

Existen estrategias o [técnicas](#) para enseñar a comprender lo que se lee. Tradicionalmente se emplea el de las preguntas que hace el profesorado al alumnado para verificar si hubo comprensión, pero no se ha logrado un lector eficaz.

Quizás una de las estrategias más útiles y maduras sea la “estrategia estructural” que consiste en establecer un plan de procesamiento del texto basado en seguir la estructura organizativa de las ideas del texto de forma que se vayan relacionando los detalles más importantes del pasaje con esa estructura.

Los sujetos que no son capaces de utilizar esta estrategia estructural suelen emplear una “estrategia de listado”, propia de los sujetos con dificultades en comprensión y se caracteriza porque no es sistemática, no contiene un plan de procesamiento de texto, y los sujetos se limitan a recordar datos sueltos del contenido del texto. En la lectura compartida se aprende a utilizar una serie de

estrategias que deberán formar parte del bagaje del alumnado, de modo que pueda utilizarlas de manera autónoma.

Las tareas de lectura compartidas deben ser consideradas como la ocasión para que el alumnado comprenda y use las estrategias que le son útiles para comprender los textos. También deben ser consideradas como el medio más poderoso de que dispone el profesorado para proceder a la evaluación formativa de la lectura de su estudiantado y del proceso mismo, y en este sentido, como un recurso imprescindible para intervenir de forma contingente a las necesidades que muestran o que infiere de su alumnado.

Existe un acuerdo generalizado en considerar que las estrategias responsables de la comprensión durante la lectura que se pueden fomentar en actividades de lectura compartida son las siguientes:

- formular predicciones del texto que se va a leer.
- plantearse preguntas sobre lo que se ha leído.
- aclarar posibles dudas acerca del texto.
- resumir las ideas del texto.

De lo que se trata es que el lector pueda establecer predicciones coherentes acerca de lo que va leyendo, que las verifique y se implique en un proceso activo de control de la comprensión. Lo importante es entender que para ir dominando las estrategias responsables de la comprensión (anticipación, verificación, autocuestionamiento) no es suficiente con explicarlas, es necesario ponerlas en práctica comprendiendo su utilidad. Las actividades de lectura compartida deben permitir el traspaso de la responsabilidad y el control de la tarea de lectura de manos del profesorado (¿de qué crees que va el texto? ¿Alguien puede explicar

que es la.....? ¿Hay algo que no comprenden? Como han leído, esta leyenda nos habla de...) a manos del alumnado.

Es necesario que ellos comprendan y usen comprendiendo las estrategias señaladas, y eso puede lograrse con la lectura compartida. Nunca deben convertirse el alumnado en participantes “pasivos” de la lectura, que no responden, actúan, pero no interiorizan ni se responsabilizan de esas estrategias u otras. No hay que olvidar que el fin último de toda enseñanza, y también en el caso de la lectura, es que los aprendices dejen de serlo y dominen con autonomía los contenidos que fueron objeto de instrucción.

Para Morles (1985), las estrategias para procesar información y comprender la lectura se apoyan en [procesos](#) cognitivos y metacognitivos. Este estudioso, tiene en cuenta cinco tipos de estrategias de lectura, a saber:

1- de **organización**: Ellas comprenden todo lo que el lector ejecutará a nivel cognoscitivo para organizar o dar un nuevo orden a la información. Por ejemplos resúmenes en cuadros sinópticos, [redes](#) cognitivas o esquemas y [mapas](#) de conceptos, etc.

2- de **focalización**: Sirven para precisar el contenido del texto. La comprensión es guiada a algunos aspectos parciales sobre los que se centra la [atención](#) de la lectura. Ejemplos caracterización de personajes.

3- de **elaboración**: Incluyen [acciones](#) que implican la creación de nuevos elementos relacionados con el contenido del texto para hacer éste, significativo. Hacer analogías, paráfrasis, [imágenes](#) por comparación para reelaborar la idea escrita.

4- de **integración**: Apuntan a la relación de un texto con otros textos o conocimientos.

5- de **verificación**: Buscan comprobar lo cierto de las interpretaciones logradas. Por ejemplo voltear la página mientras se realiza un ejercicio, recurrir al [diccionario](#).

Morles expresa, que los mejores lectores, además de usar las estrategias de lectura cognitivas deberán desarrollar las estrategias metacognitivas las que define como..." [acciones](#) que ejecuta el lector para asegurar la efectividad del procesamiento de la información, contenida en el texto."

Otras estrategias de comprensión lectora utilizada por varios investigadores son las predicciones de Smith (1990) consiste en formular preguntas; la comprensión en responder a esas preguntas". Al leer, al atender a un hablante, al vivir cada día, estamos constantemente formulándonos preguntas. En la medida en que respondemos a esas interrogantes, en la medida en que no nos quedamos con ninguna incertidumbre, estamos comprendiendo.

Cuando se va a leer un texto, los elementos textuales (del texto) y los contextuales (del lector) activan nuestros esquemas de conocimiento y sin proponérselo anticipamos aspectos de su contenido. Se formulan hipótesis y se hacen predicciones. Sobre el texto (¿Cómo será?; ¿Cómo continuará?; ¿Cuál será el final?) Las respuestas a estas preguntas se encuentran a medida que se va leyendo.

Lo que se ha anticipado, o dicho que va a suceder debe ser confirmado en el texto y para esto es necesario buscar la evidencia en el texto. No se puede inventar. Para lograr confirmar nuestras hipótesis se buscaran pistas de todo tipo: gramaticales, lógicas y culturales con tal de comprobarla la certeza de nuestra previsión. Cuando se hacen predicciones se corren riesgos, ya que hacer una predicción no implica exactitud en lo que se formula.

Cuando se le pide a nuestro estudiantado que formulen hipótesis y hagan predicciones, es necesario que se tenga bien presente que el estudiantado tiene que sentirse seguro de que en el salón de clases puede correr riesgos sin el peligro de ser censurado por aventurarse a hacer una predicción.

Las sugerencias que se dan a continuación implican varios de los tipos de estrategias que se deben realizar para que la lectura sea eficiente.

1- Prelectura: Antes de comenzar a leer.

2- Observación del texto: inferir información del autor, la longitud, el año en el que fue escrito, el índice o tabla de contenidos, comentarios editoriales, etc. (es lo que se hace cuando se va a comprar o decide leer un libro)

3- Observación de las partes del texto (partes, capítulos, títulos, subtítulos) y si el texto es corto, título, autor y párrafos.

4- Inferir la idea central a partir del título y de la lectura del primer y último párrafo (skimming).

5- Verificar esta idea a través de la localización de palabras claves que la confirmen (scanning). Es necesario suponer de qué se trata lo que vamos a leer.

6- Establecer la idea central del texto:

Si la lectura es superficial, bastaría con preguntar de qué se trata el texto. Sin embargo, a veces esto no es tan fácil de determinar. Para ello se profundiza haciendo un análisis del texto. Esto es lo que se hace cuando se lee para aprender: procesar información con una intención.

Lo que lees, contrástalo con tu idea previa producto de la prelectura probablemente tengas razón

7- Lectura por párrafos:

Proceder a la lectura por párrafos. Si no se entiende en primera instancia, relacionar lo que se capta con la idea central preconcebida producto de la prelectura y con nuestros conocimientos previos.

Se aprende cuando se procesa una información. Leer para aprender

8- Ayudarse, organizando las ideas:

Construir un gráfico que organice ideas principales y secundarias con sus conectores, establecer el tipo de funciones de las conexiones, si hay coherencia interna, el tipo de texto atendiendo su estructura, y por tanto, hacer inferencias y suposiciones de lo que se va a encontrar, etc.

Peronard y Velásquez (2001) consideran el conocimiento de cuatro tipos de estrategias, según la función que desempeñan en el contexto total de la tarea de leer. Estas son: de planificación, de lectura, de evaluación y remediales.

Las de planificación de la lectura implican una actividad preparatoria, es decir, en el momento inmediatamente anterior al inicio de la actividad de leer. Están muy relacionadas con la noción de tarea, (Antonijevic y Chadwick, 1981/82), pues es esta última la que guía, en cierta forma, la planificación que se haga. Si el lector debe leer para preparar un reporte oral, sus estrategias de planificación diferirán bastante de las que utilizaría si se encuentra leyendo para acortar el tiempo de espera en la consulta médica.

El conocimiento acerca de las acciones que se concretan durante la lectura, estrategias de lectura, tiene que ver con la ejecución y puesta en marcha de la tarea. Dependen de ella, pues varían, se modifican y se reestructuran si la tarea así lo requiere, pero también son influidas por factores personales (afectivos y contextuales). Son las conocidas como “on line” y son difíciles de pesquisar. En todo caso, no está de más recordar que lo que nos interesa en este estudio es el conocimiento declarativo acerca de ellas y no su uso.

Las estrategias remediales son acciones que se concretizan para resolver un problema de comprensión que se le ha presentado al lector durante la lectura, como releer, volver atrás o pedir ayuda, (Gagné, 1991 y Solé, 1999). Estas estrategias están muy vinculadas con las experiencias de regulación metacognitiva y con el monitoreo cognitivo.

Las estrategias de evaluación son acciones que el lector puede llevar a cabo para valorar el nivel de logro que se ha tenido en una tarea de lectura. Flavell (1984) las

denominó metacognitivas porque consideraba que ellas regían a su vez a las estrategias de nivel cognitivo, sopesando su valor y eficacia respecto del logro de la tarea.

McNamara (2003) reconoce el importante papel que tienen el monitoreo de la comprensión y las estrategias metacognitivas de lectura en el éxito del proceso. Los lectores entienden y aprenden mejor el material escrito cuando monitorean su comprensión y usan estrategias activas de lectura tales como la lectura previa, la predicción, las inferencias, el aprovechamiento del conocimiento previo, y los resúmenes. Los lectores hábiles, probablemente, van a monitorear más su comprensión y aplicar más estrategias activas de lectura que los que tienen menor habilidad.

Propone la enseñanza simultánea de la autoexplicación y las estrategias de lectura y considera que podrían ayudar a los lectores a comprender mejor un texto, especialmente si éste tiene un bajo nivel de cohesión. A través del Self-Explanation Reading Training (SERT) poniendo más énfasis en el uso de estrategias activas de lectura para explicar el texto. El entrenamiento en SERT se puede administrar a un grupo pequeño de estudiantes en un período de alrededor de dos horas. Comienza con una breve instrucción, que incluye definiciones y ejemplos de autoexplicación y estrategias de lectura. La autoexplicación se describe como el proceso de leer un texto en voz alta y explicar su significado, con varios ejemplos.

Presenta entonces seis estrategias de lectura al alumnado como medios que calzaran la autoexplicación:

(a) monitoreo, tener conciencia de la comprensión del texto.

(b) paráfrasis, o reformulación del texto en otras palabras.

(c) elaboración, o uso del conocimiento o las experiencias previas para entender el texto (es decir, inferencias basadas en el conocimiento de dominio específico).

(d) lógica o sentido común, usar la lógica para entender el texto (es decir, inferencias basadas en el conocimiento general de dominio).

(e) predicciones de lo que el texto dirá a continuación.

(f) vínculos para entender la relación entre oraciones separadas en el texto.

Se entrega una descripción de la estrategia y los ejemplos de autoexplicación correspondientes, para cada una de ellas. El monitoreo de la comprensión se presenta como una estrategia que debe usarse siempre. La paráfrasis se describe como base o activador de la autoexplicación, pero no como medio para autoexplicar un texto. Las estrategias restantes son diversas formas de inferencia (específicas de dominio, generales de dominio, predictivas y de enlace) que se ven como ayudas para mejorar la comprensión y la explicación.

Después de la introducción, el estudiantado lee un texto científico y ve un video de un alumno en proceso de autoexplicar un texto. Se detiene el video en ciertos puntos y se pide al estudiantado que identifique las estrategias que usa el alumnado en el video para esa oración. A continuación se discuten las estrategias en grupo. Es importante solicitar a todo el estudiantado que anote las estrategias usadas. De esa forma, es más probable que discutan sus respuestas y construyan una mejor comprensión de las estrategias y la autoexplicación. El estudiantado trabaja después con compañeros para practicar las estrategias, turnándose para

leer en voz alta y discutir ideas, el trabajo es monitoreado por los instructores que están presentes para ayudarlos.

Los resultados de los experimentos realizados han demostrado que el entrenamiento en SERT no sólo mejora la comprensión del texto, sino que también mejora los resultados de los exámenes de los alumnos de pregrado en ciencias.

Rivera (2005) enuncia que estas estrategias llevan a la metacompreensión, es decir, llevan a la toma de [conciencia](#) de los procesos que intervienen en la comprensión, ellas son las estrategias:

1- de planificación del proceso de comprender: Se parte de un [objetivo](#) y de la determinación inicial de lo que el lector ya sabe sobre el tema así como lo que desea saber.

2- de regulación: El lector va supervisando el proceso para comprobar en qué medida se van cumpliendo los [objetivos](#) y planes propuestos.

3- de evaluación de la ejecución del procesamiento de la información: Comprende determinar cuándo y cuánto se ha comprendido.

Cuando se lee con la intención de aprender, se realizan estrategias para procesar la información y pasarla a nuestra memoria a largo plazo. Es la que, al acumularse organizadamente en nuestra mente, nos permite formar nuestras estructuras cognitivas o esquemas mentales para seguir conociendo, es permanente y

susceptible de recuerdo. Cuando el estudiantado aprende procesa información proveniente de la lectura. Así, procesar es convertir la información en aprendizaje: Proceso de percibir, relacionar, organizar, retener y evocar la información. Las estrategias cognitivas contribuyen a pasar lo que conocemos a la memoria a largo plazo.

Para ello se apoya en una serie de estrategias que se guarda en nuestra memoria y se basan en procesos cognoscitivos. Estas estrategias a veces pueden ser producto de la experiencia o las aprende intencionalmente, pero cuando lo hace conscientemente, se pueden repetir y mejorar al reflexionar sobre ellas.

Estrategias de lectura para libros de texto, manuales y cursos

Cuando lees libros de texto, manuales o cursos existen varias etapas y niveles para lograr tu objetivo. La pregunta a responder es: “¿Hasta este momento, he comprendido lo suficiente para lograr mi objetivo? Si tu respuesta es afirmativa, PARA DE LEER. Si no lo es, continúa leyendo.

Pasos a seguir:

- Antes de comenzar a leer, fíjate quién es el autor y la fecha de publicación. Lee el prólogo y el índice. Revisa los diagramas y los dibujos rápidamente.
- Examina el primer y el último capítulo. Frecuentemente estos son capítulos introductorios y de recopilación y pueden darte la información que necesitas.
- Con la ayuda del índice, revisa los capítulos intermedios. Esto te lleva dentro del libro de una forma más profunda y te permite decidir cuáles son los capítulos intermedios que debes leer detenidamente.
- Lee los capítulos intermedios hasta lograr tu propósito.
- Toma notas de la información relevante.

- Revisa el glosario, el índice y los apéndices tanto como se requiera.

Examinar rápida y selectivamente una lectura, son las técnicas más veloces y eficientes de obtener lo que tú necesitas de los libros de texto, manuales o cursos. Muchas personas piensan que hacen "trampa" al no leer todas y cada una de las palabras en el libro, eso no es verdad. En realidad, te estás haciendo trampa a ti mismo cuando pierdes el tiempo leyendo material no esencial para lograr tu objetivo.

Amaral (2006) propone la estrategia de lectura "Tres libros a la vez". La estrategia, que consiste en estar leyendo tres libros a la vez y compartirlos en el grupo, se leen obras completas y se socializan.

Los pasos que se seguirán son los siguientes:

1. Selección de los textos. No admite imposición, y el estado anímico del lector influirá en el tipo de lectura a escoger. Es una decisión libre, íntima, personal, y es la comunión entre el lector y el libro lo que provoca ese placer" (Robles, 2000).

- un libro científico (conocimiento humano y puede consistir desde un tema académico, informativo.)
- un libro recreativo (una obra clásica de literatura de un autor nacional reconocido, un libro de poesía, cuentos, fábulas, etc.).
- un libro espiritual (todos aquellos documentos que inspiren e inciten a la superación personal de los lectores, y que contengan dosis de humanismo y espiritualidad).

2. Registro de títulos: se lleva a cabo mediante un cuadro de doble entrada donde se concentran los nombres de los alumnos junto con los datos de los textos seleccionados que incluyen: título, autor, editorial, lugar y fecha como datos mínimos; así como un apartado para señalar la presentación de fichas y compartimientos de lo leído.

3. Elaboración de Fichas de Comentario: antes de iniciar con la lectura a fondo, cada estudiante entrega y presenta una ficha de comentario acerca de los datos del autor, tales como: nacionalidad, otras obras, época, etc. A la vez incluye un comentario breve del contenido del libro extraído de la lectura previa de los paratextos del documento – portada, contraportada solapa, dedicatorias, prólogo, introducción, etc.

4. Recomendaciones para la lectura.

a- Asumir una actitud crítica desde el principio, prestando atención a:

- Conceptos: ¿Qué significa...? ¿Qué quiere decir con...?

- Habilidades para pensar: ¿Qué hay detrás de la afirmación? ¿Parece adecuada la conclusión? ¿Qué pasaría sí...?

- Actitudes / Valores: ¿Es buena o mala la honestidad mostrada? ¿Opinión del personaje? ¿Se manifiesta responsabilidad, respeto, colaboración, etc.?

b. Haz gala de tu imaginación, de tu poder de concentración y abstracción.

- c. Llevar consigo siempre un libro y estar dispuesto a tenerlo abierto, sea en la fila del supermercado, del banco, de la clínica, en la estación o en el autobús, etc.
- d. Establece, en lo posible, un tiempo y un lugar fijo para leer, tiene aceptación la sugerencia de leer por la noche, antes de dormir, pero se puede leer a cualquier hora: por la mañana, a mediodía, por la tarde... es igual; lo importante es hacerlo y repetirlo.
- e. Deja, sí así sucede, que tus sentimientos afloren: ríe, llora, enternécete, sorpréndete, preocúpate, asústate, enamórate, alégrate, descubre y explora.
- f. Comparte, platica acerca de lo que estás leyendo con tus seres cercanos.

5. Socialización ante el grupo.

Se propician espacios donde voluntariamente cada estudiante comparte parte de la lectura que está haciendo, señalando fragmentos que les han impactado, enfadado, que han criticado, además de los sentimientos que los textos les han provocado, así como a responder algunas preguntas del grupo. Se pide que no sea una explicación exhaustiva sino que se provoque la inquietud y el entusiasmo para animar a futuras lecturas.

6. Valoración de la experiencia.

Al finalizar el semestre o el curso se hace una evaluación a través de preguntas, tales como:

¿Qué beneficios obtuve con la lectura de tres libros a la vez?

¿Qué contratiempos y obstáculos tuve que vencer?

¿Qué facilitadores se me presentaron?

¿Qué opinión tienes de la estrategia?

¿Consideras que lograste los objetivos?

¿Qué sugerencias propones para mejorar la estrategia de lectura? Entre otras, con el fin de estimar logros, avances y dificultades.

Otras estrategias de Lectura para mejorar la comprensión lectora es el Método "EPL-Triple R" de Levy (2007).

El Método de comprensión de lectura EPL-Triple R es muy útil sobre todo para las tareas que nos asignan, en la escuela o en el trabajo, concernientes a lecturas de las cuales se debe obtener información específica; ya sea por motivos de investigación, para la elaboración de un reporte, o como parte del estudio de algún tema en lo particular.

Con éste método podrás mejorar tu comprensión al leer y memorizar información importante más fácilmente. El EPL-Triple R es una estrategia de lectura y estudio versátil, ya que involucra activamente al lector durante el proceso de la lectura.

La versión corta de esta estrategia de lectura es:

- Primero, EXAMINAS (E) rápidamente el texto para detectar sus puntos principales y localizar partes esenciales. Esto te ayuda a saber que puedes esperar de la lectura que vas a realizar.

- A continuación, determinas el propósito de la lectura haciéndote PREGUNTAS (P) acerca del tema y el texto.
- Después debes LEER (L) activamente, buscando las respuestas a las preguntas que formulaste previamente.
- En seguida, monitoreas tu nivel de comprensión de lectura REPITIENDO (R1) - de preferencia en voz alta - los puntos principales del texto y REGISTRANDO (R2) - preferentemente de forma escrita - la información principal.
- Finalmente, refuerzas tu nivel de comprensión de lectura REVISANDO (R3) las actividades anteriores.

Examinar, Preguntar, Leer, Repetir, Registrar, Revisar - EPL-Triple R

E = Examinar

Este es el primer paso en el que puedes ahorrar mucho tiempo. Comienza por examinar rápidamente el texto antes de leerlo. Considera todo lo que destaca en el texto: el índice, el temario, los títulos y sub-títulos, los encabezados en “negritas”, las citas, las ilustraciones, los gráficos, las notas al margen y el sumario. Ahora pregúntate: ¿De qué trata el texto? ¿Cuáles son los temas principales que se incluyen?

P = PREGUNTAS

Cambia los encabezados, títulos y sub-títulos en el texto a preguntas. Después trata de asumir qué información sigue. Pregúntate: ¿Quién?, ¿Qué?, ¿En dónde?, ¿Cuándo?, ¿Cómo?, ¿Por qué?, tal como si fueras un periodista. Haciéndote estas preguntas y luego buscando las respuestas a ellas, tú puedes enfocar tu atención para obtener la información deseada de una manera rápida y eficaz.

L = LEER

Ahora lee activamente el texto. Trata de encontrar las respuestas a tus preguntas, pasando la mayor parte de tu tiempo en el material que creas importante. Este proceso de Preguntas vs. Respuestas te ayuda a leer activamente, en vez de solo ser un simple lector pasivo.

R1 = REPETIR

Después de completar cada sección, aparta tu mirada del texto. Ahora trata de repetir los puntos más importantes de tu lectura. Esta repetición te hará saber claramente lo que has aprendido y lo que no. Vuelve a leer el texto las veces que sean necesarias, hasta que logres repetir todos los puntos importantes de cada sección.

Este proceso es mucho más efectivo si lo haces en voz alta.

R2 = REGISTRAR

Al mismo tiempo que estás repitiendo los puntos importantes del texto, también puedes registrar o escribir toda la información que sientas que tienes que recordar. Puedes registrar esta información en hojas de papel o en tarjetas de estudio para poderlas utilizar posteriormente.

TIP: El registro de la información lo puedes hacer en forma de preguntas y respuestas.

R3 = REVISAR

Ahora revisa todo el material. Lee nuevamente los encabezados. Repite todas las ideas y puntos importantes de cada sección del texto. Siempre has referencia a tus notas escritas mientras revisas tu material: de esta forma es mucho más sencillo que puedas recordar posteriormente los eventos, puntos básicos, información importante, etc.

Una variación del método EPL-Triple R es el PEPL4R. Se usa principalmente para la extracción de información y datos específicos de un texto.

PEPL4R es una estrategia de lectura que reafirma de una forma eficiente los pasos básicos en el proceso de lectura. La P es para Propósito, la E es de Examinar rápidamente, la P es de Preguntar, la L para Leer selectivamente y las cuatro R' son de Repetir, Registrar, Reflexionar y Revisar.

1.- Propósito

Antes de leer, pregúntate por qué estás leyendo ese texto en particular y qué es lo que quieres obtener. Cuando hayas logrado tu propósito, en ese momento deja de leer.

Así pues, el principio de establecer primero tu propósito, ya sea para obtener el enfoque o tema, las ideas principales, los factores o rasgos principales, evidencias, argumentos y ejemplos, relaciones o métodos, te pueden incitar a utilizar la técnica de lectura que te lleve a lo que estás buscando en un mínimo de tiempo. Por ejemplo: si tu propósito es encontrar información específica como un número de teléfono en la guía telefónica, una fórmula matemática en un libro, una definición en un diccionario, o un dato en un artículo, es normal y obvio que una vez que encuentres lo que buscabas, dejes de "leer". Ese tipo de "lectura" es más una "exploración" y debes utilizarla en casos como los que se mencionan anteriormente.

2.- Examinar

Examina rápidamente ("échale un ojo") los aspectos más importantes del texto, - el título, los encabezados, los párrafos principales y el sumario - esto te sirve para obtener una visión general de la lectura y detectar qué ideas, problemas y preguntas se abordan. Al hacer esto, el objetivo es encontrar la idea central, el enfoque y la forma en la que el autor trata el tema del texto o sección que estás revisando. Esta inspección debe llevarse a cabo en no más de unos pocos minutos.

3.- Preguntar

Crea preguntas alrededor de las respuestas que estás buscando:

- ¿Qué necesito saber acerca de este tema? ¿Qué información quiero extraer?
- Convierte el primer encabezado a pregunta, de tal forma que cuando leas el texto encuentres la respuesta a la misma.

TIP: En este paso, debes activar tus conocimientos previos acerca del tema para facilitar y eficientar la comprensión de la lectura. De esta manera también evitas plantearte preguntas de las cuales ya conoces las respuestas.

4.- Leer selectivamente

Lee para encontrar las respuestas a tu(s) pregunta(s). Normalmente leyendo el primer enunciado de cada párrafo, sabes si ahí se encuentra la respuesta a lo que estás buscando.

En algunas ocasiones el texto "lista" las respuestas con la expresión "El primer punto, en segundo lugar" y así sucesivamente. En otros casos tendrás que leer

cada párrafo cuidadosamente con el objeto de comprender el siguiente, y de esta forma encontrar la idea principal “oculta” en el texto.

Básicamente, debes buscar las ideas, información, evidencia, etc. que te proporcionen la información que estás buscando.

5.- Repetir

Sin que estés viendo el texto, repite las respuestas a tu(s) pregunta(s) utilizando tus propias palabras tanto como sea posible. Si no lo puedes hacer razonablemente bien, revisa nuevamente esa sección.

6.- Registrar

Escribe una breve reseña de tu(s) pregunta(s) y sus respuestas. Las respuestas las debes de escribir en forma de frases cortas o “palabras clave”, no con oraciones largas. Estas deben servirte para reforzar lo aprendido y como ayuda para el paso de revisión en esta estrategia de lectura.

7.- Reflexionar

Recientemente se han hecho investigaciones sobre psicología cognoscitiva e indican que la comprensión y retención se incrementan cuando “elaboras” nueva información. Esto significa reflexionar acerca de lo que leíste, presentar la información de manera diferente, compararla con conocimientos anteriores, crear categorías, asociando una con otra, conectar lo aprendido a tu propio conocimiento y a tu experiencia personal, y en general organizar las ideas y

después reorganizarlas. Esto se puede lograr a través de tu imaginación y también sobre papel.

Normalmente en este punto ya podrás desarrollar el registro (paso 6), y tal vez reorganizarlo ya sea en: frases formales, jerarquías, tablas, diagramas de flujo, mapas mentales, o inclusive a través de simples “garabatos”.

Después pasa por el mismo proceso, del paso 3 al 7, con la siguiente sección, y así sucesivamente.

8.- Revisar

Examina tus notas “reducidas” del artículo o capítulo, viéndolas como un “todo”. Esto te permite visualizar alguna clase de organización global que contiene toda tu información a la vez. Después repite en voz alta utilizando las preguntas u otras pistas como indicadores o estímulos para recordar.

TIP: Este ejercicio de repetición, se debe llevar a cabo en pocos minutos y se debe realizar regularmente con el material que consideres más importante de recordar.

En las propuestas estudiadas sobre estrategias los autores han tratado de agrupar las disímiles operaciones que se involucran en el proceso de lectura. Nuestra investigación asume las operaciones trabajadas por Manzano (2007) en su tesis de doctorado, en el cuestionario de evaluación de estrategias. La autora considera que estas conforman una secuencia coherente y cíclica de acciones articuladas, que persiguen el cumplimiento del proceso de la comprensión y se encuentran lógicamente estructuradas.

La autora considera que estos sistemas de acciones y operaciones para cada nivel entran dentro de los niveles de dominio que permiten valorar al alumnado no solo verticalmente, sino también horizontalmente. Ellos son los conocimientos y los procedimientos que ellos deben dominar y por los cuales serán evaluados, o autoevaluar sus propias estrategias durante el proceso.

Las operaciones propuestas por niveles por Manzano (2007) son:

Nivel de traducción

1. operaciones relacionadas con el conocimiento previo
2. operaciones relacionadas al reconocimiento de la estructura textual
3. operaciones relacionadas con la realización de inferencias
4. operaciones relacionadas con la organización textual
5. operaciones relacionadas con el resumen de la información (Manzano, 2001).

En el diseño del cuestionario de evaluación de estrategias la subdivide con el del conocimiento previo.

- El primer grupo se refiere al uso del conocimiento del mundo por el lector, lo cual indudablemente influye en la comprensión.
- El segundo está dirigido al análisis lexical y sintáctico, reconocimiento de la función comunicativa, propósito del autor, patrones lexicales y gramaticales, estilo, tono, atmósfera.
- El tercer grupo incluye realizar predicciones y anticipaciones, reconocer significado implícito, hacer inferencias por analogía.
- El cuarto se refiere a reconocer y utilizar la organización de las ideas principales, secundarias en un texto.
- El quinto tiene como propósito determinar la esencia del texto, resumirlo.

Nivel de interpretación:

1. Operaciones relacionadas con el reconocimiento del estilo, tono, atmósfera.
2. Operaciones relacionadas con la interpretación.

El primer grupo retoma procesos realizados en el primer nivel de los grupos 2, 3 y 5.

El segundo grupo está basado en las interpretaciones que haga el alumno de la información del texto. Más, no se encontraron operaciones donde el estudiante produzca, se comprometa con su opinión personal, haga una valoración crítica.

Nivel de extrapolación

1. Operaciones relacionadas con la aplicación de la información.

Se refiere a estrategias para utilizar la información contenida en el texto en mapas o gráficos, no se profundiza en otras vías de uso o aplicación. Aunque un lector con un nivel de comprensión alto es capaz de extrapolar aun cuando la tarea que se le pida sea la de reconocer las ideas principales del texto, pues no se debe olvidar que estos pueden estar presentes en uno u otro u ocurrir en cualquier momento durante el procesamiento de la información y que esto está muy relacionado con el universo cultural del lector.

Las estrategias que se desarrollan durante el proceso de comprensión lectora son:

1. Hacer uso del conocimiento existente del mundo.
2. Predecir mientras lee.
3. Leer con un propósito.
4. Inferir el significado de una palabra a través del contexto.

5. Predecir la estructura textual y el contenido de un género.
6. Analizar la estructura textual: comparación y contraste, argumentos, enumeración.
7. Identificar puntos de vistas narrativos.
8. Predecirla dirección de la historia.
9. Realizar una lectura de información para encontrar la idea principal.
10. Explorar para encontrar información específica.
11. Analizar la estructura textual para encontrar las partes principales.
12. Inferir el significado de palabras por analogía.
13. Inferir el significado de palabras, de prefijos y familias de palabras.
14. Inferir el significado de palabras a través del análisis de palabras compuestas.
15. Observar las partes del discurso.
16. Identificar el sujeto de una oración.
17. Identificar los referentes personales o de objetos.
18. Reconocer frases o palabras transicionales.
19. Reconocer escenas de la historia.
20. Hacer uso de claves visuales.
21. Aplicar información textual a mapas, tablas.
22. Relacionar información del texto a mapas, cuadros.
23. Reconocer organización cronológica.
24. Identificar las relaciones de tiempo.
25. Interpretar la información categorizada.
26. Reconocer información argumentativa.
27. Reconocer el texto descriptivo.

28. Reconocer la función de un texto.
29. Reconocer la crítica.
30. Parafrasear las oraciones y párrafos.
31. Resumir el texto.
32. Distinguir entre oración tópico y oraciones de apoyo en un párrafo.
33. Reconocer y distinguir retrospectivas.
34. Identificar la idea principal de un artículo.
35. Reconocer relaciones entre diferentes elementos de un texto.
36. Reconocer la perspectiva del autor.
37. Reconocer la opinión del autor y como está expresada.
38. Identificar estrategias narrativas.
39. Interpretar el lenguaje figurado.
40. Reconocer y analizar el tono, estilo y atmósfera del texto.

Se ha profundizado en la gran gama de estrategias que existen, pero de nada sirve conocer todo esto si se va a continuar enseñando tal y como se ha hecho anteriormente. Por lo que la autora coincide con la investigadora Quintana (2008), al considerar conveniente hablar de un aspecto muy importante que es imprescindible incorporar a nuestra práctica docente y que es desconocido para algunos: el modelaje.

El modelaje es sumamente importante en la enseñanza de la comprensión lectora. El profesorado tiene que verbalizar los procesos internos que intervienen en la construcción de significado y tiene que dar a conocer al estudiantado, mediante su ejemplo, qué deben hacer para controlar la comprensión. Deberá detenerse después de la lectura de cada párrafo para hacer predicciones de acuerdo con lo que el texto nos sugiere y deberá explicar, además, en qué medida sus

predicciones se cumplieron o no y por qué. Es necesario que manifieste sus dudas y confusiones con que se encuentra mientras lee, y cómo las resuelve.

Explicar nuestros procesos internos puede ser sumamente difícil, máximo para el alumnado que no tiene experiencia. Pues no nos damos cuenta que los realizamos y porque no estamos acostumbrados a hablar sobre ellos. Pero se sabe que el aprendizaje de un procedimiento no puede quedarse en la teoría, requiere su demostración.

A la fase de modelar le sigue la de la participación del estudiantado. Esta pretende que primero de una forma más dirigida por el profesorado (formulando preguntas, por ejemplo) y luego, progresivamente dando mayor libertad (con preguntas abiertas) a que el alumnado participe en el uso de la estrategia que le facilitará la comprensión del texto.

En esta fase el profesorado debe tener siempre presente que su meta es lograr que su estudiantado se convierta en lectores competentes y autónomos. Ese traspaso progresivo de responsabilidad al alumnado es vital. No quiere decir que el profesorado se va a inhibir completamente, sino que su papel es otro: el de guía, facilitador del proceso de comprensión lectora.

Quintana (2008), citando a Baumann (1985; 1990), Robb (1996) y Johnson y Johnson (1986) los que han desarrollado diversos métodos para lograr un modelaje efectivo, aunque muy parecidos entre sí, sobre cómo enseñar las estrategias de comprensión, recomienda lo siguiente:

Paso 1 Introducción

El docente avalúa el conocimiento previo de los estudiantes sobre la estrategia. Explica a los estudiantes el objetivo de la estrategia y su utilidad para el proceso de comprensión lectora.

Paso 2 Demostración

El docente explica, describe y modela la estrategia que quiere enseñar. Los estudiantes responden a preguntas y construyen la comprensión del texto.

Paso 3 Práctica guiada

Los estudiantes leen un fragmento individualmente o en grupo. Ponen en práctica la estrategia aprendida bajo la tutela del docente. Se recomienda brindar a los estudiantes toda la práctica necesaria hasta que ellos puedan demostrar que dominan la estrategia.

Paso 4 Práctica individual

El estudiante practica independientemente lo aprendido con material nuevo, ya sea en la casa o en la clase.

Paso 5 Autoevaluación

El docente solicita a los estudiantes que autoevalúen sus ejecutorias.

Paso 6 Evaluación

El docente utiliza los datos que recopila de los trabajos que los estudiantes realizan por su cuenta para evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, saber si los estudiantes dominan las estrategias.

3.3- HABILIDADES DE COMPRENSIÓN

Los datos de que se dispone hasta ahora permiten sostener claramente la idea de que la comprensión es un proceso interactivo entre el lector y el texto. Con todo, hay ciertas habilidades que pueden inculcarse al alumnado para ayudarle a que aproveche 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 alumnado 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:

- Es difícil establecer un listado de habilidades de comprensión perfectamente definidas.
- No es posible enseñar, lisa y llanamente, las habilidades de comprensión dentro de un esquema jerarquizado.
- 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.

Es poco probable que ningún cuerpo de investigaciones 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.

El profesorado ha de enseñar tales habilidades desde una perspectiva procedural, 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 dicho proceso depende de que el lector sea capaz de:

- Entender cómo han hecho un autor o autora determinados para estructura sus ideas y la información en el texto. Hay dos tipos fundamentales de textos: narrativos y expositivos.
- 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 han de enseñarse en los programas de comprensión, y 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.

Habilidades y procesos relacionados con ciertas claves para entender el texto

- Habilidades de vocabulario: para enseñar al alumnado 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, el estudiantado ha 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.

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 alumnado 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 al alumnado ciertos procesos para que determine a través de la lectura si lo que lee tiene sentido. Una vez que haya asimilado tales procesos, será capaz de clarificar los contenidos a medida que lee. Esto se puede conseguir a través de resúmenes, clarificaciones, formulación de preguntas y predicciones

3.3.1-CONDICIONANTES DE COMPRENSIÓN

La comprensión de cada lector está condicionada por un cierto número de factores que han de tenerse en cuenta al entrenar la comprensión:

- El tipo de texto: exige que el lector entienda cómo ha organizado el autor sus ideas. Los textos narrativos y expositivos se organizan de manera distinta, y cada tipo posee su propio léxico y conceptos útiles. Los lectores han de poner en juego procesos de comprensión diferentes cuando leen los distintos tipos de texto.

- El lenguaje oral: un factor importante que el profesorado ha de considerar al entrenar la comprensión lectora es la habilidad oral de un alumnado y su capacidad lectora. La habilidad oral de ellos está íntimamente relacionada con el desarrollo de sus esquemas y experiencias previas.

El lenguaje oral y el vocabulario oral configuran los cimientos sobre los cuales se va edificando luego el vocabulario lector, que es un factor relevante para la comprensión. Por tanto, el alumnado carente de un buen vocabulario oral estará limitado para desarrollar un vocabulario con sentido suficientemente amplio, lo cual, a su vez, habrá de limitarlo en la comprensión de textos.

- Las actitudes: las actitudes del estudiantado hacia la lectura pueden influir en su comprensión del texto. Puede que él en una actitud negativa posea las habilidades requeridas para comprender con éxito un texto, pero su actitud general habrá de interferir con el uso que haga de tales habilidades. Las actitudes y creencias que un individuo se va forjando en relación con varios temas en particular pueden afectar a su forma de comprenderlos.
- El propósito de la lectura: el propósito de un individuo al leer influye directamente en su forma de comprender lo leído y determina aquello a lo que esa persona habrá de atender (atención selectiva).
- El estado físico y afectivo general. Dentro de las actitudes que condicionan la lectura consideramos la más importante la motivación, por ello se le dedica una atención especial por parte del profesorado.

Ninguna tarea de lectura debería iniciarse sin que el alumnado se encuentre motivado para ello, sin que esté claro que le encuentra sentido. Para esto, es necesario que sepa qué debe hacer, que se sienta capaz de hacerlo y que encuentre interesante lo que se le propone que haga. La primera condición remite a los objetivos que presiden la lectura, las otras dos se pueden analizar conjuntamente.

Un factor que contribuye a que se encuentre interesante leer un determinado material consiste en que éste le ofrezca al alumnado unos retos que pueda afrontar. Así, parece más adecuado utilizar textos no conocidos, aunque su temática o contenido deberían resultar en mayor o menor grado familiares al lector; en una palabra, se trata de conocer y tener en cuenta el conocimiento previo de ellos con relación al texto que se trate y de ofrecer la ayuda necesaria para que puedan construir un significado adecuado acerca de él.

También hay que tener en cuenta que hay situaciones de lectura más motivadoras que otras; por ejemplo, la práctica de una lectura fragmentada, muy frecuente en las escuelas, es más adecuada para trabajar la lectura en determinados aspectos que para que el alumnado lea. En cualquier caso, este tipo de lectura nunca debería ser utilizado en exclusividad.

Las situaciones de lectura más motivadoras son también las más reales: es decir, aquellas en las que el estudiantado lee para evadirse para sentir el placer de leer, cuando se acerca al rincón de biblioteca o acude a ella. O aquellas otras en las que con un objetivo claro aborda un texto y puede manejarlo a su antojo, sin la presión de una audiencia.

La motivación está estrechamente relacionada con las relaciones afectivas que puedan ir estableciendo con los hábitos lectores. Esta debería ser mimada en la escuela, y mimados los conocimientos y progresos de ellos entorno a ella. Aunque muchas veces se atiende sobre todo a la presencia y funcionalidad de lo escrito en el aula, esta vinculación positiva se establece principalmente cuando el alumnado ve que su profesorado y las personas significativas para él, valoran, usan y disfrutan de la lectura y la escritura y, por supuesto, cuando él mismo puede disfrutar con su aprendizaje y dominio.

Para que un alumnado se sienta implicado en la tarea de la lectura o simplemente para que se sienta motivado hacia ella, necesita tener unos indicios razonables de que su actuación será eficaz, o cuando menos, que no va a consistir en un desastre total. No se puede pedir que tenga ganas de leer aquel para quien la lectura se ha convertido en un espejo que le devuelve una imagen poco favorable

de sí mismo. Sólo con ayuda y confianza la lectura dejará de ser para algunos una práctica abrumadora y podrá convertirse en lo que siempre debería ser: un reto estimulante.

Motivar al alumnado para leer, por lo tanto, no consiste en que el profesorado diga: "¡fantástico! ¡vamos a leer!" sino en que lo digan o lo piensen ellos. Esto se consigue planificando bien la tarea de lectura y seleccionando con criterio los materiales que en ella se van a trabajar, tomando decisiones acerca de las ayudas previas que pueden necesitar algunos de ellos, evitando situaciones en las que prime la competición entre el alumnado, y promoviendo siempre que sea posible aquellas que se aproximen a contextos de uso real, que fomenten el gusto por la lectura y que dejen al lector que vaya a su ritmo para ir elaborando su propia interpretación (situaciones de lectura silenciosa, por ejemplo).

Al respecto Guthrie y Wigfield (1999) expresa que "la construcción del significado durante la lectura es un acto motivado. Un individuo que interactúa con un texto con el propósito de comprenderlo se comporta intencionalmente. Durante la lectura, el individuo actúa deliberadamente y con un propósito. Por tal causa una explicación en términos motivacionales es crucial para una explicación del acto de leer."

Estos autores distinguen cinco procesos motivacionales relevantes para la conducta lectora.

- En primer lugar, las metas de aprendizaje de la tarea (task-mastery goals), referentes a la naturaleza de las intenciones del lector en su interacción con el texto.

- En segundo lugar, la motivación intrínseca, es decir, la dedicación a la lectura por la misma satisfacción que puede reportar.

- En tercero, la auto-eficacia, o la percepción por parte del sujeto de que posee la capacidad para leer con éxito.

- El cuarto proceso motivacional sería el interés personal, la valoración positiva de los contenidos del texto.

- En quinto lugar, las creencias transaccionales (transactional beliefs) sobre la lectura, es decir, el convencimiento de que los valores personales, las creencias y la propia idiosincrasia son relevantes para la lectura.

Guthrie, Wigfield, Metsala, y Cox (1999) simplifican la clasificación mencionada más arriba, para pasar a distinguir básicamente entre dos componentes motivacionales.

El extrínseco: está relacionado con la lectura como una actividad instrumental encaminada, bien a recabar información, bien a obtener reconocimiento social u otro tipo de recompensa.

El intrínseco: se vincula a sus aspectos más recreativos, a la curiosidad y el interés en y por la propia actividad lectora.

Lo más interesante es el análisis que efectúan esos autores de los vínculos causales entre la motivación lectora, el tiempo dedicado a leer y el rendimiento o

nivel de comprensión alcanzado. Habría un encadenamiento causal entre estas tres variables, de modo que la motivación aumenta el tiempo dedicado a leer, y este aumento se traduce, a su vez, en una mejora del rendimiento lector.

Arnold (1999) plantea que "...el alumno de una segunda lengua se encuentra en una situación particularmente compleja, ha de comunicarse expresando ideas lógicas y apropiadas a su edad mediante un instrumento primitivo e imperfecto propio de niños de pocos años. Además, ya posee un instrumento de comunicación en el que es competente y en muchos casos, compartido con sus compañeros de clase. Su deseo de participar en clase dependerá sin lugar a dudas de cuestiones de índole personal, aunque se vean afectadas también por variables de carácter social. Conocer las necesidades y motivaciones de los alumnos es un primer paso imprescindible para que se dé un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz, basado en lo que es relevante para «estos» alumnos en «esta» aula”.

La motivación no es una variable observable, sino un constructo hipotético, que inferimos a partir de las manifestaciones de la conducta, y esa inferencia puede ser acertada o equivocada. Es, además, uno de los factores, junto con la inteligencia y el aprendizaje previo, que determinan si el estudiantado logrará los resultados académicos deseados.

Para Mendoza (1998) "... la motivación puede ser:

- Intrínseca o extrínseca.

- **La motivación intrínseca** es la curiosidad intelectual o curiosidad epistémica. La situación de aprendizaje será intrínsecamente motivadora si está

convenientemente estructurada por el profesor, es decir, si alcanza un nivel adecuado de incongruencia respecto a los alumnos de la clase.

Ella recibe tres formas:

- La curiosidad (aspecto novedoso de la situación)
- La competencia (que motiva al sujeto a controlar el ambiente y a desarrollar las habilidades personales y de reciprocidad).
- La necesidad de adoptar estándares de conducta acordes con la demanda de la situación”.
- **La motivación extrínseca** se refiere a los refuerzos e impulsa un aprendizaje autónomo, querido por el sujeto (...)

Algunos autores como Marín (1983) y Marie y col. (2000), indican que la mayoría de los estudiantes universitarios tienden a responder negativamente ante situaciones estresantes y/o que requieren una acción rápida y dinámica y que el equilibrio emocional es una variable muy influyente en el rendimiento humano. Por su parte Sánchez (2000), establece que a nivel para-académico los cambios en los sentimientos y emociones que pueden afectar al equilibrio personal pueden repercutir negativamente en los estudios.

(Reeve, 2001) considera que los tres motivos sociales más estudiados son: el logro, la afiliación y el poder. Estos motivos o necesidades aprendidas se activan cuando en el entorno de las personas aparecen unos incentivos específicos. Así, en esas situaciones las personas realizan una serie de conductas y aparecen ciertas emociones asociadas a dichas conductas).

Atkinson y Birch, 1978; McClelland, 1987; Epstein y Harackiewicz (1992) expresan que las personas con una **alta motivación de logro** (con respecto a las de baja

motivación) eligen tareas de una dificultad media, se comprometen rápidamente en actividades que impliquen retos moderados, invierten más esfuerzo y rinden mejor, persisten ante las dificultades y asumen la responsabilidad personal ante los éxitos y los fracasos.

(McAdams, 1980; McAdams y Losoff, 1984; McClelland, 1985) exponen que el **motivo de afiliación** incluye la necesidad de establecer y mantener relaciones personales, tanto para evitar el rechazo de los demás como para disfrutar del placer de las relaciones cálidas, positivas y cercanas con los otros. Así, los sujetos con una alta motivación de afiliación disfrutan en los grupos sociales, invierten más tiempo en las relaciones, les interesan los temas interpersonales, escuchan más a los otros y responden con prontitud cuando son requeridos.

(Winter, 1973; McClelland, 1975, 1985) manifiestan que las personas con una **alta motivación de poder** buscan convertirse en líderes y el reconocimiento en los pequeños grupos, suelen tener impulsos agresivos, prefieren las ocupaciones influyentes y les gusta poseer objetos adornados con prestigio social.

Díaz y Gámez (2002) plantea que la motivación por la lectura no es sólo el elemento "energético" que mantiene al sujeto frente al texto, haciéndolo consumir recursos cognitivos durante más tiempo. Además de eso, actúa armonizando sus metas cognitivas en la comprensión (por ejemplo, descifrar el sentido de las acciones del protagonista de un relato) con sus metas motivacionales (el propósito que persigue con la lectura):

Mientras Cárdenas (2007) considera que *“la motivación es la fuerza que nos mueve a realizar actividades. Estamos motivados cuando tenemos la voluntad de hacer algo y, además, somos capaces de perseverar en el esfuerzo que ese algo*

requiera durante el tiempo necesario para conseguir el objetivo que nos hayamos marcado". Plantea además, que "la motivación representa el mecanismo que debe eliminar o reducir la aparición del temor ya que constituye el motor de arranque del proceso de aprendizaje. Su efecto energizante y estimulador impide el desarrollo e influencia negativa de alteraciones emocionales como: pérdida de atención y concentración de los estudiantes, dudas e inseguridades que llegan a afectar la adaptación de los estudiantes en el grupo."

Se coincide con la importancia de la motivación y se considera que para lograr un desarrollo de la comprensión lectora esta es vital, la implicación directa que tenga el estudiantado por realizar con eficiencia la tarea y con su aprendizaje, además para ello debe dedicar más tiempo a la práctica lectora y de esta manera contribuir a la formación de hábitos de lectura tan necesarios para la aprehensión de toda la gama cultural que poseerá y de esa forma se convertirá en un lector competente.

Los factores que condicionan la comprensión desde el punto de vista del lector:

- La intención de la lectura: determinará, por una parte, la forma en que el lector abordará el escrito y, por otra, el nivel de comprensión que tolerará o exigirá para dar por buena su lectura. Desde este punto de vista, Foucambert (1976) caracteriza las diferentes maneras de abordar el escrito según el objetivo de lectura. Con una cierta mezcla de criterios, las divide en:
- lectura silenciosa integral: cuando se lee un texto entero con el mismo tipo básico de actitud lectora.

- Lectura selectiva: guiada por un propósito ordenador o para extraer una vaga idea global. Se caracteriza por la combinación de lectura rápida de algunos pasajes y de lectura atenta a otros.
- Lectura exploratoria: producida a saltos para encontrar un pasaje, una información determinada.
- Lectura lenta: para disfrutar de los aspectos formales del texto, para recrear sus características incluso fónicas aunque sea interiormente.
- Lectura informativa: de búsqueda rápida de una información puntual tal como un teléfono en el listín, un acto en un programa, una palabra en el diccionario, etc.
- Los conocimientos aportados por el lector: el lector debe poseer conocimientos de tipo muy variado para poder abordar con éxito su lectura. La comprensión del texto resulta muy determinada por su capacidad de escoger y de activar todos los esquemas de conocimiento pertinentes para un texto concreto.

Los conocimientos previos que el lector utiliza se pueden describir agrupados en dos apartados:

- el conocimiento de la situación comunicativo.

- los conocimientos sobre el texto escrito:

- conocimientos paralingüísticos.
- Conocimientos de las relaciones grafofónicas.

- Conocimientos morfológicos, sintácticos y semánticos.
 - Conocimientos textuales.
- Conocimientos sobre el mundo: tal como afirman Schank y Abelson (1977). Por ejemplo, las noticias del periódico son un buen ejemplo para constatar la necesidad de conocimiento previo, ya que casi siempre apelan a la información que el lector ya posee sobre los conocimientos que tratan.

3.3.2. NIVELES DE LA COMPRESIÓN

Al ser la comprensión un proceso de procesos muchos estudiosos del tema la han dividido en diferentes planos, niveles o procesos. El modelo interactivo de Kintsch y Van Dijk (1983) involucra niveles de procesamiento de la información dividido en 5 procesos esenciales:

1. Adquisición
2. Retención
3. Integración
4. Recuperación
5. Transferencia de la información.

Alba y Hasher (1997) los dividen en procesos que intervienen en la codificación y recuperación de la información:

1. Selección- la información se selecciona para ser representada.
2. Abstracción- se extrae significado más allá de su estructura superficial (sintáctica-léxica).

3. Interpretación- conocimientos previos relevantes son activados para ayudar a la comprensión.
4. Integración- reforma en la memoria una nueva unidad representacional como resultado de las operaciones anteriores.
5. Reconstrucción- Hace uso de cualquier detalle accesible en la memoria conjuntamente con conocimientos generales para rebasar el episodio. (Castañeda, 1997).

Palacios los denomina niveles:

1. Literal
2. Interpretativo
3. Crítico y creativo. Carmentate (1999).

Según Barnett (1981) el cual considera dos dimensiones dentro del proceso- la cognoscitiva y la afectiva los divide en:

1. Literal- como recuperación de la información expresada explícitamente durante el reconocimiento y el recuerdo.
2. Reorganización- como una nueva forma de organizar ideas, como consecuencia de la clasificación y la síntesis.
3. Inferencial- como mecanismo para formular inferencias
4. Crítica- o evaluativa como vía para emitir juicios.
5. Apreciación- como una integración de los aspectos anteriores

Para Scott se divide en:

1. Literal

2. Crítica
3. Apreciativa- en la que interviene la dimensión afectiva y se reacciona desde un punto de vista personal con respuesta de carácter psicológico, ético, religioso, estético, emocional para aceptar o rechazar lo que el autor propone.

Por su parte Bralansky divide la comprensión en:

1. Literal o explícita
2. Inferencial
3. Crítica o evaluativa
4. Creativa

Según Manzano (2007), retomando a Romeu (1999) esta se divide en los siguientes niveles:

1. Traducción
2. Interpretación
3. Extrapolación

En el presente trabajo se asumen los niveles aportados por Romeu (1996) y Cajamarca (1996): traducción, interpretación y extrapolación, además abarcan tres aspectos esenciales para una lectura eficiente, el trabajo interactivo lector-texto para desentrañar el mensaje que ha querido transmitir su autor mediante la propia visión del receptor, lo que le permite elaborar juicios hacia ese mensaje, reaccionar críticamente ante él, donde se mezclan conocimientos y sentimientos y la convicción de haberlos enriquecido a tal punto, de ser capaz de llevarlo a la práctica, de utilizarlo como cuerpo de conocimientos teóricos en argumentaciones

y fundamentaciones, y cuerpo de conocimientos prácticos en la aplicación de estrategias para solucionar problemas, lo cual permite en su conjunto actuar de forma creativa para transformar la realidad.

Manzano (2007) expresa se eligen estos tres niveles porque reflejan una secuencia lógica, escalonada y sintetizada de los diferentes procesos que intervienen en la comprensión lectora a través de una lectura de estudio o intensiva, cuyo objetivo está dirigido a extraer toda la información posible útil al receptor con el fin implícito de ser utilizada en otro marco o contexto, pues el objetivo de la lectura está sustentado en alguna motivación, necesidad o interés del lector, que hará que ese contacto trascienda las fronteras de lo escrito, llevándolo a construir su propio texto o a actuar sobre la realidad con una visión personal enriquecida.

La traducción le permite captar la información explícita e implícita; la interpretación le facilita valorarla críticamente; y la extrapolación facilita la aplicación de dicha información en otros contextos.

Nivel de traducción

Se refiere al uso del conocimiento del mundo por el lector, lo cual indudablemente influye en la comprensión. Está dirigido al análisis lexical y sintáctico, reconocimiento de la función comunicativa, propósito del autor, patrones lexicales y gramaticales, estilo, tono, atmósfera. Se realizan predicciones y anticipaciones, reconocer significado implícito, hacer inferencias por analogía. Se reconocen y utilizan la organización de las ideas principales, secundarias en un texto. Tiene como propósito determinar la esencia del texto, resumirlo.

Nivel de interpretación

Infiere información implícita: Esta implica captar las relaciones implícitas y los significados ocultos y extraer conclusiones, generalizaciones sobre la base de lo que lee. Se valora la información extraída: Lo que significa contrastar la lectura con fuentes o criterios anteriores y distinguir entre hecho y opinión, verdadero o falso, realidad o fantasía. Interpretar la información: Basado en la valoración, establece su punto de vista, produce o emite estimaciones basadas en las acciones anteriormente realizadas. (D'Angelo, 1998).

Nivel de extrapolación

Extiende la información contenida en el texto. Esto implica asimilar la información, que pase a formar parte de sus propios conocimientos, lo que se demuestra en la integración de la información adquirida con los conocimientos previos sobre el tema para aplicar a otros contextos. Predecir problemas sobre el tema contenido en el texto. Resolver problemas sobre el tema.

El lector-alumno necesita actuar sobre esas situaciones problemáticas y dar sugerencias de solución que estén bien fundamentadas o argumentadas. (Labarrere, 1996). Las operaciones desarrolladas en estos niveles tienen unas acciones recurrentes y progresivas entre ellos, solo han sido divididas para su mejor comprensión durante su estudio.

3.3.3-ESQUEMAS DE CONOCIMIENTO

Los estudios acerca de la comprensión, los esquemas y la información previa han 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. Un esquema es estructurado en el sentido que 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. El interés respecto a nuestro tema radica en el papel que desempeñan los esquemas en la comprensión orientada al aprendizaje de textos:

- Proporcionan un andamiaje mental de forma que la información textual rellena los huecos del esquema posibilitando la comprensión y reduciendo el esfuerzo mental del sujeto
- Focalizan la atención. Ayudan al lector a determinar qué aspectos del texto son los más importantes.

- Favorecen la elaboración de inferencias. Debido a que los textos no son completamente explícitos los esquemas proporcionan las bases para ir más allá de lo explícitamente afirmado.

Los esquemas de un individuo no están nunca acabados; las experiencias vitales se amplían de manera constante y van modificando los propios esquemas. 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, preguntarse: ¿qué se yo acerca de este texto?: El tema del conocimiento previo 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. Si ello no ocurre, y manteniéndonos ante un texto razonablemente redactado, puede ser debido a tres tipos de motivos (Baker y Brown, 1984):

- que el lector no posea los conocimientos previos requeridos para poder abordar el texto. Es lo que nos ocurre a los inexpertos cuando intentamos leer un documento legal enrevesado. En estos casos, o bien nos hacemos con el conocimiento necesario, o bien abandonamos el texto (o consultamos a un abogado).

- que se posea el conocimiento previo, pero que el texto en sí no ofrezca ninguna pista que permita acudir a él.
- 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.

Parece necesario que ante la lectura, en la escuela, el profesorado se plantee con qué bagaje el alumnado va a poder abordarla, y que prevea que éste no va a ser homogéneo. Este bagaje condiciona enormemente la interpretación que se construye, y no es asimilable únicamente a los conceptos y sistemas conceptuales del alumnado, 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.

Si la previsión del profesorado es que un texto queda demasiado alejado de las posibilidades del alumnado, tal vez deba sustituirlo por proporcionar algún tipo de enseñanza que les proporcione lo que necesitan. En relación con el conocimiento previo, hay algunas cosas que se pueden hacer para ayudarlos 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. ayudarlos a que se fijen en determinados aspectos del texto que pueden activar su conocimiento previo.

3. animarlos a que expongan lo que conocen sobre el tema.

También es bueno que el alumnado promueva preguntas acerca del texto, de manera que no sea sólo el profesorado quien hable, sino que el alumnado tome la iniciativa en algunas cuestiones.

Estos son algunos de los principios que proponen Grellet (1981) y Williams (1986) para el desarrollo de la comprensión lectora en el aula:

1. Tomar el párrafo o el texto (no la frase) como unidad de trabajo.
2. Usar textos auténticos, en la medida de lo posible.
3. El texto debe ser interesante para el aprendiente y, a ser posible, también para el profesorado, ya que así se aumenta la motivación.
4. Partir de la comprensión global e ir avanzando hacia los [pormenores](#), lo que ayuda a desarrollar la comprensión de la organización del texto así como la capacidad de anticipar, inferir, etc.
5. La labor en el aula debe ser un reflejo de la naturaleza de la lectura real: con un propósito determinado e interactivo, es decir, reconstruyendo el mensaje del autor.
6. En la clase de lectura la actividad fundamental debe ser la lectura de unos textos determinados, no escuchar al profesor, ni hablar sobre el texto.
7. Las actividades deben ser flexibles y variadas; la variedad fomenta la motivación.
8. La lectura intensiva debe compaginarse con la lectura extensiva, adaptada al nivel del aprendiente.
9. La función del profesorado no es tanto explicar el texto y dar información, como organizar y asesorar.

10. Explicarles el significado de un texto no equivale a desarrollar su comprensión lectora; para esto es preciso ayudarles a desarrollar las estrategias cognitivas que les permitan reconstruir el mensaje original del autor, interpretarlo y valorarlo. Por ejemplo, antes de leer una factura, un lector competente identifica el tipo de texto y activa unos esquemas de conocimiento relativos a la organización e información que caracteriza el texto en cuestión: NIF de la empresa y del cliente, lista de artículos, precios, importe total, fecha, sello de la empresa, etc.

11. Integrar la comprensión lectora con las demás destrezas.

Como ejercicios típicos para el desarrollo de la comprensión lectora, se pueden citar: contestar preguntas sobre el texto, rellenar huecos, emparejar palabras o fragmentos de frases, recomponer textos, comparar textos, poner un título a un texto, resumirlo, etc.

Marco de Referencia Europeo (2001) en función del nivel de los alumnos y de los objetivos específicos del curso, la evaluación de la comprensión lectora puede centrarse en algunas de las siguientes microdestrezas:

1. leer con fluidez y a una velocidad acorde con su nivel.
2. deducir el significado y uso de unidades léxicas poco frecuentes.
3. entender información implícita.
4. captar el sentido figurado, el doble sentido, los juegos de palabras, la ironía, etc.
5. distinguir la idea principal de los detalles secundarios.
6. discernir entre opinión, conjetura y hecho demostrable o comprobado.

7. transcodificar información, p. ej., de un texto a un gráfico.
8. captar el estado de ánimo y la actitud del autor.

3.4. CONCLUSIONES Y RELEVANCIA DE ESTE CAPÍTULO PARA NUESTRO TRABAJO

Después de finalizar nuestro estudio la autora ha llegado a la conclusión que desde los inicios del proceso de enseñanza aprendizaje ha existido preocupación por parte del profesorado del cómo lograr que el estudiantado tenga un aprendizaje eficiente y sea responsable del mismo y de su colectivo. Son muchas las investigaciones realizadas para determinar cuáles son las acciones, los caminos más convenientes, los procedimientos, las operaciones que utilizan el estudiantado y el profesorado para lograrlo. La enseñanza y aprendizaje de la lectura no queda exento de ello, es necesario que conviertan en lectores eficientes y autónomos, pero para ello hay que estar preparados.

A través del capítulo se ha conocido el diseño y utilización en las aulas de diferentes estrategias, unas más novedosas que otras, pero cada una en su momento jugó un importante papel en la enseñanza de lenguas extranjeras o L2 y todas tienen un objetivo, los diferentes enfoques de aprendizaje y de enseñanzas con su evolución. Es primordial y vital que nuestro claustro tenga conciencia de las estrategias, de los enfoques e instrumentos de evaluaciones que existen, además de cómo y cuándo pueden ser utilizadas porque en este proceso intervienen activamente el estudiantado y el profesorado con la orientación, la guía. También es imperioso conocer la motivación que existe por la lectura para trabajar en aras del desarrollando de los hábitos lectores.

La autora coincide con Cárdenas (2007) cuando expresa que existen numerosos trabajos relacionados con el tema, pero concretamente no hemos tenido la oportunidad de consultar ninguno que trate sobre la relación de las estrategias y enfoques de aprendizaje y el desarrollo de la competencia comunicativa haciendo énfasis en la habilidad de escritura, en el presente caso, la lectura, en el proceso de adquisición del idioma español como segunda lengua y que incluya a su vez las variables motivación y voluntad en el aprendizaje y uso de segundas lenguas. Además manifiesta que en nuestro país este es un tema muy poco estudiado y los trabajos encontrados solo analizan el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera.

No se debe pensar en enseñar estrategias lectoras cuando se llega a la adultez, sino desde la niñez, que aprenden a leer y después leen para aprender. El estudiantado tiene que aprender a aprender utilizando los recursos necesarios, construyendo el conocimiento individual y colectivo a niveles superiores como lo exige el desarrollo de la sociedad actual. La razón principal para enseñar estrategias de comprensión es que se conviertan en lectores autónomos y eficaces capaces de enfrentarse a cualquier texto en forma inteligente. Ver en el proceso de comprensión lectora motivación, gusto estético y goce como expresa Solé (1994) "*Leer es mucho más que poseer un caudal de estrategias. Leer es sobre todo una actividad voluntaria y placentera y al enseñar a leer se debe tener esto en cuenta.*"

CAPÍTULO IV: PROBLEMA, OBJETIVOS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1- ÁREA PROBLEMÁTICA

El proceso docente educativo es la vía eficaz de transmisión de información, permite que el estudiantado como ser activo construye su conocimiento, centrado en su actividad mental y conocimiento previo, donde la función del profesorado es engarzar los procesos de construcción de la cognición del estudiantado con el saber colectivo culturalmente organizado y la enseñanza de las Segundas Lenguas (L2) no queda exento de ello.

Durante este proceso deben desarrollarse de forma paralela las destrezas o habilidades comunicativas, se hace énfasis en la lectura y en su producto - la comprensión lectora - como máximo logro, tal vez el invento más maravilloso de la mente humana y un proceso tan complejo que su interpretación equivaldría a entender cómo trabaja la mente. Esta afirmación cobra más importancia si se tiene en cuenta la estrecha relación entre pensamiento y lenguaje, donde la lectura juega un papel primordial, no solo en la lengua materna sino en cualquier idioma.

El objetivo fundamental del proceso de enseñanza de una lengua extranjera es lograr que los estudiantes aprendan a comunicarse en una lengua que no es la propia por lo que se hace necesario que desarrollen su competencia comunicativa de forma total, de modo que trabajen por igual las cuatro habilidades lingüísticas: la expresión oral, la comprensión auditiva, la expresión escrita y la lectura; en un determinado contexto social y cultural. En este proceso intervienen factores cognitivos, afectivos y sociales que determinan su desarrollo.

En nuestro quehacer diario como profesorado de idioma español como segunda lengua se ha detectado, originalmente a través de la observación y posteriormente en las respuestas evaluativas de lecturas de diferentes textos que muestran incapacidad al extraer información eficientemente, la baja calidad en la realización de la habilidad de lectura, la pobre integración de las habilidades del idioma y la deficiente calidad en la comprensión de textos, además en el intercambio con el profesorado de las demás asignaturas las dificultades anteriores se reiteran, que es insuficiente el desarrollo alcanzado en la habilidad de lectura en idioma español por los estudiantes extranjeros de la preparatoria en la Universidad de Ciego de Ávila, Cuba.

Corroborando con una base científica lo que se había detectado por observación nos dimos a la tarea de investigar este problema y para ello se inició este trabajo como un estudio de corte descriptivo que permitiría recoger información factual detallada que describiera la situación del desarrollo de los niveles de la comprensión lectora y al que posteriormente se le sumará un estudio correlacional que llevaría a ¿conocer la relación entre el desarrollo de la habilidad de lectura, las estrategias y los enfoques de aprendizaje empleados por el estudiantado, así como los hábitos de estudio, los intereses y la motivación en el proceso de enseñanza del español como segunda lengua?.

La presente investigación para alcanzar los objetivos anteriores se plantea un estudio de corte descriptivo y correlacional, se considera que la intención fundamental es describir sistemáticamente hechos y características de una población dada o área de interés de forma objetivo y comprobable. Según Colás y Buendía (1992) este tipo de estudios desempeña un papel importante en la ciencia al proporcionar datos y hechos e ir dando pautas que posibilitan la configuración de teorías.

Según López (2000), muchos autores consideran que esta metodología es muy apropiada en determinados campos educativos ya que facilita:

- Identificar problemas.
- Realizar comparaciones y evaluaciones.
- Recoger información factual detallada que describa una situación.
- Planificar futuros cambios y tomas de decisiones.

Y posteriormente correlacional pues "no hay variable independiente experimental susceptible de ser manipulada... se basa en la observación, y el análisis de los datos mediante las técnicas correlacionales, fundamentalmente la correlación de Pearson (1992)".

4.2- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general de la investigación:

- Analizar a través de un estudio descriptivo el desarrollo de la comprensión lectora y las variables que influyen en esta habilidad en el estudiantado que cursa la preparatoria durante el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma español como segunda lengua.

Objetivos específicos:

- Determinar el uso de las estrategias de lecturas en el estudiantado de la Preparatoria durante el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma español como segunda lengua.
- Diagnosticar el nivel de desarrollo de la comprensión lectora del alumnado.
- Comprobar los enfoques de aprendizaje utilizados por el estudiantado a través de un cuestionario.

- Determinar la motivación, la voluntad y los hábitos de estudio variables que influyen en el desarrollo de la comprensión lectora.
- Analizar la relación que existe entre el uso de las estrategias de aprendizaje de lectura, los enfoques de aprendizaje, los hábitos lectores y de estudios y el desarrollo que puede alcanzar la comprensión lectora en español como segunda lengua.

4.3- DESCRIPCIÓN DEL CENTRO Y POBLACIÓN

La investigación se desarrolla en la Universidad de Ciego de Ávila, uno de los Centros de Educación Superior (CES) del país que más se destaca por afianzar múltiples relaciones internacionales. Instituida en 1978, inicialmente como un Instituto Superior Agrícola de Ciego de Ávila (ISACA) formando exclusivamente profesionales del área agrícola. En el año 1991 se ocasionaron cambios en el ordenamiento de los centros pertenecientes a la Educación Superior en Cuba y se incluyeron en la institución las Facultades de Economía y Contabilidad, con lo que se acrecentaron las proyecciones. En 1994 se convierte en la Universidad de Ciego de Ávila (UNICA).

Como respuesta al convenio educacional de Cuba con los países del Caribe (CARICOM) se creó la facultad preparatoria para el estudiantado del Caribe en el año 1999. Se recibieron en el primer año a 82 de diferentes países tales como: Granada, Jamaica, Guyana, San Vicente, Barbados y otros, este número fue en aumento anualmente, se incorporaron provenientes de África y hasta la fecha han cursado la preparatoria 801 estudiantes. Se imparte también el idioma español a

los que ya aprobaron la preparatoria y están cursando sus carreras en nuestro centro.

Ellos vienen a Cuba para aprender el idioma español como segunda lengua debido a que realizarán estudios universitarios en diversos CES de nuestro país, además en este tiempo podrán conocer la idiosincrasia del pueblo cubano y su integración al entorno geocultural, y así satisfacer las expectativas que sobre nuestro país tienen, producto de la nefasta divulgación que por los medios masivos de comunicación hacen en sus países sobre la realidad de nuestro país. Además se imparte idioma español a un número considerable de turistas que han llegado al territorio y se les ofrecen cursos intensivos de idioma español. Estos provienen de diferentes países, fundamentalmente de Canadá, Italia y Alemania.

Para dar respuesta a los nuevos programas de Educación de nuestra Revolución y por la necesidad de fortalecer el trabajo en el sector comunitario se introducen en la universidad carreras de perfil humanístico, creándose en el año 2001 la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas, donde se encuentra actualmente el Departamento de Español.

Desde su apertura nuestra facultad preparatoria, por el arduo y sistemático trabajo y por la calidad con que salen capacitados los estudiantes en la nueva lengua, ha sido seleccionada como la más destacada del país y se ha recibido el reconocimiento tanto de las Organizaciones de padres de los países de procedencia de los estudiantes, del Ministro de Educación Superior de Cuba (MES) por la atención esmerada a estos becarios extranjeros a quienes dedicamos con amor todo nuestro empeño y perseverancia en la labor docente y educativa. El profesorado para impartir el idioma español como segunda lengua

tuvo una formación emergente asumiendo la tarea con responsabilidad y constancia.

4.4- PARTICIPANTES

La investigación se desarrolló en dos grupos de la Preparatoria (cursos 2006/2007 y 2007/2008) de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas de La Universidad de Ciego de Ávila. La muestra se seleccionó de tipo intencional coincidiendo con el 100% de la población. La matrícula total del estudiantado que conformaron las preparatorias en los cursos 2006-2007, 78 en total y 2007-2008, 73 para un total de 151 estudiantes. Distribuidos en 4 grupos, según las especialidades que cursarán uno de humanidades, uno de ciencias técnicas, uno de ciencias agropecuarias y otro de ciencias biológicas. Se tomó de muestra a toda la población teniendo en cuenta a Sampier (2003) que considera que debe utilizarse como mínimo dos grupos; pues permite reducir el efecto de las fuentes de invalidación interna.

En el primer curso 2006-2007 de los 78 estudiantes 33 son mujeres que conforman el 43% de los participantes y 45 hombres para un 57%. El estudiantado está distribuido de la siguiente forma 29 de Guyana, 12 de Antigua y Barbuda, 7 de San Vicente y las granadinas, 5 de Barbados, 3 de Dominica y 22 de Namibia.

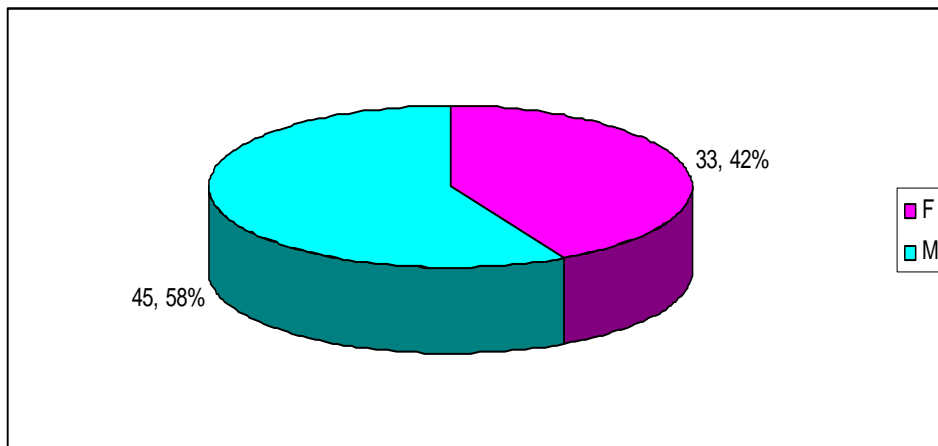


Gráfico 1. Población del primer curso.

En el segundo curso 2007-2008 constaba de 73, de ellos 31 mujeres para el 42.46% y 42 hombres para un 57.53%, 32 Guyana, 1 Barbados, 7 Dominica, 28 Antigua y Barbudas, 2 Israel, 2 Namibia, 1 Santa Lucía.

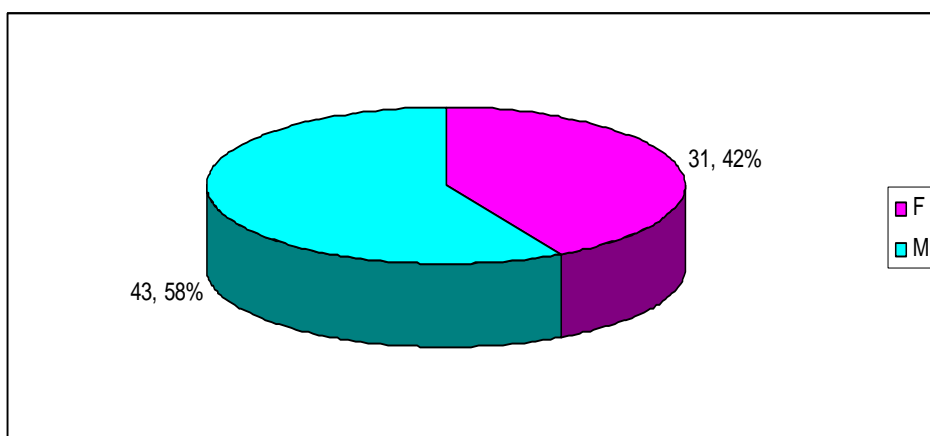


Gráfico 2. Población del segundo curso.

La distribución del estudiantado por especialidades por cursos se comportó de la siguiente manera:

• **Curso 2006-2007:**

Especialidades	Ciencias Sociales y Humanísticas	Ciencias Técnicas	Ciencias Biológicas	Ciencias Agropecuarias
Estudiantado	15	21	22	20

Tabla 1: Disposición por especialidades.

• **Curso 2007-2008:**

Especialidades	Ciencias Sociales y Humanísticas	Ciencias Técnicas	Ciencias Biológicas	Ciencias Agropecuarias
Estudiantado	18	22	16	17

Tabla 2: Disposición por especialidades.

Las edades oscilaron entre los 19 y 22 años, la lengua materna es diversa pues tenemos de habla portuguesa, francesa, holandesa e inglesa con algunos dialectos. Todos vienen con el mismo objetivo y es el de aprender y dominar correctamente del idioma español en su primer año de preparatoria. Ellos tienen un interés común que es prepararse en diferentes asignaturas en dependencia del perfil de las carreras que estudiarán posteriormente en los diferentes (CES) del país y al graduarse en uno de ellos regresar a sus países como profesionales con un título universitario, y así obtener un buen puesto de trabajo lo que proporcionará que su economía y la de sus familias mejorará considerablemente obteniendo así estima social y gran respetabilidad ante sus coterráneos.

Todos reciben el Idioma Español I y II como asignaturas básicas del currículum, se imparten durante dos semestres, en el primero reciben 332 horas y en el segundo 180 haciendo un total de 512 horas en el curso, esta es la disciplina rectora. El plan de estudios diseñado para ellos consta de varias asignaturas, según correspondan al perfil de la carrera universitaria, que posteriormente van a estudiar.

Los cursos son únicos con una duración de un año y al terminar esta preparación comienzan su carrera universitaria y sólo reciben en el primer y segundo año la continuidad del idioma en 4 horas dispuestas semanalmente dentro de su horario docente para aclarar dudas y perfeccionar las habilidades. La calidad del aprendizaje se subordina al aprovechamiento de conocimientos y habilidades adquiridas durante el curso de preparatoria (Idioma español), además de la base que algunos traen de sus países en dependencia de la carrera que estudiarán.

El convenio educativo (Comunidad del Caribe / Mercado Común del Caribe) CARICOM les permite por primera ocasión la oportunidad de estudiar una carrera universitaria y precisamente en Cuba de la que poseen ideas tergiversadas debido a algunos medios de comunicación. Constituye para este grupo el primer acercamiento directo con un medio idiomático hispano y con características e idiosincrasia diferentes a las de sus países. Todo lo anterior constituye un gran reto que tienen que vencer no solo es conocer una lengua distinta sino enfrentarse a un nuevo punto de vista ante la vida, a hábitos ajenos y a un entorno totalmente nuevo.

Nuestro sistema educativo les garantiza, al estudiantado desde su arribo al centro, un escenario similar a nuestros becarios debido a que permanecerán un período

de 6 años o más en nuestro país. Gracias al internacionalismo proletario tendrán los beneficios que ofrece nuestra patria a la juventud de países subdesarrollados.

El sistema político social de sus países interfiere directamente en su formación socio- humanista, este curso se caracteriza por tener diferentes religiones entre ellas hay Católicos, Cristianos, Adventistas, Bautista, Evangelista, Pentecostés, Hindú, Protestantes y Musulmanes. Estos dogmas y prácticas no obstruyen el proceso de enseñanza aprendizaje, ni las relaciones interpersonales desarrolladas durante el curso.

4.5- RECURSOS INSTRUMENTALES Y PROCEDIMIENTOS SEGUIDOS

En este acápite declararemos cuáles fueron los instrumentos utilizados para la recogida de los datos, cómo los hemos organizado y cuál ha sido el soporte informático que se ha utilizado para nuestra investigación.

El primer instrumento utilizado fue el cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Lectura, de la autora Manzano (2006) que se encuentra validado por criterio de expertos en su tesis doctoral defendida en el año 2006, el objetivo del mismo es determinar las estrategias utilizadas por el estudiantado y conocer los niveles de lectura en que se encuentran ubicados. Este se aplicó en ambos cursos, pero solo en el último se evaluaron las estrategias empleadas.

En el segundo instrumento aplicado en el segundo curso fue el Cuestionario de procesos en el Estudio- 2 Factores (C.P.E.), de los autores Biggs y Kember traducido y adaptado en el (2001) por la investigadora Hernández.

El tercer instrumento fue una adaptación del Cuestionario para determinar motivación, voluntad y hábitos de estudio de Cárdenas (2007). Se aplicó en el segundo curso.

4.5.1- Cuestionario de evaluación de las estrategias de lectura.

Se han realizado diversas investigaciones para conocer las estrategias de lectura utilizadas por el alumnado y cuáles pueden ser las más efectivas para desarrollar la comprensión de textos, han sido expuestas en el capítulo anterior. Para nuestro profesorado es crucial conocer cómo su alumnado desarrolla la actividad de lectura, es decir qué estrategia o estrategias utilizan y si las conocen realmente.

A través de este instrumento se conocerán las estrategias de lectura utilizadas por el alumnado y cuáles pueden ser las más efectivas para desarrollar la comprensión de textos. Además permite al profesorado situarlos en los niveles de lectura, según la clasificación de Romeu (1999). Este instrumento ha sido diseñado para la enseñanza de idiomas, se ha aplicado al idioma inglés en diferentes centros educacionales.

Fue validado por el criterio de expertos en el 2006. Se selecciona este cuestionario por su validez y alta fiabilidad representada por un coeficiente de Alpha de Crombach de 0,96. Además permite que el estudiantado y el profesorado

puedan conocer y evaluar el uso de sus estrategias, lo que le facilita tener conciencia de sus fortalezas y debilidades en todo el proceso de comprensión de la habilidad de lectura. También se tiene en cuenta la importancia y pertinencia de las dimensiones e indicadores medidos, estos son muy claros y precisos, con uno de los objetivos de nuestra investigación que es determinar el nivel de desarrollo de la comprensión lectora a través del uso de las estrategias y enfoques utilizados por el estudiantado de la preparatoria. Se aplicó a la totalidad de la matrícula del segundo curso.

Para (Castelló y otros, 2002), *“Las estrategias de aprendizaje comprenden todo el conjunto de procesos, acciones y actividades que los/ las aprendices pueden desplegar intencionalmente para apoyar y mejorar su aprendizaje. Están pues conformadas por aquellos conocimientos, procedimientos que los/las estudiantes van dominando a lo largo de su actividad e historia escolar y que les permite enfrentar su aprendizaje de manera eficaz”*.

Por su parte Cárdenas (2007), considera que *“no existen estrategias buenas y malas en sí mismas, pero sí estrategias adecuadas o inadecuadas para un contexto determinado. Los resultados que obtenemos, lo bien o rápido que aprendemos dependen en gran medida de saber elegir la estrategia adecuada para cada tarea”*.

La autora coincide con los criterios anteriores, pero considera que también es primordial la disposición del estudiantado para desarrollar la actividad de lectura y el contexto social donde se lleve a cabo la misma. Reflexiona que el profesorado no se sentirá conforme con valorar y evaluar las acciones y operaciones que realiza el estudiantado, si se logran con éxito o con dificultades las técnicas o estrategias lectoras y esquemas de conocimientos utilizados sino que desea

ubicar el nivel de comprensión lectora alcanzado por sus alumnos en el área cognoscitiva, para incidir activamente en su desarrollo.

El *Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Lectura*, instrumento diseñado por la investigadora Manzano (2007), fue elaborado en la Universidad de Ciego de Ávila para la tesis presentada para aspirar al grado de doctora “Estilos de Aprendizaje Estrategia de Lectura y su relación con el Rendimiento Académico en la Segunda Lengua”.

Manzano (2007) plantea que *“aunque este cuestionario está dirigido para evaluar las estrategias de lectura en idioma inglés puede muy bien servir de instrumento para medir las estrategias de lectura en general, los niveles en se encuentran ubicados el estudiantado, ya que los procesos mentales que se realizan son universales y aplicables a diferentes situaciones, esa es una de las cualidades del pensamiento- la flexibilidad. Además tiene como finalidad valorar los esquemas conceptuales y procedimentales en los estudiantes que deben leer fuentes publicadas en inglés de forma independiente, crítica y creativa.”*

Es por tal motivo que se aconseja que el alumnado tenga conciencia del nivel de dominio del uso de las estrategias utilizadas en el procesamiento de la información, que no son más que herramientas, para interactuar con el conocimiento de la naturaleza, la sociedad y la vida en general. Esto permitirá escalar los peldaños que conducen a la lectura eficiente y a la formación de lectores independientes, críticos, creativos y transformadores.

El cuestionario consta de 66 ítems sobre las posibles acciones o estrategias empleadas por el estudiantado, están agrupados en cuatro apartados que

coinciden con los niveles de comprensión lectora que pueden desarrollar el estudiantado. (Ver Anexo 1).

- A. Conocimiento previo.
- B. Nivel de traducción.
- C. Nivel de interpretación.
- D. Nivel de extrapolación.

Se utiliza para la valoración del cuestionario la escala Likert que nos indica la frecuencia de uso de estrategias de lectura, posee los valores comprendidos entre 1 y 6:

- 1. No lo hago nunca
- 2. Lo hago muy pocas veces
- 3. Lo hago algunas veces
- 4. Lo hago bastantes veces
- 5. Lo hago muchas veces
- 6. Lo hago siempre

Uso muy frecuente 4,5 a 5,0 (lo hago siempre/casi siempre)	Uso moderado 2,5 a 3,4 (lo hago a veces)	Uso limitado 1,5 a 2,4 (generalmente no lo hago)
Uso frecuente 3,5 a 4,4 (lo hago a menudo)		Uso muy limitado 1,0 a 1,4 (no lo hago casi nunca / nunca)

--	--	--

Tabla 3: Clave de valoración de las estrategias utilizadas

RESUMEN DE LAS ESTRATEGIAS MENCIONADAS

DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS
A- CONOCIMIENTO PREVIO	-trazarse un propósito para la lectura	1-3
	-activar los conocimientos previos	4-7 1-13
	-tener conciencia de los propios procesos de pensamiento	8-13
B- NIVEL DE TRADUCCIÓN	- Comprender globalmente	14-17
	- Reconocer significados: explícitos, implícitos y complementarios	18-20 21-26 14-39
	- Reconocer la estructura textual	27-35
	-Organizar, identificar y jerarquizar ideas	36-39
	-Resumir	
C- NIVEL DE INTERPRETACIÓN	-Inferir información implícita	40-42
	-Valorar la información	43-49 40-52
	-Emitir juicios y criterios	50-52
D- NIVEL DE EXTRAPOLACIÓN	-Extender la información	53-55
	-Analizar situaciones similares	56-59 53-66
	-Resolver problemas	60-66

Tabla 4: Resumen de estrategias

Fue aplicado en un turno de clases, una vez que habían transcurrido 6 meses del curso, a la totalidad de la población del primer y segundo curso, pero se procesó la información recogida sobre las estrategias del segundo curso (73 estudiantes). Se les explicó el objetivo de la actividad y el carácter anónimo de la misma, además que de no comprender alguna de las orientaciones podían preguntar a sus profesores.

4.5.1.1.- Análisis de los resultados

Después de aplicado el cuestionario se obtuvieron los siguientes resultados a través del análisis estadístico del programa estadístico SPSS 11. 5.

APARTADO A	APARTADO B	APARTADO C	APARTADO D
4,5 - 4,1	3,7 – 3,1	3,2- 2,7	2,7- 2,2

Tabla 5: Frecuencia de uso de las estrategias de lectura.

		CONPREV	TRAD	INTERP	EXTRAP
N	Valid	73	73	73	73
Media		3,64	3,28	3,04	2,84
Mediana		4	4	3	3
Moda		4	4	3	3
Desviación típica		1,13	1,11	1,01	,95

Tabla 6: Estadístico descriptivo de las estrategias

Del análisis de los datos anteriores se deduce que en la población estudiada las estrategias más beneficiadas en cuanto frecuencia de uso son las del apartado A

(conocimientos previos), se encuentran ubicadas entre el rango 4,5 - 4,1 (tabla 5), que expresa que son utilizadas de forma muy frecuente y frecuente por parte del estudiantado, la media aritmética es de 3.64 (tabla 6).

En el apartado B están situadas entre el rango de 3,7 - 3,1 lo que evidencia que su uso es entre frecuente y moderado con una media de 3.28, en el apartado C se encuentran entre el rango 3,2 - 2,7 quedando dispuestas en moderado, la media disminuye a 3.

Las más deficientes son las del apartado D con el valor de rango más bajo 2,7 - 2,2 lo que hace que estén ubicadas entre uso moderado y limitado con una media aritmética de 2.84. Se realizará a continuación un análisis detallado por apartados.

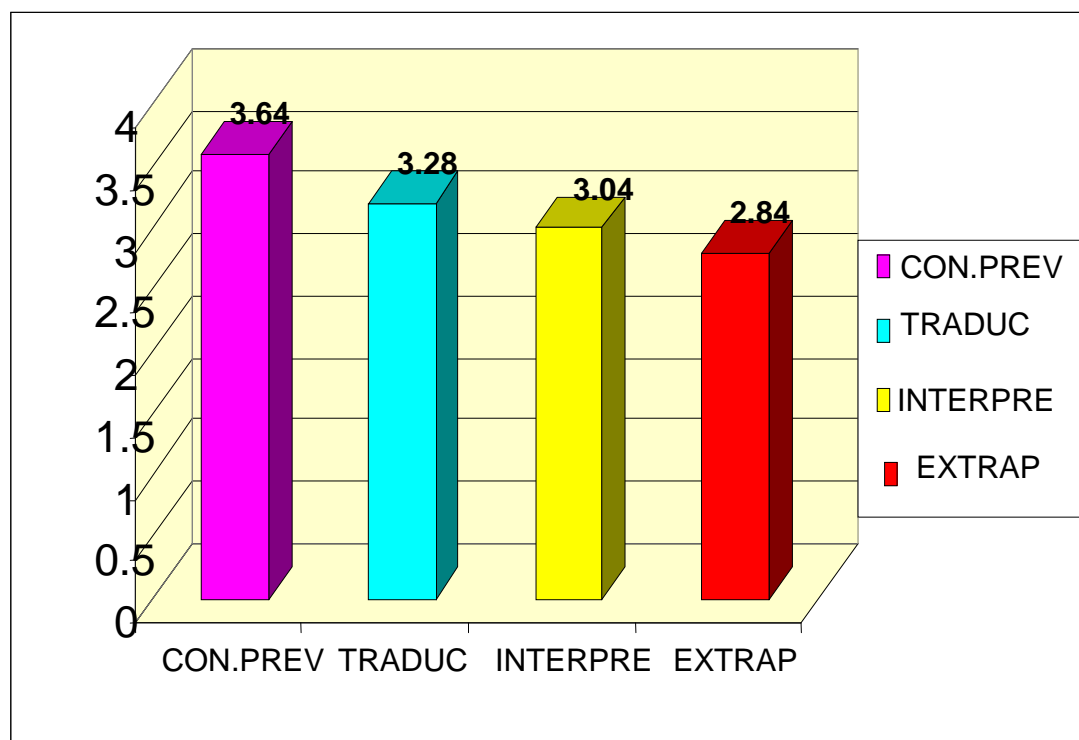


Gráfico 3: Gráfica comparativa del uso de las estrategias.

APARTADO A

Escala de uso	Cantidad	%
Muy frecuente	16	21.91%
Frecuente	32	48.83%
Moderado	13	17.80%
Limitado	7	0.95%
Muy limitado	5	0.68%

Tabla 7. Frecuencia de uso de las estrategias del conocimiento previo.

Este es el apartado de mejores resultados en cuanto a la frecuencia de uso de las estrategias de lectura el 65,75% del estudiantado las usa de forma frecuente y muy frecuente, (tabla 7) el 86,30% tiene concebido el propósito de su lectura y saben qué leen y para qué van a leerlo, el 72,60% domina las estructuras lingüísticas elementales del idioma español para enfrentar la lectura. Pero consideramos que es necesario profundizar en su análisis porque no se comportan de esta manera todas las estrategias debido a que el 58,90% considera que no tiene suficientes conocimientos previos para enfrentar la comprensión del texto, no dominan el vocabulario necesario relacionado con el tema del texto, el

24,65% considera que posee los necesarios para poder realizar la comprensión efectiva. Este estudiantado necesita apoyarse más en los diccionarios, requiere de la supervisión del profesorado o de otros colegas.

Similares resultados obtuvieron Peronard y col. (2000) en su estudio realizado en la Universidad Católica de Valparaíso Chile, donde el 12% de los encuestados considera tener los elementos necesarios y el conocimiento sobre los temas tratados, el resto considera tener un conocimiento superficial y muy elemental de estos. Manzano (2007) en su estudio realizado en la Universidad de Ciego de Ávila, demuestra que solo el 40% del estudiantado utiliza de manera frecuente las estrategias de los conocimientos previos, el 4.5% muy frecuente, los demás están ubicados entre moderado y limitado.

Igual resultado tuvo Cárdenas (2007) en el estudio realizado en la Universidad de Ciego de Ávila donde el 58,7% del estudiantado casi nunca utilizan las estrategias cognitivas, aquí están incluidos los conocimientos previos y las demás se deduce de los datos el poco uso de todas las estrategias de aprendizaje, ninguna es usada "siempre" por la población observada no hace uso habitual de estrategias de aprendizaje.

Una vez más se corrobora que para afrontar el proceso de lectura específicamente en una lengua extranjera o L2 es imprescindible poseer suficientes conocimientos previos sobre diversos temas y de cultura general, solo. La autora coincide con lo planteado por Manzano (2007) "en todo este proceso juega un papel importante el conocimiento previo que tenga el lector sobre el tema, sus vivencias, experiencias, sentimientos, los cuales permiten dar una interpretación personal sobre lo leído. Así podremos penetrar en la esencia del texto".

APARTADO B

Escala de uso	Cantidad	%
Muy frecuente	8	10.95%
Frecuente	29	39%
Moderado	18	24%
Limitado	13	17%
Muy limitado	5	0.68%

Tabla 8. Frecuencia de uso de las estrategias del nivel de traducción.

En el el uso se comporta con un 64% entre frecuente y moderado, el estudiantado ha demostrado que no es capaz de identificar aún las ideas explícitas e implícitas del texto. Aunque se observa que las estrategias que van más allá de decodificación o la simple reproducción presentan limitaciones, estas son elementales para la comprensión del texto. El 67,12% expresa que no puede inferir el contenido del texto por el título, el 1,91% puede distinguir siempre la función comunicativa del texto, el 1,78% considera que puede reconocer una idea que está contenida dentro de otra, sintetizar y suprimir la información que no es esencial, el resto siente que es difícil y que no están preparados.

Rosas y col. (2003) en su investigación realizada en la Universidad de Los Lagos, Chile tuvieron resultados muy homogéneos porque el 20% pudo deducir información implícita, el 24% las funciones del texto y el 27% las relaciones entre los conectores o palabras relacionantes en un texto. El promedio en la prueba de comprensión fue de un 46.8% ubicando las estrategias de lectura en el uso de

moderado. El estudiantado es incapaz de reconocer los significados explícitos e implícitos que aparecen en el texto.

APARTADO C

Escala de uso	Cantidad	%
Muy frecuente	8	10.95%
Frecuente	10	13.69%
Moderado	37	50.68%
Limitado	13	17.80%
Muy limitado	5	0.68%

Tabla 9. Frecuencia de uso de las estrategias del nivel de interpretación.

Si analizamos el **apartado C** el 50,68% nos indica que el uso de frecuencia se ubica en la escala de moderado, se observa que a medida que se van complejizando las operaciones de abstracción, comparación, valoración y la emisión de juicios o criterios la frecuencia de uso disminuye, el 24,65% es capaz de extraer conclusiones de sus inferencias, el 30,13% emite sus criterios y los argumenta sin temores, ni inhibiciones. No se sienten aptos para determinar cuando el autor está aportando nuevos elementos, ni pueden constatarlos con los conocimientos previos porque se sabe que es una limitante que poseen.

APARTADO D

Escala de uso	Cantidad	%
Muy frecuente	5	0.68%
Frecuente	8	10.95%
Moderado	36	49.31%
Limitado	19	26.02%
Muy limitado	5	0.68%

Tabla 10. Frecuencia de uso de las estrategias del nivel de extrapolación.

Los datos obtenidos en el **apartado D** corroboran que este es el apartado con más dificultades en la frecuencia de uso de las estrategias de lectura, se ubica el 75,34% (tabla 10) entre moderado y limitado porque 61,64% no se siente apto para aplicar la información leída a otros contextos de la vida, no expresan que posibles sugerencias o soluciones dar a un problema por ende reconocen que sus resultados en cuanto al uso de frecuencia de las estrategias de lectura no son satisfactorias.

Quesada (1993) muestra que dichas estrategias son desarrolladas por lo general de manera intuitiva por los estudiantes, ello explica en mucho de los casos, el bajo rendimiento académico alcanzado por los mismos. Hernández y col. (2002) en la investigación realizada en la Universidad Autónoma Juan Misael Caracho (UAJMS) de Terija, Bolivia demuestran que el desarrollo de las estrategias de lectura de los estudiantes se encuentran en un nivel de malo, lo que ocasiona que los contenidos de las materias sean asimiladas sin sentido crítico y el aprendizaje no sea eficiente. Rosas y col. (2003) en su investigación demuestra que el 30%

del alumnado posee un conocimiento mínimo de las estrategias de lectura encaminadas a la comprensión que pueden utilizar con frecuencia para llegar a desarrollar el proceso de lectura con destreza y ser lectores competentes.

Los resultados anteriores ponen sobre aviso al profesorado de la necesidad de enseñar a nuestros estudiantes a utilizar determinadas estrategias de lectura y considerar que serían más útiles si las aplicaran con más sistematicidad, así contribuimos al desarrollo del proceso de comprensión lectora integrando las demás destrezas lingüísticas.

La autora considera que es imprescindible la incorporación de actividades lectoras productivas y variadas en nuestra enseñanza, que vayan en ascenso de forma tal, que proporcione que el estudiantado en dependencia del nivel de desarrollo adquirido tenga que utilizar diversas estrategias para procesar ese contenido, valorarlo, determinar lo que puede serle útil o no, emitir criterios, argumentarlos, lo anterior les permite ir desarrollando de forma paralela las demás habilidades que son necesarias para el aprendizaje de una L2. Al respecto plantea Hernández (2002) “que dichas estrategias no poseen un carácter innato, sino que son factibles de adquirirse por el hombre a lo largo de su desarrollo “

Hacer que los estudiantes descubran y desarrollen sus propias estrategias lectoras es un importante logro, que se les da la facilidad de poder entender mejor los diferentes procesos acontecidos en el mundo en la medida en que podamos entender mejor los textos. El utilizar eficientemente las estrategias de lectura no queda en el momento si no que trasciende en el tiempo y el espacio, al decir de Manzano (2007), “este proceso continúa con la aplicación de la información adquirida a otros contextos y se amplía con otra lectura, se fructifica a través de

otro texto escrito. Lo que representa un espiral de desarrollo del pensamiento del lector.

El docente que realmente desee que el estudiante construya su propio conocimiento debe persuadir al estudiante para “que asuma el texto no como simple documento de información, sino como instrumento de conocimiento, de tal manera que aprenda a descubrir lo mejor de la vida y abrir la mente al conocimiento y, sobre todo, abrir los ojos a *la cultura de la humanidad*”. (Mina, 2006)

Como se expuso anteriormente este instrumento se utilizará para situar al estudiantado en los niveles de lectura. La autora asume la clasificación de Romeu (1999). La investigadora Manzano (2007) incluye los indicadores trabajados en los conocimientos previos en el nivel de traducción. Se aplicó el instrumento a la totalidad de la matrícula de ambos cursos (151) porque es de interés de la autora determinar los niveles de lectura que posee el estudiantado. A través de la comparación de los resultados quedará demostrado si realmente existe la tendencia a alcanzar solo niveles bajos y moderados en la habilidad de lectura por parte del estudiantado de la Preparatoria, lo que afectaría el proceso de comprensión lectora durante el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua.

Manzano (2007), selecciona estos niveles porque además de expresar los objetivos, que persigue la lectura en la enseñanza de un idioma extranjero en el nivel superior en nuestro país. Permite romper con el tradicionalismo en el trabajo con esta habilidad, especialmente, con respecto a la evaluación crítica y aplicación de la información leída en el aprendizaje de idiomas, o sea, darle la importancia

que requiere la habilidad de lectura como proceso de continuidad y sistematización en la adquisición de los conocimientos.

La autora considera que es real la estrecha relación dialéctica existente entre los niveles de lectura seleccionados sirviendo de puente uno al otro y el siguiente se retroalimenta de las operaciones realizadas en el anterior por lo que se asumen de forma dinámica, cíclica e interactiva, además que depende potencialmente de los siguientes pilares esenciales: el objetivo que se pretenda con la lectura, la orientación de la tarea y el dominio que tenga de esta habilidad en su lengua materna.

La división de estos niveles es puramente metodológico, el paso por ellos ayuda a la autonomía de aquel estudiantado, que depende fuertemente de la orientación del profesorado, y favorecen la formación de zonas de desarrollo próximo, pues el objetivo principal de la educación es enseñarlos a que realicen esta actividad de forma independiente. El estudiante va desde la interacción directa con el texto hasta lograr la independencia, de receptor a emisor y de emisor a transformador (Álvarez, 1999).

Las dimensiones e indicadores de los niveles trabajados son los siguientes:

I-Traducción:

1. Aplicar el universo cultural (conocimientos previos y elementos metacognitivos en función de la comprensión del texto)
 - Comprender de forma global y específica.
 - Aplicar los conocimientos generales del mundo.

- Aplicar los conocimientos del tema tratado.
 - Aplicar conocimientos lingüísticos y las estrategias de autorregulación y control.
2. Identificar la estructura textual.
 - Realizar análisis léxico, sintáctico y semántico.
 - Comprender las relaciones de las ideas (coherencia).
 - Jerarquización de ideas.
 - Reconocer la función comunicativa.
 3. Inferir del texto.
 - Predecir.
 - Anticipar.
 - Captar el significado implícito.
 - Inferir por analogía.
 - Inferir basado en elementos conocidos.
 4. Ordenar las ideas.
 - Reconocer detalles.
 - Comprender el significado implícito.
 - Encontrar información específica.
 - Ordenar jerárquicamente la información.
 - Seguir la secuencia.
 - Hallar contrastes.
 5. Resumir.
 - Identificar ideas principales, secundarias y terciarias.
 - Omitir detalles.

- Seleccionar las ideas importantes.
- Integrar proposiciones.
- Reducir la información a lo esencial.

II- Interpretación:

1- Inferir información implícita.

- Captar los significados ocultos y las relaciones implícitas.
- Extraer conclusiones y generalizaciones.

2- Valorar la información extraída.

- Contrastar la lectura con otras fuentes y opiniones anteriores.
- Distinguir entre hechos y opiniones.

3- Interpretar la información.

III- Extrapolación:

1. Extender la información.

- Usar la información contenida en el texto en otros contextos de forma independiente.

2. Analizar situaciones similares.

- Extrapolar con rapidez e independencia la situación dada a situaciones de la vida, determina y analiza la situación problemática.

3. Resolver problemas.

- Formula el problema con rapidez e independencia, da solución al problema y valora los resultados.

I. TRADUCCION

• **Conocimiento previo del objetivo de la lectura, de los elementos lingüísticos y culturales.**

(Muy alto) - el estudiante debe tener un excelente y profundo dominio del objetivo de la lectura y de las características del texto, de los elementos lingüístico y estructural del idioma, amplios conocimientos del tema y un rico nivel cultural.

(Alto) – debe tener un buen dominio lingüístico y estructural, conocimientos del tema y amplio nivel cultural.

(Medio) - debe tener un conocimiento elemental del vocabulario, estructuras gramaticales y características textuales, así como del tema y general del mundo que le permitan tener una comprensión general de lo leído.

(Bajo) – no tiene conocimientos lingüísticos suficientes para enfrentar la lectura, poseen pocos conocimientos del tema y general del mundo

(Muy Bajo) – no tiene conocimientos elementales de la lengua española, sabe muy poco sobre el tema y posee un pobre nivel cultural.

• **Reconocimiento de los significados explícito, implícito y complementario**

(Muy Alto) – Comprende rápidamente y excelentemente la información explícita, capta con rapidez toda la información implícita y entiende perfectamente cualquier información complementaria.

(Alto) – Comprende y capta con rapidez la información explícita, implícita y complementaria

(Medio) – Comprende la información explícita, reconoce información implícita y complementaria, pero con dificultades

(Bajo) – Reconoce la información explícita, pero no es capaz de inferir información implícita y complementaria.

(Muy Bajo) – Reconoce con dificultad la información explícita, no es capaz de captar o entender información implícita o complementaria.

• **Reconocimiento de la estructura textual**

(Muy Alto) – Reconoce rápidamente las características del texto, identifica su estructura y por ende reconoce la función del texto.

(Alto) – Reconoce las características del texto, su estructura y función.

(Medio) – Reconoce con las características del texto, estructura y función bajo la orientación del profesor.

(Bajo) – Reconoce algunas características del texto, por lo que tiene dificultades en identificar su estructura y función. Se muestra dependiente de la ayuda del profesor.

(Muy Bajo) – No es capaz de reconocer las características del texto, por lo que no puede identificar su estructura y función. Depende de la ayuda directa del profesor.

• **Organización e identificación de las ideas del texto**

(Muy Alto) – Reconoce inmediatamente la posición que ocupan las ideas en el texto por lo que clasifican acertadamente las ideas principales (I.P.), ideas secundarias (I.S.) y los detalles.

(Alto) – Reconoce la posición de las ideas dentro del texto y las clasifican correctamente en I.P., I.S. y detalles.

(Medio) – Reconoce la posición de las ideas en el texto, pero tienen algunas dificultades en su clasificación.

(Bajo) – Reconoce la posición de las ideas guiados por el profesor y se les dificulta clasificar las ideas en I.P., I.S. y detalles.

(Muy Bajo) – No logra reconocer la posición de las ideas y clasificarlas en I.P., I.S. y detalles.

- **Resumen**

(Muy Alto) – Suprime, generaliza y construye de forma excelente y con rapidez las macroproposiciones del texto.

(Alto) – Suprime, generaliza y construye las macroproposiciones del texto.

(Medio) – Es capaz de suprimir, generalizar o construir con la ayuda del profesor.

(Bajo) Se le dificulta realizar las acciones anteriormente mencionada. Se muestra muy dependiente.

(Muy Bajo) No es capaz de realizar las acciones anteriormente mencionadas.

II. INTERPRETACIÓN

- **Inferir lo implícito**

(Muy Alto) - Es capaz de captar rápidamente información implícita, tono, atmósfera, estilo y extraer conclusiones de forma independiente.

(Alto) – capta información implícita, tono, atmósfera, estilo y extrae conclusiones de forma independiente.

(Medio) – capta con dificultades información implícita, tono, atmósfera, estilo y extrae conclusiones bajo la orientación del maestro.

(Bajo) – no es capaz de captar toda la información implícita, tono, atmósfera, estilo, por lo que se le dificulta extraer conclusiones.

(Muy Bajo) – No es capaz de captar la información implícita, tono, atmósfera, estilo, ni de extraer conclusiones.

- **Valorar la información**

(Muy Alto) – Analiza y compara la información contenida con otras fuentes de forma rápida e independiente.

(Alto) – Analiza y compara la información contenida con otras fuentes.

(Medio)- Tiene dificultades en la comparación de las fuentes y se muestra dependiente.

(Bajo) - Tiene grandes dificultades en la comparación de las fuentes y se muestra lento y muy dependiente.

(Muy Bajo) – No es capaz de comparar y analizar la información contenida.

• **Interpretar**

(Muy Alto) – Establece puntos de vistas propios y emite su opinión con sólidos argumentos, rápida e independiente.

(Alto) – Establece criterios propios y emite opiniones con argumentos sólidos.

(Medio) – Emite sus criterios con dificultades, necesita de la orientación del profesor.

(Bajo) – Tiene grandes dificultades al emitir los criterios personales, pues no puede argumentarlos por falta de conocimientos. Necesita de la orientación y ayuda del profesor,

(Muy Bajo) – No es capaz de establecer criterios propios. Se muestra muy dependiente de la orientación y ayuda del profesor.

III. EXTRAPOLACIÓN

• **Extender la información**

(Muy Alto) –Usa y aplica la información contenida en el texto en otros contextos de forma independiente.

(Alto) – Usa y aplica la información del texto en otros contextos.

(Medio) – Tiene dificultades en la aplicación de la información a otros contextos, necesita de la orientación del maestro

(Bajo) – Tiene grandes dificultades para utilizar la información en otros contextos, se muestra muy dependiente de la orientación del maestro.

(Muy Bajo) – No es capaz de aplicar la información del texto a otros contextos. Depende de la orientación y ayuda del profesor.

• **Analizar situaciones similares**

(Muy Alto) – Extrapola con rapidez e independencia la situación dada a situaciones de la vida, determina y analiza la situación problemática.

(Alto) – Extrapola la situación dada a situaciones de la vida, determina la situación problemática y la analiza.

(Medio) - Extrapola con dificultades la situación dada a situaciones de la vida, determina la situación problemática bajo la orientación del profesor.

(Bajo) – Tiene grandes dificultades para extrapolar la información, depende de la orientación y ayuda del profesor.

(Muy Bajo) – No es capaz de extrapolar y predecir la situación problemática.

• **Resolver problemas**

(Muy Alto) – Formula el problema con rapidez e independencia, da solución al problema y valora los resultados.

(Alto) – Formula el problema, da solución al problema y valora los resultados.

(Medio) – Formula el problema, pero tiene dificultades para dar solución al problema, depende de la orientación del profesor.

(Bajo) – Tiene dificultades en formular el problema y por ende en la solución adecuada del problema, necesita de la ayuda y orientación del profesor.

(Muy Bajo)- No es capaz de formular ni de resolver el problema

Para la evaluación del desarrollo de esta habilidad, una vez determinado el nivel alcanzado en cada invariante (parte analítica) se determina a partir de la escala que aparece a continuación, el dominio completo de la habilidad de lectura (parte sintética).

NIVELES	Muy alto	Alto	Moderado	Bajo	Muy bajo
PUNTOS	5	4	3	2	1

Tabla 11: Escala analítica por niveles.

Tratamiento de los datos obtenidos.

Como en los casos anteriores la habilidad de lectura fue evaluada a partir del dominio de cada una de sus invariantes y finalmente se hace un análisis del desarrollo de la habilidad como un todo. A los resultados obtenidos se les aplicó un análisis de fiabilidad usando el Alpha de Cronbach para poder determinar la consistencia interna entre los casos analizados, se procesaron estadísticamente utilizando el programa estadístico SPSS 11. 5, primeramente se les aplicó un análisis de fiabilidad usando el Alpha de Cronbach para poder determinar la consistencia interna entre los casos analizado. Se obtuvo un índice de que 0,94 lo que nos indica que el instrumento es considerado aceptable.

Análisis de los resultados

Los resultados obtenidos del primer curso fueron los siguientes:

Curso 2006-2007 (Anexo 2)

		TRADUC	INTERP	EXTRAP	HABIL
N	Valid	78	78	78	78
Media		3,28	2,79	2,61	2,76
Mediana		4,00	3,00	3,00	3,00
Moda		4,00	3,00	3,00	3,00
Desviación típica		1,06	,95	1,00	,93

Tabla 12. Estadístico descriptivo de la habilidad de lectura.

El análisis anterior permite examinar la situación del estudiantado referente al desarrollo de la habilidad de lectura, se observa que el nivel de mejores resultados es el de traducción que logra una media aritmética de 3,28, se conocen las deficiencias al no poseer los suficientes conocimientos previos sobre diversas temáticas, lo que impide realizar inferencias y ubicarse en el contexto del autor para poder comprender con más autonomía el mensaje. El nivel de más bajo resultado en la media es la extrapolación con una media de 2,62 (tabla 12), el estudiantado ha demostrado que le es difícil discernir las ideas implícitas en el texto, no se sienten aptos para asumir situaciones similares y menos en nuevos escenarios. Se puede afirmar que el estudiantado posee dificultades para acometer el proceso de comprensión lectora porque la habilidad de lectura posee una media aritmética baja de 2,77. (Gráfico 4).

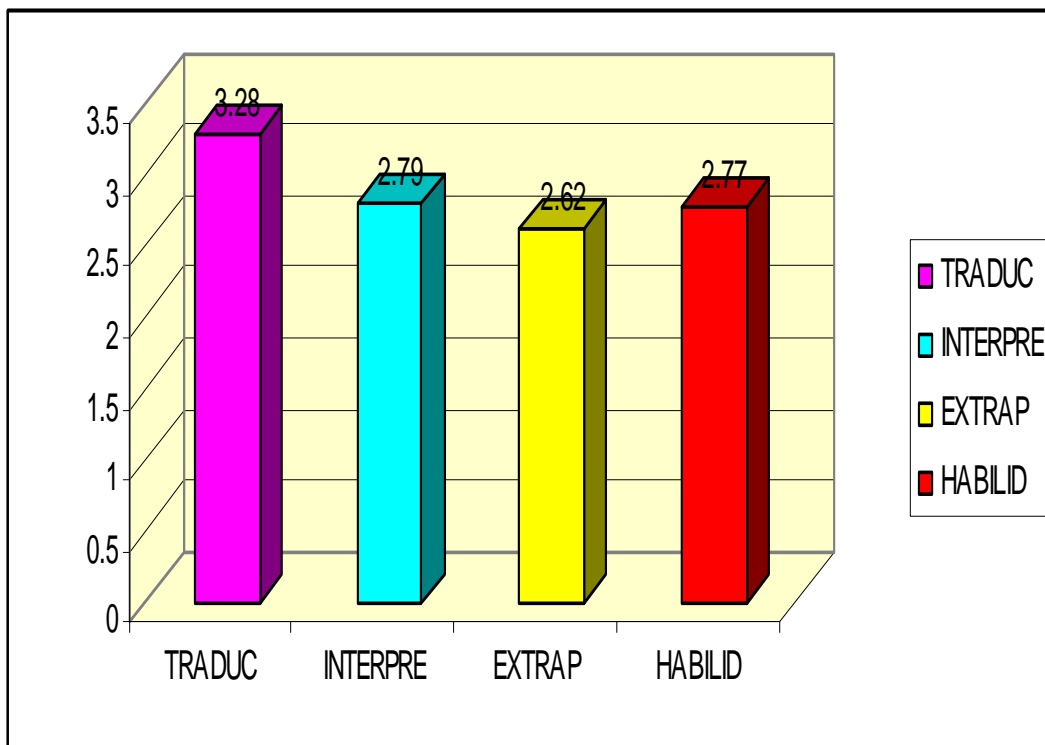


Gráfico 4: Comparativo de los niveles de la habilidad de lectura.

Resultados por dimensiones:

TRADUCCIÓN

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	6	7,7	7,7
	2	12	15,4	23,1

	3	20	25,6	48,7
	4	34	43,6	92,3
	5	6	7,7	100,0
	Total	78	100,0	

Tabla 13. Análisis de frecuencia de la dimensión traducción.

Cuando se habla de la traducción se refiere al conocimiento previo que tienen los estudiantes, al reconocimiento de los significados explícitos, implícitos y complementarios, así como a la organización e identificación de las ideas del texto que se lee. En este caso como se aprecia en la [tabla 13](#) el 43,6% del estudiantado obtiene calificaciones de alto y el 7,7% de muy alto, el 25,64% se encuentra en moderado y el 23,1% se encuentra en los niveles de bajo y muy bajo, con una media aritmética de 3,28 ([tabla12](#)) lo que permite inferir que el estudiantado es capaz de suprimir, generalizar y construir con cierto nivel de dependencia. Es necesario aclarar que es la dimensión de mejor puntaje de ubicados en el nivel alto, aunque las mayores deficiencias están en el pobre dominio sobre los conocimientos previos que posee el alumnado sobre diferentes temas.

INTERPRETACIÓN

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	9	11,5	11,5
	2	16	20,5	32,1
	3	37	47,4	79,5
	4	14	17,9	97,4
	5	2	2,6	100,0
	Total	78	100,0	

Tabla 14. Análisis de frecuencia de la dimensión interpretación.

Al evaluar la invariante de interpretación se encontró que el 32% del estudiantado está ubicado en los niveles de bajo y muy bajo (tabla 14), el 47,4% se ubica en el nivel de moderado y solo el 2,6% se encuentra en muy alto. Es necesario tener en cuenta que el estudiante debe inferir lo implícito, valorar la información y finalmente interpretar, de la misma forma la media aritmética alcanzada de 2,79 como se observa en la tabla 12, estos resultados permiten inferir que el estudiantado tiene grandes dificultades al emitir los criterios personales, pues no puede argumentarlos por falta de conocimientos, necesitan aún de la orientación y ayuda del profesorado para discernir los mensajes implícitos o poder interpretar las ideas expuestas por el autor.

EXTRAPOLACIÓN

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	13	16,7	16,7
	2	19	24,4	41,0
	3	33	42,3	83,3
	4	11	14,1	97,4
	5	2	2,6	100,0
	Total	78	100,0	

Tabla 15. Análisis de frecuencia de la dimensión extrapolación.

En el caso de la extrapolación debe ser capaz de extender la información, analizar situaciones similares y resolver problemas, aquí el 41,1% de los estudiantes se ubican en los niveles entre bajo y muy bajo, el 42,3 se sitúa en moderado y solo el 16,7% se localiza entre alto y muy alto. El nivel más frecuente alcanzado por los estudiantes es moderado como se aprecia en la (tabla 15) donde la moda es 3, la media aritmética es la más baja, si se analiza comparativamente, como se aprecia en la tabla 11, infiriéndose que el estudiantado tiene dificultades en formular, establecer estrategias y en la solución adecuada del problema, no se sienten capaces de resolver nuevas situaciones, necesita de la ayuda y orientación del profesorado.

HABILIDAD

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	8	10,3	10,3
	2	19	24,4	34,6
	3	36	46,2	80,8
	4	13	16,7	97,4
	5	2	2,6	100,0
	Total	78	100,0	

Tabla 16. Frecuencia de la habilidad de lectura.

En el análisis del dominio de la habilidad se alcanza que el 34,7% se encuentra ubicado entre los niveles de bajo a muy bajo, el 46,2 se sitúa en moderado y solo el 19,3% se localiza entre alto y muy alto. El más frecuente alcanzado por el estudiantado es moderado como se aprecia en la tabla 16. Lo que permite afirmar que los resultados de los estudiantes en el dominio de esta habilidad son bajos. Lo anterior demuestra que poseen un bajo nivel en la calidad de las ideas, no son capaces de satisfacer adecuadamente la demanda de la tarea asignada. No

poseen los conocimientos previos necesarios para acometer la comprensión de textos, su conocimiento sobre el mundo es limitado. Carecen de un vocabulario activo y pasivo amplio, así como las estructuras morfosintácticas de la lengua lo que limita la comprensión lectora. Tienen dificultades en formular el problema y por ende en la solución adecuada del problema, necesita de la ayuda y orientación del profesor, no pueden asumir nuevos problemas a partir de los conocidos, ni producir nuevos textos. De los tres niveles el de mejor resultados es el de traducción con una media de 3,28, mientras que la extrapolación presenta las mayores dificultades con una media de 2,62. Lo que permite llegar a la conclusión de que existen deficiencias en el proceso de comprensión lectora del estudiantado afectando a la habilidad de lectura.

Resultados del 2do curso 2007-2008 (ANEXO 3)

A los resultados obtenidos se les aplicó un análisis de fiabilidad usando el Alpha de Cronbach para poder determinar la consistencia interna entre los casos analizados, se procesaron estadísticamente utilizando el programa estadístico SPSS 11. 5, primeramente se les aplicó un análisis de fiabilidad usando el Alpha de Cronbach para poder determinar la consistencia interna entre los casos analizado. Se obtuvo un índice de que 0,96 lo que nos indica que el instrumento es considerado aceptable.

		TRAD	INTERP	EXTRAP	HABILID
N	Valid	73	73	73	73
Media		3,28	3,04	2,84	2,79
Median		4,00	3,00	3,00	3,00
Moda		4,00	3,00	3,00	3,00
Desviación típica		1,11	1,01	,95	,92

Tabla 17. Estadístico descriptivo de la habilidad de lectura

De los resultados anteriores se puede deducir que las medias aritméticas más bajas corresponden a las variables de interpretación con 3.04 y extrapolación 2.84, como se refleja en la [tabla 17](#). La calificación que más se repite, o sea, la moda, en este caso es de 3, nivel moderado. Los mejores resultados se obtienen en la variable de traducción con una media aritmética de 3.28, pero aún existen dificultades al realizar inferencias al no manifestar los conocimientos previos sobre diferentes temáticas, lo que impide producir predicciones que les permite colocarse en el contexto del autor para poder comprender con más independencia las ideas explícitas e implícitas expuestas por el autor.

El nivel de más bajo resultado en la media es la extrapolación con una media de 2,84 el estudiantado ha demostrado que le es complejo descifrar las ideas implícitas en el texto, no se sienten capacitados para asumir en contextos semejantes y menos en nuevas atmósferas, no se sienten preparados para emitir juicios, ni valoraciones sobre el texto. Se puede afirmar que el estudiantado posee dificultades para acometer el proceso de comprensión lectora porque la habilidad de lectura posee una media aritmética baja de 2,83.

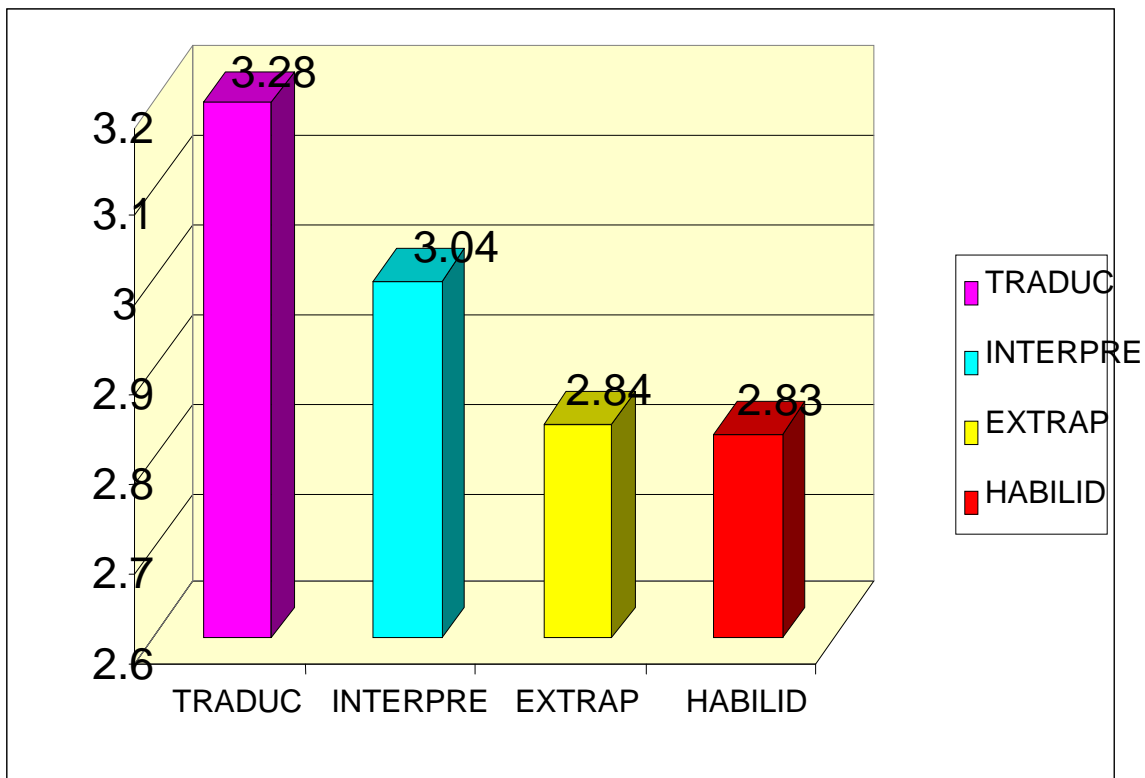


Gráfico 5: Comparativo de los niveles de la habilidad de lectura.

TRADUCCIÓN

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	5	6.8	6.8
	2.00	14	19.2	26.0
	3.00	17	23.3	49.3
	4.00	29	39.7	89.0
	5.00	8	11.0	100.0

	Total	73	100.0	
--	-------	----	-------	--

Tabla 18. Análisis de frecuencia de la dimensión traducción.

En este caso como se aprecia en la tabla anterior, el 50,7% del estudiantado se ubica en el nivel de alto y muy alto, si se compara con el primer curso se observa un ascenso comparado con el primer curso en este nivel, el 23,3% del estudiantado se ubica en moderado. Todavía refleja que no puede inferir las ideas expuestas por el autor, ni saben jerarquizar las ideas principales, de las secundarias y terciarias, existe pobre dominio sobre los conocimientos previos, que posee el alumnado sobre diferentes temáticas importantes, aunque se debe destacar que disminuyó a 19,2% los situados en los niveles bajo y muy bajo. Estos son capaces de suprimir, generalizar y construir con cierto nivel de dependencia. Es necesario aclarar que continúa siendo la dimensión de mejores resultados con una media aritmética de 3.28.

INTERPRETACIÓN

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	5	6.8	6.8
	2.00	13	17.8	24.7
	3.00	37	50.7	75.3
	4.00	10	13.7	89.0
	5.00	8	11.0	100.0
	Total	73	100.0	

Tabla 19. Análisis de frecuencia de la dimensión interpretación.

Este nivel también se comporta con deficiencias como se aprecia en la tabla ya que el 17,8% del estudiantado se encuentra entre los niveles de bajo y muy bajo, el 50,7% en moderado y el 24,7% se ubica entre alto y muy alto. Lo anterior ocasiona que el proceso de comprensión de los textos no sea del todo eficiente porque no puede el estudiantado discernir los mensajes implícitos o interpretar las ideas expuestas por el autor, pues no pueden argumentarlos por falta de conocimientos, se sienten dependientes, la valoración de la información tiene que ser con la ayuda directa del profesorado porque carecen de juicios personales para emitir en el colectivo y comparar los conocimientos que poseen con los del texto procesado, necesitan aún de orientación y ayuda externa.

EXTRAPOLACIÓN

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	5	6.8	6.8
	2.00	19	26.0	32.9
	3.00	36	49.3	82.2
	4.00	8	11.0	93.2
	5.00	5	6.8	100.0
	Total	73	100.0	

Tabla 20. Análisis de frecuencia de la dimensión extrapolación.

Al analizar los resultados de la extrapolación la situación se comporta similar a las anteriores dimensiones, se observa mayor dificultades para integrar la información implícita y explícita del texto a los conocimientos previos sobre el tema, como se observa en la [tabla 20](#), el 49,3% del estudiantado se ubica en el nivel de moderado, el 16,8% se encuentra entre los niveles de alto y muy alto, el 26,0% en el nivel de bajo y solamente el 6,8 se sitúa en muy bajo. A pesar de esto el estudiantado no se siente capaz de extender la información, analizar situaciones similares y aplicarlas a nuevos contextos con el ánimo de resolver situaciones similares, emitir criterios y juicios sobre un tema o sobre un autor. Se infiere que tiene dificultades en formular, establecer estrategias y en la solución adecuada del problema, no se sienten capaces de resolver nuevas situaciones, necesitan de la asistencia y presencia del profesorado.

HABILIDAD

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	5	6.8	6.8
	2.00	20	27.4	34.2
	3.00	35	47.9	82.2
	4.00	8	11.0	93.2
	5.00	5	6.8	100.0
	Total	73	100.0	

Tabla 21. Frecuencia de la habilidad de lectura.

En el análisis del dominio de la habilidad el nivel de mayor frecuencia alcanzado por el estudiantado es el moderado con un 47,9% como se aprecia en [la tabla 21](#), el 27,4% se encuentra ubicado en el nivel de bajo y el 6,8% en el muy bajo, solo el 17,8% se localiza entre alto y muy alto. El estudio anterior permite afirmar que los resultados de los estudiantes en el dominio de esta habilidad no son altos. Lo anterior demuestra que es insuficiente la calidad de las ideas que exponen sobre la lectura realizada, no están aptos para valorar el texto, ni las ideas expuestas por el autor. No gozan del placer de la lectura al carecer de conocimientos precedentes que son necesarios para la comprensión de textos, porque el conocimiento sobre el mundo y las temáticas son limitados. Necesitan enriquecer el vocabulario activo y pasivo, no dominan el uso de las estructuras morfosintácticas de la lengua lo que limita la comprensión lectora. Necesitan de la asistencia y orientación del profesorado o de otros compañeros para asumir los nuevos problemas a partir de los conocidos. Se llega a la conclusión de que existen deficiencias en el proceso de la comprensión lectora del estudiantado, afectando el desarrollo de la habilidad de lectura de este curso igual que el primero.

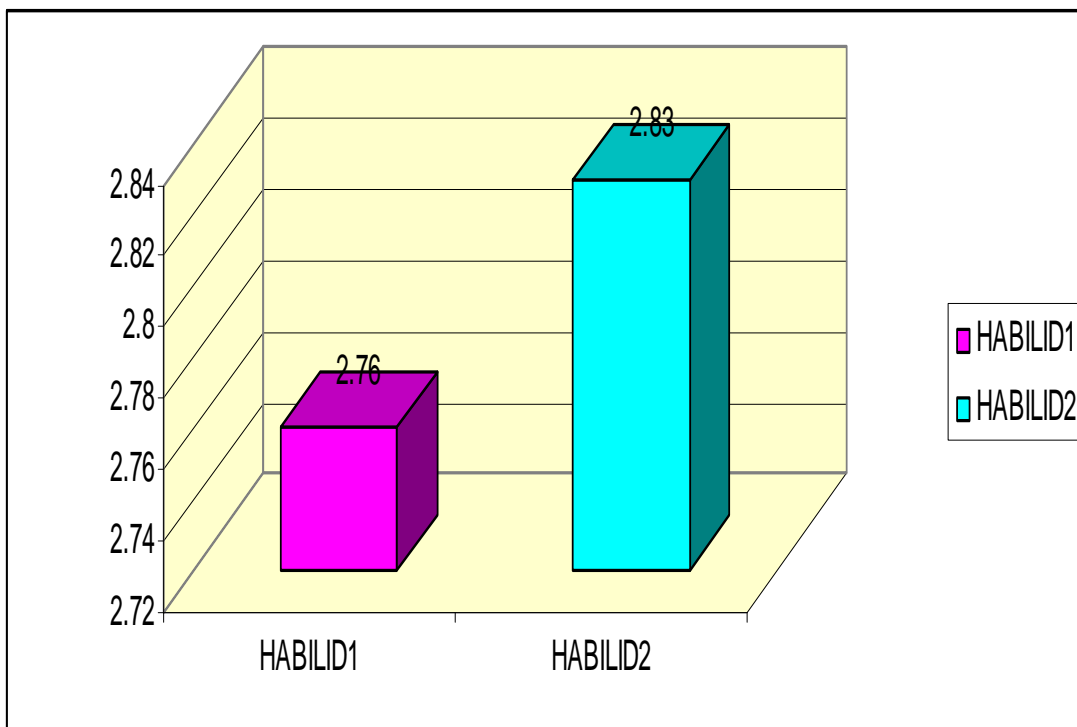


Gráfico 6: Comparativo de los niveles de la habilidad por cursos.

En los análisis cualitativos realizados en las dimensiones de la habilidad de lectura por cursos se han expuesto las deficiencias de cada nivel, pero al comparar los cursos se observa un ascenso en los resultados del segundo curso respecto al primero. Si se analizan las medias aritméticas en los dos el nivel de traducción se comportó igual con una media de 3.28, pero en el nivel de interpretación se aprecia un aumento de 2.79 a 3,04, similar sucede con la extrapolación que va de 2.62 a 2.84. En el dominio de la habilidad se eleva de 2.76 a 2.83 como se percibe en el [gráfico 6](#). Es importante destacar que de todas las dimensiones la de mejor puntaje fue la traducción y la de menor calificación fue la extrapolación, quedó claro que es difícil, para el estudiantado de ambos cursos, inferir ideas a partir de conocimientos previos, que son escasos para un nivel universitario, además de no sentirse capacitados para extraer las ideas implícitas de un texto, ni llegar a realizar valoraciones o emitir juicios sin la colaboración del profesorado.

Se confirma de esta manera que es deficiente el proceso de comprensión lectora de este estudiantado y que el desarrollo de la habilidad de lectura se ve afectado.

Resultados similares fueron obtenidos en el Diagnóstico general del sistema educativo al Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), de Madrid donde el 75,2% del estudiantado no alcanza el nivel medio, tienen dificultades para integrar la información de los textos y producir una nueva, dar una interpretación de las ideas principales, o valorar los elementos retóricos. Además un 31% no llega a ese nivel. Esto implica que casi un tercio de ellos no son capaces de reconocer el tema principal de un texto y tiene dificultades para establecer la secuencia temporal de las acciones en los textos utilitarios.

Torres (2000) en su estudio en la Universidad Núcleo "Rafael Rangel", Trujillo (NURR) de los Andes, reflexiona que el desarrollo de la comprensión lectora no es el más conveniente porque el 50% del estudiantado se encuentra ubicado en el nivel bajo, el 40% en el medio y solo el 10% logró llegar al alto, no se ubica ninguno en el alto- alto. Considera que no han sido capaces de comprender el texto de forma global, que al no poseer experiencias y conocimientos previos presentaron dificultades para desentrañar las ideas expuestas por el autor en el texto.

Contreras y Covarrubias (2001) en su estudio con alumnado de la carrera de Psicología de la ENEP, Iztacala, UNAM expresa las deficiencias en la comprensión lectora porque el nivel más alto de comprensión lo alcanzó la categoría de Paráfrasis reordenada donde con léxico cotidiano trata de reproducir enunciados y pasajes del texto jerarquizándolos, pero no alcanzan a detectar la idea núcleo, la elaboración de argumentos es incongruente sin que exista una continuidad con la idea núcleo del texto.

Hui-Chuan y Hsueh (2002) en su investigación realizada en las universidades National Cheng Kong University, (NCKU) y Providence University, (P U), de Taiwán, expresan que el estudiantado del idioma español como lengua extranjera tiene deficiencias en la comprensión de textos, no realizan un análisis adecuado de los textos llegando a un 89.7% en la (PU), por su parte en la (NCKU) comprenden bien solo el 16.7%. Enuncian que el desconocimiento de vocablos, de las estructuras gramaticales y de los modos y tiempos verbales del español ha afectado considerablemente el desarrollo de este proceso lector.

Díaz- Granados (2002) en su estudio realizado en la institución privada de la provincia del Distrito de Barranquilla, expresa que presentan dificultades serias, califica los resultados de las evaluaciones realizadas por el Ministerio de Educación Nacional como desafortunadas porque el 23% del estudiantado logra comprender lo que leen, el 10% ni siquiera capta la información literal contenida en los textos, el 12% es capaz de solucionar problemas. En los recientes resultados de la Evaluación Censal de la Calidad de la Educación en Matemáticas y Lenguaje (Marzo de 2002) el 33% no tiene el nivel mínimo de conocimientos de lenguaje. Les cuesta trabajo entender lo que leen y extraer las ideas principales. En el caso del Departamento del Atlántico el desempeño fue el siguiente: Muy Bajo 38%, Bajo 30%, Medio 25% y Alto 7%. Expresa que de acuerdo con estos resultados, nuestros estudiantes sólo comprenden los textos de manera literal y transcriptiva, no alcanzan a dominar la comprensión de carácter inferencial.

Ortiz (2005) expone en su investigación una situación similar con el estudiantado que ingresa a la Universidad Simón Bolívar, Colombia. Considera que el desarrollo de los niveles de la comprensión lectora no es el más adecuado, es preocupante

la situación porque el 50% no aprobó totalmente los niveles de lectura y el otro 50% logró el mínimo en el nivel literal.

Alonso (2005) en el estudio realizado en instituciones educativas de México; expresa que existen deficiencias en la comprensión lectora, los resultados del PISA (Programa Internacional de evaluación a estudiantes) estableció 5 niveles para evaluar la aptitud para la lectura, donde el nivel 1 era el más bajo y el nivel 5, el más alto que implicaba la capacidad de los alumnos de completar reactivos de lectura sofisticado, manejo de información en textos, comprensión, inferencia, evaluación crítica, establecer hipótesis. En el nivel uno se concentró el 28 % y por debajo de este el 16 % mientras que en el nivel 5 sólo el 1 %. Los resultados difundidos por el INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) señala que el 24 % del alumnado posee pobre desarrollo de comprensión lectora, el resto se ubica en la media, pero no llegan al nivel alto.

Ante los resultados anteriores el profesorado no puede darse por satisfecho con solo constatar el nivel de desarrollo de la comprensión lectora alcanzado por el estudiantado, sino que tiene que valerse de otros métodos experimentales para conocer qué otros elementos puede incidir negativamente en el desarrollo efectivo de la habilidad de lectura.

4.5.2. Cuestionario de enfoques de aprendizaje.

En el momento actual cobra mayor importancia el estudio del aprendizaje desde la perspectiva del alumnado, que es quien otorga significado y sentido a los materiales que procesa y el que decide lo que tiene que aprender, así como la manera de hacerlo. Pero el interés no se centra en saber cuánto conocimiento ha adquirido, sino, sobre todo, en conocer la estructura y la calidad de ese

conocimiento, así cómo son los procesos utilizados para aprenderlo. Partiendo de la evidencia de que el aprendizaje es un proceso socialmente mediado, también es necesario precisar que requiere una implicación activa del estudiante, única manera de que se produzca un cambio real en la comprensión significativa (Beltrán, 2000).

Distintos investigadores del mundo interesados en el estudio de los enfoques de aprendizaje han utilizado diferentes instrumentos, en esta investigación se utilizará el Cuestionario de procesos en el Estudio- 2 Factores (C.P.E.), de los autores Biggs y Kember traducido y adaptado en el 2001 por la investigadora Hernández (Ver Anexo 4).

Existen numerosos cuestionarios para la medida de los estilos o la forma en que los estudiantes abordan su aprendizaje, pero para esta investigación se selecciona este cuestionario porque la autora coincide con Hernández (2001) al considerar que las diferentes versiones del Cuestionario de Procesos en el Estudio- 2 Factores, de Biggs se han convertido en un buen instrumento para evaluar al estudiante cómo aprende desde la perspectiva fenomenológica y para valorar el contexto de enseñanza, además de ser el que se está acercando más a cómo los estudiantes perciben el contexto del aprendizaje y su propio aprendizaje. El instrumento se encuentra validado y para el cálculo de la fiabilidad se utilizó el módulo TESTAT, versión 2.0 del paquete estadístico SYSTAT (1990), se obtuvo un coeficiente de 0.68 coeficiente que se considera aceptable.

El cuestionario compuesto por 20 ítems sobre procesos de estudio, que nos indica la actitud hacia el estudio y su forma de hacerlo.

Las escalas y subescalas son:

SS: Estrategia superficial

DS: Estrategia profunda

SM: Motivo superficial

DM: Motivo profundo

SA: Enfoque superficial

DA: Enfoque profundo

Los ítems correspondientes a cada una de las escalas y subescalas anteriores son:

SS= 4, 8, 12, 16 y 20

DS= 2, 6, 10, 14 y 18

SM= 3, 7, 11, 15 y 19

DM= 1, 5, 9, 13 y 17

SA= SUMA SS+SM =

DA= SUMA DS+DM

El enfoque superficial es la suma de la estrategia superficial y del motivo superficial. El enfoque profundo es la suma de la estrategia profunda y del motivo profundo.

Se utiliza para la valoración del cuestionario la escala Likert (1-5)

5. Siempre o casi siempre.
4. Frecuentemente.
3. A menudo (digamos la mitad de las veces).
2. Algunas veces.
1. Nunca.

Fue aplicado a toda la población del segundo curso objeto de estudio 2007-2008. Su aplicación fue de forma individual y voluntaria, se realizó en el aula donde usualmente cogían sus clases, se les explicó el objetivo del mismo y que siguieran las indicaciones de su profesorado, cualquier duda sería aclarada. Una vez finalizado el Cuestionario se realizó su análisis y evaluación por parte del profesorado, se obtuvo los siguientes resultados a través del análisis estadístico del programa estadístico SPSS 11. 5. [\(ANEXO 5\)](#).

4.5.2.1- Análisis de los resultados

ENFOQUE SUPERFICIAL	ENFOQUE PROFUNDO
---------------------	------------------

SA				DA			
Estrategia SS		Motivo SM		Estrategia DS		Motivo DM	
Ítem	Punt.	Ítem	Punt.	Ítem	Punt.	Ítem	Punt.
4	4	3	3	2	2	1	3
8	4	7	4	6	2	5	2
12	4	11	4	10	2	9	3
16	4	15	4	14	3	13	3
20	4	19	3-4	18	3-4	17	2
TOTAL	20		19		13		13

SA- 39

DA- 26

Tabla 22 .Resultados del cuestionario CPE.

Los resultados del estudio expresan que la sumatoria de ítems más alta apunta claramente al enfoque superficial con 39 como se refleja en la [tabla 22](#), el 54,70% del estudiantado lo emplea, mientras que el 45,20%, utiliza el enfoque profundo cuando se enfrentan a las tareas de aprendizajes ([gráfico 3](#)). Se observa que un grupo del estudiantado posee una orientación hacia la reproducción, mientras que el otro una orientación hacia la comprensión del significado. Svensson (1977) demostró que los estudiantes que adoptan un enfoque profundo, emplean más tiempo en el estudio y consideran el material que aprenden como más fácil de comprender que los estudiantes que adoptan un enfoque superficial.

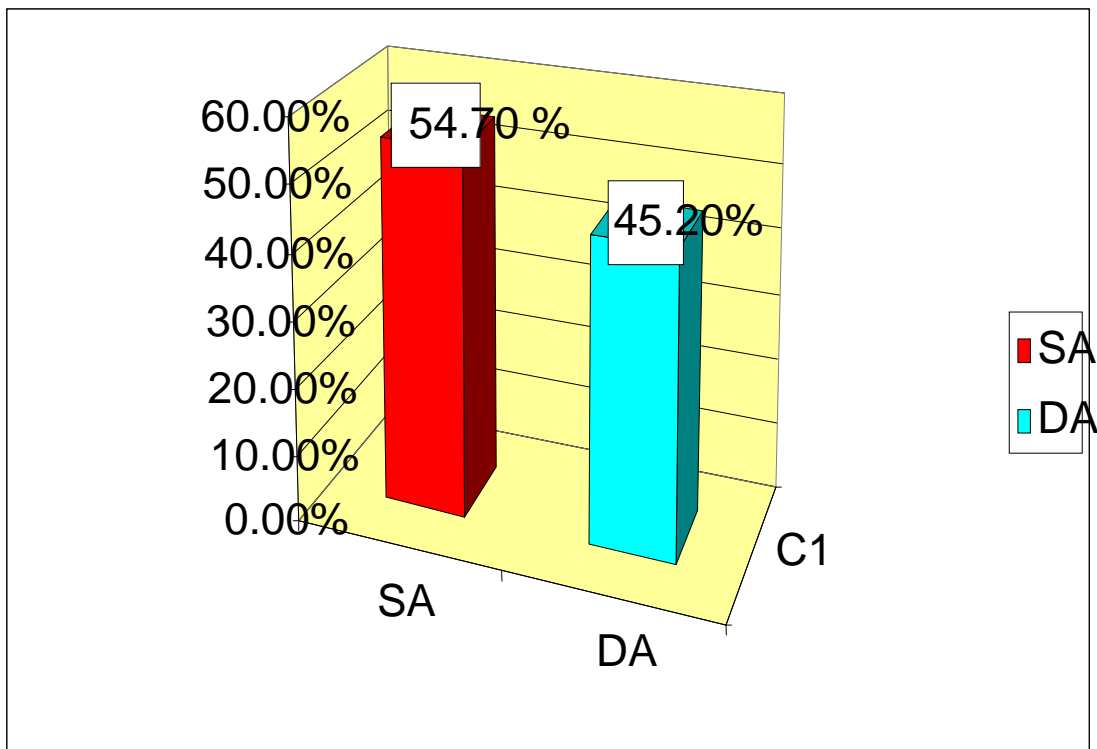


Gráfico 7: Resultados del uso de los enfoques de aprendizaje.

Se observan reflejadas las relaciones motivo-estrategia en las que se basan los enfoques de aprendizaje porque el 57,53% expresa una motivación superficial (tabla 22), pues su intención es cumplir los requisitos mínimos de la tarea, con un mínimo de esfuerzo e implicación en la misma, ponen en marcha determinadas estrategias dirigidas a aprender mecánica y repetitivamente la información y reproducirla en el momento oportuno al concentrarse en esta memorización y retención, encuentran la tarea pesada e ingrata, y suelen fracasar más frecuentemente en los exámenes.

Por otro lado, el 42,47% exponen un alto interés intrínseco y un alto grado de implicación en lo que están aprendiendo, con la intención de comprenderlo significativamente desarrollarán estrategias dirigidas a descubrir el significado de

lo que van a aprender estableciendo relaciones con conocimientos previos relevantes. Estas relaciones motivo-estrategia reflejan las características del enfoque profundo (Valle y Cabanach, 1997).

		ENF SUP (SA)	ENF PROF (DA)
N	Válidos	73	73
Media		3.23	2.50
Mediana		3.00	2.00
Moda		3.00	2.00
Desviación típica		1,07	1,09

Tabla 23: Estadísticos descriptivos de los enfoques.

Se puede apreciar en la [tabla 23](#) que el enfoque superficial presenta una media aritmética de 3,23 con una moda de de 3, lo que lo ubica en una frecuencia de moderado, mientras que la media del enfoque profundo es de 2.50 con una moda baja de 2. La forma que utiliza el estudiantado para adquirir los conocimientos no es la más efectiva porque han acudido al aprendizaje memorístico y reproductivo que no precisa de una implicación directa de los procesos de deducción e inducción y mucho menos de análisis y síntesis. Además las estrategias que han aplicado son para dar cumplimiento a la tarea sin un nivel profundo de comprensión, ni de interés personal acentuado por aprender a aprender de forma productiva y creativa.

Salim (2004) en la investigación realizada en Universidad Nacional de Tucumán, Argentina alcanzó resultados opuestos con un 56,0% del estudiantado ubicado en el enfoque profundo. La autora expone que existe un tránsito del enfoque

superficial al profundo, teniendo en cuenta que el estudiantado de años iniciales se ubica en el enfoque superficial, mientras que los años terminales de las carreras en un enfoque profundo, existe un avance debido a la mayor adaptación al ambiente universitario que ha permitido acomodarse mejor a las reglas, además que al conocer más, aprende más.

Cárdenas (2007) en los estudios realizados en la Universidad de Ciego de Ávila, Cuba obtuvo resultados similares donde el 46% del estudiantado se ubicó en el enfoque superficial, expresa que poseen una orientación de carácter educativo extrínseca y una concepción simplista del aprendizaje como es la memorización, lo que implica una intención de satisfacer las tareas o los requisitos del curso, vistas como imposiciones externas distantes de sus intereses personales. Buscan más la identificación de aquellos elementos de la tarea más susceptibles de evaluación para memorizarlos.

Se ve evidenciado lo expuesto por Hernández (2005) al decir que la predisposición que el sujeto tenga hacia un determinado enfoque de aprendizaje será el modo de que el estudiante logre el equilibrio en el sistema educativo tal como lo percibe. Es decir, dadas unas metas que el estudiante ha de alcanzar, la autopercepción de su habilidad, el modo de enseñanza y la evaluación, los resultados obtenidos, etc., le servirán para que, tras un período de exposición a un marco de enseñanza/aprendizaje concreto, desarrolle un determinado enfoque (superficial, profundo, etc.) que le permita llevar a cabo sus tareas académicas lo más cómodamente posible.

De manera general en la población objeto de estudio, predomina un estudiantado, que cree que la mejor manera de conseguir altas calificaciones consiste en aprender mecánica y repetitivamente el material de aprendizaje, sin necesidad de

implicarse en la comprensión y significatividad del mismo donde prima un enfoque superficial con un componente de motivo superficial, al igual que el uso de las estrategias superficiales. Mientras que existen otros que consideran que la obtención de altas calificaciones depende de la comprensión y de las relaciones que se establezcan entre el nuevo aprendizaje y los conocimientos previos adoptando un enfoque profundo.

Los resultados anteriores evidencian las dificultades sobre el pobre desarrollo de la comprensión lectora, la no utilización frecuente de las estrategias de aprendizaje y el empleo de un enfoque de aprendizaje superficial; ponen a pensar al profesorado en qué factores externos e internos pueden estar incidiendo negativamente en el proceso de aprendizaje de la L2 y nos dimos a la tarea de continuar nuestro estudio y aplicar un instrumento que permita conocer el interés del estudiantado ante el aprendizaje de la nueva lengua, su motivación, voluntad y hábitos de estudio.

4.5.3 Cuestionario para determinar motivación, voluntad y hábitos de estudio.

Para el profesorado es conocido que todo proceso por muy complejo que sea si se realiza con interés y deseo los resultados serán satisfactorios y superiores a el que se realiza con pereza y desinterés. Además en el aprendizaje de cualquier idioma el estudiantado tiende a mostrar temores e inhibición debido a la inseguridad del desarrollo de sus destrezas lo que puede perturbar su buen desenvolvimiento en el aula de clases y en el entorno donde se desarrolle.

Analizados algunos preceptos teóricos sobre el tema se enuncia el instrumento utilizado en nuestra investigación para determinar el grado de interés, los hábitos de estudio, la motivación del estudiantado objeto de estudio.

Se utilizó una adaptación del Cuestionario para determinar motivación, voluntad y hábitos de estudio de Cárdenas (2007) elaborado en la Universidad de Ciego de Ávila para la tesis presentada para aspirar al grado de doctora “Hacia el desarrollo de la habilidad de la expresión escrita y sus implicaciones didácticas en el proceso de adquisición del Idioma Español como Segunda Lengua”.

Es un cuestionario que consta de 47 ítems, distribuidos en 6 áreas temáticas. Su objetivo es conocer mejor la realidad y la problemática que rodea el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma español como segunda lengua enfatizando en el proceso de lectura por lo que seleccionamos los **apartados A, B y G** que son los que se ajustan a los objetivos de nuestra investigación.

(Anexo 6).

Fue aplicado a toda la población del segundo curso objeto de estudio 2007-2008 (73), después de conocer el objetivo del mismo, se les explica el carácter anónimo por lo que pueden ser muy sinceros.

Se aplica para la valoración del cuestionario la escala Likert (1-5)

5. Siempre o casi siempre.
4. Frecuentemente.
3. A menudo (digamos la mitad de las veces).
2. Algunas veces.
1. Nunca.

Las variables utilizadas de este cuestionario son las siguientes:

A.-Hábitos de estudio y obstáculos que se presentan para estudiar: tiempo dedicado al estudio, tanto en cantidad de horas como su distribución a lo largo del año. Obstáculos como los posibles problemas de tiempo, salud, problemas afectivos, familiares, de ansiedad o de lagunas previas de conocimientos y la influencia del contexto en general.

B.-Hábitos de lectura: libros obligatorios y no obligatorios de la preparatoria, completar la información de las asignaturas, tipos de lectura y tipos de revistas que leen. Con qué frecuencia leen textos en idioma español.

C.-Hábitos de escritura: escribes en clases siempre o solo en idioma español, qué otros textos escribes habitualmente, en tu lengua, en la nueva lengua. Motivación ante el aprendizaje del español como segunda lengua y específicamente ante la actividad de escritura en la nueva lengua.

D. Reflexión sobre estrategias para mejorar la escritura.

E.- Esfuerzo personal ante la actividad de lectura en una nueva lengua.

Después de aplicado el cuestionario se obtuvieron los siguientes datos.

4.5.3.1. Análisis de los resultados

Los resultados arrojados en el **apartado A** nos demuestran que el estudiantado posee hábitos de estudio moderados porque el **65,75%** expresa estudiar semanalmente 10 horas, mientras que el **21,91%** lo hace entre 10 y 20 horas y el

10,95% le dedica más tiempo al mismo. Respecto al tiempo dedicado al estudio habitual el **67,12%** refiere hacerlo todos los días, aunque sea limitado, el **20,54%** le dedica tiempo solamente los fines de semana para practicar el nuevo idioma y estudiar las demás asignaturas y el **10,95%** lo hace exclusivamente para realizar los exámenes. (Anexo 7)

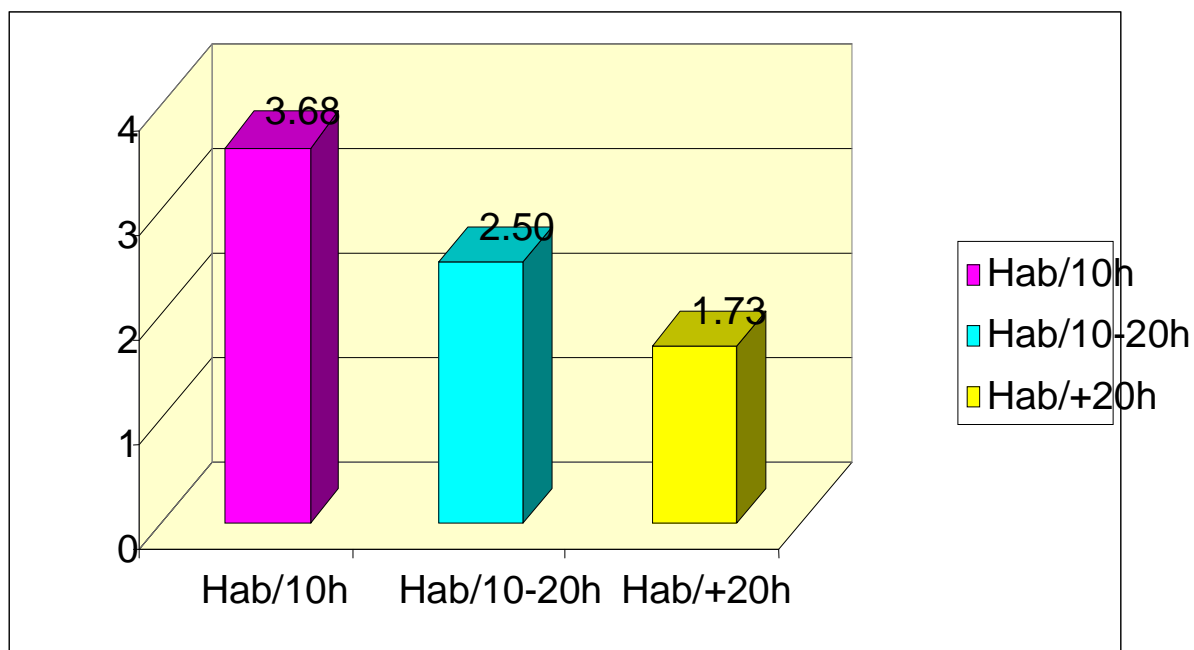


Gráfico 8: Gráfico comparativo del hábito de estudio.

		10hrs	19hrs-20hrs	+20 hrs
N	Válidos	73	73	73
Media		3.68	2.50	1.73
Mediana		4.00	2.00	1.00
Moda		4.00	2.00	1.00

Desviación típica	,87	,98	1,05
-------------------	-----	-----	------

Tabla 24: Estadísticos descriptivo de los hábitos de estudio.

Los estadísticos descriptivos enuncian que el estudiantado no posee hábitos de estudio altos porque la media aritmética más elevada es de 3.68 y corresponde al hábito de estudio de diez horas semanales con una moda de 4 (tabla 24). El dedicar más de veinte horas semanales al estudio posee una media baja de 2.50 y una moda de 2,00 y más de veinte una media de 1.73 con una moda de 1, 00 quedando ubicada en el rango de nunca como se refleja en el gráfico 8. El estudiantado de un nivel universitario debe de dedicar horas al estudio de las materias, a la práctica independiente sea individual o colectivo, pero es vital para lograr un aprendizaje efectivo y llegar a hacer autónomos y competentes dedicarle el tiempo necesario al desarrollo de las habilidades.

Estos resultados comparados con estudios realizados por otros investigadores se observa que hay coincidencia en cuanto al tiempo dedicado al estudio, Fernández (1989) en sus estudios considera que el estudiar todos los días de la semana parece imprescindible para tener éxito, llegando a una media de 10 horas semanales de estudio, los resultados de Cárdenas (2007), en la Universidad de Ciego de Ávila, se comportó de forma moderada su estudiantado con ese período, lo mismo ocurre con la investigación realizada por Del Risco (2008) en la misma universidad.

En los estudios realizados en la Universidad de La Laguna, España, Díaz et. al. (2002), obtuvieron que el 65'4% del estudiantado de Psicología y Pedagogía leen menos de dos horas a la semana. Sin embargo estamos muy alejados al que expone Cabrera et al (1999) en su trabajo, donde la media de las horas semanales ascendió a 18 horas. Arbola et. al. (2001) en su estudio realizado al estudiantado

de la carrera de Medicina, de la Universidad Centroccidental "Lisandro Alvarado", en Barquisimeto, Venezuela refleja que el promedio de horas dedicadas ascendió a 28 horas semanales.

Al referirse a los obstáculos que inciden negativamente en el desarrollo eficiente de los hábitos de estudio se encuentra en primer lugar los problemas familiares, el estudiantado lo ubica con un **57,53%** en el rango de mucho, no se debe olvidar que la mayoría se alejan por primera ocasión de sus seres más allegados, incluidos hijos. Para el **31,50%** influye algo y el **10,95%** considera que nada interfiere.

Los anteriores resultados coinciden con los de Cárdenas (2007) cuando expresa que los obstáculos que impiden el buen desarrollo de los hábitos de estudio en primer lugar lo constituyen los problemas familiares con un **52,2%**, debido a la lejanía. Igualmente sucede con el estudio realizado por Del Risco (2008) donde el **86,9%** ubica en el rango mucho a este problema.

Queda ubicado como segundo obstáculo la ansiedad demostrada el **52,05%** del estudiantado lo ubica en mucho, el **28,76%** en algo y solo para el 19,17 no influye nada la ansiedad que pueden sentir para poder estudiar sin dificultades. Resultados similares manifiestan los estudios de Del Risco (2008) con un 74.5% de incidencia negativa para desarrollara hábitos de estudio, de igual manera lo mostrado por Cárdenas (2007) con un 53,4% del estudiantado que ven a la ansiedad como obstáculo para sus estudios. Autores como Marín (1983) y Marie y col. (2000) se manifiestan resultados similares, que indican que la mayoría del estudiantado universitario tienden a responder negativamente ante situaciones estresantes y/o que requieren una acción rápida y dinámica y constatando con otros estudios (Peiro y Prieto, 1996) donde añaden que el equilibrio emocional es una variable muy influyente en el rendimiento humano.

Como tercer obstáculo están los problemas afectivos con un **47,94%**, el **27,39%** considera que incide algo y el 24,65% que no tiene influencia ninguna, pensemos que están en un contexto muy distante a los suyos, alejados de sus familiares y ubicados en grupos mixtos, según la especialidad que estudiarán. Estos son elementos que inciden negativamente en el aprovechamiento académico y en el éxito de las metas propuestas. Investigaciones anteriores coinciden que los problemas afectivos interfieren en los estudios, Cárdenas (2007), justifica que la lejanía y la inserción en un nuevo contexto social son factores que están incidiendo negativamente en los buenos resultados académicos y en el logro de los objetivos propuestos, lo mismo establece Sánchez (2000) al considerar que los problemas afectivos interfieren en los estudios y que a nivel para-académico los cambios en los sentimientos y emociones que pueden afectar al equilibrio personal pueden repercutir negativamente en los estudios.

A estos elementos se les une la falta de esfuerzo porque el **54,79%** del estudiantado muestra pasividad frente al aprendizaje del nuevo idioma, el **45,21%** se expresa activo. Prosiguen como obstáculos las deficiencias en la formación previa con un **45,20%** porque al no haber estudiado el idioma español con anterioridad, les es difícil acometer las tareas, solamente los del país Granada reciben estudios de idiomas extranjeros en sus planes de estudios desde el nivel primario.

El **41,09%** considera que la cantidad de trabajos orientados afecta el desarrollo de los hábitos de estudio, es necesario tener presente que el estudiantado de Ciencias Biológicas, Técnicas y Agropecuarias posee en su planificación docente un grupo de asignaturas complementarias, que los prepara para comenzar sus carreras en los diferentes CES del país con éxitos.

La atención del profesorado no constituye un obstáculo en el proceso de estudio porque mantienen vínculos afectivos muy estrechos donde prevalece el respeto mutuo y el cariño, ellos lo ven como la familia con la que pueden contar. Tampoco lo son las salidas nocturnas porque la gran mayoría deja para los fines de semana esa actividad y el resto permanecen en su residencia.

En el **apartado B** nos muestra que el **28,77%** del estudiantado se siente motivado por la lectura y lo hace habitualmente, pero en su lengua materna, sólo el **16,43%** refiere hacerlo con textos en idioma español. Las revistas y los periódicos son los textos más leídos, de menos privilegio gozan las novelas y los cuentos y por último los textos poéticos. Considera a la lectura como una actividad elemental para el desarrollo personal, pero ignoran el goce, el disfrute y el placer que aparece en los textos y su relación estrecha con las demás destrezas del idioma. Lo anterior conlleva a que los procesos de enseñanza aprendizaje se orienten de modo tal que la lengua extranjera o segunda lengua sirvan como un medio efectivo de ingreso a saberes específicos de las otras áreas. Los estudios realizados por Díaz et. al. (2002) en la Universidad de La Laguna, España, enuncian que el estudiantado se siente motivado primeramente por los periódicos y las revistas y en segundo lugar por las novelas. En los estudios realizados por los investigadores Arbola et. al. (2001) al estudiantado de la carrera de Medicina, de la Universidad Centroccidental "Lisandro Alvarado", en Barquisimeto, Venezuela evidencia que el 50% le agrada la lectura, pero solo con los libros referidos a las asignaturas de la carrera, expresan además no poseer bibliotecas en las casas y no encontrarse leyendo actualmente un libro de otra temática.

La autora considera que el profesorado tiene la tarea de actuar como guía y procurar crear la mayor cantidad de espacios participativos para que el estudiantado se ponga a prueba, demostrar al estudiantado que la lectura es uno de los aprendizajes más importantes que proporciona la escolarización ya que es la puerta de entrada a la cultura escrita, y ello comporta la socialización. A través

de ella se tiene acceso a los saberes universales y modernos del mundo, además la adquisición del código escrito implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores, por ejemplo la reflexión, el espíritu crítico, etc.

La enseñanza de la lecto-comprensión estará organizada en unidades de trabajo estructuradas en términos de una secuencia de tareas interrelacionadas y diseñadas con el fin de objetivos concretos. Dichas tareas implican un “hacer” con la lengua escrita con el fin de obtener un resultado, de ahí que el acto de leer, además de corresponder a una actividad íntima de cada lector, sea abierto, dinámico, cambiante, diferente y único cada vez que se lleva a cabo porque quien aprende a leer con eficiencia desarrolla en parte su pensamiento lógico y se convierte en un lector competente.

En el análisis del apartado **E** revela que hay cierto distanciamiento ante la tarea orientada, el **58,90%** expresa no tener capacidad para realizarla y la salida es pensar en otras cosas de esta manera evita sentir malestar. Por su parte la motivación intrínseca la se considera deficiente o baja porque solo el **20,54%** se siente capacitado para buscar los aspectos más interesantes como un desafío antes de iniciar las tareas académicas, el **24,65%** suele resaltar aquellos aspectos más novedosos antes de comenzar la actividad. Al analizar el esfuerzo que realiza el estudiantado para motivarse y obligarse al ejecutar las tareas con cierto grado de dificultad el **45,20%** se siente apto por lo que no es un resultado alto.

Los resultados anteriores llevan a la conclusión que el grado de motivación en el estudiantado es deficiente, que el tiempo que dedican a la realización de la tarea (lectura) no es el suficiente. Además que el esfuerzo realizado en la ejecución de las tareas no es el preciso para que los objetivos personales o académicos se logren con éxito. La autora considera que estas variables tienen incidencia directa

en el proceso de la comprensión lectora y por ende en el desarrollo de la habilidad de lectura, en el uso eficiente de las estrategias y en los diferentes modos de aprendizaje de nuestro estudiantado objeto de estudio.

4.6- ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE LOS DATOS OBTENIDOS

Después de los análisis realizados a cada uno de los instrumentos utilizados en este estudio, se propone, en este acápite, ver la correlación que existe entre el uso de las estrategias de aprendizaje de lectura, los enfoques de aprendizaje, los hábitos de estudios y el desarrollo que puede alcanzar la comprensión lectora en español como segunda lengua.

Los estudios correlacionales son aquellos que examinan y exploran las relaciones entre variables. Es una expresión que indica que existe asociación entre factores o variables, significa que los factores varían simultáneamente, pero sin que se pueda afirmar que un factor o variable es causa de otro. Pearson et al (1992) plantea que existe una correlación entre las estrategias que utiliza el estudiantado y las características de los hábitos lectores, de esta manera llegarán a ser lectores competentes. Recomienda a los investigadores que éstas formen parte esencial del currículo de la enseñanza de comprensión lectora.

Para ello se ha utilizado también el paquete estadístico SPSS 11.5, donde se aplica un estudio de correlaciones a través del Índice de Correlación de Pearson (1992).

El valor de correlación oscila entre -1 y $+1$ pasando por 0 . Los coeficientes de correlación indican dos cosas; primero indican la cuantía de la relación, para lo

que se tiene en cuenta el valor absoluto del coeficiente, y que se interpreta según la siguiente tabla:

- ◆ Menor de $|0,30|$ \Rightarrow Correlación baja
- ◆ Entre $|0,30|$ y $|0,50|$ \Rightarrow Correlación moderada
- ◆ Entre $|0,50|$ y $|0,70|$ \Rightarrow Correlación alta
- ◆ Mayor de $|0,70|$ \Rightarrow Correlación muy alta

En segundo lugar, el signo del coeficiente de correlación indica el sentido de la relación. Si el signo es positivo (+), al aumentar una variable también lo hace la otra, y si es negativo (-) las variables se relacionan inversamente, al aumentar una de ellas disminuye la otra." (En Correlación, (s.a., s.f.))

Correlación entre la habilidad de lectura y los enfoques de aprendizaje.

Correlaciones		Habilidad de lectura 2	Enfoque superficial	Enfoque profundo
Habilidad de lectura 2	Correlación de Pearson	1	-.827(**)	.849(**)
	Sig. (bilateral)	.	.000	.000
	N	73	73	73
Enfoque superficial	Correlación de Pearson	-.827(**)	1	-.799(**)
	Sig. (bilateral)	.000	.	.000
	N	73	73	73

Enfoque profundo	Correlación de Pearson	.849(**)	-.799(**)	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.
	N	73	73	73

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 25. Matriz de correlación entre la habilidad de lectura y los enfoques.

Se utilizó para este estudio la Correlación de Pearson et al. (1992) en este caso los resultados estadísticos demuestran que existe una correlación significativa muy alta entre la habilidad de lectura del segundo curso y el enfoque profundo, no comportándose igual con el enfoque superficial que no manifiesta una correlación con la destreza. Además se evidencia que no es significativa la correlación entre los enfoques.

Correlación entre el uso de las estrategias de aprendizaje de lectura y los enfoques de aprendizaje.

Correlaciones		Conocimientos previos	Traducción	Interpretación	Extrapolación	Enfoque superficial	Enfoque profundo
Conocimientos previos	Correlación de Pearson	1	.908(**)	.901(**)	.900(**)	-.877(**)	.774(**)
	Sig. (bilateral)	.	.000	.000	.000	.000	.000

	N	73	73	73	73	73	73
Traducción	Correlación de Pearson	.908(**)	1	.908(**)	.881(**)	-.860(**)	.758(**)
	Sig. (bilateral)	.000	.	.000	.000	.000	.000
	N	73	73	73	73	73	73
Interpretación	Correlación de Pearson	.901(**)	.908(**)	1	.921(**)	-.846(**)	.877(**)
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.	.000	.000	.000
	N	73	73	73	73	73	73
Extrapolación	Correlación de Pearson	.900(**)	.881(**)	.921(**)	1	-.820(**)	.847(**)
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.	.000	.000
	N	73	73	73	73	73	73
Enfoque superficial	Correlación de Pearson	-.877(**)	-.860(**)	-.846(**)	-.820(**)	1	-.799(**)
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.	.000
	N	73	73	73	73	73	73
Enfoque profundo	Correlación de Pearson	.774(**)	.758(**)	.877(**)	.847(**)	-.799(**)	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.
	N	73	73	73	73	73	73

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 26. Matriz de correlación entre el uso de estrategias de lectura y los enfoques de aprendizaje

Se utilizó la correlación de Pearson (1992) los resultados estadísticos en la tabla muestra que existe una correlación significativa muy alta entre las estrategias de lectura utilizadas y el enfoque profundo, pero se evidencia estadísticamente baja la relación entre las estrategias de aprendizaje y el enfoque superficial.

Correlación entre los niveles de la habilidad de lectura y los hábitos de estudio.

		Traducción	Interpretación	Extrapolación	Diez	Diez/ veinte	Más de veinte
Traducción	Correlación de Pearson	1	.908(**)	.881(**)	.861(**)	.801(**)	.693(**)
	Sig. (bilateral)	.	.000	.000	.000	.000	.000
	N	73	73	73	73	73	73
Interpretación	Correlación de Pearson	.908(**)	1	.921(**)	.835(**)	.848(**)	.772(**)
	Sig. (bilateral)	.000	.	.000	.000	.000	.000
	N	73	73	73	73	73	73
Extrapolación	Correlación de Pearson	.881(**)	.921(**)	1	.870(**)	.879(**)	.831(**)
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.	.000	.000	.000
	N	73	73	73	73	73	73
Diez	Correlación de Pearson	.861(**)	.835(**)	.870(**)	1	.857(**)	.689(**)
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.	.000	.000
	N	73	73	73	73	73	73
Diez/ veinte	Correlación de Pearson	.801(**)	.848(**)	.879(**)	.857(**)	1	.915(**)
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.	.000
	N	73	73	73	73	73	73
Más de veinte	Correlación de Pearson	.693(**)	.772(**)	.831(**)	.689(**)	.915(**)	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.
	N	73	73	73	73	73	73

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 27. Matriz de correlación entre los niveles de lectura y los hábitos de estudio.

Se utilizó la Correlación de Pearson y en este caso muestra que existe una correlación significativa muy alta entre los niveles de lectura y los hábitos de estudio dedicado a diez y hasta veinte horas semanales, el hábito de más de veinte se comporta de muy alta con los niveles de interpretación y extrapolación, no siendo así con la traducción que la correlación es alta.

Correlación entre los niveles de la habilidad de lectura y el hábito lector.

Correlaciones		Traducción	Interpretación	Extrapolación	Hábito lector
Traducción	Correlación de Pearson	1	.908(**)	.881(**)	.858(**)
	Sig. (bilateral)	.	.000	.000	.000
	N	73	73	73	73
Interpretación	Correlación de Pearson	.908(**)	1	.921(**)	.876(**)
	Sig. (bilateral)	.000	.	.000	.000
	N	73	73	73	73
Extrapolación	Correlación de Pearson	.881(**)	.921(**)	1	.870(**)
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.	.000
	N	73	73	73	73
Hábito lector	Correlación de Pearson	.858(**)	.876(**)	.870(**)	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.
	N	73	73	73	73

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 28. Matriz de correlación entre los niveles de lectura y el hábito lector.

Después de aplicar la correlación de Pearson (1992) se tienen los siguientes resultados estadísticos, la tabla expresa que en este caso existe una correlación significativa muy alta entre los niveles de traducción, interpretación y extrapolación con el hábito lector.

Correlación entre los hábitos de estudio y el hábito lector.

		Hábito lector	Diez	Diez/ veinte	Más veinte
Hábito lector	Correlación de Pearson	1	.865(**)	.826(**)	.731(**)
	Sig. (bilateral)	.	.000	.000	.000
	N	73	73	73	73
Diez	Correlación de Pearson	.865(**)	1	.857(**)	.689(**)
	Sig. (bilateral)	.000	.	.000	.000
	N	73	73	73	73
Diez/ veinte	Correlación de Pearson	.826(**)	.857(**)	1	.915(**)
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.	.000
	N	73	73	73	73
Más veinte	Correlación de Pearson	.731(**)	.689(**)	.915(**)	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.
	N	73	73	73	73

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 29. Matriz de correlación entre los hábitos lectores y los hábitos de estudio.

Los resultados estadísticos arrojados por la correlación de Pearson (1992) son los siguientes existe una correlación significativa muy alta entre el hábito lector y los hábitos de estudio, se aprecia que la misma va disminuyendo a medida que se incrementa el tiempo semanal dedicado al estudio.

Correlación entre los niveles de la habilidad de lectura y los enfoques.

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Correlaciones		Traducción	Interpretación	Extrapolación	Enfoque superficial	Enfoque profundo
Traducción	Correlación de Pearson	1	.908(**)	.881(**)	-.860(**)	.758(**)
	Sig. (bilateral)	.	.000	.000	.000	.000
	N	73	73	73	73	73
Interpretación	Correlación de Pearson	.908(**)	1	.921(**)	-.846(**)	.877(**)
	Sig. (bilateral)	.000	.	.000	.000	.000
	N	73	73	73	73	73
Extrapolación	Correlación de Pearson	.881(**)	.921(**)	1	-.820(**)	.847(**)
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.	.000	.000
	N	73	73	73	73	73
Enfoque superficial	Correlación de Pearson	-.860(**)	-.846(**)	-.820(**)	1	-.799(**)
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.	.000
	N	73	73	73	73	73
Enfoque profundo	Correlación de Pearson	.758(**)	.877(**)	.847(**)	-.799(**)	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.
	N	73	73	73	73	73

Tabla 30. Matriz de correlación entre los niveles de la habilidad de lectura y los enfoques.

Se aplica la correlación de Pearson (1992) se obtienen los siguientes resultados estadísticos existe una correlación significativa muy alta entre los niveles de traducción, interpretación y extrapolación con el enfoque profundo, no sucediendo así con el enfoque superficial que se no se observa una relación significativa.

4.7- CONCLUSIONES Y RELEVANCIA DEL CAPÍTULO PARA NUESTRO TRABAJO

Analizados los resultados de los instrumentos aplicados y los datos que aportaron los análisis descriptivos, así como la correlación de los mismos se corrobora que factores como el uso inadecuado de estrategias de lectura, el empleo de enfoques inapropiados, la poca motivación lectora y los hábitos de estudio ejercen una influencia nociva para el progreso de la comprensión lectora, lo que afecta al desarrollo de la habilidad de la lectura durante el proceso de adquisición del idioma español como segunda lengua en el estudiantado de la Preparatoria en la Universidad de Ciego de Ávila, Cuba.

Se compararon los resultados con los alcanzados en estudios similares y que permite determinar que no es una situación problemática del español, ni exclusiva de la Universidad de Ciego de Ávila, sino que acontece con mucha frecuencia en la enseñanza de otros idiomas y en diferentes centros educacionales dentro y fuera de Cuba. El estudiantado no adopta la habilidad de lectura como un

fenómeno voluntario de esparcimiento, ni como un modelo que propicia el descubrimiento de una variedad de formulaciones educativas.

Por el contrario aprecian la lectura solo para satisfacer las exigencias académicas sin vincular el proceso de comprensión lectora con las necesidades generales de conocimiento y esparcimiento propiciados por la literatura general. Lo anterior se ve reflejado en los bajos puntajes de los niveles de comprensión estudiados en este capítulo. Se identificaron los enfoques de aprendizaje, que con más frecuencia emplea el estudiantado de la Preparatoria en el proceso de la comprensión lectora en idioma español, quedó expreso que el de mayor preferencia es el enfoque superficial. Lo que demuestra la falta de implicación directa del estudiantado con su forma de abordar la tarea, haciéndolo de forma mecánica y memorística con una motivación extrínseca que cubrirá nada más que las demandas de la actividad. Los hábitos lectores y de estudio difieren de manera considerable con las exigencias de aprendizaje de un estudiantado universitario.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En la enseñanza del español como lengua extranjera o segunda lengua es vital el desarrollo de las destrezas lingüísticas o comunicativas para que el estudiantado logre sus objetivos de aprendizaje. La investigación ha proporcionado el estudio de los fundamentos teóricos, que son esenciales para el desarrollo de la habilidad o destreza de lectura durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma español como lengua extranjera o segunda lengua.

Los elementos teóricos más significativos sobre la habilidad de lectura (el proceso de comprensión), estrategias y enfoques de aprendizaje se encuentran sintetizados en los capítulos iniciales (I-II-III) de este trabajo. Los mismos pueden resultar de gran valor para el profesorado como basamento para la toma de

decisiones de carácter metodológico. Sin dudas que su aplicación consecuente propiciará la cognición de los intereses y modos de actuación, las motivaciones y posiciones del estudiantado frente a la tarea de lectura y de esta forma se diseñarán acciones colectivas e individuales para la elevación de los niveles del aprendizaje, propósito esencial del proceso de enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas para llegar a poseer un alumnado autónomo y competente.

La aproximación a estudios realizados sobre la temática abordada permite evaluar al claustro la trascendencia e importancia que se le confiere a los enfoques, específicamente el enfoque por tareas, el conocimiento y uso adecuado de las estrategias de enseñanza aprendizaje utilizadas por el estudiantado durante el proceso de aprehensión de las lenguas. Asunto que por su alcance sigue en el centro de atención de los círculos del profesorado estudioso de lenguas extranjeras en el mundo. En nuestro país es un tema poco trabajado y las investigaciones se centran en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera.

Es labor del profesorado orientar y guiar al estudiantado a intensificar el uso adecuado de las estrategias de aprendizaje, motivarlos y enseñarlos para que descubran y desarrollen sus propias estrategias, es crucial para la enseñanza de una lengua extranjera, que puedan distinguir cuáles pueden utilizar y cuáles no en dependencia de la exigencia de la tarea. El conocimiento en las aulas de los enfoques de aprendizaje que posee el alumnado, es primordial, pero debe conocer el claustro si la forma de enseñanza empleada es la adecuada porque el profesorado planifica y diseña diferentes tipos de tareas, los enseña a aprender al posibilitar que desempeñen activamente su rol, ser responsable de su propio aprendizaje aprenden haciendo, no se puede obviar en la planeación las características individuales y del colectivo para que logren ejecutarlas con calidad.

Ha sido preocupación de muchos estudiosos el proceso de enseñanza aprendizaje de un idioma donde juega un papel fundamental el desarrollo de todas las destrezas comunicativas, es elemental que el profesorado y el alumnado perciban la interrelación existente entre ellas, hay que trabajarlas todas al unísono porque una destreza complementa a la otra brindando las herramientas para gestionar el conocimiento y la formación de un estudiantado crítico y creativo preparado para las actuales exigencias de la nueva sociedad.

En la investigación todos los instrumentos empleados en la parte empírica cuentan con la validez y fiabilidad necesarias para su utilización, la recogida de los datos y análisis de los resultados, permitieron llegar a las siguientes conclusiones de los objetivos específicos sugeridos y exponer que:

- En el primer objetivo específico propuesto en esta investigación, se logra describir a través del cuestionario de evaluación para determinar el uso de frecuencia de las estrategias de lectura utilizadas por el estudiantado de la preparatoria del segundo curso al recibir el idioma español como segunda lengua.

La muestra seleccionada fue la del segundo curso y se observa que de las estrategias de lectura la de más frecuencia de uso son las correspondientes al apartado A, el 65,75% del estudiantado conoce los objetivos de la lectura que realizarán, poseen pobres conocimientos previos sobre diversas temáticas por lo que no pueden activarlos para la mejor comprensión del texto, estas son las de mejores resultados. En el apartado B el 64% se agrupa entre frecuente y moderado el estudiantado ha demostrado que no es capaz de identificar las ideas explícitas e implícitas del texto, le sigue el apartado C con el 50,68%, el uso de frecuencia se ubica en la escala de moderado, se observa que a medida que se van complejizando las operaciones de abstracción, comparación, valoración y la emisión de juicios o criterios la frecuencia de uso disminuye, solamente el 24,65% es capaz de extraer conclusiones de sus inferencias, mientras que en el apartado

D corroboran es el que presenta más dificultades en la frecuencia de uso de las estrategias de lectura, se ubica el 75,34% entre moderado y limitado, el 61,64% no se siente apto para aplicar la información leída a otros contextos de la vida, no expresan que posibles sugerencias o soluciones dar a un problema.

Los resultados anteriores reflejan, que la frecuencia de uso de las estrategias de lectura del estudiantado de la Preparatoria en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma español como segunda lengua, es deficiente o pobre al estar ubicadas entre los rangos de moderado a limitado en la mayoría de ellas, solo las correspondientes al apartado A alcanzó el rango de muy frecuente en algunos indicadores. Hay que enseñar al estudiantado las diferentes estrategias de lectura que pueden utilizar en dependencia de la tarea asignada para que las ejerciten en los estudios independientes.

- En el segundo objetivo específico en la investigación, diagnosticar el nivel de desarrollo de la comprensión lectora del alumnado, se analizaron los resultados de los dos cursos los que reflejan dificultades durante el proceso de lectura porque en el dominio de la habilidad se obtiene que el 34,7% se encuentra ubicado entre los niveles de bajo a muy bajo, el 46,2 se sitúa en moderado y solo el 19,3% se localiza entre alto y muy alto. El más frecuente alcanzado por el estudiantado es moderado. De los niveles el más favorecido es el de traducción, se debe señalar que las dificultades están en el limitado conocimiento sobre el mundo y diversas temáticas. Los niveles de interpretación y extrapolación poseen un bajo nivel. Es insuficiente la calidad de las ideas que exponen sobre la lectura realizada, no están aptos para valorar el texto, ni las ideas expuestas por el autor. No gozan del placer de la lectura al carecer de conocimientos precedentes, que son necesarios para la comprensión de textos, necesitan de la asistencia y orientación del profesorado o de otros compañeros para asumir los nuevos problemas a partir de los conocidos. Se llega a la conclusión de que existen deficiencias en el proceso de la comprensión lectora del estudiantado, afectando el desarrollo de la habilidad

de lectura de ambos cursos. Se demuestra que para afrontar el proceso de lectura específicamente en una lengua extranjera o segunda lengua es imprescindible poseer suficientes conocimientos previos sobre diversos temas y de cultura general.

- El objetivo tercero propuesto en este estudio, determinar los enfoques de aprendizaje utilizados por el estudiantado, se le da cumplimiento con la aplicación del Cuestionario de Procesos en el Estudio- 2 Factores, de Biggs, J. traducido por Hernández, F. (2001). Después del análisis realizado se llega a la conclusión que en la población estudiada existe un predominio del enfoque superficial, el 54,7% del estudiantado lo emplea, mientras que el 45,20% utiliza el enfoque profundo cuando se enfrentan a las tareas de aprendizajes. La motivación más usual entre los participantes es la extrínseca, no existe una implicación directa con el aprendizaje, adoptan un conocimiento mecánico y memorístico carente de esfuerzo por comprender.

- El cuarto objetivo propuesto en el estudio, determinar a través de un cuestionario la motivación, la voluntad y los hábitos de estudio, variables que influyen en el desarrollo de la comprensión lectora. Los resultados expresan que el tiempo dedicado al estudio es pobre y no responde a las exigencias del estudiantado universitario, el **65,75%** dedica solamente 10 horas, mientras que el **21,91%** lo hace entre 10 y 20 horas, solo el **10,95%** le dedica más tiempo al mismo. Al estudio habitual el **67,12%** lo hace diario, pero de manera limitada. Referido a los hábitos lectores se observa que el **28,77%** del estudiantado se siente motivado por la lectura en su lengua materna, el **16,43%** lo hace en idioma español. Los textos de mayor preferencia son las revistas y los periódicos. Todo lo anterior refleja que existe falta de motivación en la población estudiada por el ejercicio de lectura durante el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua. La lectura es ante todo un proceso mental y para mejorarlo debe tenerse una buena disposición y una actitud mental correcta. El estudiantado no

ha comprendido la importancia de la lectura, pues constituye la más importante adquisición de saberes, es la comprensión de todo mensaje codificado en signos visuales.

- El quinto objetivo propuesto en la investigación, analizar la relación que existe entre el uso de las estrategias de aprendizaje de lectura, los enfoques de aprendizaje, los hábitos lectores y de estudios del estudiantado y el desarrollo que puede alcanzar la comprensión lectora en español como segunda lengua. Se utilizó la Correlación de Pearson los resultados estadísticos demuestran que existe una correlación significativa muy alta entre la habilidad de lectura del segundo curso y el enfoque profundo, no sucede con el enfoque superficial que no manifiesta correlación, los resultados de la correlación de los enfoques con los niveles de lectura se comportan de la misma forma.

Entre las estrategias de lectura utilizadas y el enfoque profundo existe una correlación significativa muy alta, pero es baja la relación entre las estrategias de aprendizaje y el enfoque superficial. Los niveles de lectura y los hábitos de estudio dedicado a diez y hasta veinte horas semanales, el hábito de más de veinte reflejan una correlación significativa muy alta con los niveles de interpretación y extrapolación, no siendo así con la traducción que la correlación es alta.

Cuando se analiza la correlación entre los niveles de traducción, interpretación y extrapolación con el hábito lector se obtiene una correlación significativa muy alta entre ellos. La correlación entre el hábito lector y los hábitos de estudio evidencian una correlación muy alta, pero que va disminuyendo a medida que se incrementa el tiempo dedicado al estudio.

- El objetivo general de nuestro trabajo de investigación queda cumplido al demostrar a través de un estudio descriptivo y correlacional la situación del proceso de la comprensión lectora y las variables que influyen en esta actividad del estudiantado de preparatoria durante el proceso de enseñanza aprendizaje del

idioma español como segunda lengua, se constata que existe un nivel deficiente en la comprensión lectora, lo que afecta la destreza de lectura al estar influenciada de manera negativa por otras variables como son: el escaso uso de las estrategias lectoras, la selección inadecuada de los enfoques de aprendizaje, en la población estudiada prevalece el superficial, la poca motivación por la lectura, no aprecian la magnitud de la lectura para el desarrollo integral del individuo, el escaso tiempo dedicado al estudio les impide disfrutar del placer de aprender. Todas estas conclusiones nos llevan a proponer futuras líneas de trabajo sobre este aspecto.

FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Después de analizar los resultados de la investigación, han surgido nuevos aspectos a reflexionar y futuras líneas de investigación, por lo que se hace necesario un trabajo dirigido a:

- Realizar un estudio más minucioso sobre el reconocimiento y uso de determinadas estrategias de lectura por parte del alumnado desde enseñanzas previas hasta la Universidad.
- Hacer extensivo este trabajo a una muestra más amplia en la Universidad de Ciego de Ávila y a otros centros educativos de la provincia.
- Diseñar una estrategia de intervención para el desarrollo de la competencia comunicativa durante el proceso de enseñanza aprendizaje de una segunda lengua y el estudio de las variables, enfoques de aprendizaje, estrategias de lectura y hábitos de lectura.
- Como se comprobó que el estudiantado tiene una tendencia hacia el enfoque superficial y existen relaciones significativas entre ellos, la motivación, las estrategias de lectura, los hábitos con el desarrollo de la comprensión lectora, se sugiere un futuro trabajo conducente a elevar el predominio del enfoque profundo

a través del diseño de actividades creativas y novedosas, que permitan activar las estrategias de aprendizaje siendo protagonistas del mismo.

- Diseñar tareas de lecturas, que irán desde temáticas conocidas por el estudiantado hasta las que despierten la imaginación, el gusto por la lectura y propicien el trabajo en equipos para explotar las competencias lectoras.

- Elaborar o contextualizar instrumentos para diagnosticar los estilos de enseñanza utilizados por el profesorado que imparte el idioma español como segunda lengua y los que conforman las demás disciplinas del colectivo educativo.

ANEXO 1

RESUMEN GENERAL DEL USO DE LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA

1. No lo hago nunca.
2. Lo hago muy pocas veces.
3. Lo hago algunas veces.
4. Lo hago bastantes veces.
5. Lo hago muchas veces.
6. Lo hago siempre.

A.- CONOCIMIENTO PREVIO total 73

	ítems	1	2	3	4	5	6
1.	Tengo definido el propósito de mi lectura.	1	6	10	35	13	8
2.	Sé qué voy a leer y para qué voy a leerlo.	1	2	12	29	19	10
3.	Leo con un objetivo determinado.	1	4	13	30	15	10
4.	Pienso que tengo los conocimientos previos necesarios para enfrentar un texto, (conocimientos tanto lingüísticos, del tema, como generales del mundo).	9	34	8	8	5	5
5.	Creo que domino el vocabulario necesario relacionado con el tema del texto.	7	8	30	13	9	6
6.	Creo que domino las estructuras lingüísticas elementales del idioma español para enfrentar la lectura.	8	7	35	11	7	5
7.	Creo tener suficientes conocimientos generales para entender información complementaria.	9	5	31	13	8	7
8.	Utilizo concientemente mis propios pasos o procedimientos para procesar la información de un texto.	8	7	30	12	12	4
9.	Pienso en cómo procesar la información, trazo acciones a seguir.	8	7	30	12	12	4
10.	Proceso la información sin ayuda.	9	10	31	10	8	5
11.	Proceso la información siguiendo una secuencia lógica.	5	6	40	11	7	4
12.	Proceso la información con destreza (independencia, rapidez, calidad).	6	9	33	12	7	6
13.	Rectifico mis pasos o procedimientos cuando algo no sale bien.	6	8	32	11	12	6

B.- NIVEL DE TRADUCCIÓN

Cuando realizo una lectura exploratoria o global:

	ítems	1	2	3	4	5	6
14	Anticipo el contenido del texto por su título.	6	8	15	29	10	5
15	Determino la información general contenida en el texto al leer el primer párrafo y/o el último.	7	9	16	28	9	4
16	Determino la información general contenida en el texto al pasar la vista rápidamente por el texto.	6	7	17	30	8	5
17	Pienso en el mensaje o significado que transmite el título.	5	6	19	28	10	5
18	Reconozco la información explícitamente expresada.	6	5	18	31	9	4
19	Infiero la información que intenta transmitir el autor.	4	4	19	33	8	5
20	Relaciono e integro ideas.	3	7	18	31	9	5
21	Reconozco las características del texto.	4	6	17	32	10	4
22	Reconozco la función comunicativa del texto, su estructura textual.	3	7	16	33	10	4
23	Reconozco los conectores o palabras relacionantes en un texto.	6	6	15	32	9	5
24	Reconozco la relación que expresan.	5	6	15	33	9	5
25	Reconozco la estructura de los párrafos.	6	6	15	34	8	4
26	Reconozco la estructura textual del texto como conjunto.	6	6	15	34	8	4
27	Encuentro información relacionada a una idea que está esparcida dentro del texto.	5	7	16	31	9	5
28	Reconozco la posición de las ideas de un texto tradicional.	6	7	16	30	9	5
29	Identifico ideas principales, ideas secundarias y detalles.	4	6	17	34	8	4
30	Reconozco cuando una idea está contenida dentro de otra.	4	6	17	33	8	5
31	Reconozco cuando una idea generaliza o incluye otras ideas.	5	7	17	31	8	5

32	Identifico un grupo de ideas que están relacionadas con otra más general.	4	7	18	31	8	5
33	Identifico los detalles de una idea.	5	6	15	36	7	4
34	Jerarquizo las ideas y las sintetizo.	5	6	15	36	7	4
35	Organizo correctamente las ideas en el resumen.	6	6	16	32	8	5
36	Suprimo la información que no es importante.	5	7	15	33	8	5
37	Integro ideas fundamentales comunes en una más amplia.	5	7	16	31	9	5
38	Selecciono solo lo esencial.	5	7	15	32	9	5
39	Redacto la información sintetizada.	5	7	16	32	8	5

C.-NIVEL DE INTERPRETACIÓN

Cuando el objetivo es valorar críticamente la información leída:

	ítems	1	2	3	4	5	6
40	Capto información implícita.	6	8	34	10	8	4
41	Infiero el tono, la atmósfera del texto.	7	9	34	10	9	4
42	Reconozco lo que el escritor intenta transmitir.	5	8	34	14	9	3
43	Reconozco cuando el emisor se basa en sus propios juicios.	5	8	36	13	8	3
44	Reconozco cuando el autor se basa en hechos.	6	9	35	9	9	4
45	Valoro mis conocimientos sobre el tema durante la lectura.	6	36	9	10	8	4
46	Extraigo conclusiones de mis inferencias.	5	8	36	13	8	3
47	Comparo esa información con otras fuentes.	5	9	38	9	9	3
48	Determino cuando el autor aporta nuevos elementos sobre lo que sé del tema.	6	8	37	10	9	3
49	Reconozco cuando el autor ofrece una fundamentación convincente.	6	8	37	10	9	3
50	Establezco y emito mis propios puntos de vista.	5	9	38	9	8	4
51	Emito mis puntos de vistas y los argumento.	5	9	37	10	8	4
52	Extraigo conclusiones de mis inferencias.	5	9	36	10	9	4

D.- NIVEL DE EXTRAPOLACIÓN

Cuando aplico información leída:

	ítems	1	2	3	4	5	6
53	Integro información del texto a mis conocimientos previos sobre el tema.	8	29	17	8	8	3
54	Aplico la información leída a otros contextos de la vida.	8	31	14	9	8	3

55	Identifico los nexos y relaciones entre la información contenida en el texto y lo que conozco del tema.	7	33	14	9	7	3
56	Reconozco rasgos comunes de la situación dada con situaciones similares de la realidad.	7	32	17	7	7	3
57	Encuentro nexos y relaciones entre la información leída y otros contextos.	8	30	15	9	8	3
58	Determino el futuro de situaciones similares de la realidad de no dársele solución inmediata.	7	33	14	9	7	3
59	Formulo problemas.	8	31	14	9	8	3
60	Doy sugerencias de solución a problemas similares de la realidad.	7	31	16	8	8	3
61	Reconozco cuando existen condiciones objetivas para transformar la realidad a través de la solución que propongo.	7	31	15	9	8	3
62	Doy posibles sugerencias de solución a un problema.	7	31	15	9	8	3
63	Argumento las soluciones.	8	31	14	9	8	3
64	Actúo sobre la realidad y la transformo.	8	31	14	9	8	3
65	Doy soluciones que son efectivas.	8	31	14	9	8	3
66	Obtengo resultados satisfactorios.	8	31	14	9	8	3

PUNTUACIÓN

Pon tu puntuación en la casilla que hay al lado de cada número

Suma la puntuación de cada apartado y divide el total obtenido por el número de frases: obtendrás así tu media personal para cada apartado

Cada apartado corresponde a un grupo de estrategias. Lee el resumen y compara tus medias personales con la clave para saber qué grupo de estrategias sueles utilizar con más frecuencia.

Resultados de estrategias Curso: 2

Estudiant.	Con. Prev.	Traduc.	Interp.	Extrapol.
1	5	5	5	5
2	4	4	3	3
3	4	3	3	3
4	2	2	2	2
5	4	3	3	3
6	5	5	5	5
7	3	2	3	3

8	4	4	3	3
9	4	4	3	3
10	5	4	4	3
11	4	4	3	3
12	2	2	2	2
13	4	3	3	3
14	5	4	4	4
15	4	3	3	3
16	4	4	3	3
17	5	5	5	5
18	4	4	3	3
19	4	3	3	3
20	5	4	4	4
21	4	4	3	3
22	4	4	3	3
23	5	5	5	5
24	4	4	3	3
25	5	4	4	3
26	3	2	2	2
27	4	4	3	3
28	4	3	3	3
29	4	3	3	3
30	5	4	4	4
31	2	2	2	2
32	4	4	3	3
33	5	5	5	5
34	4	3	3	3
35	3	3	3	2
36	4	4	3	3
37	2	2	2	2
38	5	5	5	4
39	2	2	2	2
40	4	4	3	3
41	3	3	3	2
42	5	4	4	3
43	3	2	2	2
44	4	3	3	3
45	5	5	5	4
46	4	3	3	3
47	3	2	2	2
48	4	4	3	3
49	3	2	2	2
50	5	4	4	4
51	1	1	1	1
52	4	4	3	3
53	3	3	3	2
54	1	1	1	1
55	5	4	4	4

56	3	3	3	2
57	4	4	3	3
58	2	2	2	2
59	3	3	3	2
60	1	1	1	1
61	4	4	3	3
62	3	3	3	2
63	5	5	5	4
64	1	1	1	1
65	4	4	3	3
66	3	2	2	2
67	4	3	3	3
68	4	4	4	3
69	1	1	1	1
70	4	4	3	3
71	3	2	2	2
72	2	2	2	2
73	4	4	4	3

ANEXO 2

TABLA DE RESULTADOS DE LA HABILIDAD DE LECTURA

Curso 2006-2007

No	Traducción	Interpretación	Extrapolación	Dominio de la habilidad.
1	4	4	4	4
2	1	1	1	1
3	4	3	3	3
4	4	3	3	3
5	2	3	3	3
6	2	1	1	1
7	4	4	4	4
8	3	2	2	2
9	1	1	1	1

10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54

4
3
3
4
4
4
2
3
4
4
4
5
4
4
4
3
1
4
5
2
4
3
4
1
4
4
3
3
5
3
5
2
4
4
4
3
2
4
4
4
3
2
4
4
4
3
2
4
5
2
4
4
2
4
4
3

2
2
2
3
3
4
3
2
3
4
3
5
2
3
3
2
2
3
4
2
3
2
1
4
3
3
4
3
5
3
3
2
2
3
1
4
1
3
4
1
3
3

2
2
2
2
3
4
3
2
3
4
2
3
5
1
3
3
1
2
3
4
2
3
1
4
3
2
4
3
5
3
2
3
3
3
1
4
1
3
4
1
2
3

2
2
2
3
3
4
3
2
3
4
2
3
5
2
3
3
2
2
3
4
2
3
2
3
1
4
3
2
4
3
5
3
3
3
3
2
3
4
2
3
4
3

55	3	3	2	2
56	2	2	1	1
57	4	4	4	4
58	4	3	2	2
59	4	4	3	3
60	2	2	2	2
61	3	3	3	3
62	4	4	4	4
63	2	2	1	1
64	3	3	3	3
65	1	1	1	1
66	3	3	3	3
67	4	3	3	3
68	3	3	3	3
69	2	1	2	2
70	3	3	3	3
71	3	3	2	3
72	1	2	2	2
73	4	3	3	3
74	4	3	3	3
75	3	3	3	3
76	4	4	3	4
77	3	3	3	3
78	5	4	2	4

ANEXO 3

TABLA DE RESULTADOS DE LA HABILIDAD DE LECTURA

Curso 2007-2008: 73

No	Traducción	Interpretación	Extrapolación	Dominio de la habilidad.
1	5	5	5	5
2	4	3	3	3

3	3	3	3	3
4	2	2	2	3
5	3	3	3	3
6	5	5	5	3
7	2	3	3	2
8	4	3	3	2
9	4	3	3	2
10	4	4	3	3
11	4	3	3	3
12	2	2	2	2
13	3	3	3	3
14	4	4	4	4
15	3	3	3	3
16	4	3	3	3
17	5	5	5	5
18	4	3	3	3
19	3	3	3	3
20	4	4	4	4
21	4	3	3	3
22	4	3	3	3
23	5	5	5	5
24	4	3	3	3
25	4	4	3	3
26	2	2	2	2
27	4	3	3	3
28	3	3	3	3
29	3	3	3	3
30	4	4	4	4
31	2	2	2	2
32	4	3	3	3
33	5	5	5	5
34	3	3	3	3
35	3	3	2	2
36	4	3	3	3
37	2	2	2	2
38	5	5	4	4
39	2	2	2	2
40	4	3	3	3
41	3	3	2	2
42	4	4	3	3
43	2	2	2	2
44	3	3	3	3
45	5	5	4	4
46	3	3	3	3
47	2	2	2	2
48	4	3	3	3
49	2	2	2	2
50	4	4	4	4

51	1	1	1	1
52	4	3	3	3
53	3	3	2	2
54	1	1	1	1
55	4	4	4	4
56	3	3	2	2
57	4	3	3	3
58	2	2	2	2
59	3	3	2	2
60	1	1	1	1
61	4	3	3	3
62	3	3	2	2
63	5	5	4	4
64	1	1	1	1
65	4	3	3	3
66	2	2	2	2
67	3	3	3	3
68	4	4	3	3
69	1	1	1	1
70	4	3	3	3
71	2	2	2	2
72	2	2	2	2
73	4	4	3	3

ANEXO 4

CUESTIONARIO DE PROCESOS EN EL ESTUDIO (C.P.E.)

QUÉ ES EL CPE

En las páginas siguientes figuran una serie de preguntas sobre tu actitud hacia el estudio y tu forma de estudiar.

No existe un modo *correcto* de estudiar, puesto que dicho modo depende del propio estilo de aprendizaje y de las características de los estudios que cursas. Las preguntas que siguen pretenden cubrir aquellos aspectos que se consideran más importantes en los modos de estudiar, de ahí la necesidad de que respondas cada pregunta lo más sinceramente posible. Basa las respuestas pensando en la(s) materia(s) que estimes más pertinente a tu caso concreto.

Modo de responder

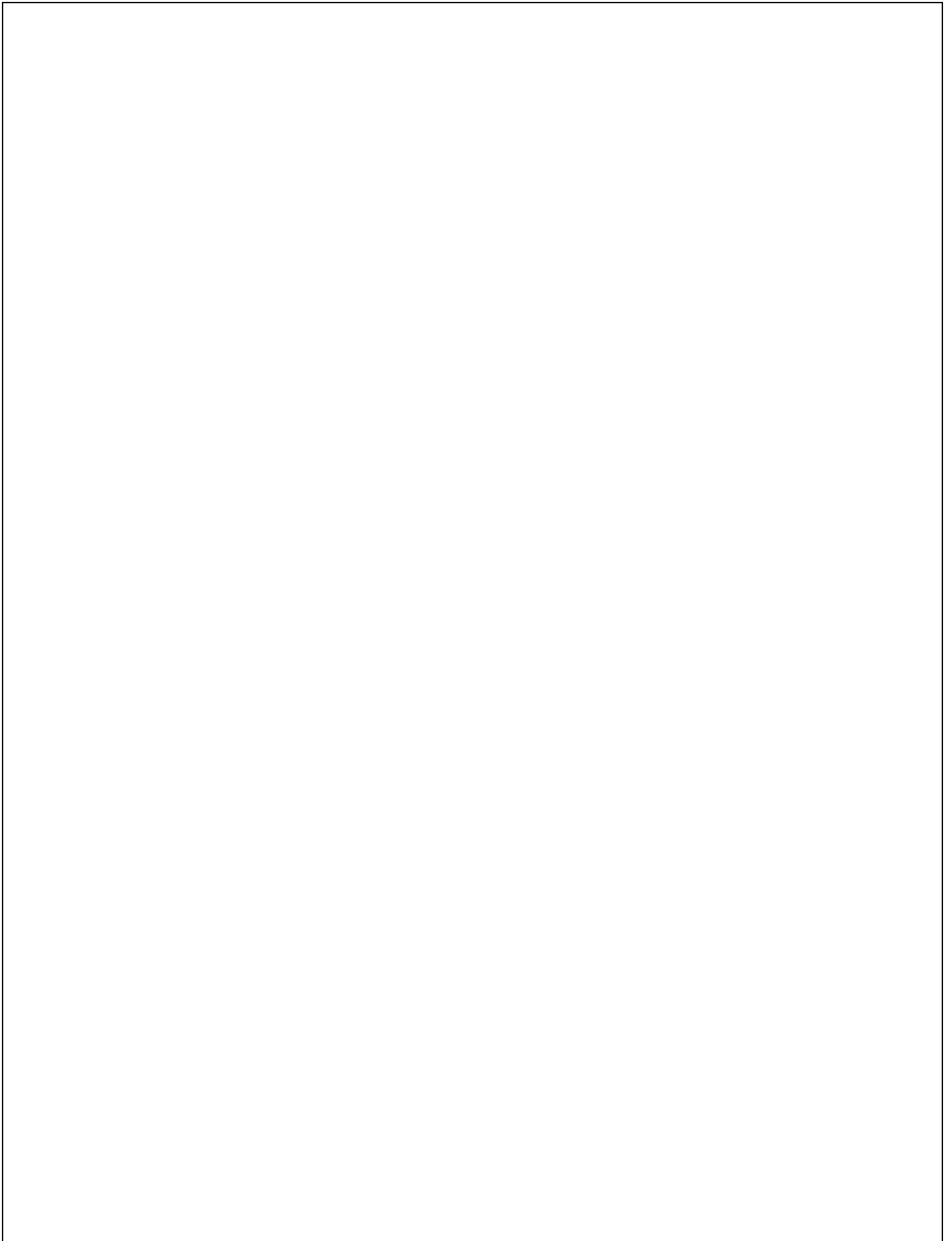
En cada pregunta se presentan cinco opciones, de las que has de escoger *sólo una*. La numeración ha de interpretarse como sigue.

5. Cuando entiendas que la pregunta se aplica a tu caso *siempre o casi siempre*.
4. Si crees que se aplica a tu caso *frecuentemente*.
3. Si se te aplica *a menudo* (digamos la mitad de las veces).
2. Si te ocurre *algunas veces*.
1. Si te ocurre *nunca o muy raras veces*.

- ⊗ **No marques** las respuestas en este cuestionario. Hazlo, por favor, en la HOJA DE RESPUESTA adjunta.
- ⊗ **No emplees** mucho tiempo en cada pregunta. Ten en cuenta, más bien, tu reacción **inmediata**.
- ⊗ Procura responder todas las preguntas. Las respuestas serán **confidenciales**.

Autores: J. B. Biggs y D. Kember

Traducción y adaptación: Fuensanta Hernández Pina. Universidad de Murcia, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, 2001.



PREGUNTAS

- 1.-** Estudiar me produce una satisfacción personal.
- 2.-** Cuando estudio algo, lo trabajo bastante para formarme una opinión personal al respecto y así quedar satisfecho.
- 3.-** Mi objetivo es pasar el curso haciendo el menor trabajo posible.
- 4.-** Realmente solo estudio los apuntes y lo que se señala en clase. No busco información complementaria por mi cuenta ya que es una pérdida de tiempo.
- 5.-** Cuando un tema que tengo que estudiar me resulta interesante, profundizo en él.
- 6.-** Los temas nuevos que estudio me parecen interesantes, y dedico tiempo a ampliarlos buscando información adicional.
- 7.-** Si una materia me resulta poco interesante, prefiero dedicarle el mínimo tiempo y esfuerzo.
- 8.-** Algunas cosas las estudio mecánicamente hasta que las sé de memoria, aunque no las entienda.
- 9.-** Para mí estudiar materias de la carrera es tan atractivo como leer una buena novela o ver una buena película.
- 10.-** Me hago preguntas sobre aquellos temas que considero importantes hasta que los comprendo totalmente.
- 11.-** Considero que puedo aprobar más exámenes memorizando lo realmente importante, antes que intentar comprenderlo.
- 12.-** En mis estudios me atengo a lo que específicamente me señalan en clase los profesores. No necesito hacer nada extra.

- 13.-** Me gusta trabajar duro en la carrera porque encuentro las asignaturas interesantes.
- 14.-** Empleo bastante de mi tiempo libre profundizando en temas que me suscitan interés y que pueden haber sido tratados en diversas asignaturas.
- 15.-** Estudiar los temas en profundidad me parece una pérdida de tiempo y me produce confusión, ya que todo lo que se necesita para aprobar es un conocimiento rápido de los temas.
- 16.-** Los estudiantes empleamos poco tiempo estudiando los contenidos que intuimos no van a entrar en el examen.
- 17.-** Cuando asisto a clase suelo llevar algunas preguntas que me han surgido y que espero me sean respondidas.
- 18.-** Procuro realizar la mayor parte de las lecturas que el profesor sugiere en clase o en su programa de la asignatura.
- 19.-** Empleando poco tiempo en estudiar aquello que sé que no me va salir en los exámenes, podría obtener buenos resultados
- 20.-** Para aprobar un examen, memorizo las respuestas de las preguntas que preveo van a salir en el examen.

Comprueba que has contestado a todas las preguntas

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

ANEXO 5

RESULTADOS DE LOS ENFOQUES

Estudiantado	Enfoque Superficial	Enfoque Profundo
1	2	5
2	3	2
3	3	2
4	5	2
5	4	2
6	2	4
7	4	2
8	4	2
9	4	2
10	2	3
11	3	2
12	5	2
13	4	2
14	2	4
15	3	2
16	2	3
17	2	5
18	3	2
19	3	2
20	2	4
21	3	2
22	3	2
23	1	5
24	4	2
25	2	4
26	4	2
27	3	2
28	4	2
29	3	3

30	2	4
31	5	2
32	3	2
33	2	5
34	3	2
35	4	2
36	3	2
37	4	1
38	2	5
39	5	2
40	2	3
41	3	2
42	2	4
43	4	2
44	3	2
45	2	5
46	3	2
47	4	2
48	3	2
49	5	2
50	2	4
51	5	1
52	3	2
53	4	2
54	5	1
55	2	4
56	4	2
57	2	3
58	4	2
59	4	2
60	5	1
61	2	3
62	3	2
63	2	4
64	5	1
65	3	2
66	4	2
67	3	2
68	2	3
69	5	1
70	2	3
71	4	2
72	5	1
73	3	2

ANEXO 6

Cuestionario para conocer motivación, voluntad, esfuerzo y hábitos de estudio.

EDAD: _____ PAÍS: _____ SEXO: _____ CARRERA: _____

1.- Responda el siguiente cuestionario.

Apéndice A

1.- ¿Qué tiempo dedicas al estudio semanalmente?

-10 horas **48 65,75%** Entre 10 Y 20 horas **16 21,91%** -Más de 20 horas **9 12,32%**

2.-. Habitualmente estudio:

Un poco todos los días **49 67,12%** Sólo los fines de semana **15 20,54%**

Sólo para los exámenes **9 12,32%**

3. Problemas y obstáculos que pueden interferir en tus estudios.

	NADA	ALGO	MUCHO
Falta de esfuerzo 4			34 46,57
Falta de interés			
Falta de capacidad para aprender un nuevo idioma			
Los profesores -			
Problemas afectivos 3	18 24,65	20 27,39	35 47,94
La ansiedad 2	14 19,17	21 28,76	38 52,05
Los problemas familiares 1	8 10,95	23 31,50	42 57,53
“Salidas nocturnas” -			
Cantidad de trabajos - 6			30
Deficiencias en tu formación previa 5	12	28	33 45,20

Apéndice B

Responde SI o NO

1.- ¿Te gusta leer? 52 **71,23 % SÍ** 21 **28,77 NO**

2.- ¿Lees con frecuencia en tu lengua materna? 58 **78,45%**

15 20,54% Español

3.- ¿Qué tipo de textos te gustan en tu lengua materna?

Revistas__1__

Periódicos__2__

Novelas____3__

Poesía____5__

Cuentos_4_____

4.- ¿Qué tipos de textos te gustan en español?

Revistas__2__

Periódicos__1__

Novelas__3__

Poesía__5__

Cuentos_4_____

5.- ¿Lees con frecuencia en idioma Español? 12_ **16,43%**

6.- ¿Copias fragmentos de lecturas que te resulten interesante en tu lengua materna? 18 **24,65%**

7.- ¿Copias fragmentos de lecturas que te resulten interesante en idioma español?
9 **12,32%**

8.- ¿Intentas escribir imitando el estilo de un texto leído? 15 **20,54%**

9.- ¿Es para ti importante la lectura de textos en idioma español? 19 **26,02%**

10.- ¿Es para ti importante la lectura de textos en tu lengua materna? 24 **32,87%**

Apéndice E

1. Ante las tareas difíciles me motivo diciéndome que si me esfuerzo obtendré resultados positivos. 34 **46,57%**
2. Cuando me aburro en las tareas académicas me obligo a mí mismo a prestar mayor atención. 33 **45,20%**
3. Antes de iniciar las tareas académicas suelo buscar los aspectos más interesantes o que me plantean un desafío. 15 **20,54%**
4. Antes de iniciar las tareas suelo resaltar aquellos aspectos que me resultan más novedosos. 18 **24,65%**
5. Tengo algunos problemas para leer e interesarme por los aspectos de esta actividad, pero intento pensar en otras cosas para así no sentirme mal. 46 **63,01%**
6. Cuando no soy capaz de afrontar una tarea, ante la cual otros no parecen tener tantos problemas, intento pensar en otras cosas. 43 **58,90%**

1 y 2 indican Esfuerzo.

3 y 4 Motivación Intrínseca.

5 y 6 Distanciamiento.

ANEXO 7

RESULTADOS DE LOS HÁBITOS DE ESTUDIO

Estudiantado Diez horas Diez/veinte horas Más de veinte

1	5	5	5
2	4	2	1
3	4	2	1
4	3	2	1
5	4	2	1
6	5	4	4
7	3	2	1
8	4	2	1
9	4	2	1
10	4	3	2
11	4	2	1
12	3	2	1
13	4	2	1
14	5	4	3
15	4	3	2
16	4	3	2
17	5	5	5
18	4	3	2
19	4	3	2
20	5	4	3
21	4	3	2
22	4	3	2
23	5	5	5
24	4	3	2
25	5	3	2
26	4	2	1
27	4	3	2
28	4	2	1
29	4	2	1
30	5	4	3
31	3	2	1
32	4	2	1
33	5	4	4
34	4	3	2
35	4	2	1
36	4	3	2
37	3	2	1
38	5	4	3
39	3	2	1
40	4	3	2
41	3	2	1
42	4	3	2
43	3	2	1
44	4	3	2
45	5	4	3
46	4	3	2
47	3	2	1
48	4	3	2

49	3	2	1
50	4	3	2
51	2	1	1
52	4	3	2
53	3	2	1
54	2	1	1
55	4	3	3
56	3	2	1
57	4	2	2
58	2	1	1
59	3	2	1
60	2	1	1
61	4	3	2
62	3	2	1
63	4	4	4
64	2	1	1
65	4	2	1
66	2	1	1
67	3	2	1
68	4	2	1
69	2	1	1
70	4	2	1
71	2	1	1
72	2	1	1
73	3	2	1

BIBLIOGRAFÍA

- Abbot, G. (1997). *The Teaching of English as and Internacional Lenguaje: a practical guide*. Ed. Revolucionaria: La Habana.
- Acosta, R., Rivera, S. y Pérez, J. (1996). *Communicative Language Teaching*. Facultades Integradas. Newton Paiva. Belo Horizonte: Brasil.
- Adams, M. y Collins, A. (1979). *A schematheoretic view of reading*. En R.O. Freedle: *Discourse processing: Multidisciplinary perspectives*: Nueva Jersey: Ablex Publ. Co. pág. 1-22.
- Atkinson, J. Birch, D. (1978). *Introduction to motivation (2nd Edition)*: Nueva York: Van Nostrnad.
- Albertiri, O. (1999). *Un modelo para resumir: alternativa para elevar la eficiencia del proceso lector*. -- 130 h. -- Tesis (Master en teoría y práctica de la enseñanza del inglés contemporáneo). -- ISP José Martí: Camagüey.
- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, J. (1994). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Ediciones Mensajero: Bilbao.
- Álvarez, R. (1990). *El Desarrollo de las Habilidades en la Enseñanza de la Historia*. Ed. Pueblo y Educación: La Habana.
- ----- (1998/99). *La escuela en la vida. Didáctica*. Ed. Pueblo y Educación La Habana.
- Álvarez, V. (2000). *El proceso y sus movimientos. Modelo de la dinámica del proceso docente educativo en la Educación Superior*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas: Santiago de Cuba.
- Anderson, J. (1976). *Language, memory and thought*. Hillsdale: New York.
- Anderson, R., et al. (1984). *A Schema-theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension: handbook of reading research*. Ed. Academic Press: New York.

- Antich, R., et al. (1986). *Metodología de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Ed. Pueblo y Educación. -- 459 p: La Habana.
- ----- (1981). *English Composition*. Ed. Libros para la Educación. 106 p: La Habana.
- Antonijevic, N. y Chadwick, C. (1981/82). *Estrategias cognitivas y metacognición*. Revista de Tecnología Educativa, 7, 4, 307-321.
- Arnold, J. (1999). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*.
- Ascuy, A. y col. (2005). *Estrategia para el Perfeccionamiento de la Expresión Oral y la Escritura en Lenguas Extranjeras*. Proyecto CITMA. Informe Parcial. UNICA, Ciego de Ávila.
- Ausubel, D. (1963). *Psychology of meaningful verbal learning*. Nueva York: Grune & Stratton.
- ----- (1877). *The facilitation of meaningful verbal learning in the classroom*. Educational Psychology. 12, 162-178.
- Avolio, S. (1980). *Planeamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Ed. Marymar. -- 225p: Buenos aires.
- Baker, L. (1991). *Metacognition, Reading and Science Education*. En C. M. Santa & D. Alvermann. Ed. Science Learning (pp. 2-13). Delaware: International Reading Association.
- Bange, P. (1992). *A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles)*. AILE, 1, 53-85.
- Barca, A. (1999): CEPEA. *Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje para el alumnado universitario*. Manual, A Coruña, Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación.
- Barca, A., Peralbo, M. y Brenlla, J. (2004). *Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA*. Universidad la Coruña. España

- Barnet, C. (1981). *English Composition*. Ed. Libros para la Educación. -- 106 p. : La Habana.
- Barrera, F. (1992). *Psicolingüística y la enseñanza del español*.
- Beltrán, J. et al. (2000). *Intervención psicopedagógica y currículo escolar*. Madrid: Pirámide.
- Bermúdez, R. (1989). *Teoría y Metodología del Aprendizaje*. Ed. Pueblo y Educación. -- 106 p.: La Habana.
- Biggs, J. (1988). *Approaches to learning and to essay writing*. En Schmeck, R. R. (Ed.) *Learning strategy and learning style*. Plenum Press. Nueva York.
- Biggs, J., Kember, D., Leung, D. (2001). *The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F*. *British Journal of Educational Psychology*.
- ----- (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research Book for Teachers / R. R. Jordan. -- Inglaterra: Cambridge University.
- Brito, H. (1987). *Psicología General para los Institutos Pedagógicos*. Tomo 2. Ed. Pueblo y Educación: La Habana.
- ----- (1988). *Habilidades y Hábitos: consideraciones psicológicas para su manejo pedagógico*. En *Revista Varona*. No. 20. p. 53-60. La Habana.
- ----- (1984). *Habilidades y Capacidades*. -- p. 73-87. -- En *Revista Varona*. -- No. 4 (IV). -- La Habana, jul.-dic., 1984.
- Brown, A. (1985). *Metacognition. The development of selective strategies for learning from texts*. En H. Singer & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 501 -527). Delaware: International Reading Association.
- Brown, A., Campione, J. y Day, J. (1981). *Learning to learn: on training student to learn from texts*. *Educational Research*, 10. 14-21.

- ----- (1980). *Metacognitive development and reading*. En Spiro, Bruce y Brewer (Eds.) *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, Hillsdale, N.J. 453-481.
- Brown, G. y Yule, G. (1993). *Análisis del discurso*. Visor. Madrid.
- ----- (1989). *Teaching the Spoken Language*. Ed. Revolucionaria. -- 162 p.: La Habana.
- Buendía, L. (1992). *Técnicas e instrumentos de recogida de datos*. En *Investigación Educativa*. Colección Ciencias de la Educación. Ed. Alfar S.A. Sevilla.
- ----- (2003). *Curso: La evaluación de programas educativos*. Programa de Doctorado: Aportaciones educativas de las Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Granada.
- ----- (1997) *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill, Madrid.
- Bugelski, R. (1974). *Psicología del Aprendizaje Aplicada a la Enseñanza*. Madrid. Taller de Ediciones.
- Burón, J. (1993). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Ediciones Mensajeros: Bilbao.
- ----- (1996) *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Ediciones Mensajero, p. 9: Bilbao.
- Byram, M. y Fleming, M. (1998). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nutall, C. (1989). *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford, Heinemann, pág. 4.
- Cabanach, R., Barca, A., Lema, S., García-Fuentes, C. (1992). *El punto de vista del alumno acerca del aprendizaje: las aproximaciones al aprendizaje y las orientaciones al estudio*. *Innovación Educativa*, I, 23-40.

- Cairney, H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Ed. Morata. (trad. de Teaching reading comprehension: Meaning makers at work.): Madrid.
- Camps, M. (1996). *Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura. El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva interaccional y constructivista*. Madrid: Alianza.
- Cárdenas, B. (2007). *Hacia el desarrollo de la habilidad de expresión escrita y sus implicaciones didácticas en el proceso de adquisición del idioma español como segunda lengua*. Tesis de Programa de Doctorado Aportaciones educativas a las ciencias sociales y humanas. Universidad de Granada. UNICA.
- Carlino, P. (2002). *Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional de Inauguración Subsele Cátedra UNESCO Lectura y escritura: nuevos desafíos, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 6 de Abril de 2002.
- Carmenate, L. (2002). *Tipología sistémica de ejercicios para el desarrollo de la lectura en estudiantes no filólogos*. Tesis en opción al título de Doctor Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba.
- ----- (1999). *Modelación de una tipología de ejercicios y su tratamiento para el desarrollo de la habilidad de lectura*. -- 1999. -- 100h. -- Tesis (Master en Educación Superior). -- Univ. Ciego de Ávila.
- Carrell, P., Devine, J. y Eskey, D. (1988). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: C.U.P.
- Carriedo, N. (1994). *Revisión de los Programas Instruccionales Desarrollados para Enseñar a Comprender las Ideas Principales*. -- p. 27-53. -- En Revista Tarbiya. -- No. 8. -- Madrid.
- ----- (1992). *Cómo enseñar a comprender un texto? Un programa para enseñar al profesorado estrategias para entrenar la comprensión lectora*. Madrid: [s.n.].

- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Grao.
- Castañeda, S. (1997). *La comprensión de Textos Expositivos de Contenido en Estudiantes*. -- En *Pedagogía*. -- Vol. 4, No 9. -- p. 33-38-- México, ene.-mar.
- Castelló, M. (2002). *Comunicar el coneixement. Escriure a la universitat*. A Monereo C. (Coord.). *Aprender a estudiar a la universitat*. Barcelona: UOC.
- Cazau, P. (2003a). *Estilos de aprendizaje: El modelo de los hemisferios cerebrales*.
- ----- (2003b). *Estilos de aprendizaje: el modelo de los cuadrantes cerebrales*.
- Chamot, A., y O'malley, J. (1994). *The CALLA handbook: How to implement the Cognitive Academic Language Learning Approach*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Climer, T. (1972). *The Sun that Warms teacher's guides*. Ed. Ginn & Company: Canada.
- Colás, M. y Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*. Ediciones Alfar S.A. Sevilla: España.
- Colectivo de autores. (1996). *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. CEPES. UH 1ra edición. Marzo.
- Coll, C. (1983a). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Ed. Siglo XXI. Pág. 183-20: Madrid.
- Colomer, T. (1997). *La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora*. Signos, teoría y práctica de la educación, 6-13.
- Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste/M.E.C.
- ----- (1991). *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*, Rosa Sensat / Ed. 62.: Barcelona.

- Cooper, J. 1990. *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Ed. Visor: Madrid.
- Corkille, D. (1998). *El niño feliz. Su clave psicológica*. Gedisa: Barcelona.
- Cortés, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.
- Crain-Thoreson, C., Lippman, M., McClendon-Magnuson, D. (1997). *Windows on comprehension: reading comprehension processes as revealed by two think-aloud procedures*. Journal of Educational Psychology, 4, (p.579-591).
- D'angelo de SANZ, E. (1998). *La Lectura Comprensiva como Lista de Destrezas*. La Habana: ISP: E. J. Varona.
- Davies, F. (1995). *Introducing Reading. England*. Penguin English, p. 191.
- Dean, J. (1998). *Understanding research in second language learning*. Ed. Cambridge University Press: U.S.A.
- ----- (1995) *Understanding Research in Second Language Learning*. Ed. Cambridge University Press: U.S.A.
- Díaz, F. y Rojas, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Ed. McGraw Hill, 2ª. Edición.
- Dubois, E. (1991). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Eco, H. (1985). *Retórica e ideología, en Textos y contextos*. t1. Ed. Arte y Literatura: La Habana.
- Entwistle, N. (1987). *Styles of learning and teaching*. Wiley. Chichester.
- ----- (1990). *Introduction: Changing conceptions of learning and teaching*. En Entwistle, N. Handbook of educational ideas and practice.
- Entwistle, N. y Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. Croom Helm. London.

- Entwistle, N. y Tait, H. (1990). *Approaches to evaluation, evaluation of teaching, and preference for contracting academic environments*. Higher education, 19, pp. 169-194.
- Epstein, A. y Harackiewicz, J. (1992). *Winning is not enough: The effects of competition and achievement orientation on intrinsic interest*. Personality and Social Psychology Bulletin, 18, 128-138.
- Fariñas, G. (1994). *Maestro. Una estrategia para la enseñanza*. Editorial Academia.
- Fernández, G., et al. (1995). *Comunicación educativa*. Ed. Pueblo y Educación, 1995. -- 46 p.: Habana.
- Fernández, S. (COORD.), (2001). *Tareas y proyectos en clase*. Madrid: Edinumen.
- Ferreiro, E. (1982). *Nuevas Perspectivas Sobre los Procesos de Lectura y Escritura*. Ed. Siglo Veintiuno. -- 354 p.: México.
- Finocchiaro, M. y Christopher B. (1977). *The Funcional- Notional Approach: from theory to practice*. Edición Revolucionaria.
- Flavell, J. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive-developmental Inquiry*. American Psychologist, 34(10), 906 - 911.
- ----- (1984). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.
- ----- (1985). *Cognitive Development*. London: Prentice Hall. (primera edición 1977)
- Flavell, R. (1986). *Developing Reading Skills*. Londres: Macmillan Publishers, 1986. -- 250 p.
- Flower, L. (1990). *Reading – to – write: exploring a cognitive and social process*. New York Oxford. Oxford University Press.
- Fourcade, R. (1977). *La motivación humana*. Madrid. Narcea.
- Gagné, E. (1991). *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid: Visor.

- Galperin P. et al. (1982). *Introducción a la Psicología*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- Garate, M. (1992). *Beneficios de la actividad lectora desde la psicología de la comprensión de los textos*. Pronza, 23, 32-37.
- García, E. (1992). *Lengua y Literatura*. Ed. Pueblo y Educación. 255 p.: La Habana.
- 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.
- Garrido, A. y Montesa, S. (1992). *El texto como lugar de encuentro. Lectura y textos literarios: consideraciones metodológicas*. Cable 9, pp. 22-26.
- Getmanova, A. (1989). *Lógica*. Ed. Progreso: Moscú.
- Gimeno, J. (1977). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento académico*. Madrid: servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Giovannini et al. (1996). *La comprensión lectora*. Profesor en acción 3, Edelsa: Madrid.
- Gombert, J. (1996). *Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue*. Aile, 8, 41-55.
- 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.
- ----- (1982). *Los procesos de lectura en Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Comps. Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio. Ed. Siglo XXI: México D.F.

- ----- (1984). *Unity in Reading: A psycholinguistic guessing game*. En F. Gollasch (ed.) *Language & Literacy*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills: A practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge: C. U. P.
- Guthrie, J. y Wigfield, A. (1999). *How motivation fits into a science of reading*. *Scientific Studies of Reading*, 3, 199-205.
- Guthrie, J., Wigfield, A., Metsala, J. y Cox, K. (1999). *Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount*. *Scientific Studies of Reading*, 3, 231-256.
- Guzmán, H. (1990). *Leer, texto y realidad*. Ed. Pueblo y Educación, 1990: La Habana.
- Halliday, K. (1989). *Spoken and Written Language*. Oxford: O. U. P.
- Hawkins, W. (1999). *Foreign Language Study and Language Awareness*. *Language Awareness*, 8/3, 124-142.
- Heinemann, O., Sánchez, J. y Rosales, J. (1990). *Hacia una medición de las estrategias implicadas en el proceso de comprensión lectora*. *Lectura y vida*, XI, 4, diciembre.
- Henao, O. (1995). *Propuesta alternativa para estimular la comprensión lectora: una experiencia con niños de quinto grado*. *Lectura y Vida*. 16 (1), 25-34.
- Henríquez, C. (1975). *Invitación a la lectura*. Ed. Pueblo y Educación, 1975.--180 p: La Habana.
- ----- (1997). *Niveles de Desempeño en la Lectura y Activación de Esquemas durante los Procesos de Codificación y Recuperación*. -- p. 29-48. -- En *Pedagogía*. -- No. -- Caracas, ene.-mar.1997.
- Hernández, F. (2001). *Cuestionario de procesos en el Estudio- 2 Factores (C.P.E.)*. Universidad de Murcia Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

- Hernández, A. (2002). *Las estrategias de aprendizaje como medio de apoyo en el proceso de asimilación*. CEPES–UH. Cuba.
- Huey, B. (1908). *The psychology and pedagogy of reading*. Cambridge, MA: M.I.T. Press. Reimpresión 1968.
- Ibarra, L. (1995). *Psicología Social de la Enseñanza y la Educación*. Ciudad de La Habana.
- Imedio, G. (1997). *Función y revalorización de la lectura en clase de E/LE*. Frecuencia-L 6 (1997), 25-29.
- James, C. y Garrett, P. (1992). *Language Awareness in the Classroom*. Harlow: Longman.
- Jordan, R. (1998). *English for Academic Purposes: a Guide and Resource*.
- Kintsch, W. (1994). *Text Comprehension, Memory, and Learning*. American Psychologist, 49: 294-303.
- Kowal, M. y Swain, M. (1994). *Using collaborative Language Production tasks to promote students' language awareness*. Language Awareness, Vol. 3, núm. 2, 73-93.
- Labarrere, G. (1988). *Pedagogía*. Ed. Pueblo y Educación, 1988. -- 354 p.: La Habana.
- Labarrere, A. (1996). *Pensamiento: análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos*. Ed. Pueblo y Educación, 101 p.: La Habana.
- ----- (1996). *Interacción en ZDP ¿Qué puede ocurrir para bien y qué para mal?* ICCP-ARGOS.
- Lantolf, P. (2001). *El aprendizaje de una segunda lengua como comunicación: una perspectiva sociocultural*, en *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. pp. 82-95, (Instituto Superior de Formación del Profesorado), Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Colección "Aulas de verano".

- Legutke, M. y Thomas, H. (1991). *Process and Experience in the Language Classroom*. Londres: Longman. Lenguas.
- Leontiev, A. (1981). *Actividad, Conciencia y Personalidad*. Editorial line.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Llobera, M. (1995). *Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Siguán, M. (Coord.): La enseñanza de la lengua por tareas. XVIII Seminario sobre "Lenguas y educación". Barcelona: Horsori.
- Lomov, F. (1989). *El problema de la comunicación en psicología*. Editorial Ciencias Sociales: Ciudad de la Habana.
- López, M. y otros. (1989). *Marco conceptual para la elaboración de una Teoría Pedagógica*. Grupo de Pedagogía, ICCP, Cuba
- López, C. (2001). *Aprender y enseñar: la redacción de exámenes*. Edición A: Machado Libros, S.A: Madrid
- Lorch, R., Lorch, E., klusewitz, A. (1993). *College students' conditional knowledge about reading*. Journal of Educational Psychology, 85, (p.239-252).
- Murcia, M. y Olhstain, E. (1991). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. USA, Cambridge University Press.
- Madrigal, I. (1998). *La sinonimia en la comprensión y la construcción de la permanencia y la progresión temática del discurso en los estudiantes de séptimo grado*. Tesis (Master en Didáctica del Español y la Literatura). -- ISP J. E. Varona, La Habana.
- Manzano, M. (2001). *Propuesta metodológica para la comprensión lectora en la enseñanza del inglés con fines específicos*. Tesis (Master en teoría y metodología de la enseñanza del inglés contemporáneo. ISP: José Martí de Camaguey.

- ----- (2004). *Estilos de aprendizaje vs. Estrategias de lectura*. Tesina de suficiencia del Doctorado Curricular: Aportaciones Educativas en Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Granada. Ciego de Ávila.
- ----- (2007). *Estilos de Aprendizaje, Estrategias de Lectura y su relación con el Rendimiento Académico en la Segunda Lengua*. Tesis de Programa de Doctorado Aportaciones educativas a las ciencias sociales y humanas. Universidad de Granada. UNICA.
- Martín, E. (1999). *Libros de texto y tareas: La enseñanza de E/LE mediante tareas*. Ed. Edinumen: Madrid.
- Marton, F. y Svensson, L. (1979). *Conceptions of research in student learning*. Higher Education 8, pp. 471-486.
- Marton, F. y Säljö, R. (1984). *Auto learning. The experience of learning*. Edinburg: Scottish Academic Press.
- McAdams, P. (1980). *A thematic coding system for the intimacy motive*. Journal of Research in Personality, 14, 413-432.
- McAdams, P. y Losoff, A. (1984). *Friendship motivation in fourth and sixth graders: A thematic analysis*. Journal of Social and Personal Relationship, 1, 11-27.
- McClelland, C. (1975). *Power: The inner experience*. Nueva York: Irvington.
- ----- (1985). *Human motivation*. San Francisco: Scott & Foresman. [Traducción al español: Estudio de la motivación humana. Narcea, 1989].
- ----- (1987). *Characteristics of successful entrepreneurs*. The Journal of Creative Behaviour, 21, 219-233.
- Mc Donough, S. (1989). *Psychology in Foreign Language*.
- Mcnamara, S. (2001). *Reading both high-coherence and low coherence texts: Effects of text sequence and prior knowledge*. Canadian Journal of Experimental Psychology, 1, 55, 51-62.

- ----- (2002b). *Good Texts Can Be Better for Active Readers?* Poster presentado en the 43rd annual meeting of the Psychonomic Society Inc. Kansas City, MO.
- ----- (2003). *SERT: Self-explanation reading training. Submitted to Discourse Processes.*
- Mendoza, A. (1994). *Las estrategias de lectura: su función autoevaluadora en el aprendizaje del español como lengua extranjera.* En Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo (eds.) Problemas y métodos en la enseñanza del E/LE, Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, Madrid, 313-324.
- ----- (1998). *Tú, lector.* Octaedro: Barcelona.
- Monique, D. (1999). *La lectura una destreza cognitivamente activa.* Madrid, Fundación Antonio de Nebrija, pág.26.
- Montejo, M. (1999). *Metodología para la Corrección de Fallas en la Comprensión de la Lectura.* – 180 h. -- Tesis (Master en Educación Superior). ISP: José Martí, Camagüey.
- Moore, J. (1987). *Reading and Thinking in English.* Great Britain: Oxford University Press. -- 108 p.
- ----- (1975). *Webster's Seventh New Collegiate Dictionary: 2nd.* Based on Webster's. Ed. Pueblo y Educación. 1223 p: La Habana.
- Muñoz, D., Mcnamara, S. (2002). *Using latent semantic analysis to assess reader strategies.* Behavior Research Methods, Instruments, and Computers, 34, 181-188.
- Newman, D. et al. (1991). *La zona de construcción del conocimiento.* Cambridge University Press.
- ----- (1997). *Niveles de Desempeño en la Lectura y Activación de Esquemas durante los Procesos de Codificación y Recuperación.* p. 29-48. En Pedagogía. -- No. -- Caracas, ene.-mar.

- Nunan, D. (1989). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press. Madrid.
- ----- (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press. Madrid
- O'malley, J. et al. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Otero, J., Graesser, A. y León, J. (2002). *Introductions to the Psychology of Science Text Comprehensions*. Eds. The Psychology of Sciences Text Comprehension. United States of American: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Oxford. R. (1989). *Cuestionario adaptado de Strategy Inventory For Language Learning*. Nueva York, Newbury House (en Profesor en acción I)
- ----- (1996). *Language learning strategies around the world cross cultural perspectives*. Manoa: University of Hawaii Press 5.
- Pacheco, O. (1992). *El Planeamiento Curricular en la Enseñanza Superior*. Dpto. de Pedagogía y Psicología. Universidad de la Habana.
- Paris, S., Lipson, M. y Wixson, K. (1983). *Becoming a strategic reader*. *Contemporary Educational Psychology*, 8, (p.293-316).
- Pearson, D., Roehler, R., Dole, A. y Duffy, 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.
- Pearson, D. y Tierney, R. (1984). *On becoming a thoughtful readers: Learning to read like a write*. En A. C. Purves y O. S. Niles (eds.), *Becoming readers in a complex society*. Eighty- third yearbook of the National Society for the Study of Education, pp. 114-174. Chicago: University of Chicago Press.

- Pekarek-Doehler, S. (2000). *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives*. Aile, 12, 5-26.
- Pérez, L. (2000). *El aprendizaje escolar desde el punto de vista del alumno: los enfoques del aprendizaje*. Psicología de la educación escolar. Editorial Alianza: Madrid.
- ----- (slf). *La mejora en la toma de apuntes en las clases a través del proceso de enseñanza*. Material fotocopiado.
- Peronard, M. (1998). *Experiencia y conocimiento metacognitivos en Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Editorial Andrés Bello, 265-278: Santiago de Chile.
- ----- (1997). *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Ed. Andrés Bello: Santiago de Chile.
- ----- (1999). *Algunos resultados en Comprensión de textos escritos*. Educación Básica, V Región, Informe Fondecyt 715/88 Valparaíso: UCV. 101-114.
- ----- (1999a). *What children know about reading before they learn to read*. Presentado en la IX Reunión Anual de la Sociedad del Texto y del Discurso, Universidad Simón Fraser, Vancouver, Canadá.
- ----- (1999b). *Metacognición y Conciencia*. G. Parodi (Ed.) Discurso, Cognición y Educación. Ensayos en Honor a Luis A. Gómez Macker, Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 27-55.
- ----- (2001). *El conocimiento metacomprendido en escolares chilenos de Educación Básica*. Signos, XXXIV, 49-50, 149-164.
- Polaino- Lorente, A. (1993). *Procesos afectivos y aprendizaje: intervención psicopedagógica*. En J. Beltrán y otros (eds.), *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Pozo, J. (1994). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Tercera Edición. Ediciones Morata, S. L. Madrid. Press, 1997.

- Pressley, M. (1995). *More About the Development of Self – Regulation: Complex, Long – term, and Thoroughly Social*. Educational Psychologist, 30, (p.207-212).
- ----- (1997). *Skilled comprehension and its development through instruction*. School Psychology Review. 26, (p 448-467).
- Quesada, R. (1993). *¿Por qué formar profesores en estrategias de aprendizaje?* México.
- Ramsden, P. (1985). *Student learning research: retrospective and prospect*. Higher Education Research and Development, 4 (1), pp. 52-69.
- ----- (1985). *Alternatives to learning skills*. Paper presented at the 6th Australian Tertiary Study Skills Conference, Adelaide.
- Reeve, J. (2001). *Understanding motivation and emotion*. (3rd Edition): Nueva York: J. Wiley.
- Repetto, E., Téllez, A. y Beltrán, S. (2002). *Intervención psicopedagógica para la mejora de la comprensión lectora y del aprendizaje*. Madrid: UNED.
- Revista signos. *Aprender del texto-B Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector*.
- Rivera, S. (1998). *Fundamentos Psicológicos y lingüísticos de la Enseñanza de la Comprensión de Lectura*. Informe de Investigación. ISP Pinar del Río.
- ----- (1999). *Estructura y Funcionamiento de la Habilidad De Comprensión de Lectura*. Tesis presentada en opción al grado académico de Master en Psicología Educativa. Facultad de Psicología. Universidad de la Habana. Ciudad de La Habana.
- ----- (1999). *Corrientes del enfoque comunicativo de lenguas extranjeras: Crítica al carácter asistemático de sus bases lingüísticas y pedagógicas*. I.S.P. Pinar del Río

- Rivers, W. y Temperley, M. (1978). *A practical guide to the teaching of English as a second or foreign language*. Oxford University Press, New York.
- Riviere, A., Barquero, B. y Sarriá, E. (1994). *La representación de estados mentales en la comprensión de textos*. Compendio de la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad Nacional a Distancia (Cognitiva), 2(6), 175-188.
- Robb, L. (1994). *Reading strategies that work*. New York: Scholastic.
- Rosenblatt, L. M. (1976). *Literature as exploration*. New York: Modern Language Assn. (primera publicación, 1938).
- Robles, E. (2000). *Si no leo me a-burro. Método para convertir la lectura en un placer*. México, Grijalbo.
- Rodríguez, S. (1982). *Factores de rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos Tau.
- Romeu, A. (1996). *Folleto: Modelo de comprensión de las ideas principales en que se fundamenta el programa de comprensión lectora*. ISP. E.J. Varona. La Habana.
- ----- (1998). *Folleto: Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media. Comprensión, análisis y construcción de textos*. ISP: J. Varona. La Habana.
- ----- (1998). *Comprensión, análisis y construcción de textos*. ISP: J. Varona. La Habana.
- Rumelhart, E. (1980). *Schemata: The building blocks of cognition*. (38-58 pp.), In Spiro, R., Bruce, B. and Brewer, W. (eds.): *Theoretical issues in Reading Comprehension*. Ed. Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale, N. J

- Rus, A. (1984). *La escuela y el desarrollo de la personalidad*. En Comunidad Escolar, 27. Madrid: Servicios de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- ----- (s/f). *Orientación, tutoría y educación afectiva: Estrategias en el aula*. Granada: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada.
- Salmon, P. (1988). *Psychology for teachers: an alternative approach*. Hutchinson, Londres.
- Sampier, R. (2003). *Metodología de la investigación*. Editorial Félix Varela: La Habana.
- Sánchez, E. (1990). *Estructuras textuales y procesos de comprensión: un programa para instruir en la comprensión de textos*. Estudios de Psicología, 41, (p.21-40).
- Saxe, G. et al. (1991). *Culture and Cognitive Development*. Studies in Mathematical Understanding. Hillsdale, N. J. LEA.
- Sequeida, J. y Sseymour, G. (1995). *El razonamiento estratégico como factor de desarrollo de la expresión escrita y de la comprensión lectora*. Lectura y Vida.
- Silberstein, S. (1994). *Techniques and resources in teaching reading*. New York: Oxford.
- Slagter, P. (1979). *Un nivel Umbral*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.
- ----- (1994). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding*. Toward an R & D program in reading comprehension. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Solé, I. (1994). *Estrategias de Lectura*. Universitat de Barcelona: Grao.

- ----- (1999). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva interaccional y constructivista*. Alianza: Madrid.
- ----- (1999). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Sullé, E. (1982). *Teoría de la novela*. Antología textos del siglo XX. Barcelona, Crítica, pág. 253.
- Stromso, H. y Braten, I. (2003). *Student's Strategic Use of Multiple Sources During Expository Text Reading: A Longitudinal Think-aloud Study*. *Cognition and Instruction*, 21, (p. 113-147).
- Svensson, L. (1977). *On qualitative differences in learning. III. Study skill and learning*. *British Journal of Educational Psychology*, 47, 233-243.
- Talizina, N. (1988). *La psicología de la enseñanza*. Progreso. Teaching. Edición Revolucionaria: Moscú.
- Torroella, G. (2002). *La educación para la vida y el desarrollo humano, un reto para la escuela de hoy*. Presentado en Taller del CEPES, 2002. Material fotocopiado.
- Trevisse, A. (1993). *Acquisition/Apprentissage/Enseignement d'une langue 2: Modes d'observation, modes d'intervention*. *Études de Linguistique Appliquée*, 92, 38-50. Trillas, Mexico 1984
- Tynjälä, P., Mason, L., y Lonka, K. (2001). *Writing as a learning tool: integrating theory and practice*. Paper presented at the symposium "International Research into Writing: A European-American Dialogue on Global and Local Issues", 82th Annual Meeting of the American Research Association, AERA 2001, April 10-14, Seattle: The United States.
- UNESCO. (1998). *Política y estrategias para la universidad latinoamericana del futuro*. Material Fotocopiado. Universidad de la Habana. Ciudad de la Habana.
- Universidad para todos. *Apreciación literaria*. -- [La Habana s.n., s.a.]
- Universidad para todos. *Curso de español*. -- [La Habana: s.n., s.a.]

- Valera, O. (1995). *Estudio crítico de las principales corrientes de la psicología contemporánea*. Zejamet Editores. Tepic, Nayarit: Méjico.
- Valle, A., González, R. y Vieiro, P. (1997). *Características Diferenciales de los enfoques de Aprendizaje en estudiantes universitarios*. Rev. de Psicodidáctica Nº 4.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy & Authenticity*, Londres: Longman.
- ----- (2002). *La relación entre concienciación, interacción y aprendizaje de lenguas, en Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. (J.M. Cots y L. Nussbaum eds.), Lleida, Ed. Milenio.
- Vargas, T. (1990). *Como leer para aprender*. Colombia.
- Vidal-Abarca, E. y Pérez, G. (1995). *Comprender para Aprender*. Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos. Ed. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial. -- 189 p.: Madrid.
- Villanueva, M^a. L. y Navarro, I. (1997). *Los estilos aprendizaje de lenguas*. Castelló, Universitat Jaume I. Col.lecció Summa. Filologia.
- Villardon, L. y Yaniz, C. (2003). *Efectos del aprendizaje cooperativo en los estilos de aprendizaje y otras variables*. Disponible en: Visor Distribuciones. S.A. Madrid.
- ----- (2000). *La comprensión lectora en el aula de E/LE*. Carabela, 48. Madrid: SGEL.
- Viramonte, M. (2000). *Comprensión lectora. Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Buenos Aires, Colihue.
- Vygotsky, S. (1981). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Instituto del Libro. Edición Revolucionaria: La Habana.

- ----- (1987). *Estrategias Psicopedagógicas para el Uso del Texto Instruccional*. En *Pedagogía*, vol 4. No. 1. -- México, jul.-sep.
- Wallace, C. (1996). *Reading*. New York: University Press. -- 161 p.
- Wenden, A. y Rubin, J. (1977). *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice Hall.
- ----- (1991). *Learner Strategies for Learner Authonomy*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall.
- Williams, M. y Burden, L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Cambridge University Press. Madrid.
- Williams, R. (1986). *Top ten principles for teaching reading*. En *ELT Journal*, 40/1, pp. 36-52. Oxford: O. U. P.
- Winter, G. (1973). *The power motive*. Nueva York: Free Press.
- Zanón, J. (1990). *Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras*. *CABLE*, 5, pp. 19-27.
- ----- (1999). *La enseñanza de E/LE mediante tareas*. Madrid, Edinumen.
- Zarzosa, G. (1992). *Repertorios básicos de comprensión de lectura, Lectura y vida*. XIII, 1, marzo.

Direcciones Electrónicas

- Alonso, C. et al. (2000). *Cuestionario Money-Alonso de Estilos de Aprendizaje*. CHAEA. Disponible en: <Http://www.ice.deusto.es/guiaaprend/test0.htm>
- Centro virtual Cervantes. www.CVC.es Foros didácticos.
- Centro virtual Cervantes © Instituto Cervantes, 1997-2008. cvc@cervantes.es
- CONSEJO DE EUROPA (2003): Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (cap. 4.4.). Madrid, Instituto

Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Editorial Anaya. 2003.

<http://cvc.cervantes.es>

- Español lengua extranjera. Grupo DIDASCALIA. S.A. EDELSA.
www.edelsa.es
- Estrategias de aprendizaje disponible en:
<http://www.galeon.com/aprenderaaprender/estrategias/estrategias.htm>
<http://www.galeon.hispavista.com/pcazau/guia.esi03.htm>
<http://www.galeon.hispavista.com/pcazau/guia.esi04.htm>
<http://www.galeon.com/aprenderaaprender/estrategias/estrategias.htm>
<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=8texto=3>
<http://www.galeon.com/aprenderaaprender/estrategias/estrategias.htm>
- Estudios correlacionales disponible en:
<http://www.uv.es/joguigo/>
- Hernández, F. (2005). *Análisis del cuestionario de procesos de estudio -2 factores de Biggs en estudiantes universitarios españoles*. Revista Fuentes 6 –
<http://www.quadernsdigitals.net/index.php>
- Hoyt, L. (1999). *Revise, Reflect, Retell-Strategies for improving reading comprehension*. Portsmouth.
<http://giac.upc.es/material.interes/03/htm/>
<http://www.ice.deusto.es/guiaaprend/test0.htm>
- Mina, A. (2005). *Aprende a pensar el texto como instrumento de conocimiento*.
Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos13/> [On line]
- Oxford, R. (1989). *Cuestionario de Evaluación de las estrategias de aprendizaje*. Cuestionario adaptado de Strategy Inventory For Language Learning. Nueva York, Newbury House (en Profesor en acción I).
Disponible en: <http://www.santurtzieus.com>
- Pino, B. (2002). *Proyecto español Perla sur. sistema de medios para la enseñanza del español como lengua extranjera*.
<http://www.ucf.edu/cu/publicaciones/anuario2002/pedagogia/articulo3.pdf>.

- Quintana, H. (2008). *La enseñanza de la comprensión lectora*.
Disponible en: <http://www.espaciologopédico.com>
- Kindelán, A. (s/f). *Proyección de la enseñanza del español como lengua extranjera, a partir de las interferencias de alumnos francófonos*.
<http://fayl.uh.cu/Documentos/Articulos/Aixa2.doc>
- Segunda Lengua Extranjera. Currículo de las asignaturas de bachillerato. http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/etapa_bachillerato/hsc/sl_e.pdf
www.geocities.com/edured77