MAYRA CEJUDO
Facultad de Lenguas Extranjeras
Universidad de La Habana
La Habana, Cuba
mayracejudo@flex.uh.cu

Estrategias de aprendizaje para desarrollar la competencia de lectura en lengua extranjera con fines profesionales

Introducción

El hombre ante una situación en la que necesite encontrar una solución frente a algo que le es desconocido ejecutará una serie de técnicas, tácticas o comportamientos observables y en otros casos no observables como las representaciones mentales, que le permitirán resolver dicho problema si está motivado para ello. Esas diferentes acciones están determinadas por las estrategias que emplea. Cuando son varias las personas ante une misma intención de resolver un problema vemos que pueden obtener el mismo resultado pero aplicando técnicas o tácticas diferentes, unas más efectivas que otras. Y esto es lo que constatamos en una situación de aprendizaje en el aula y por eso diferenciamos estudiantes buenos y otros que tienen ciertas dificultades para aprender porque no aplican correctamente las estrategias de aprendizaje o porque las desconocen.

Las estrategias de aprendizaje comenzaron a ser objeto de investigación científica pero en dos campos separados, el de la didáctica de las lenguas y el de la psicología cognitiva aunque paralelamente estas investigaciones se ocuparon de abordarlas bajo la demanda de mejorar la efectividad y el logro de los resultados esperados en el aprendizaje pero tratando de disminuir el tiempo de enseñanza. Es por esto que nos hemos interesado en este tema con el objetivo de poder ayudar a los estudiantes que al llegar a los estudios universitarios necesitan enfrentarse a textos de la especialidad en lengua extranjera y necesitan, en poco tiempo, cumplir con éxito las diferentes tareas que se le plantean respecto a la consulta bibliográfica de los mismos, y de esa manera logren alcanzar un nivel de autonomía en su desempeño. Aunque los estudiantes en el nivel medio superior logran una competencia estratégica que les permite desarrollar una competencia de lectura, tanto en lengua materna como en una lengua extranjera, al llegar al nivel universitario van a enfrentarse a una nueva situación y es la lectura de textos vinculados a la especialidad que estudian y muchas veces en lengua extranjera. Estos textos que podríamos llamar de especialidad requieren una nueva forma de abordarlos y por tanto nuevas estrategias de aprendizaje.

Constituye un tema novedoso la adquisición de estrategias de aprendizaje para desarrollar una competencia de lectura en lengua extranjera a partir de textos que corresponden a una especialidad en la que se forman profesionales en nuestras universidades. Esto lo podemos afirmar luego de una revisión de la bibliografía especializada sobre enseñanza de lenguas extranjeras que nos ha permitido constatar que no se aborda frecuentemente el tema y lo que mayoritariamente se considera es el desarrollo de la competencia de lectura pero sin tener en cuenta las características que pueden presentar los tipos de texto a utilizar.

Para Ph Meirieu el concepto de aprendizaje es un proceso de apropiación personal, un proceso en el que el estudiante realiza un conjunto de actividades de manera voluntaria y conciente buscando apropiarse de manera explícita de una competencia, un saber o un saber-hacer (en nuestro caso de estudio sería la apropiación de estrategias de aprendizaje para desarrollar la competencia de comprensión de lectura de textos vinculados a una especialidad profesional). No se trata de una asimilación pasiva sino activa que conlleva transformación en el comportamiento. Por supuesto que para que el individuo asuma esta actitud tiene que estar consciente de la necesidad de aprender y esto no se logra por el solo hecho de que se le diga que existen estrategias de aprendizaje que facilitan el logro de mejores resultados en su gestión de aprendizaje. Ante todo, el estudiante de manera individual debe conocer cuáles son sus necesidades, porque si no siente esa necesidad de aprender no hay actividad, no se logra la transformación a la que aspiramos. El estudiante se apropia de un saber mediante una actividad entendida como un conjunto de mecanismos observables (comportamientos) e inobservables (regulaciones). El grado de actividad del estudiante esta en dependencia del grado de motivación por el aprendizaje en cuestión. Hacer que un estudiante este activo depende de que se cree una situación de aprendizaje motivante que conlleve una cierta implicación intelectual afectiva y/o psicomotriz de su parte. Como dijimos, la actividad abarca además de los comportamientos observables, los procesos mentales difícilmente accesibles al análisis. Es por eso que el profesor debe planificar y orientar sus clases dando la posibilidad a los estudiantes de descubrir sus necesidades, pero a la vez mostrándoles la posibilidad de satisfacer las mismas. Las situaciones de aprendizaje deben ayudar al estudiante a identificar “sus estrategias”, permitirle un autoanálisis de su propio funcionamiento intelectual para aprender y resolver un problema lo que significa desarrollar sus capacidades en cuanto al conocimiento de su funcionamiento cognitivo. Pongamos el caso del estudiante frente a un texto difícil, al que se le debe estimular a que recurra a sus conocimientos anteriores de forma conciente, es decir, que se apoye en sus conocimientos referenciales para formular sus hipótesis sobre el sentido del mismo, que el mismo trate de encontrar en su memoria o estructura cognitiva ciertos conocimientos precisos que el posee sobre el tema de referencia del texto, es decir, es hacer que el estudiante por si mismo encuentre soluciones a los problemas que se le presentan.

Ahora bien, si aspiramos a desarrollar la autonomía en la lectura de textos de especialidad cuando se orienta una actividad en clase hay que tener en cuenta que no todos los individuos se enfrentan a la situación de aprendizaje con los mismos esquemas referenciales estructurados a partir de experiencias anteriores, o que se parte de que

todo el grupo tiene un conocimiento homogéneo o que todo el grupo dispone de las mismas estrategias de aprendizaje para enfrentar la tarea. Esto es lo fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto institucional respecto a la adquisición de estrategias: no todos los estudiantes tienen las mismas necesidades. Al profesor se le impone una nueva forma de enseñanza en la que la situación de aprendizaje cumplirá nuevas exigencias en su organización, en su concepción, en su estructura, en su dinámica. Los objetivos que se planteen deben tener en cuenta que las acciones de los estudiantes no son necesariamente homogéneas, y por otro lado, los contenidos estarán en función de la especialidad de que se trate vinculándolos al perfil profesional de manera que el estudiante los considere útiles y funcionales.

Todos los estudiantes no son capaces de realizar un proyecto de lectura de la misma manera porque sus condiciones personales así lo determinan. Las causas de esas diferencias pueden tener orígenes variados como los conocimientos adquiridos anteriormente o el dominio de la lengua extranjera o el estilo de aprendizaje. También pudieran ser causas relacionadas con la motivación o con la personalidad que resultan causas de índole afectivo y existen además causas que tienen un origen socio-cultural como la edad, el sexo o el ambiente familiar. Es por esto que Ph Meirieu propone el respeto al individuo lo que implica prácticas diversificadas que permiten hacer lograr a cada uno su aprendizaje. Para que se realice el aprendizaje diferenciado habría que considerar la enseñanza diferenciada que seria multiplicar y diversificar los itinerarios de aprendizaje en función de las diferencias de los estudiantes y así diversificar las prácticas pedagógicas. Optar por la diferenciación pedagógica es escoger de poner en práctica estructuras variadas de ayuda al trabajo personal del estudiante. Para esto habría que presentar situaciones variadas, ofrecer herramientas variadas, contenidos diferentes, crear una dinámica que permita dirigir de manera diferenciada los aprendizajes de cada uno. Esto presupone la diversificación y multiplicación de la gestión de los aprendizajes en 3 niveles: por contenidos diferentes, por la conformación de los grupos de estudiantes y por los itinerarios de aprendizaje o procesos variados. Las prácticas diversificadas permitirán hacer que cada estudiante logre “su” aprendizaje, posiblemente siguiendo itinerarios diferentes en función de sus propias características lo que puede dar lugar que en la clase se presenten situaciones de aprendizaje variadas, con contenidos diferentes, y empleando herramientas variadas que permitan a los estudiantes la toma de conciencia de sus estrategias cognitivas. Esta gestión diferenciada por parte del profesor conlleva la realización de un diagnóstico, con antelación, de las necesidades del grupo, la definición de situaciones problemas vinculadas a la carrera, la determinación de formas de ayuda al trabajo individual, los consejos y hasta talleres metodológicos que se pueden brindar. Si bien es cierto que todo profesor desea que todos los estudiantes posean las estrategias que se consideran más efectivas él mismo debe de estar conciente de que las diferencias individuales impiden ese aprendizaje parejo de todo el grupo.

Ph. Meirieu también ha planteado que la estrategia representa el conjunto de operaciones ejecutadas por un sujeto con el objetivo de alcanzar un aprendizaje estabilizado. Este criterio de estabilidad significa que una vez instalada, el estudiante podrá conservarla y tenerla disponible cuando el quiera. Es por esto que el profesor debe facilitar el trabajo de reflexión por parte del estudiante sobre las estrategias que utiliza espontáneamente lo que favorecería el reconocimiento de la utilidad de las mismas y su integración a su conocimiento y esto le permitiría desarrollar una autonomía en el aprendizaje.

Los procesos cognitivos para la comprensión, de acuerdo con JP Cuq pueden ser de dos formas: uno llamado semasiológico que consiste en discriminar formas, segmentarlas o interpretar su sentido a partir de estos segmentos y en este caso el lector encuentra el sentido en el propio texto. El otro proceso es el onomasiológico que es cuando el lector hace hipótesis del contenido y busca índices en el texto para después verificarlos. Para esto se apoya en sus conocimientos referenciales, sociolingüísticos, socio-psicológicos, lingüísticos y socioculturales. En este caso el lector construye el sentido del texto a partir de sus hipótesis. Generalmente, se supone que el lector integra los dos procesos pero el que utiliza mayoritariamente es el proceso onomasiológico y recurre al semasiológico cuando el primero es inoperante. De lo que se trata en situación de enseñanza-aprendizaje en el nivel universitario es de sistematizar este tipo de proceso onomasiológico ya que el mismo puede compensar una falta de competencia lingüística en la lengua que se estudia. Tradicionalmente se ha trabajado en clases la competencia de comprensión de lectura partiendo directamente del contenido del texto y buscando una comprensión total del mismo pero ahora lo que proponemos es que el estudiante, por si mismo, se habitúe a comprender, aunque se alcance una comprensión parcial, pero que sea capaz de hacerlo en autonomía justamente partiendo de los índices textuales.

Los textos influyen sobre las estrategias porque en muchos casos su forma puede orientar en la atención que se le brinde o aportar un complemento a la información. Cuando se trata de desarrollar la comprensión de lectura a partir de textos de especialidad con los estudiantes del primer año de la carrera tropezamos con un inconveniente y es que conocen muy poco del contenido específico de su especialidad, incluso en lengua materna, por lo que ni siquiera les son familiares los textos de dicha especialidad. Esto es importante que el profesor de lengua lo tenga en cuenta porque no se trata de escoger los mejores textos para hacer comprender sino encontrar las mejores formas para desarrollar una competencia de comprensión.

JM Adam planteó que las dificultades de comprensión de los textos que tienen los sujetos no expertos se puede explicar en parte por el no dominio de los esquemas textuales prototípicos pues este conocimiento los dota de un conjunto de estrategias de resolución de problemas específicos. Estos esquemas prototípicos pueden guiar y controlar las estrategias de comprensión. Adam afirma que el texto es una unidad composicional y configuracional y comprender un texto significa comprenderlo como un todo por tanto hace falta percibir su plan de texto, sus partes y la disposición de sus secuencias. Por ejemplo, en el caso de los textos que pertenecen al género jurídico en francés, para que los estudiantes hispanohablantes logren una comprensión de los mismos requieren adquirir estrategias para el acercamiento a los mismos. No basta dominar la lengua extranjera o el

léxico jurídico, el texto jurídico se caracteriza por un estilo, por responder a un plan y por tanto conocer esa clasificación les permite manipularlos.

F. Cicurel y S. Moirand han explicado que el descubrimiento de la "imagen del texto" es una estrategia de anticipación del sentido que permite la formulación de hipótesis sobre el contenido por lo que hay que hacer que estudiante tome conciencia del efecto producido por la iconicidad de los textos sobre la recepción (conciente o inconsciente). Descubriendo la estructura del texto, haciendo hipótesis sobre su contenido, el estudiante capta una información que le permite tomar conciencia de aquellos elementos que constituyen una ayuda para la comprensión y no necesariamente se encuentran en el nivel lingüístico. La tipografía, la manera de presentar la página, la ilustración, todos son elementos que dan a los escritos una dimensión social. Para buscar información en un texto de especialidad, primeramente, hay que hacer que el estudiante establezca una interacción entre, sus conocimientos generales, lo que el conoce sobre la temática que va a leer y los "datos" que ofrece el texto. Luego el tendrá que relacionar los elementos que le ofrecen una información y que aparecen dispersos en el texto. Estos datos varían según el tipo de texto, según su función, su destinación, su soporte, a veces son sólo índices visuales como la división del texto en párrafos, capítulos, tipos de letras, subrayados, paréntesis, mayúsculas, citas, ilustraciones, inicio del párrafo, etc. Existen otros índices de tipo metatextual como el origen del texto, el autor, el tipo de documento, los títulos, sub-títulos. Esto puede facilitar que a veces se llegue a comprender el sentido de un texto sin tener que leerlo o sin conocer todas las palabras que lo constituyen. Esta es la estrategia de anticipación que permite abreviar el tiempo dedicado a la comprensión del texto.

Conclusión

Si nuestro objetivo es mejorar la competencia de comprensión de lectura de textos de especialidad por parte de nuestros estudiantes al llegar a la universidad se les debe ayudar a la formación y desarrollo de la competencia estratégica, ayudarlos a utilizar las estrategias de aprendizaje adecuadas hasta que las apliquen automáticamente pero conociendo que las mismas no se imponen, que hay que dejar que el propio estudiante encuentre aquellas que respondan a sus necesidades y permitirles que reflexionen sobre las acciones que desarrollan durante el tratamiento de la información. Buena parte de los profesores, siempre ha subestimado brindar atención a los elementos constitutivos del texto para solucionar una ambigüedad lingüística que se les presenta a los estudiantes en clase así como no estimulan apoyarse en los conocimientos generales y sobre la materia adquiridos anteriormente. El éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera puede estar determinado por la variedad y la frecuencia de utilización de un cierto número de estrategias.

BIBLIOGRAFIA

- Adam, J.M., *Les textes, types et prototypes,* Nathan université, 2001, Paris
- Cicurel, F., *Lectures interactives en langue étrangère*, Hachette, 1991
- Cicurel, F Les textes et leurs lectures, Etudes de linguistique appliquée 119,
- Didier, 2000
- Cicurel, F. Pratiques de lecture et enseignement, Université Paris III
- Cicurel, F Quand le français langue professionnel est l'objet de la interaction,
- Les Carnets du Cedisor 7, Presses de la Sorbonne nouvelle, 2001
- Cicurel, F y Moirand, S. *en Apprendre à comprendre l'écrit. Hypothèses didactiques, aparecido* en Le français dans le monde. Recherches et application*, Acquisition et utilisation d'une LE. L'approche cognitive,* 1990
- Colectivo de Autores, *La Educación de valores en el contexto universitario,* Ed. F. Varela, La Habana, 2001
- Cornaire, C., *Le point sur la lecture,* CLE International, 1999, Paris
- Coronaire, C *La lecture en didactique des langues,* Anjou, CEC, 1991, Québec
- (Coll Le point sur)
- Cuq J.P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, Paris, 2003
- Cyr, P., *Les stratégies d'apprentissage*, CLE Internationale, Paris, 1998
- Hoc, JM en *Psychologie cognitive de la planification* (1987, PUG, Paris, p. 20-21, citado en diccionario palabras claves
- Meirieu, Ph. A*pprendre oui... mais comment, ESF, Paris, 1999,*
- Meirieu, Ph., *La pédagogie différenciée:l'essentiel en une page,* en Les Cahiers pédagogiques, numéro spécial *Différencier la pédagogie*, 1988, p.75.