



Cierre de edición 3 de diciembre del 2012

URL: <http://www.una.ac.cr/educare><http://doi.org/10.15359/ree.16-3.13>

Las estrategias utilizadas para la lectura en español como primera lengua y en inglés como lengua extranjera

Reading Strategies in Spanish (L1) and English (L2)

*Esther Zulay Rosas Lobo*¹Universidad Politécnica Territorial de Mérida
Ejido, Mérida, Venezuela
erosaslobo@yahoo.com

Recibido 24 de julio de 2012 • Corregido 19 de octubre de 2012 • Aceptado 07 de noviembre de 2012

Resumen. El presente estudio se realizó con el objeto de identificar, detectar y comparar las estrategias de lectura utilizadas, tanto en la primera lengua (L1) como en la extranjera (L2), con el fin de reconocer en qué fase o momento (antes, durante y después) se concentra el esfuerzo estratégico de cuatro estudiantes universitarios hispanoparlantes. Este artículo se sustentó en la propuesta de Solé (2000) y Díaz Barriga y Hernández (2000); además, los aportes de Oxford (1990) y Barnett (1989) también fueron relevantes en la interpretación de los resultados. Se trató de un estudio cualitativo de campo, en el que se utilizaron la entrevista semi-estructurada, la observación participante y dos pruebas de comprensión lectora como instrumentos de recolección de datos, cuya información proveniente de cada uno fue triangulada. Entre los resultados destacan el uso mayoritario de estrategias previas a la lectura en el texto en la lengua extranjera, con el empleo de casi las mismas estrategias en ambos textos, excepto por un grupo de estrategias que solo las utilizó en la lengua extranjera. Una vez comparados los resultados, se encontró que el esfuerzo estratégico de las personas participantes se concentró en momentos distintos en cada uno de los textos.

Palabras claves. Lectura, estrategias de lectura, comprensión de la lectura.

Abstract. The purpose of this study was to identify, detect and compare the reading strategies used in L1 and L2 by four Spanish-speaking university students, in order to find out in what stage of the reading process (before, during or after) they focused their strategic efforts. This research is based on the proposals by Solé (2000) and Díaz Barriga and Hernández (2000); contributions by Oxford (1990) and Barnett (1989) were significant in the interpretation of results. It is a qualitative field-study with semi-structured interviews, observation of participants and two reading comprehension tests for data collection; the information obtained was triangulated. One of the most remarkable findings is the general use of strategies before the L2 reading; although almost the same strategies were used in both texts, except for a group of strategies only used for L2. After comparing the results, it was found that the participants focused their strategic efforts in different stages of the reading process.

Keywords. Reading, reading strategies, reading comprehension.

¹ Doctora en Lingüística de la Universidad de los Andes (ULA) del Instituto Universitario Tecnológico de Ejido (IUTE), estado de Mérida. Es docente en a Universidad Politécnica Territorial, Mérida, Venezuela. La línea de investigación es la Lingüística aplicada.





URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

Introducción

El proceso de lectura en la lengua materna y en la lengua extranjera ha sido estudiado por distintos investigadores, entre ellos: Barnett, (1989), Díaz Barriga y Hernández (2000), Hernández y Quintero (2001), Oxford (1990), Rumelhart (1977), Solé (2000) y Weaver (1994), entre otros, quienes, de manera directa o indirecta, coinciden en que las estrategias empleadas por los lectores son una pieza clave en el proceso de lectura. Asimismo, este tema ha inspirado a un grupo de investigadores, en su mayoría docentes de inglés, como Seng y Hashim (2006), cuyo estudio reveló que una de las razones por las cuales los estudiantes usaron la primera lengua (L1), mientras leían en lengua extranjera (L2), fue que la L1 les ayudó a solventar dificultades relacionadas con la relación de palabras y de ideas dentro del texto, además, de reducir sus barreras afectivas y, en consecuencia, confiar en su propia percepción. En la misma dirección, Delmastro (2003) encontró que los mapas conceptuales estimulan la interacción, la participación y el trabajo en grupo, permitiendo que los estudiantes menos aventajados se beneficien al promover el desarrollo de destrezas lectoras de alto nivel y la adquisición de vocabulario, entre otras.

De igual manera, Barragán (2000) destacó que las situaciones didácticas desarrolladas permitieron que los alumnos leyeran primero para luego deducir/inferir información implícita entre la información semántica aportada por el texto y el contexto.

Ahora bien, en el caso específico de este artículo, se propuso identificar las estrategias que utilizan los estudiantes al leer un texto en su lengua materna y las que emplean al hacer lo propio en la lengua extranjera; posteriormente, detectar cuáles estrategias por momento de la lectura se utilizan (antes, durante y después) en cada una de las lenguas y, por último, comparar ambos escenarios (primera lengua; lengua extranjera) para saber en qué momento de la lectura se concentra el esfuerzo estratégico del estudiantado. Con los resultados se espera contribuir directa o indirectamente al conocimiento sobre el tema de las estrategias de lectura.

Para sustentar teóricamente esta investigación se tomó la propuesta realizada por Solé (2000) y Díaz Barriga y Hernández (2000) sobre estrategias de lectura (ver tabla 2). Dicha selección respondió básicamente a los objetivos de este estudio. Además, los aportes de Oxford (1990), Barnett, (1989), Brown (1994), entre otros, fueron muy importantes y necesarios para explicar los hallazgos obtenidos.

Referente conceptual

Las estrategias en el proceso de la lectura

Son varios los investigadores que han aportado su definición sobre el término estrategia. Wenden y Rubin (1987) se inclinan por definirla como una acción o técnica específica que puede ser observable o no y, en la mayoría de los casos, se orienta a la



resolución de problemas. En la misma dirección, Brown (1994) expone que las estrategias son ataques específicos que realiza un individuo frente a un problema que requiere una solución. Al mismo tiempo expresa que son técnicas que se emplean con el mismo fin: la resolución de problemas. Por su parte, Oxford (1990) las relaciona con la consecución de un plan desde el inicio hasta el logro de una meta.

Ahora bien, para efectos de este estudio, se comparte la definición sobre estrategias de Solé (2000), quien basándose en los aportes de Coll (1987), Nisbet y Shucksmith (1990), las concibe como sospechas inteligentes y arriesgadas acerca de la dirección a seguir para alcanzar un fin y que, eventualmente, pudieran llegar a convertirse en hábitos.

En este estudio se considera, sobre la base de lo expresado por Solé (2000), que las estrategias facilitan el recuerdo, la detección y reparación de las fallas que se presenten durante el proceso de comprensión, manteniendo al lector alerta ante cualquier contingencia propia de este proceso y permitiendo la construcción de un conocimiento a partir de los elementos presentes en el texto. Se piensa, además, que el uso de estrategias durante el proceso de comprensión de la lectura hace del lector un estratega, siempre listo, para emplear aquellas estrategias que mejor se adapten a las situaciones que se le presenten en materia de lectura.

Las estrategias de lectura en la primera lengua

En el ámbito de la enseñanza de la primera lengua, Díaz Barriga y Hernández (2000) y Solé (2000) presentan sus propuestas sobre las que denominan estrategias de lectura. En la taxonomía de Díaz Barriga y Hernández (2000), por ejemplo, se hace referencia a los momentos de la lectura, a saber: antes, durante y después, con una serie de estrategias para cada uno. Estos autores distinguen entre estrategias autorreguladoras y estrategias específicas de lectura. Las primeras, se orientan hacia la definición de propósitos de lectura, lo cual le permite al lector trazar el itinerario de las acciones futuras, por ejemplo, cómo enfrentarse al texto, qué procedimientos seguir y cómo evaluar este proceso. Este tipo de estrategias también son conocidas como metacognoscitivas (Oxford, 1990). Las últimas, como su nombre lo indica, son aquellas dirigidas especialmente a encontrar el significado de un texto determinado. Estas estrategias también se denominan cognoscitivas (Oxford, 1990).

Solé (2000), a su vez, expone que las estrategias son un proceso de orden elevado que implican lo cognitivo y lo metacognoscitivo. Quizás esta sea la razón por la que hace referencia a estrategias de lectura sin distinción entre un tipo y otro. Esta autora le otorga gran importancia a la primera fase de la lectura (antes de la lectura), por considerarla el inicio del proceso. En esta fase hace referencia a estrategias como: establecer los objetivos de la lectura (saber el qué, el porqué y el para qué de la lectura), a la activación de los conocimientos previos, a las predicciones sobre lo que tratará el texto y a la formulación de hipótesis y supuestos acerca del contenido del mismo.



URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

En relación con la segunda fase de la lectura (durante la lectura), señala que en esta se verifican las predicciones iniciales (en cuanto a la estructura del texto y al contenido) y las que se vayan formulando progresivamente. Igualmente, se discrimina lo esencial de lo accesorio para aproximarse a un resumen futuro. La última fase de la lectura (después de la lectura) se refiere a la concreción y evaluación del proceso de lectura. A juicio de Solé (2000) y en atención a los aportes de van Dijk y Kintsch (1983), la omisión, generalización y la construcción son básicamente las estrategias que se emplean en esta etapa de la lectura. Estas pueden verificarse o evaluarse con la elaboración de un resumen, el cual requiere poder tratar la información de manera que pueda omitirse la que es poco importante y redundante y sustituirse conjuntos de conceptos y proposiciones por otros que los engloben o integren (van Dijk y Kintsch 1983, p. 129).

Al fusionar la propuesta de Solé (2000) y de Díaz Barriga y Hernández (2000) se obtuvo la tabla 1, la cual contiene las estrategias de lectura que sustentan este estudio.

Tabla 1
Estrategias de lectura como base teórica de este estudio¹

Momentos de la lectura	Estrategias de comprensión de la lectura
Antes	<ul style="list-style-type: none"> • Anticipación • Suposición • Predicción
Durante	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de la estructura textual • Predicción • Inferencia • Monitoreo • Verificación • Disposición al riesgo
Después ²	<ul style="list-style-type: none"> • Omisión • Generalización • Construcción

¹ La tabla 1 es una síntesis de las estrategias de lectura propuestas por Díaz Barriga y Hernández (2000) y Solé (2000).

² Las tres últimas viñetas se refieren a las macrorreglas propuestas por van Dijk (1983), estas fueron tomadas por Solé como estrategias de lectura que se utilizan especialmente después de la lectura.

Estrategias de lectura en la lengua extranjera

En la tabla 2, se resumen las estrategias de lectura propuestas por Barnett (1989) para la lectura en una lengua extranjera y, en la tabla 3, se destacan las estrategias de comprensión



de la lectura extraídas de la amplia propuesta de Oxford (1990). Estas servirán para apoyar teóricamente los hallazgos de este estudio.

Tabla 2

Estrategias de lectura (Barnett, 1989)

Fases de la lectura	Estrategias cognitivas de lectura
Pre-lectura	<ul style="list-style-type: none">• Predicción• Reconocimiento de la estructura del texto• Transferencia• Skimming*• Scanning**
Durante la lectura	<ul style="list-style-type: none">• Inferencia del significado de las palabras• Uso del conocimiento previo• Consideración la estructura sintáctica• Predicción el contenido del texto• Uso del diccionario
Post-lectura	<ul style="list-style-type: none">• Scanning• Skimming• Uso de la estructura textual• Uso del conocimiento previo• Predicción• Inferencia

Nota: Extracto de la propuesta de Barnett (1989) realizado por la investigadora.

* *Skimming:* Ojeada o lectura rápida a un texto con el propósito de captar sólo la idea general del mismo.

** *Scanning:* Se utiliza para ubicar piezas de información específica dentro de una lectura.

Tabla 3

Estrategias de aprendizaje propuestas por (Oxford, 1990)

Directas	Memorización	<ul style="list-style-type: none">• Contextualización de las palabras• Agrupación• Uso de la imaginación
	Cognitivas	<ul style="list-style-type: none">• Ubicación rápida de ideas• Uso de los cognados• Análisis de expresiones• Análisis contrastivo
	Compensación	<ul style="list-style-type: none">• Uso de claves lingüísticas• Uso de otras claves

Nota: Extracto de la taxonomía de (Oxford, 1990) realizado por la investigadora.



URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

Metodología

Metodológicamente, se contó con información tanto cualitativa como cuantitativa que provino de los siguientes instrumentos de recolección de datos: la entrevista semi estructurada, la observación participante y dos pruebas de comprensión de lectura (una prueba de comprensión de lectura en español (PCLE) y una prueba de comprensión de lectura en inglés (PCLI), ambas con el mismo tema y con la única diferencia de la lengua.

La entrevista contenía preguntas que respondían a las estrategias de lectura aplicadas en los distintos momentos del proceso; cada participante fue entrevistado por un tiempo aproximado de diez minutos, una vez finalizada cada prueba. Cada entrevista fue grabada, transcrita y agrupada en segmentos que indicaban el uso de alguna estrategia de lectura, y luego por semejanzas entre la información suministrada por cada participante. Posteriormente fue codificada por momento de la lectura, por estrategia y por lengua, para finalmente ser interpretada de acuerdo con la bibliografía seleccionada para este estudio.

La guía de observación contenía 25 aseveraciones que suponían el uso de alguna estrategia de lectura que el observador considerara relevante (ver Apéndice B, en el que se muestran los criterios de observación utilizados).

Los textos seleccionados para la PCLE y la PCLI fueron auténticos con una estructura textual descriptiva. Se aplicaron en dos clases y en dos días diferentes. La primera prueba que se aplicó fue la de español porque se consideró, con base en el resultados obtenidos por Seng y Hashim (2006), que si los estudiantes contaban con información previa sobre el tema en su lengua materna, podrían solventar algunas de sus dificultades con el vocabulario y reducir sus barreras afectivas al momento de enfrentar la lectura en la lengua extranjera.

Cuatro estudiantes, escogidos aleatoriamente de una sección de “Inglés instrumental II”, formaron parte de este estudio. “Inglés instrumental II” es un curso con fines específicos, cuyo objetivo principal es que los participantes desarrollen habilidades de lectura en lengua extranjera para extraer información relacionada con su área de competencia.

En favor de la confiabilidad de este estudio, los instrumentos de recolección de datos se revisaron a la luz de la teoría consultada. Fueron valorados según el juicio de tres profesores universitarios a cargo de la asignatura “Inglés Instrumental” en un instituto de educación superior venezolano y, finalmente, se pusieron en práctica mediante la aplicación de una prueba piloto. La información suministrada por cada uno de los instrumentos de recolección de datos fue sometida a la triangulación –el contraste de los hallazgos provenientes de diversas fuentes de datos–.

Para el análisis de la información se codificaron los datos obtenidos de acuerdo con la bibliografía consultada sobre las estrategias de lectura (ver Apéndice C), siguiendo los siguientes pasos:



- Se hizo referencia a los resultados que arrojó la PCLE y la PCLI por separado, vaciando los resultados en una matriz diseñada para tal fin (ver Apéndice D).
- Se revisaron los resultados provenientes de la Guía de observación de cada prueba.
- Se extrajeron los resultados de la entrevista (Ver Apéndice A).
- Por último, se procedió a la triangulación con la información arrojada por los tres instrumentos nombrados anteriormente con el fin de obtener las conclusiones y recomendaciones.

Resultados y discusión

Resultados de la lectura en la primera lengua (Español)

Las estrategias de comprensión de la lectura utilizadas por los estudiantes en la lectura en la primera lengua se resumen en la figura 1.

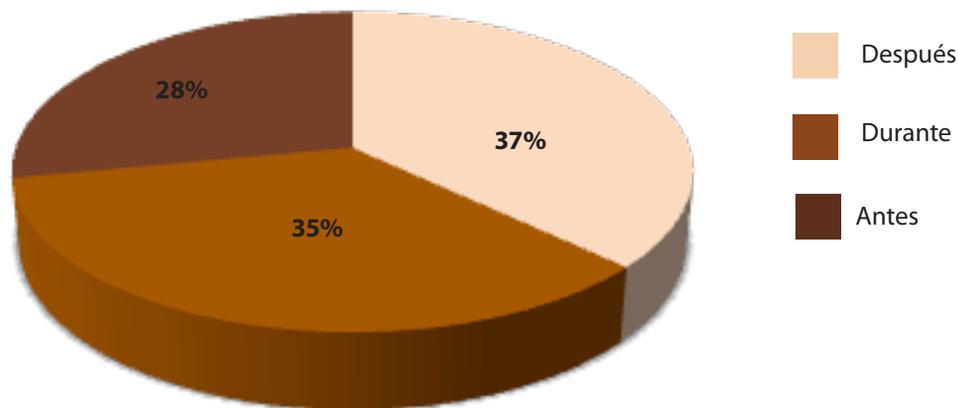


Figura 1. Porcentaje de las estrategias utilizadas por fase de la lectura en la primera lengua.

Se observa que en la fase “después de la lectura” es cuando se tiende a un uso mayor de estrategias. “Durante” muestra porcentajes más cercanos al anterior. Es en la fase previa en la que se utilizan menos estrategias.

A continuación se analiza cuáles estrategias de comprensión de la lectura fueron empleadas en cada fase.



URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

En la primera fase (antes de la lectura), los estudiantes **activaron su conocimiento previo** sobre el tema de la lectura, se **anticiparon** al contenido del texto y **predijeron** de qué trataría la lectura. Estas tres estrategias de comprensión se pudieron corroborar con los fragmentos tomados de la entrevista realizada y que mostramos a continuación:

Tabla 4

Fragmentos tomados de la entrevista que corroboran el uso de las estrategias de la primera fase de la lectura

Respuestas o comentarios de las personas participantes	
a.	Si tenía conocimiento sobre el tema. Sabía su capacidad de alimentación hacia dispositivos USB. Velocidad de transferencia. Es totalmente "plug and play" (Participante 1).
b.	Sí, sabía que el puerto USB tiene gran velocidad de transferencia (Participante 2)
c.	Sí, por el título sabía que iba a hablar de puerto USB (Participante 2).
d.	La ilustración sugirió la variedad de dispositivos USB en el mercado (Participante 1).

Nota. "a, b, c y d" representan las respuestas o comentarios de los participantes que permitieron afirmar el uso de estrategias de lectura. Estos comentarios se reflejan en el texto acompañados con el número de la tabla para facilitar la presentación de los resultados.

En (4 a-b) se observa que los participantes ya tenían referencias acerca del tema. De hecho, ellos manifestaron que el título desencadenó el recuerdo de ciertos contenidos almacenados en su memoria (4 c) así como las ilustraciones, pues a partir de ellas activaron datos como el referido en (4 d). Estos resultados se corresponden con lo planteado por Hernández y Quintero (2001), cuando señalan que la activación o construcción de esquemas es importante en la comprensión de la lectura, porque se ponen de manifiesto distintos tipos de conocimiento, los relacionados con el tema, la estructura y naturaleza del texto y los lingüísticos propiamente dichos, entre otros. Además, la activación del conocimiento previo facilita el proceso de inferencia y permiten que el lector auto dirija su comprensión a través de la formulación de preguntas sobre el contenido del texto (Hernández y Quintero, 2001; Rumelhart, 1980; Solé, 2000).

En (4c-d) se observa que a partir del título y las ilustraciones, los estudiantes anticiparon y predijeron parte del contenido textual.

En general, en esta fase de la lectura los participantes emplearon las siguientes estrategias: **activación del conocimiento previo, predicción y anticipación**, dando cuenta de cómo el título, las ilustraciones, los elementos tipográficos (negrillas, cursivas, subrayados, letras mayúsculas, abreviaturas, etc.) y algunas palabras claves contribuyeron a anticipar y predecir contenidos. Ellos reconocieron las pistas lingüísticas presentes en el texto y las utilizaron en favor de su comprensión (Harmer, 1999; Hernández y Quintero, 2001).



En la segunda fase de la lectura, los estudiantes usaron: la **contextualización**, la **inferencia**, el **reconocimiento de las ideas principales** y el **reconocimiento de la estructura textual**. Esto indica que su atención se centró en el contenido del texto propiamente, el cual, les permitió realizar lo que García, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate (2004) llaman procesamiento inferencial, el cual da como resultado la construcción de proposiciones –explícitas o inferidas– producto de la comprensión.

Véanse algunos fragmentos de la entrevista que corroboraron el uso de las mencionadas estrategias de comprensión de la lectura.

Con los fragmentos (5a, b, c y d) no hay duda de que los cuatro estudiantes **reconocieron la estructura textual** de la lectura.

Tabla 5

Fragmentos tomados de la entrevista que corroboran el reconocimiento de la estructura textual como estrategia de lectura

Respuestas o comentarios de las personas participantes
a. Informativa-descriptiva-explicativa (Participante 1)
b. El texto era una descripción (Participante 2)
c. Es una descripción (Participante 3)
d. Hay una descripción (Participante 4)

Nota. “a, b, c y d” representan respuestas o comentarios de los participantes, los cuales permitieron afirmar el uso de estrategias de lectura. Estos comentarios se reflejan en el texto acompañados con el número de la tabla para facilitar la presentación de los resultados.

Por su parte, en (6a) y en (6b) se evidencia el uso de la **contextualización** para solventar el obstáculo de las palabras en otro idioma dentro de la lectura en la primera lengua. Todos estos son términos técnicos propios del campo de la informática. Cabe destacar que en general no hubo dificultades con el vocabulario, pues si había alguna duda acudían al contexto extra lingüístico o, como lo define Weaver (1994), contexto esquemático para solventarla.

Tabla 6

Fragmentos tomados de la entrevista que corroboran el uso de la contextualización como estrategia de lectura

Respuestas o comentarios de las personas participantes
a. Plug and play, hub, tiered star, estaban en inglés, pero se usan mucho en informática (Participantes 1, 2 y 3).
b. No usamos el diccionario porque dentro del texto estaba el significado (Participante 4).

Nota. “a, b” representan respuestas o comentarios de los participantes, los cuales permitieron afirmar el uso de estrategias de lectura. Estos comentarios se reflejan en el texto acompañados con el número de la tabla para facilitar la presentación de los resultados.



URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

En (7a) se puede observar que este participante **reconoció la idea principal** del texto.

Tabla 7

Fragmento tomado de la entrevista que corrobora el reconocimiento de la idea principal como estrategia de lectura

Respuesta o comentario de las persona participante
a. Tomé en cuenta las características y datos que especifican su parte técnica (Participante 1)

Nota. "a" representa la respuesta o comentario del participante, el cual permitió afirmar el uso de estrategias de lectura. Este comentario se refleja en el texto acompañado con el número de la tabla para facilitar la presentación de los resultados.

Este hallazgo coincide con lo expuesto por García (1991) y Vidal-Abarca (1990), quienes plantean que cuando un lector conoce las estructuras textuales, estas operan como una guía que facilita la extracción de las ideas principales e información detallada, dependiendo del propósito de la lectura.

En la última fase de la lectura, los estudiantes **manejaron las ideas principales** presentes en el texto, **manejaron la estructura textual**, **omitieron** la información que no consideraron importante, utilizaron proposiciones que **generalizaban** el contenido de la lectura y **construyeron** un nuevo texto a partir del original. El uso de estas estrategias se evidenció en el resumen que elaboró cada uno de ellos y en las respuestas, que a este respecto, dieron en la entrevista. Véanse algunas de las respuestas:

Tabla 8

Fragmentos tomados de la entrevista que corroboran con qué información algunos de los participantes elaboraron el resumen

Respuestas o comentarios de las personas participantes
a. Hice el resumen con la información que recordaba solamente (Participante 2).
b. Con lo que recordaba que era casi todo, porque ese era un tema que interesaba (Participante 3).

Nota. "a, b" representan las respuestas o comentarios de los participantes que permitieron afirmar el uso de estrategias de lectura. Estos comentarios se reflejan en el texto acompañados con el número de la tabla para facilitar la presentación de los resultados.



Este resultado refleja, tal como lo expresa van Dijk (2001), que los procesos de comprensión, almacenamiento y recuperación de la información no se producen aisladamente; al contrario, interactúan con la información del texto y se almacenan en la memoria para luego producir un resumen escrito, como era el caso de este estudio, o cualquier otra forma de expresión de lo leído.

A manera de cierre, en la lectura en la primera lengua, los estudiantes utilizaron un total de doce estrategias de comprensión, las cuales se pueden ver en la tabla 9:

Tabla 9

Estrategias utilizadas en la lectura en la lengua materna (español)

Fase	Estrategia utilizada	Total por fase	Total general
Antes de la lectura	<ul style="list-style-type: none">• Activación del conocimiento previo• Anticipación• Predicción.	3 estrategias	12 estrategias de comprensión de la lectura
Durante la lectura	<ul style="list-style-type: none">• Inferencia• Contextualización.• Reconocimiento de las ideas principales• Reconocimiento de la estructura textual	4 estrategias	
Después de la lectura	<ul style="list-style-type: none">• Reconocimiento de las ideas principales• Manejo de la estructura textual• Omisión• Generalización• Construcción	5 estrategias	

Resultados de la lectura en la lengua extranjera (inglés)

Tal como se hizo con la lectura en la primera lengua, la figura 2 muestra, de forma general, los resultados obtenidos de la lectura en inglés.

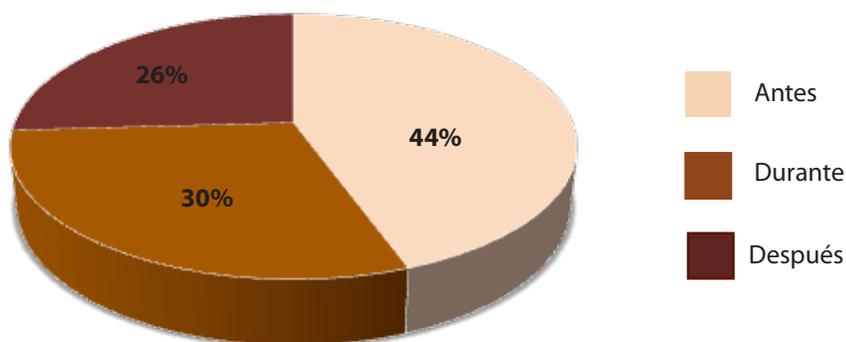


Figura 2. Porcentaje de las estrategias utilizadas por fase de la lectura en la lengua extranjera (Inglés).



URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

En la fase “antes de la lectura” se observa la tendencia a un uso mayoritario de estrategias. Le sigue “durante”, pero con una diferencia marcada de 14%. Es en la fase de post lectura en la que se utilizan menos estrategias, pero con un porcentaje muy cercano a la fase anterior.

En la primera fase de la lectura (*antes de la lectura*), los estudiantes **activaron su conocimiento previo**, se **anticiparon** al contenido del texto, **predijeron** de qué trataría la lectura, **reconocieron la estructura textual**, en fin activaron los esquemas de conocimiento que forman el sustrato sobre el que se sostienen las nuevas informaciones. El tema era conocido para los lectores, pues estaba relacionado directamente con la informática, carrera que cursaban. Además, **utilizaron el diccionario, el contexto, y la inferencia** para salvar los obstáculos con el vocabulario desconocido.

Los siguientes ejemplos sustentan la afirmación reseñada.

Tabla 10

Fragmentos tomados de la entrevista que corroboran el uso de las estrategias de la primera fase de la lectura

Respuestas o comentarios de las personas participantes	
a.	Sí, conocíamos algunas de sus características como: su tamaño, su capacidad, su uso (Participante 1).
b.	Sí, sabemos que existen varios tipos de pen drive que tienen capacidad de almacenar datos, escuchar radio, entre otros (Participante 2)
c.	Al ver la ilustración nos dimos cuenta que se trataba del pen drive (Participante 2) Que la nueva tecnología nos presenta modelos de pen drive. Claro tuve que buscar el diccionario para entender algunas palabritas. Bueno, y otras (palabras) las relacioné con informática, con lo que uno ve en otras materias. (Participante 4)
d.	

Nota: “ a, b, c y d” representan las respuestas o comentarios de los participantes que permitieron afirmar el uso de estrategias de lectura. Estos comentarios se reflejan en el texto acompañados con el número de la tabla para facilitar la presentación de los resultados.

En (10 a-b) observamos que los participantes ya tenían referencias acerca del tema. De hecho manifestaron que la sola ilustración actuó como un elemento desencadenante de estas (10d) así como el título, pues a partir de estos dos elementos activaron datos como el referido en (10c). El conocimiento previo o los esquemas de conocimiento (Anderson y Pearson (1984), Hernández y Quintero (2001), Rumelhart (1980, 1977), Weaver (1994), entre otros) permiten organizar el recuerdo sobre temas relacionados con el objeto de la lectura y transferir ese conocimiento a otros momentos y contextos, tal como les sucedió a los estudiantes de este estudio.

Además, el título y la ilustración son muy importantes en el proceso de lectura en una lengua extranjera, tanto como en la primera lengua, en esto coinciden Barnett (1989), Harmer (1991), Rubin y Thompson (1982), Oxford (1990) y Rubin (1981) por mencionar sólo algunos: el título y la ilustración fungen como elementos útiles para que los estudiantes se anticipen al contenido del texto, tal como sucedió en este estudio.



Asimismo, en (10d) se puede notar como este informante salvó sus dificultades con el vocabulario desconocido, utilizando para ello estrategias como el uso del diccionario, la contextualización y la inferencia, estrategias útiles para este fin (Barnett, 1989; Harmer, 1999 y Oxford, 1990); pero estas autoras destacan que especialmente el uso del diccionario debe ser vigilado o monitoreado para que no surta un resultado contrario en el lector.

Por su parte, la **anticipación**, la **predicción** y el **reconocimiento de la estructura textual** se pusieron de manifiesto en los siguientes ejemplos:

Tabla 11

Fragmentos tomados de la entrevista que corroboran el uso de las estrategias de la primera fase de la lectura

Respuestas o comentarios de las personas participantes	
a.	Sí, lo leímos. Refería una breve información sobre la empresa y las diversas soluciones en la gama de productos del rango USB (Participante 1)
b.	Sí, muestra una pequeña referencia sobre la apariencia del producto a mostrar (Participante 4)
c.	Es de forma informativa y descriptiva porque nos hablan de la empresa, sus productos y nos describe las características de cada uno de ellos (Participante 2)

Nota: " a, b y c" representan las respuestas o comentarios de los participantes que permitieron afirmar el uso de estrategias de lectura. Estos comentarios se reflejan en el texto acompañados con el número de la tabla para facilitar la presentación de los resultados.

En (11a-b) el estudiante reporta que el título y la ilustración le permitieron anticipar y predecir todo el contenido del texto. Asimismo, en (11c), señala que la visión general del texto le aportó datos suficientes para determinar que la estructura textual era descriptiva, porque se señalan las características del objeto referido.

En general, los 4 participantes dieron cuenta de cómo el título, las ilustraciones, los elementos tipográficos (negritas, cursivas, subrayados, letras mayúsculas, abreviaturas, etc.), algunas palabras claves y la estructura textual contribuyeron a anticipar y predecir contenidos. Estos hallazgos están en concordancia con lo que Barnett (1989), Harmer (1999) y Solé (2000) expresan al respecto, la predicción/suposición consiste en hacer uso del título y de la ilustración para predecir o suponer de qué tratará el tema de la lectura.

El segundo lugar lo ocupan las estrategias empleadas en la segunda fase de la lectura (durante la lectura), es decir, aquellas dirigidas a monitorear el proceso (Díaz Barriga y Hernández 2000; Hernández y Quintero 2001; Solé 2000). En esta fase, los participantes **consultaron el diccionario, el contexto y la inferencia** para aproximarse al significado de las palabras desconocidas, asimismo, **reconocieron las ideas principales** y la **estructura textual**. A este



URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

respecto, Barnett (1989) expresa que los lectores principiantes, como los de este estudio, tienen dificultades para reconocer los términos que realmente necesitan para avanzar en la comprensión de un texto. Esto trae como consecuencia, en muchos casos, el uso indiscriminado del diccionario y resultados no esperados. Por esta razón, esta autora conjuntamente con otros (Díaz Barriga y Hernández, 2000; Solé, 2000) son partidarios de la enseñanza de las estrategias de comprensión de la lectura, postura que también se comparte por quienes postulan este artículo. Sin embargo, en este estudio no se va a ahondar en este tema puesto que no forma parte de sus objetivos, aun cuando no se descarta para investigaciones futuras.

Algunos fragmentos que complementan la información dada en relación con el uso de las estrategias antes mencionadas.

Tabla 12

Fragmentos tomados de la entrevista que corroboran el uso de las estrategias dirigidas a la comprensión del vocabulario en la primera fase de la lectura en la lengua extranjera

Respuestas o comentarios de las personas participantes	
a.	...unfulfilled, ahead, proud, fueron las palabras más difíciles y las busqué en el diccionario (Participante 1)
b.	Based ,sticks, Add, worldwide, brand-new, kind, highest, tenían muchos significados y me costó encontrar uno bien (Participante 2)

Nota: " a y b" representan las respuestas o comentarios de los participantes que permitieron afirmar el uso de estrategias de lectura.

Se percataron de palabras o frases desconocidas y las destacaron empleando técnicas de lectura como el subrayado, la toma de notas, el resaltado. La mayor dificultad se presentó con los superlativos (highest), palabras de doble derivación o parasintéticas (unfulfilled), formas compuestas (worldwide, brand-new) o términos poco familiares como (ahead, proud, add, sticks).

Para superar esta dificultad acudieron al uso del diccionario, a la consulta de la profesora o a la inferencia a partir del contexto:

Tabla 13

Fragmento tomado de la entrevista que corrobora el uso del diccionario como estrategia de lectura

Respuesta o comentario de las persona participante	
a.	Con ayuda del diccionario, la profesora o recordando que algunas de esas palabras también se usan en inglés en otras materias (Participante 4)

Nota: "a" representa la respuesta o comentario del participante que permitió afirmar el uso de estrategias de lectura.



Sin embargo, cabe destacar que la técnica mayormente usada para darle sentido a un término fue el uso del diccionario. Asimismo, se puede notar que la inferencia se empleó básicamente para comprender términos desconocidos más que para hallar sentidos parciales o globales del texto. A este respecto, Rubin (1981) dice que en el caso de la lectura en una lengua extranjera, el estudiante es libre para utilizar lo que desee de su lengua materna y de la extranjera para inferir.

De igual manera, los estudiantes identificaron contenidos relevantes e informaciones que guardaban algún tipo de relación con el tipo de estructura textual:

Tabla 14

Fragmentos tomados de la entrevista que corroboran el reconocimiento de la estructura textual

Respuestas o comentarios de las personas participantes
a. Destacamos los nombres de los productos y las características especiales de ellos subrayándolos (Participante 3)
b. (Destacamos informaciones) por ser novedosos en la gama de productos actualmente en el mercado (Participante 4)
c. (Destacamos informaciones) más que todo son de carácter informativo (Participante 1)

Nota. " a, b y c " representan las respuestas o comentarios de los participantes que permitieron afirmar el uso de estrategias de lectura. Estos comentarios se reflejan en el texto acompañados con el número de la tabla para facilitar la presentación de los resultados.

En estos casos y en concordancia con Díaz Barriga y Hernández (2000), los participantes destacaron la información que consideraron más relevante. Esta selección, a juzgar por lo expuesto en (14a, b y c), pudo haber respondido, de acuerdo con Hernández y Quintero (2001), a lo apropiado de los esquemas de conocimiento que poseía el lector sobre el tema en cuestión.

Por último, las estrategias utilizadas después de la lectura, aquellas que se concretaron a través del resumen presentado por los estudiantes, tuvieron la menor ocurrencia. En esta fase los estudiantes **manejaron las ideas principales** presentes en el texto, **omitieron** la información que consideraron poco relevante, englobaron mediante proposiciones más **generales** la información contenida en el texto y finalmente **construyeron** un nuevo texto a partir de la lectura realizada.

Los estudiantes consiguieron, mediante algunas proposiciones, generalizar el contenido del texto, como se puede ver en (15a).



URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

Tabla 15

Fragmentos tomados de la entrevista que corroboran el uso de la generalización como estrategia de post lectura

Respuestas o comentarios de las personas participantes
a. Los productos de la empresa CeBIT (Participante 4)
b. Las características de los pen drive (Participante 1)

Nota: “a y b” representan las respuestas o comentarios de los participantes que permitieron afirmar el uso de estrategias de lectura. Estos comentarios se reflejan en el texto acompañados con el número de la tabla para facilitar la presentación de los resultados.

Sin embargo, en el resumen, la generalización fue tal que se omitieron contenidos importantes que revelaban el propósito del autor, como en (16a).

Tabla 16

Fragmento tomado de la entrevista que corrobora el uso inadecuado de la generalización como estrategia de post lectura

Respuesta o comentario de las persona participante
a. El texto se refiere a la importancia de los <i>pen drive</i> (Participante 2)

Nota: “a” representa la respuesta o comentario del participante que permitió afirmar el uso de estrategias de lectura. Este comentario se reflejan en el texto acompañado con el número de la tabla para facilitar la presentación de los resultados.

Ahora bien, de acuerdo con van Dijk (2001), con la generalización como estrategia de lectura se busca agrupar varios elementos en una proposición más general que abarque las demás. O como lo expresa Solé (2000) y Díaz Barriga y Hernández (2000), la generalización permite separar de un grupo de conceptos aquel capaz de abarcarlos de manera más resumida. Esta definición se cumplió en (15a) solamente, porque en (15b) y (16a) notamos que hay excesiva generalización, pues el texto no trata de todos los pen drive existentes en el mercado, sino a la descripción de tres tipos específicos: pen drive cam 2m, pen drive MP3 plus, pen drive profesional y pen drive compact.

En el caso de la aplicación de la macrorregla de construcción, los estudiantes manifestaron que el resumen se elaboró solo a partir del contenido del texto, como en (17 a y b). Esto es lógico, si tomamos en cuenta que, según Solé (2000) y van Dijk (2001), esta estrategia consiste en la elaboración de un nuevo texto a partir del original, sin modificaciones reales, salvo por la forma de expresar las ideas.



Tabla 17

Fragmentos tomados de la entrevista que corroboran el uso de la construcción como estrategia de post lectura

Respuestas o comentarios de las personas participantes
a. Hice el resumen solo con la información que leí, no agregué nada mío (Participante 3).
b. Lo hice con lo que subrayé mientras leía (Participante 1)

Nota: "a y b" representan las respuestas o comentarios de los participantes que permitieron afirmar el uso de estrategias de lectura. Estos comentarios se reflejan en el texto acompañados con el número de la tabla para facilitar la presentación de los resultados.

Por su parte, la omisión fue útil para dejar de lado la información que no consideraron relevante dentro del texto (18a).

Tabla 18

Fragmento tomado de la entrevista que corrobora el uso de la omisión como estrategia de lectura

Respuesta o comentario de la persona participante
a. No incluí en el resumen los ejemplos para usar el pen drive (Participante 2).

Nota: "a" representa la respuesta o comentario del participante que permitió afirmar el uso de estrategias de lectura. Este comentario se reflejan en el texto acompañado con el número de la tabla para facilitar la presentación de los resultados.

Tanto la omisión como la construcción ayudaron a los participantes a captar la idea principal del texto, proceso que ayuda al lector a mantenerse a tono con el texto y evitar los desvíos innecesarios de la idea central de la lectura (Solé, 2000).

Para condensar la información reseñada, en la lectura en la lengua extranjera (inglés), los estudiantes utilizaron un total de dieciséis estrategias de comprensión, las cuales se pueden ver en la tabla 6:



URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

Tabla 19

Estrategias utilizadas en la lectura en la lengua extranjera (Inglés)

Fase	Estrategia utilizada	Total por fase	Total general
Antes de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Activación del conocimiento previo • Anticipación • Predicción • Reconocimiento de la estructura textual • Uso del diccionario • Contextualización • Inferencia 	7 estrategias	16 estrategias de comprensión de la lectura
Durante la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Uso del diccionario • Contextualización • Inferencia • Reconocimiento de las ideas principales • Reconocimiento de la estructura textual 	5 estrategias	
Después de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de las ideas principales • Omisión • Generalización • Construcción 	4 estrategias	

Comparación de resultados entre la lectura en la primera lengua y en la extranjera para destacar en qué fase se concentró el esfuerzo estratégico de los estudiantes

A manera de síntesis, se presenta la figura 3, en esta se observa que, en la primera fase de la lectura los estudiantes utilizaron más estrategias en la lectura en la lengua extranjera (LE) que en la lectura en su lengua materna (L1). El mismo patrón se repitió en la segunda fase de la lectura, mientras que en la tercera fase cambió la tendencia, el mayor número de estrategias se empleó en la lectura en la L1.



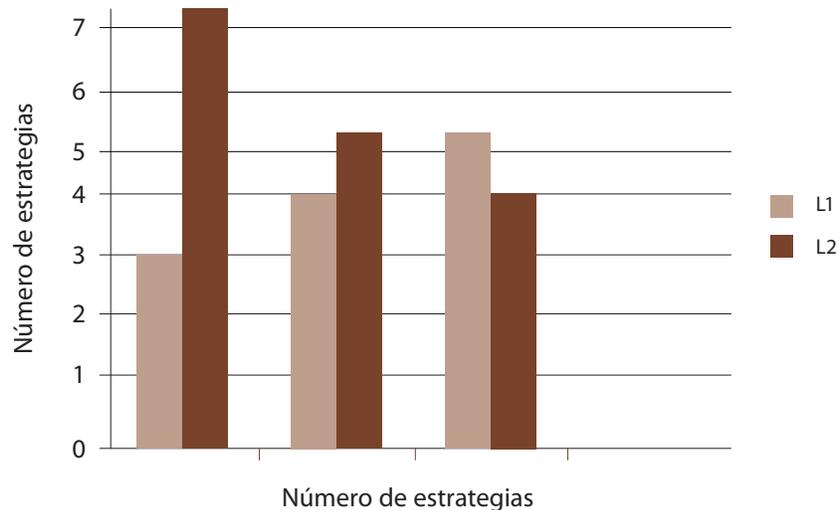


Figura 3. Comparación de las estrategias utilizadas por fase de la lectura en cada una de las lenguas

De manera más específica, en la primera y segunda fase de la lectura los participantes coincidieron en el uso de estrategias, a saber: activación del conocimiento previo, anticipación, predicción, inferencia, reconocimiento de la estructura textual, manejo de las estructuras textuales, entre otras; la diferencia se suscitó con aquellas estrategias dirigidas a la comprensión del vocabulario desconocido en la lengua extranjera como por ejemplo, el uso del diccionario. En la tercera fase de la lectura, los estudiantes utilizaron las mismas estrategias de comprensión de la lectura, a saber: el manejo de ideas principales, la omisión, la generalización y la construcción; no obstante, en la lengua extranjera su uso no fue tan efectivo como en la primera.

Así pues, el esfuerzo estratégico se concentró en fases de la lectura diferentes en cada una de las lecturas. En la lengua materna se concentró en la última fase (después de la lectura), y en la lengua extranjera se acentuó en la primera fase (antes de la lectura). Esto indicó, de acuerdo con Bachman (1990), que los estudiantes usaron de manera más efectiva sus habilidades estratégicas, quizás de manera inconsciente, en estas fases de la lectura.

Además, posiblemente, los participantes hayan aplicado estrategias metacognoscitivas –unas que les permitieron controlar y dirigir su propio aprendizaje (Oxford, 1990)– cuando se enfrentaron a cada una de las lecturas. Sin embargo, no podemos asegurar que fue así porque ese no era el objetivo de esta investigación.

Conclusiones y recomendaciones

Los estudiantes frente a un texto escrito en la lengua materna, en la primera y segunda fase de la lectura, aplicaron aquellas estrategias que les permitieron predecir rápidamente el contenido del texto y de esta manera avanzar en su proceso de comprensión lectora; mientras



URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

que en la lengua extranjera, aun cuando el texto contenía un tema conocido y de vocabulario accesible, estaban en desventaja porque no usan cotidianamente esa lengua. Esto dio pie a que estos últimos tuvieran primero que asegurarse de que sus predicciones en relación con el vocabulario eran ciertas, para luego poder seguir adelante con el proceso de lectura, por lo tanto, tuvieron que acudir a estrategias adicionales, las cuales marcaron la diferencia con respecto a la lentitud en la comprensión.

Las estrategias extras utilizadas en la lengua extranjera fueron el uso del diccionario, la consulta a terceros (la profesora), la inferencia y la contextualización para asirse de los mejores significados de las palabras que componían el texto. Esto se explica por el interés del informante en querer descubrir el significado de los términos de una lengua que no era la materna. Suele ocurrir que al enfrentarse a textos en una lengua extranjera el estudiante cree que, para comprenderlo, debe conocer el significado de cada una de las palabras que lo conforman, pretendiendo traducir literalmente, mas sin comprender la totalidad.

En la tercera fase de la lectura, los estudiantes coincidieron en las estrategias de comprensión que emplearon: el manejo de ideas principales, la omisión, la generalización y la construcción. La diferencia se notó en el uso de la generalización, pues en la primera lengua la estrategia en cuestión se utilizó de manera adecuada; mientras que en la lengua extranjera la generalización fue tan desproporcionada que no se acercaba a la idea fundamental del texto.

La comparación realizada en este estudio indicó que en la primera lengua, aun cuando los resultados obtenidos reflejaron el uso adecuado de las estrategias de lectura, se debe brindar al estudiante la instrucción necesaria para optimizar el uso de esas estrategias, con eso se estaría contribuyendo con la formación de mejores lectores. En el caso de la lectura en la lengua extranjera, los hallazgos obtenidos reflejaron que a pesar de que los estudiantes emplearon, en 75% aproximadamente, las mismas estrategias, los resultados no fueron los mismos. Esto sugiere que la aplicación de una misma estrategia no garantiza su efectividad. Se deduce e infiere que se deben concentrar los esfuerzos docentes e investigativos en la instrucción y el entrenamiento de los estudiantes para que hagan un mejor uso de las estrategias de lectura, especialmente aquellas necesarias en la comprensión de vocabulario desconocido y las de post lectura, porque en estas se presentó la mayor dificultad de los estudiantes del estudio.

Los hallazgos permiten la siguiente reflexión: antes de pedir a cualquier persona inmersa en un proceso de enseñanza que realice actividades que impliquen la aplicación de estrategias de aprendizaje, se debe estar seguro primero de que entiendan lo que se les pide, indicándoles cómo hacerlo. Es urgente dejar de sobrentender que los individuos saben de antemano lo que se les indica y solicita, pues ello los priva de una percepción adecuada del proceso de enseñanza dificultando su cognición.

En el caso específico de los docentes de lenguas extranjeras, se quiere sugerir que nunca se debe dar por sentado ninguna condición previa, por ejemplo, al requerir un proceso que implique hacer un resumen es necesario usar un cúmulo de estrategias de lectura que van desde cognoscitivas, metacognoscitivas, hasta afectivas, conversacionales etc., con el fin de



lograr la empatía necesaria que brinde al alumno el desarrollo de todas sus posibilidades y manifestaciones con respecto a las actividades de aprendizaje que se les soliciten.

Referencias

- Anderson, R. C. y Pearson, P. D. (1984). A Schema-Theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension [Una visión teórico-esquemática de los procesos básicos en la comprensión de la lectura]. En P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of Reading Research* (pp. 255-291). New York: Longman.
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing* [Consideraciones fundamentales en la evaluación del lenguaje] Oxford: Oxford University Press.
- Barnett, M. A. (1989). *More than Meets the Eye: Foreign Language Learner Reading: Theory and Practice* [Más de lo que ve el ojo. La lectura en la lengua extranjera: teoría y práctica]. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barragán, F. J. (2000). La inferencia: Estrategia para mejorar la comprensión de textos escritos en inglés. (Tesis de Maestría inédita). Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching* [Principios de enseñanza-aprendizaje de la lengua] (3ª ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Curquejo, A. *Puerto USB*. MVP de Microsoft Windows XP. Recuperdo de http://www.mulingles.net/docs/alezito/alezito_usb.htm
- Delmastro, A. L. (2003). El uso de mapas conceptuales en el desarrollo de destrezas lectoras en L2. ED. *Encuentro Educativo*, 10(3), 211-225.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2000). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructiva*. Colombia: McGraw-Hill.
- García, J. A. (1991). *Desarrollo y conocimiento*. Madrid: Siglo XXI.
- García, J. A., Elosúa M. R., Gutiérrez, F., Luque, J. L. y Gárate, M. (2004). *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona: Paidós
- Harmer, J. (1999). *How to Teach English* [Cómo enseñar inglés]. Malaysia: Longman.
- Hernández M. A., y Quintero G. A. (2001). *Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Koda, K. (2005). *Insights Into Second Language Reading. A Cross-Linguistic Approach* [Miradas en torno a la lectura en una segunda lengua. Un enfoque desde la lingüística]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. [Estrategias de aprendizaje de la lengua. Lo que todo profesor debe saber]. Boston, MA: Heinle & Heinle.



URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

- Paribakht, T. (diciembre, 2005). The Influence of First Language Lexicalization on Second Language Lexical Inferencing: A Study of Farsi-Speaking Learners of English as a Foreign Language [La influencia de la lexicalización en L1 en la inferencia de vocabulario en una segunda lengua. Un estudio de inglés como lengua extranjera en estudiantes de habla Farsi]. *Language Learning*, 55(4), 701-748.
- Rubin, J. (1981). Study of Cognitive Processes in Second Language Learning [Estudio de los procesos cognitivos en el aprendizaje de una segunda lengua]. *Applied Linguistics*, 2(2), 117-131.
- Rubin, J. y Thompson, I. (1982). *How to be a More Successful Language Learner* [Cómo ser un estudiante de idiomas más exitoso]. Boston: Heinle & Heinle.
- Rumelhart, D. E. (1977). Toward an Interactive Model of Reading [Hacia un modelos interactive de la lectura]. En S. Dornič (Ed.), *Attention and Performance VI* [La atención y el rendimiento] (pp. 573-603). New York: Academic Press.
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The Building Block of Cognition [Los esquemas: la piedra angular de la cognición]. En R. J. Spiro, B. C. Bruce, y Brewer, W. F. (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension: Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence, and Education* [Asuntos teóricos sobre la comprensión de la lectura: Perspectivas desde la psicología cognitiva, la lingüística, la inteligencia artificial y la educación] (pp. 35-58). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Seng, G. H y Hashim, F. (Abril, 2006). Use of L1 in L2 Reading Comprehension Among Tertiary ESL Learners.[El uso de la L1 en la comprensión de la lectura en la L2 entre estudiantes terciarios de ESL]. *Reading in a Foreign Language*, 18(1), 29-54. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ759834.pdf>
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension* [Estrategias para la comprensión del discurso] (3ª ed.). New York: Academic Press.
- Van Dijk, T. A. (2001). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI Editores.
- Vidal-Abarca, E. (1990). Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales en textos expositivos. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 53-71.
- Weaver, C. (1994). *Reading Process and Practice: From Socio-Psycholinguistics to Whole Language* [Proceso y práctica de la lectura: De la socio-psicolingüística al lenguaje integral]. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Wenden, A. y Rubin, J. (1987). *Learning Strategies in Language Learning* [Las estrategias de aprendizaje en el aprendizaje de la lengua]. Great Britain: Prentice Hall.



Apéndice A

Entrevista semi-estructurada aplicada a los cuatro informantes

A continuación se presenta esta entrevista. En ella cada apartado corresponde a preguntas relacionadas con la fase correspondiente.

1. ¿Qué te pareció la lectura?
2. ¿Menciona brevemente qué sabías?
3. ¿Qué te sugirió el título del texto?
4. ¿Qué te sugirió la ilustración?
5. ¿A partir del título, la ilustración y tu conocimiento sobre el tema del texto cuál estructura textual de las estudiadas crees que responde este texto? ¿Por qué?
6. ¿Cómo te pareció el vocabulario del texto, accesible para ti, muy complejo, muy sencillo?
7. ¿Qué hiciste con las palabras desconocidas, cómo lograste darle significado, las resaltaste de alguna manera, las pasaste por alto, las relacionaste con el contexto, las consultaste en el diccionario...?
8. ¿Tuviste dificultades para atribuirle significado a algún término? ¿Qué hiciste?
9. ¿Cómo reconociste la información más relevante del texto o te pareció que toda la información tenía el mismo grado de relevancia?
10. ¿Por qué esa información te resultó relevante? ¿Tenía relación con alguna de las estructuras textuales estudiadas? ¿Qué te llevó a calificarla como relevante?
11. ¿El tema de la lectura te llevó a relacionarla con otro que ya conocías? ¿Por qué?
12. ¿Cuál información tomaste en cuenta para hacer el resumen? ¿Por qué esa y no otra?
13. ¿Qué hiciste con la información que consideraste menos relevante?
14. ¿Cómo organizaste la información en tu resumen, la agrupaste por contenidos, por temas, cómo lo hiciste? ¿Por qué escogiste esa manera y no otra?
15. ¿Agregaste al resumen informaciones que no aparecían en el texto leído? ¿Qué información agregaste? ¿Por qué?



URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

Apéndice B
Guía de observación

Rasgo a observar	Sí	No	Rasgo distintivo
1. Lee las instrucciones			
2. Lee el título			
3. Observa la ilustración			
4. Responde las preguntas previas a la lectura			
5. Subraya			
6. Escribe en los bordes de la hoja			
7. Escribe sobre las palabras			
8. Hace listas de palabras desconocidas			
9. Consulta el diccionario			
10. Lee varios significados de una palabra			
11. Lee varias veces una misma expresión			
12. Desiste de algunas palabras o frases			
13. Consulta con la profesora			
14. Realiza los ejercicios planteados			
15. Se le dificultan los ejercicios de verdadero o falso			
16. Realiza los ejercicios de apareamiento			
17. Hace los ejercicios de referencias contextuales			
18. Realiza los ejercicios de sinónimos y antónimos			
19. Ejecuta los ejercicios relacionados con la estructura textual			
20. Responde las preguntas post lectura			
21. Hace el resumen sin volver al texto			
22. Vuelve al texto para hacer el resumen			
23. Toma solo las expresiones resaltadas para el resumen			
24. Resume con sus propias palabras			
25. Resume con las palabras propias del texto			





Apéndice C

Códigos para el procesamiento de las informaciones

Estrategias	Códigos
Activación del conocimiento previo	ACP
Anticipación	ANT
Predicción	PRE
Organización del vocabulario	OV
Inferencia	INF
Reconocimiento de ideas principales	RIP
Estructura textual	ET
Manejo de ideas principales	MIP
Omisión	OM
Generalización	GE
Construcción	CO





URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

Apéndice D

Registro de estrategias de lectura empleadas en la PCLE y en la PCLI

	Fase de lectura										
	Antes			Durante				Después			
	ACP	ANT	PRE	OV	INF	RIP	ET	MIP	OM	GE	CO
Participante 1											
Participante 2											
Participante 3											
Participante 4											
Frecuencia y porcentaje de estrategias											
Total de frecuencia y porcentaje de estrategias por fase											

ACP: activación del conocimiento previo

ANT: anticipación

PRE: predicción

OV: organización del vocabulario

INF: inferencia

RIP: reconocimiento de ideas principales

ET: estructura textual

MIP: manejo de ideas principales

OM: omisión

GE: generalización

CO: construcción



Cómo citar este artículo, según APA:

Rosas, E. Z. (2012). Las estrategias utilizadas para la lectura en español como primera lengua y en inglés como lengua extranjera. *Revista Electrónica Educare*, 16(3), 227-252
Consultado de

<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/issue/current>

Nota: Para citar este artículo en otros sistemas puede consultar el hipervínculo "Como citar el artículo" en la barra derecha de nuestro sitio web:

<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/index>

