



Estrategias de Lectura.

Autores: *Bosch de Pais, G. A. , Coronel, R. E. y Leiva de Mendizábal, L. E..*

Dirección: mendizabal@cedeconet.com.ar

Dpto. de Inglés, Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Catamarca.
Av. Belgrano 300. (4700). Catamarca (Argentina).

Introducción:

La experiencia ha demostrado que existe entre los alumnos –todos sometidos al mismo tipo de instrucción teórica y práctica– aquellos que presentan serios problemas de lectura, evidenciados éstos por una comprensión deficiente, total o parcialmente errónea, de los textos en idioma inglés, así como hay alumnos que desde el primer momento muestran una facilidad especial para leer en la L2.

Para la concreción de este estudio, se han formulado una serie de preguntas básicas:

- ❖ ¿Cuál es la razón por la que algunas personas que, al igual que la población de este trabajo, están aprendiendo una L2 manifiestan problemas de lectura y otros no?
- ❖ ¿Qué grado de relación existe entre el hecho de ser considerados alumnos “no exitosos” o alumnos “exitosos” y sus correspondientes rendimientos en lectura?
- ❖ ¿Son los lectores “no exitosos” en la L2 igualmente “no exitosos” en su L1?

Todos estos interrogantes conducen a una pregunta crucial:

- ❖ ¿Son los problemas de lectura en L2 problemas de lengua o problemas de lectura?

A diferencia del lenguaje oral, la lectura presenta al lenguaje fuera del contexto empírico al que se refiere, es decir lo descontextualiza, por lo que la lectura

se transforma en un proceso comunicacional complejo en el que la mente del lector interactúa con el texto en un escenario particular.

La representación del significado de un discurso escrito puede incluir ideas inferidas por el lector además de aquellas expresadas en el texto. Estas inferencias son realizadas por el sujeto a partir de los conocimientos que ya posee, entre ellos el conocimiento de la estructura de los textos, el de las interacciones sociales y la intencionalidad humana y el conocimiento de las relaciones causales entre hechos. La realización de inferencias es tan importante que se afirma que constituyen “la médula del proceso de comprensión” pues permiten elaborar una representación coherente del texto, creando una cadena causal de conceptualizaciones.

Los estudios realizados sobre el tema en los últimos años han arrojado innumerables clasificaciones de los tipos de inferencias. Si bien no se examinarán aquí todas ellas, se considerarán dos distinciones y dimensiones básicas de las inferencias de lectura:

1. Inferencias lógicas vs. inferencias pragmáticas. Las inferencias lógicas se basan en reglas de algún dominio formal y son 100 % certeras. En la oración: “Lucía tenía siete naranjas y regaló dos” la lógica indica que le quedaron cinco. Las inferencias pragmáticas, por el contrario, se basan en el conocimiento que el sujeto tiene del mundo, y no son siempre certeras. Por ejemplo, “José dejó caer el huevo” permite inferir que el huevo se rompió, pero existen posibilidades de que no haya sido así. Inferencias sobre agentes, objetos, instrumentos, lugares, etc, se basan en el conocimiento del mundo y por lo tanto constituyen inferencias pragmáticas.
2. Inferencias hacia delante vs. inferencias hacia atrás (o inferencias elaborativas vs. Inferencias puente). En la secuencia “El jugador pateó; la pelota penetró en el arco”, aunque la segunda oración no repite ninguna de las palabras de la primera, la secuencia tiene sentido porque se puede apreciar claramente la relación entre “pelota” en la segunda oración y el contenido de la primera. Lo que el lector hace, es un proceso “hacia atrás” en el texto decidiendo que es “la pelota” lo que el jugador pateó. Las inferencias “hacia atrás”, también llamadas “inferencias puente” preservan la coherencia del texto y son indispensables para que se dé la comprensión. No ocurre lo mismo con las “inferencias hacia delante”, las cuales no son esenciales para la comprensión. En el ejemplo “El jugador pateó” se infiere que lo pateado fue la pelota por un movimiento hacia delante en el texto, no buscando el referente anterior sino adelantándose. Esta inferencia simplemente completa la información del texto, es elaborativa.

Diferentes factores influyen en la realización de inferencias durante la comprensión pero se pueden agrupar en dos grandes divisiones:

- ❖ aquellas variables relacionadas con las características del texto, y
- ❖ aquellas que se refieren a las características del lector.

Dentro de las características del texto Murria Singer distingue: **a)** la coherencia del texto, **b)** el tema del texto, **c)** la distancia respecto del referente, **d)** el interés del texto y **e)** el tipo de texto.

Dentro del segundo grupo, características del lector, se encuentran: **a)** el objetivo que orienta la lectura, **b)** el conocimiento del mundo, **c)** la edad del lector y **d)** su capacidad de procesamiento.

La capacidad de procesamiento está directamente relacionada con la capacidad de memoria. Es importante puntualizar que existen tres tipos de memoria: una de almacenaje sensorial en la cual la imagen visual es mantenida por fracciones de segundo para su procesamiento; una memoria a largo plazo en la cual grandes cantidades de información pueden ser almacenadas y la memoria a corto plazo, funcionalmente crucial, que se encuentra entre las dos anteriores y en la cual la nueva información debe ser procesada, alguna en sólo unos pocos segundos, y alguna para ser transferida a la memoria a largo plazo. Debido a que su capacidad es limitada y que la nueva información desplaza a la vieja rápidamente, su rol es de vital importancia en la lectura.

Puesto que la memoria a corto plazo sólo puede almacenar cuatro o cinco unidades de información a la vez, este proceso puede resultar más efectivo aumentando el tamaño de lo que constituye una unidad, es decir, leer en frases u oraciones completas en lugar de en palabras o secuencias de letras. Esta estrategia permite acceder rápida y correctamente a lo que el texto dice, es decir a su "identificación". Simultáneamente, estas formas lingüísticas identificadas son almacenadas en la memoria de largo alcance a través de su significado el cual se logra por medio de la "interpretación". Es esta interpretación lo que le permite al lector relacionar la nueva información con lo que ya conoce para así reconstruir el significado del texto como un todo. La conversión de las palabras impresas en formas lingüísticas presupone un conocimiento previo de la sintaxis y del léxico de la lengua (identificación), mientras que la segmentación del texto en estructuras proposicionales más grandes presupone un conocimiento del tema y su relación con el mundo (interpretación). El lector más eficiente es el que lee buscando significados, no prestando atención a palabras u oraciones, lo que implica leer a una velocidad razonable.

La conclusión que se obtiene de esta exposición es que existe una relación directa entre velocidad de lectura y habilidad de lectura, entre los requerimientos de la memoria y la comprensión. El lector eficiente, por definición, lee rápidamente. (Dubin et. al., 1986: 10, 11).

En un modelo adecuado de lectura se distinguen tres elementos esenciales: **a)** es un proceso de múltiples niveles, **b)** es un proceso interactivo y **c)** es un proceso generador de hipótesis. Es de múltiples niveles porque para acceder al significado los lectores usan su conocimiento del mundo, su conocimiento pragmático, discursivo, sintáctico, morfológico y fonológico. Es interactivo porque en la comprensión el lector maneja sus estructuras de conocimiento, el contenido específico del texto y la correspondiente estructura lingüística. Es generador de hipótesis porque el lector genera hipótesis que luego serán confirmadas o rechazadas a medida que avanza en el texto.

Las habilidades que involucra la lectura son cinco: comprensión literal, reorganización de las ideas del texto, habilidad para realizar inferencias, evaluación y apreciación.

Hasta hace algunos años la lectura era concebida como un procedimiento “ascendente”, es decir, el lector debía identificar palabras, frases, cláusulas y oraciones para luego decodificarlas y extraerles sentido. Actualmente el concepto de lectura ha cambiado radicalmente pues se lo considera básicamente un proceso cognitivo mediante el cual el cerebro toma la nueva información, la relaciona con el conocimiento anterior y sobre esa base construye el significado total del texto. La lectura es esencialmente conocimiento: conocimiento de la lengua en que se lee, conocimiento general del mundo y específico del tema del discurso. Esta concepción expone un modelo “descendente” que acentúa las habilidades cognitivas más elevadas que permiten la interpretación de los textos. A estos dos modelos se opone un tercero: el modelo interactivo que subraya la importancia no sólo de saber interpretar sino también de identificar las formas del lenguaje.

La situación del niño que recién aprende a leer es en cierta forma similar a la de los estudiantes de L2 en sus comienzos, ya que probablemente sean los aspectos estructurales de menor nivel los que ocuparán su atención lo cual les impedirá lograr un acceso abierto al significado. Cartón (1971) señala que en el caso de lectura en una L2 las posibilidades de realizar inferencias están determinadas por: **a)** la naturaleza de la L2, **b)** su relación con la lengua materna y **c)** el contenido de los mensajes o materiales lingüísticos de que se trate. (Pimsleur y Quinn, 1975).

A fin de describir los diferentes indicios que están en juego en la lectura en L2, se acuñaron los términos: indicios “interlingüísticos”, “intra lingüísticos” y “extralingüísticos”. Los primeros ayudan a identificar las categorías gramaticales de palabras desconocidas (marcadores del plural, de tiempos de verbo, etc.) como así también los afijos y raíces transparentes como por ejemplo, “er” que identifica al agente. Los intra lingüísticos tienen que ver con la relación entre la L1 y la L2. Están incluidos allí los cognados (palabras similares en ortografía y significado) y los falsos cognados (similares en ortografía pero de diferente significado). Finalmente los indicios extralingüísticos representan los hechos y objetos del “mundo real”. La

regularidad de este mundo hace posible la predicción no sólo de eventos sino también de las palabras que los representan.

En estudios sobre la lectura en L2 se detectaron dificultades en el ritmo y comprensión de los textos asignados aún cuando los alumnos conocían las palabras y estructuras incluidas. Esto llevó a cuestionar si los problemas de lectura en L2 están dados por factores que son ajenos al conocimiento del léxico y la gramática.

La literatura sobre el tema se inició en la década del 70, se multiplicó en los años subsiguientes pero no existe hasta la fecha una definición firme al respecto por lo que este campo presenta múltiples dudas y especulaciones.

Una de las especulaciones más importantes está relacionada con la importancia que presenta en el proceso de lectura el dominio que el lector tiene de la L2. Al respecto hay dos posturas marcadamente opuestas: los que afirman que el dominio de la lengua no es obstáculo fundamental para una adecuada comprensión y otros que sostienen que ese factor es determinante en la lectura.

Jolly (1978) uno de los principales representantes del primer grupo afirma que el leer en una L2 requiere la “transferencia de habilidades ya adquiridas, no el aprender otras nuevas”, es decir, o bien el lector no posee habilidades “viejas” o no sabe transferirlas. Este punto de vista es compartido por numerosos lingüistas, entre ellos Coady (1979), Goodman (1973), Rigg (1977) y Clarke (1979).

Muchos otros investigadores sostienen que el dominio de la lengua en que se lee es un factor fundamental. Yorio (1971) afirma que los problemas de lectura de estudiantes de una lengua extranjera se deben en gran medida a un conocimiento defectuoso de la lengua así como a la interferencia de la lengua materna en el proceso de lectura. Sostiene que en la lectura en L1 intervienen cuatro factores: conocimiento de la lengua, habilidad para predecir o adivinar para hacer elecciones correctas, habilidad para recordar los indicios anteriores, y habilidad para hacer las asociaciones necesarias entre las elecciones realizadas.

Pero –coincidiendo en esto con su postura sobre las inferencias que hacen los lectores que están aprendiendo una segunda lengua– sostiene que el proceso se vuelve mucho más complejo para el lector extranjero, debido a nuevos factores, tales como:

a) el conocimiento que el lector tiene del idioma extranjero no es como el del hablante nativo; b) la elección incorrecta de indicios o la inseguridad en la elección hace más difícil las asociaciones; c) debido a la falta de familiaridad con el material lingüístico y a la falta de entrenamiento, el lapso de memoria en una lengua extranjera en las primeras etapas de su adquisición es generalmente más corto que en la lengua nativa; el recuerdo de indicios previos, luego, es más difícil en una lengua extranjera que en la nativa; y d) todo nivel y en todo momento, hay interferencias de la lengua nativa.

Al respecto, en un estudio realizado en una universidad israelí a un grupo de estudiantes que debían estudiar en libros de texto en inglés, investigadores de L2

(Cohen et al, 1980) identificó tres áreas de problemas específicos: **a)** una en el nivel puramente léxico, **b)** otra en el límite entre lo léxico y lo sintáctico, y **c)** otra a nivel del significado.

La primera tenía que ver con la tendencia a adjudicar un único significado a cada palabra, lo cual llevaba al sujeto a interpretar mal cuando esa palabra aparecía en un contexto que hacía necesario adjudicarle un significado diferente al que él conocía. La segunda se daba en lo que se llama "heavy noun phrases", estructuras que son bastante comunes en el idioma inglés y en las cuales una secuencia de palabras funciona como un nominal complejo único, lo que oscurece las relaciones sintácticas lógicas entre esas palabras. La tercera surgía del problema de asignar el significado correcto a los marcadores léxicos de cohesión, tales como "however" o "thus", y que señalan ciertas relaciones lógicas entre las partes del texto dándole la característica de discurso coherente .

Ante éstas y otras muchas especulaciones y opiniones tan encontradas sobre el tema, Alderson propone 2 hipótesis fundamentales y dos ligeras variaciones de las mismas. Para el desarrollo de este trabajo se determinó el seguimiento de la Hipótesis 1 modificada que sostiene: La lectura deficiente en una segunda lengua se debe a estrategias de lectura no adecuadas para leer esa lengua, y que difieren de aquellas apropiadas para leer en la lengua nativa (Alderson y Urquhart (ed) 1984).

En un trabajo que contradice los resultados anteriormente mencionados –y que serviría de evidencia a **la hipótesis 1 modificada**– Cowan y Sarmad (1976) concluyeron que niños bilingües (inglés-farsi) no leían tan bien, ni en inglés ni en farsi, como sus pares monolingües. Esto iría en contra de la teoría de que hay una total transferencia de habilidades de lectura entre lenguas. Sin embargo Cowan ha encontrado una explicación a la aparente contradicción entre los resultados anteriormente expuestos y los suyos. Sostiene que las estrategias que emplean los lectores para procesar un texto deben ser específicas y propias de ese idioma. Así, la confusión al leer en una lengua extranjera surge a menudo de las predicciones que el lector hace basándose en las estrategias asociadas con su lengua materna –es lo que Yorio (1971) llamaría "interferencia de la lengua materna"–. Luego, si las estrategias son específicas de cada lengua, se concluye que, **si las lenguas en cuestión son marcadamente diferentes en estructura**, también deberán ser diferentes las estrategias necesarias para leer textos en ambos idiomas. La propuesta es, por lo tanto, que los sujetos bilingües tienen dos tipos de estrategias de lectura, una para cada lengua.

El corolario de esta teoría de "procesamiento paralelo" sería, entonces, que el conocimiento de la lengua extranjera –si ésta consta de estructuras muy diferentes a las de la primera lengua– afectará el desarrollo de las estrategias de lectura de esa segunda lengua y, obviamente, cuanto menos se conozca la L2, más probable es que se lea como se lee la L1.

Materiales y Métodos:

1. Objetivos:

Ante lo que la bibliografía consultada mostraba como un flanco del problema aún sin explorar y tomando en cuenta tanto las objeciones presentadas como la situación particular de bilingüismo de los alumnos, se centra esta investigación sobre la lectura en una L2 y su correspondiente competencia lingüística relacionándolas con las habilidades de lectura en L1. Dentro de ese marco se formula el siguiente

Objetivo general:

Determinar si la calidad de lectura en la segunda lengua depende de : a) la competencia lingüística en la segunda lengua, b) las estrategias de lectura en la primera lengua, c) la capacidad para transferir esas estrategias de lectura de la primera lengua a la lectura de la segunda lengua.

Para poder cumplir con este objetivo general nos propusimos los siguientes:

Objetivos específicos:

Determinar :

- 1. *el perfil del lector eficiente.***
- 2. *la relación entre tipo de alumno y tipo de lector; es decir, si aquel individuo a quien la historia institucional señala como buen alumno –y que por lo tanto posee y usa adecuadamente las estrategias de aprendizaje– es también un "lector eficiente".***
- 3. *la relación entre calidad de lectura en la L1 y la L2 del lector; es decir, si el lector eficiente en su lengua nativa es también un lector eficiente en su segunda lengua.***
- 4. *la influencia de las variables siguientes en la lectura:***
 - a) competencia lingüística.
 - b) interés en el tema del texto.
 - c) conocimiento del tema del texto (o "conocimiento del mundo").
 - d) tipo de texto.
 - e) relación entre la realidad cultural que se deriva del texto y la realidad cultural del lector.

Las respuestas a todos estos interrogantes permitirían, en última instancia, establecer una serie de elementos que llevarían a acentuar o rediseñar no sólo la

currícula sino el enfoque y la metodología usados para la enseñanza de la lengua inglesa en general y de la actividad de lectura en particular. La transferencia de tales hallazgos podría ser sin duda de suma utilidad para la enseñanza de la lectura en niveles de más elementales como la escuela primaria y secundaria, que tantas falencias han demostrado.

2. Población:

El grupo estudiado se compone de 26 individuos de ambos sexos –73 % mujeres (19) y 27 % varones (7)–, de edades que oscilan entre los 18 y los 45 años (aunque un 73 % de ellos son jóvenes de entre 18 y 22 años), todos con un mismo nivel de instrucción en la lengua extranjera, pero con diferentes grados de competencia lingüística –puesto que entre ellos hay alumnos buenos, regulares y malos–. Todos los integrantes de este grupo son alumnos de las Carreras Traductorado en Inglés y Profesorado en Inglés, en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca. Esta circunstancia los hace encuadrarse dentro de una situación de bilingüismo muy particular. Conviene destacar que todos los estudiantes tienen la misma procedencia lingüística, el inglés constituye la lengua principal en el currículo, se trata de sujetos bilingües no-equilibrados por el uso cotidiano del español. Sin embargo todos han alcanzado el nivel de estudiantes avanzados y muestran un alto grado de motivación con una clara conciencia del uso del inglés como una verdadera “lengua franca”.

3. Instrumentos:

3.1. Material utilizado en las pruebas de lectura:

Se optó por textos de variada extensión, aunque ninguno de ellos fue menor a un párrafo. Se prefirió esa alternativa –la de textos de cierta extensión– por considerar al contexto como marco fundamental del proceso de elaboración de las inferencias en particular y de la comprensión en general, y muy especialmente en el tipo de lectores del presente estudio, que debieron leer textos en español pero también textos en una L2, el inglés.

Luego de seleccionar los diferentes tipos de textos, se realizaron algunas ligeras modificaciones al vocabulario y sintaxis de los textos originales en inglés a fin de adecuarlos al nivel de instrucción lingüística de la población elegida. De esa manera se trató de anular o reducir al mínimo la incidencia de esa característica que podría disminuir la "legibilidad" de los textos.

La organización del texto es otra característica que a veces puede dificultar la lectura. Urquhart muestra como ciertos principios de la organización textual pueden afectar el recordar la información leída. Coincidentemente, otros estudiosos (Kintsch y

VanDijk, 1978; Rumelhart, 1977; Thorndyke,1977) han demostrado cómo la organización global de un texto narrativo puede influir sobre la forma en que se recuerda ese texto. Es por ello que tratamos de incluir en las pruebas de lectura textos de muy diferente tipo y organización: narraciones, textos científicos, parábolas bíblicas, ensayos, textos de interés general, etc.

3.2. Textos elegidos:

Los textos seleccionados fueron seis:

- El que se designa como Texto Nro.1 –"**Bella Fleace**"– es un cuento del escritor británico, Evelyn Waugh. Este texto en inglés consta de 1.243 palabras. La traducción al español consta de 1.272 palabras. Los motivos por los que se optó por ese material fueron: **a)** el tipo de texto: una narración; **b)** las diferencias en cuanto al encuadre socio-cultural que se estimaba que surgirían entre su contenido y la realidad de los individuos estudiados.
- El Texto Nro. 2 –"**El hijo pródigo**"– es la famosa "Parábola del Hijo Pródigo", texto que en su versión en inglés consta de 284 palabras, y de 262 palabras en su versión en español. Este texto fue elegido teniendo en cuenta precisamente el hecho de que es una narración sencilla que se suponía conocida por todos o casi todos los individuos de la población elegida, y que además podría causar diferentes reacciones en los alumnos, de acuerdo a su mayor o menor familiaridad con el tema del texto, a su mayor o menor interés en su contenido, y a su postura en cuanto a ese contenido (eminente religioso).
- El Texto Nro.3 –que se designa también como "**Piel**"– fue escogido por el hecho de que se trata de un texto eminentemente científico, que consiste en una descripción objetiva de las diferentes capas de que consta la piel. Por ese motivo se estimó que sería un texto útil para medir la lectura influida por las variables de interés en el tema y conocimiento del tema (poco probables ambas en alumnos de una carrera humanística, como eran los integrantes de la población elegida). La versión del texto en inglés consta de 188 palabras, y la versión en español también de 188 palabras.
- El Texto Nro. 4 –"**Atlas**"– es un texto expositivo elegido porque su contenido apela a los conocimientos geográficos e históricos del lector, es decir con lo que los teóricos llaman "schema" o "conocimientos previos". La versión en inglés consta de 473 palabras, en tanto que en español el mismo texto contiene 487 palabras.
- El Texto Nro. 5 –"**Mujer**"– es, como el anterior, un texto expositivo, pero en este caso fue elegido porque se creía que por su tema –la mujer– sería particularmente interesante para las integrantes de sexo femenino de la población elegida, es decir, apunta a medir la incidencia de la variable

"motivación" en la lectura. La versión en inglés consta de 282 palabras; la versión en español de 291 palabras.

- Finalmente, el Texto Nro. 6 –**"Pink Floyd"**– fue un texto corto (121 palabras en la versión en inglés y 126 palabras en la versión en español) elegido porque trata un tema –la historia de un conjunto musical moderno y famoso en todo el mundo– que sería interesante para todos los individuos (variable "motivación") y sobre el cual todos tendrían información previa adicional (variable "conocimiento del mundo").

Por el hecho de que estos seis textos fueron presentados en sus dos versiones –inglés y español–, el total de pasajes usados en las pruebas fue de 12 (doce).

3.3. Pruebas de lectura aplicadas:

3.3.a. Momento de aplicación:

Se optó por pruebas aplicadas inmediatamente después de la lectura. Sin embargo se debe apuntar que, con el fin de inhibir los efectos de la memoria inmediata apenas finalizada la lectura de cada texto se solicitó a los sujetos estudiados que llenaran una planilla muy simple con casilleros donde respondían unas pocas preguntas sobre las dificultades encontradas en la lectura, su interés en el tema del texto, etc. Recién después de llenar esa planilla se permitía a los alumnos realizar la prueba en sí. Por el hecho de que cualquier estudio que tenga algún material intermedio entre el texto dado y la prueba es considerado como "**delayed test**", se estima que el tipo de prueba aplicada se ubica en esa categoría.

3.3.b. Tipos de pruebas:

Las opciones en cuanto al momento de las pruebas y el material usado en las mismas, determinaron que el rango de posibilidades de elección de la variable "tipo de prueba" se acotara notablemente.

3.3.b.1.

Se optó por una prueba de **medición de memoria** (es decir la representación que el sujeto tiene del texto al terminar de leerlo) y, dentro de esa categoría, por dos versiones de la prueba de **free-recall**, donde el sujeto refiere directamente todo cuanto recuerda del texto leído:

- a. **prueba de free-recall (versión 1):** cada alumno resumió muy brevemente el contenido del texto. Con esto se apuntaba a probar si los lectores habían aprehendido el tema, o contenido general del texto.

- b. prueba de free-recall (versión 2):** cada alumno relató con el mayor detalle posible todo lo que recordaba del contenido del texto. Con este otro tipo de prueba de free-recall se intentó probar si se daba el segundo componente fundamental de la comprensión que señala que la comprensión del contenido cultural se expresa implícita o explícitamente.

3.3.b.2. Prueba de tiempo de lectura:

Además de la medición de memoria antes mencionada, también se realizó una medición del tiempo de lectura con el objeto de detectar la realización de inferencias hacia atrás, o inferencias puente. Se considera que en esta investigación la detección de ese tipo de inferencias resultaba fundamental, sobre todo cuando los individuos leyeron los textos en inglés, su segunda lengua, puesto que, como sabemos, tales inferencias se realizan cuando el lector se esfuerza por encontrar coherencia en el texto, problema muy habitual en aquellos lectores que no tienen un dominio acabado del idioma. Dicha medición se realizó en base a las anotaciones que cada individuo realizó sobre la hora exacta (en minutos y segundos) en que comenzó y terminó la lectura de cada texto.

3.4. Jueces:

Paralelamente a la administración de las pruebas de lectura se llevó a cabo un trabajo tendiente a dar fiabilidad a las mismas : cada uno de los seis textos en su versión inglés fue sometido a la lectura y análisis de tres docentes bilingües –a quienes se llamará "jueces"– cuyos resúmenes y relatos permitieron luego establecer un criterio mínimo para determinar el grado de adecuación de las inferencias, detección de ideas principales, tema del texto, etc. por parte de los alumnos.

4. Desarrollo:

4.1. Toma de encuestas:

Antes de iniciar las pruebas de lectura se solicitó a todos los integrantes de la población que llenaran una planilla con datos de orden personal (nombre, edad, etc.) e información sobre su historia institucional individual (es decir su desempeño: notas obtenidas, veces que rindió cada materia hasta aprobarla, etc. La historia institucional de los alumnos sería un buen indicador de las estrategias de aprendizaje de que disponían así como un aspecto que se consideraba fundamental para el trabajo la habilidad para transferir las estrategias de aprendizaje (y particularmente las estrategias de lectura) de la L1 a la L2.

Se estableció un "promedio de concepto", información que luego se cruzaría con los datos concernientes a la historia institucional de la población elegida.

4.2. Administración de las pruebas:

Para la administración de las pruebas de lectura se adoptó la siguiente metodología :

- Cada alumno trabajó con un texto (en inglés o en español) por sesión (con 15 días de diferencia entre una sesión y otra).
- Los alumnos leyeron completamente el texto, anotando al pie hora de inicio y finalización de la lectura. Una vez que terminaron la lectura,
- respondieron a un cuestionario que se les proporcionó junto con el texto donde se les preguntaba si habían encontrado dificultades en la lectura y, si respondían afirmativamente, cuáles habían sido esas dificultades (vocabulario, gramática, tema, etc.), así como otras preguntas sobre su interés y conocimiento previo sobre el tema del texto leído. Se propuso esta actividad antes de la realización de los tests propiamente dichos para inhibir en lo posible la memoria a corto-plazo.
- se les pidió luego que resumieran muy brevemente (en una o dos oraciones) el tema del texto leído,
- y que relataran, lo más detalladamente posible, lo que recordaban del mismo.

Resultados:

5. Análisis de los datos:

5.1. A la búsqueda del perfil lector de los alumnos:

Una vez tomadas todas las pruebas de lectura se inició el análisis de los resultados. Los primeros datos obtenidos fueron volcados en cuatro planillas generales que recogían y ordenaban datos concernientes a:

1. historia institucional de la población elegida;
2. promedio de concepto de los docentes sobre los alumnos;
3. tiempos de lectura; y
4. opiniones sobre los textos leídos.

5.1.1. El perfil escolar de los alumnos:

Se analizaron los datos de los integrantes del grupo de lectores estudiado –su edad, el número de años que llevan cursando la carrera y la cantidad de asignaturas cursadas y aprobadas– haciendo la distinción entre aquellas asignaturas del plan de estudios que se dictan en español y aquellas en inglés.

La **Planilla Alumnos** muestra la clasificación de los alumnos en tres grupos (alumnos buenos, regulares y malos) según lo que resultó ser el promedio de concepto que los docentes consultados tienen sobre cada uno de los integrantes de la población elegida.

Para establecer entonces el atributo "tipo de alumno" se cruzaron los datos sobre el promedio de calificaciones de cada alumno con los del promedio de concepto de los docentes, obteniendo el siguiente resultado :

Tipos de alumnos como resultado del cruce de datos sobre promedio de calificaciones y promedio de concepto de los docentes

Para realizar el cruce del promedio de calificaciones con el promedio de concepto que los docentes tenían sobre cada alumno y llegar así a lo que se denominó "tipo de alumno resultante" se adoptó el siguiente criterio:

- todos aquellos alumnos que tenían promedio de calificaciones bajo y promedio de concepto malo fueron encuadrados en el tipo de alumno **malo** (ejemplo: alumno Y),
- todos aquellos alumnos que tenían promedio de calificaciones alto y promedio de concepto bueno fueron encuadrados en el tipo de alumno **bueno** (ejemplo: alumno M),
- todos aquellos alumnos que tenían promedio de calificaciones medio y promedio de concepto regular fueron encuadrados en el tipo de alumno **regular** (ejemplo: alumno Q),
- todos aquellos alumnos que tenían promedio de calificaciones medio y promedio de concepto bueno (o viceversa) fueron encuadrados en el tipo de alumno **regular+** (ejemplos: alumno U o alumno L),
- todos aquellos alumnos que tenían promedio de calificaciones medio y promedio de concepto malo (o viceversa) fueron encuadrados en el tipo de alumno **regular-** (ejemplos: alumno J o alumno D).

En un esfuerzo por simplificar el análisis delimitando con más claridad las tres franjas de alumnos (buenos, regulares y malos) se equiparó a los alumnos "regulares" con los alumnos "malos", incorporándolos a esa categoría, y los alumnos "regular+", a su vez, se equipararon a los alumnos "buenos". De esa forma la población elegida quedó categorizada según el tipo de alumno.

Los individuos de la muestra se dividieron en:

- * 7 alumnos malos (30,43 %),
- * 6 alumnos regulares (26,08 %) y
- * 10 alumnos buenos (43,48 %).

5.1.2. Los tiempos de lectura:

Respecto del tiempo de lectura, el segundo ítem analizado, da cuenta del tiempo (expresado en segundos) que la lectura de cada texto demandó a cada individuo. Sobre la base de esa información se determinó luego –dividiendo el número de palabras de que constaba cada texto por el número de segundos empleados en su lectura– lo que se llamó "velocidad de lectura", es decir el número de palabras leídas por segundo, tanto en español como en inglés.

El análisis permitió determinar que la velocidad de lectura varió entre 0,82 palabras por segundo (alumno J) y 6,03 palabras por segundo (alumno L). Esta segunda cifra superó largamente la del promedio del grupo. Se tomó entonces una segunda cifra (correspondiente también al mismo alumno L), 4,23 palabras por segundo, como techo de la escala de velocidad de lectura, siendo 0,82 su piso.

Sobre la base de estas dos cifras se determinaron los rangos de los diferentes niveles de velocidad de lectura. Así lo que se consideró :

- ❖ **"velocidad baja de lectura"** iría de 0,82 a 1,50 palabras por segundo;
- ❖ la **"velocidad media de lectura"** iría de más de 1,50 a 2,50 palabras por segundo; y
- ❖ la **"velocidad alta de lectura"** de más de 2,50 a 4,00 palabras por segundo.

Esto permitió realizar una primera clasificación de los lectores.

5.2. *Comportamiento frente a los textos:*

5.2.1. Aprehensión del tema y detección de ideas principales en los textos leídos:

Cumplido el primer objetivo, se intentó cumplir con la segunda meta del trabajo, es decir determinar –tomando como parámetro los rasgos comunes de los trabajos realizados por los tres "jueces" de cada texto–:

- a. *la aprehensión por parte de los lectores del tema o contenido general del texto,*
- b. *la detección adecuada o inadecuada de las ideas principales de los textos.*

El cumplimiento de este segundo objetivo supuso el análisis detallado de los informes de los lectores sobre las Actividades I y II de las pruebas tomadas. Conviene recordar que la Actividad I consistía en expresar muy sucintamente el contenido fundamental del texto, en tanto que la Actividad II suponía el relato del contenido del texto realizado con mayor detenimiento y volcando todos los detalles que les fuera posible recordar. Los resultados de estas actividades se juzgaron en el marco del perfil de los lectores buenos, regulares y malos trazado en el paso anterior.

El estudio de los trabajos realizados por los lectores como Actividad I arrojó los siguientes resultados: a diferencia de los buenos lectores, aquellos jóvenes categorizados como "malos lectores" mostraron una incapacidad general para determinar el tema de los textos leídos, cualquiera fuera el idioma en que lo hubieran hecho. En algunos casos, más que una deficiente comprensión (que la Actividad II luego demostraría que había sido buena), se advirtió una notable incapacidad para expresar con precisión y concisión cuál era el tema del texto que leyeron. Esto se evidencia particularmente en dos de esos cuatro malos lectores –alumno F y alumno V: Los trabajos de estos alumnos muestran claramente que, si bien no expresaron adecuadamente el tema del texto, sí comprendieron lo que leyeron, noción que se acentúa al considerar la detección de ideas principales en la Actividad II.

El análisis de los trabajos del resto de los lectores buenos y regulares mostró una aceptable aprehensión del tema o contenido general del texto –salvo algunos casos puntuales que más adelante expondremos. Lo que los malos lectores demostraron fue, más bien, su falta de habilidad para expresar ese tema o contenido general en forma adecuada, lo que sugiere un deficiente desarrollo de las estrategias de trabajo correspondientes, y no problemas relacionados con la comprensión de lo leído.

Esta lectura lleva, a modo de autocrítica:

1. a considerar la posibilidad de que la consigna dada a los lectores sobre lo que debían realizar como Actividad I no haya sido lo suficientemente clara; sin embargo muchos lectores, especialmente los buenos, sí interpretaron correctamente lo que se esperaba que hicieran;
2. poner en duda al menos la primera parte –que se subraya– de la afirmación de Robinet:
"Muchos factores intervienen en la comprensión: la aprehensión del tema de la lectura por el lector, su comprensión del contenido cultural implícita o explícitamente expresado, y su habilidad para comprender las estructuras gramaticales del texto".

Siguiendo adelante con el cumplimiento de los objetivos, el estudio y comparación de los resultados obtenidos en la Actividad II permiten llegar a la siguiente conclusión general sobre los individuos calificados como buenos lectores y marcar sus diferencias respecto de los "malos lectores":

1. Los **buenos lectores** hicieron un reconocimiento adecuado de las ideas principales de los textos, cualquiera sea el idioma en que éstos estuvieran escritos.

5.2.2. Número, tipo, grado de adecuación e influencia de las inferencias realizadas:

Íntimamente relacionado con este paso se encuentra el tercer y último objetivo planteado al iniciar el trabajo, es decir analizar: **a)** el número, **b)** el grado de adecuación y **c)** el tipo de las inferencias realizadas por los lectores, así como su influencia en el reconocimiento del tema e ideas principales del texto.

Las conclusiones obtenidas del estudio de las Actividades I y II son las siguientes:

5.2.2.1. En relación con el número de inferencias:

1. Tanto los lectores buenos, como los regulares y los malos hicieron inferencias.
2. Los buenos lectores parecen hacer *menos inferencias* que los demás.

Discusión:

El largo recorrido realizado obliga a resumir las informaciones fundamentales con el fin de recordarlas en función de las conclusiones generales:

1. **Relación velocidad de lectura / tipo de alumno:**

Se encontró una notable coincidencia entre lo que la historia institucional determinaba como alumno bueno, regular o malo y sus respectivas velocidades de lectura. Los buenos alumnos demostraron ser lectores más veloces que los alumnos regulares y malos, en tanto que los malos alumnos fueron invariablemente más lentos para leer que los individuos pertenecientes a las otras dos categorías de alumnos.

2. **Relación velocidad de lectura / motivación:**

Se da en general una relación inversa entre la velocidad de lectura y la motivación del lector. En otras palabras, cuánto más interesa al lector el tema del texto, más lentamente lo lee.

3. **Relación velocidad de lectura / conocimiento del tema:**

El conocimiento del tema del texto influye en forma marcadamente negativa –mucho más que la variable "motivación"– en la velocidad de lectura. Por lo tanto, cuanto más sabe el lector sobre el tema del texto, más lentamente lo lee.

4. **Relación velocidad de lectura / problemas de lectura:**

En la mayoría de los casos el hecho de tener problemas de lectura no influyó sobre la velocidad de lectura. Luego, se podría afirmar que no

existe una relación directa entre los problemas de lectura y la velocidad de lectura.

- a. En muchos casos los problemas de lectura se originaron en la falta de relación entre la realidad socio-cultural que se derivaba del texto y la de los lectores.
- b. En muchos casos los problemas de lectura se debieron a lo expresado en el punto precedente combinado con un deficiente "conocimiento del mundo", es decir con las carencias culturales del lector.

5. Relación velocidad de lectura / tipo de texto:

La velocidad de lectura varió notablemente según el tipo de texto de que se tratara (narrativos, expositivos, científicos, etc.)

6. Relación velocidad de lectura / lengua en que se lee:

Las observaciones inducen a pensar que, aunque la lengua en que se lee puede influir sobre la velocidad de lectura, esta influencia parece no ser determinante. Aunque en general se leyó más rápidamente en la primera lengua, hubo varios casos –tanto dentro del grupo de alumnos buenos como en el de los regulares y los malos– que leyeron más rápido en una o en otra lengua, según el texto de que se tratase. La velocidad de lectura parece depender más directamente de otras variables, como tipo de texto, motivación, etc.

7. Relación velocidad de lectura en la segunda lengua / competencia lingüística en esa lengua:

Los resultados indicaron que los alumnos buenos –a pesar de tener una buena competencia lingüística en inglés– tienden a leer más rápido en su primera lengua, el español, en tanto que la mitad de los malos alumnos –a pesar de su deficiente competencia lingüística en inglés– leyó más rápido en esa lengua. Por lo tanto, no parece haber una relación directa entre velocidad de lectura en la segunda lengua y la competencia lingüística en esa segunda lengua.

8. Relación lengua en que se lee / comprensión:

A través del análisis de la detección de ideas principales no se constató en general una comprensión menor de aquellos textos leídos en la segunda lengua de los lectores.

- 9. Relación lengua en que se lee / detección de ideas principales:**
La detección de ideas principales no parece depender de la lengua en que se lee sino de otras variables.
- 10. Relación tipo de lector / detección de ideas principales:**
Los buenos lectores hicieron un reconocimiento adecuado de las ideas principales de los textos, cualquiera fuera el idioma en que éstos estuvieran escritos (Conclusión 9). Los malos, por el contrario, mostraron grandes fallas en la detección de ideas principales, aún en aquellos textos en español. (Conclusión 9).
- 11. Relación tipo de lector / número de inferencias realizadas:**
Tanto los lectores buenos, como los regulares y los malos hicieron inferencias, aunque el número de inferencias realizadas tuvo relación directa con el tipo de lector de que se tratara, ya que los buenos lectores tendieron a hacer menos inferencias que el resto.
- 12. Relación tipo de lector / grado de adecuación de las inferencias realizadas:**
Aunque tanto los buenos lectores como los regulares y los malos hicieron inferencias adecuadas, medianamente adecuadas e inadecuadas, los buenos lectores tendieron a hacer más inferencias adecuadas que el resto, cualquiera fuera la lengua en que leyeran. Luego el grado de adecuación de las inferencias realizadas no parece depender tanto de la lengua en que se lee como de otras variables.
- a. Se constató que el grado de conocimiento del mundo del lector influyó notablemente en el grado de adecuación de las inferencias pragmáticas realizadas.
 - b. En todos los tipos de lectores se encontraron inferencias adecuadas, medianamente adecuadas e inadecuadas originadas en indicios lingüísticos.
- 13. Relación tipo de lector / tipo de inferencias realizadas:**
- a. Un altísimo porcentaje de las inferencias realizadas –cualquiera fuera el tipo de lector– fueron **inferencias pragmáticas** surgidas del conocimiento del mundo de los lectores.
 - b. En todos los tipos de lectores se constató la realización de **inferencias evaluativas**.
 - c. En todos los tipos de lectores se constató la realización de un tipo especial de inferencia, **las generalizaciones**, aunque este recurso se advierte especialmente en los buenos lectores.

- d. En mucha menor cantidad que las inferencias antes expuestas se encontró también, en los buenos lectores, **la introducción de ejemplos propios**, que se constituyen en inferencias pragmáticas adecuadas surgidas del conocimiento del mundo que tiene el lector, aprovechado convenientemente.
- e. Se dieron también algunos pocos casos de **"inferencias de consecuencias"** o **"de relación entre eventos"**.
- f. Los lectores estudiados hicieron pocas **inferencias de tiempo y lugar**, independientemente de la lengua en que se leyó y del tipo de lector de que se tratara.
- g. **No se encontraron otros tipos de inferencias** dignos de mención.

14. Relación tipo de lector / uso de las inferencias realizadas:

- a. Los buenos lectores utilizaron en su favor los conocimientos previos sobre el tema de los textos, empleándolos para llenar los blancos de memoria o las dudas sobre el contenido de lo leído. Los malos lectores evidenciaron, en cambio, cierta incapacidad para leer con objetividad, para tomar distancia del texto minimizando la interferencia que sus sentimientos, opiniones personales o grado de motivación ejercían sobre su interpretación de la lectura.
- b. Los buenos lectores capitalizaron el beneficio de algunos tipos de inferencias, tales como las surgidas de sus conocimientos previos sobre el tema y las generalizaciones, no así los malos lectores quienes, aunque a veces también las usan, no sacan igual provecho de ellas.

15. Relación tipo de lector / retención de detalles:

Los buenos lectores volcaron en sus informes un número considerable de detalles contenidos en los textos leídos, independientemente de la lengua en que éstos estuvieran expresados. Los malos lectores, por el contrario, evidenciaron una deficiente retención de detalles.

6.2. Lectores y comprensión lectora:

Todas las conclusiones antes expresadas nos permiten ya responder a los interrogantes que nos habíamos planteado oportunamente al establecer los objetivos específicos de esta investigación, siempre dentro del contexto dado por la situación particular de bilingüismo de la muestra estudiada:

- * En primer lugar es importante destacar que la total coincidencia que existe entre tipo de alumno y tipo de lector se hizo evidente a medida que se realizaba el análisis de los resultados de las pruebas de lectura. Porque fueron los mismos

individuos a los que la historia institucional señalaba como "buenos alumnos" los que detentaron las características que los investigadores señalan como distintivas del buen lector:

1. velocidad de lectura; y
2. comprensión, evidenciada por la detección de las ideas principales de un texto.

Se observó la misma relación entre alumno / lector regular y alumno / lector malo.

- * Al respecto, las seis últimas conclusiones expuestas en el resumen precedente - todas ellas relacionadas con la variable "tipo de lector" - permiten ya, agregando nuevos atributos a los dos antes mencionados, trazar un perfil más completo del buen lector - que lo es independientemente de la lengua en que lea.

Se puede afirmar que el buen lector:

1. Lee a una velocidad considerable.
2. Detecta adecuadamente las ideas principales de los textos.
3. Reconoce el esquema básico de los contenidos de los textos, como consecuencia de haber detectado las ideas fundamentales de lo leído.
4. Retiene un número considerable de detalles de los textos leídos.
5. Tiende a hacer pocas inferencias.
6. Realiza inferencias de todo tipo.
7. Legitima las inferencias realizadas usando adecuadamente sus conocimientos previos (conocimiento del mundo y del tema del texto).
8. Como consecuencia de 7), realiza un alto porcentaje de inferencias adecuadas o medianamente adecuadas.
9. Usa esas inferencias para salvar o minimizar los problemas de lectura que se le presentan.
10. Lee con relativa objetividad, no permitiendo que su grado de motivación, sentimientos, opiniones personales y conocimientos previos no coincidentes con el contenido de los textos, influyan negativamente sobre su interpretación de la lectura.

- * En cuanto a la relación existente entre calidad de lectura en la primera y la segunda lengua de nuestros lectores, el análisis de los resultados mostró que la lengua en que se leyeron los textos no influyó en forma determinante en la calidad de la lectura. Así, según consta en el precedente resumen de las conclusiones a las que arribó esta investigación:

- * la velocidad de lectura de los individuos fue coincidente con el tipo de alumno de que se tratara, independientemente de la lengua en que leyeran (conclusión 1)
- * las falencias en cuanto a la comprensión de los textos no dependió de la lengua en que éstos estuvieran expresados sino del tipo de lector de que se tratara. (conclusión 8).
- * los buenos lectores detectaron las ideas principales correctamente tanto en la primera como en la segunda lengua. Los malos mostraron fallas, aún en los textos en su primera lengua. (conclusión 10).
- * los buenos lectores utilizaron a su favor los conocimientos previos sobre el tema del texto y recordaron un número considerable de detalles, independientemente de la lengua en que leyeran (conclusiones 14 y 15).

En consecuencia, aquellos individuos que demostraron ser buenos lectores al leer textos en su primera lengua, mantuvieron ese perfil de buen lector al enfrentarse a textos expresados en su segunda lengua. Se advirtió una constante semejante en los lectores regulares y malos.

Se puede concluir, entonces, que:

- * ***existe una relación directa entre la calidad de lectura en la lengua nativa del lector y su calidad de lectura en su segunda lengua;***
y que –aunque en algunos casos puntuales el hecho de que se leyera en una o otra lengua puede haber influido ligeramente– en general
- * ***la lengua no fue un factor determinante*** en los resultados de la lectura.

Lo que acabamos de expresar guarda estrecha relación con la conclusión que sigue:

A pesar de tener una mayor competencia lingüística en inglés que sus pares, los buenos alumnos leyeron más velozmente los textos en su lengua nativa, en tanto que –paradójicamente– fueron los malos alumnos (con menor competencia lingüística en su segunda lengua) los que tendieron a leer más rápidamente en esa segunda lengua. Tampoco se dio una relación directa entre aquellos problemas de lectura provocados por el desconocimiento de expresiones y vocabulario propios del idioma inglés y el tiempo que la lectura del texto insumió.

Por lo tanto no se advirtió una relación directa entre la velocidad de lectura en la segunda lengua y la respectiva competencia lingüística en esa segunda lengua.

Pero no fue solamente en la *velocidad de lectura* donde se advirtió la reducida influencia de esta variable, sino también en la *comprensión y detección de*

ideas principales de los textos - tal como señalan las conclusiones 8 y 9 de nuestro resumen. Por lo tanto se puede concluir que:

- * la variable competencia lingüística en la segunda lengua no influye notablemente en la calidad de la lectura.
- * En cuanto a la influencia de otras variables sobre la lectura, se advierte que **"la motivación" y "el conocimiento del tema del texto"** que tuviera el lector influyeron negativamente en la velocidad de la lectura, y que fue más marcada la influencia de la segunda variable. Aquellos lectores que declararon no tener un interés particular en el tema del texto o que reconocieron no conocer mucho más sobre ese tema leyeron el texto más rápidamente que aquellos individuos que si tenían interés y/o conocimientos previos sobre el mismo. Sin embargo la influencia de las dos variables que se acaba de mencionar se evidenció casi exclusivamente en la velocidad de lectura, no así en los resultados o la calidad de la lectura.
- * Por el contrario hubo otras dos variables –que pueden amalgamarse en una sola– que sí tuvieron una influencia determinante en la calidad de la lectura. Ellas son **"el conocimiento del mundo" y "la relación socio-cultural entre la realidad que se desprende del texto leído y aquella del lector"**.

Y se afirma que en realidad estas dos variables pueden ser consideradas una sola ya que de hecho la relación socio-cultural que existe entre la realidad que se desprende del texto y la realidad del lector es parte de lo que se denomina "conocimiento del mundo" del lector. En otras palabras, aquel lector que conoce la realidad socio-cultural que se desprende del texto se identifica naturalmente con ella.

Al respecto, las conclusiones revelan que en muchos casos los problemas de lectura denunciados por algunos integrantes de la muestra no fueron problemas lingüísticos sino más bien **problemas surgidos de la falta de identificación del lector con la realidad socio-cultural emanada del texto o de la total carencia de "conocimiento del mundo"**. Por el contrario, aquellos individuos que sí contaban con ese conocimiento y, en consecuencia, se sentían más identificados con la realidad presentada por el texto, usaron tales conocimientos para minimizar o salvar problemas lingüísticos y blancos de memoria o comprensión. Se puede afirmar, luego, que las variables mencionadas influyeron positivamente sobre el grado de adecuación de las inferencias que estos lectores realizaron.

Esta afirmación constituye un hallazgo de particular relevancia en esta investigación, ya que pone en evidencia la importancia de los conocimientos previos por su influencia determinante sobre la calidad de la lectura.

Pero es importante destacar que tales conocimientos previos no son de gran utilidad si no van acompañados de las estrategias de lectura que permiten

capitalizar sus beneficios. Si no se cuenta con las estrategias necesarias (tal como las conclusiones 14 y 15 señalan) no se aprovechan adecuadamente los beneficios de tales conocimientos previos.

Conclusiones:

Todas las consideraciones antes expuestas permiten responder a la cuestión planteada oportunamente como objetivo general de este trabajo de investigación:

- * La calidad de lectura en una segunda lengua no depende fundamentalmente de la competencia lingüística en esa segunda lengua.
- * El hecho de que la calidad de los lectores no variara de una a otra lengua hace inferir que se da una transferencia automática de las estrategias de lectura de la primera a la segunda lengua, y que por lo tanto la calidad de lectura en la segunda lengua tampoco depende de la mayor o menor capacidad del lector para transferir sus estrategias de lectura en la lengua materna a la lectura de la segunda lengua.
- * Los resultados indican, en cambio, que los dos factores determinantes de la calidad de lectura en una segunda lengua son “los conocimientos previos del lector complementados con el dominio y uso adecuado de las estrategias de lectura”.

Los resultados mencionados ponen el foco en los beneficiosos efectos: de lo que podría llamarse "*cultura general*", y del *dominio de las estrategias de lectura* por parte del lector en su rendimiento y su calidad de lectura.

Estas conclusiones tienen fundamental importancia por el aporte que pueden significar para diseñar o rediseñar no sólo la currícula sino también el enfoque y la metodología usadas en la enseñanza de la lectura en todos los niveles de la enseñanza:

- ❖ En el nivel inicial por cuanto durante ese periodo de su educación el niño adquiere las estrategias de lectura en su lengua materna, pero también
- ❖ En el nivel polimodal y superior por la responsabilidad que a estos periodos les cabe en el desarrollo e internalización de tales estrategias y fundamentalmente en la formación cultural del individuo.

Bibliografía:

- Alderson y Urquhart (ed.); 1984; Reading in a Foreign Language; New York: Longman.
- Bialystock, E. (ed); 1991; Language Processing in Bilingual Children; G.Britain: C.U.P.
- Brown, G. and G. Yule; 1983; Discourse Analysis; England: C.U.P.
- Carton, A.; 1971; "Inferencing: a process in using and learning language" en Pimsleur y Quinn (eds.) 1971.
- Davies, F.; 1983; Introducing Reading; England: Penguin Books.
- Davis, E.; 1997; " Strategic ESP reading courses"; (tesina de licenciatura no publicada)
- Dubin, F., Eskey y Grabe (eds.); 1986; Teaching Second Language Reading for Academic Purposes; U.S.A.: Addison-Wesley Publ. Comp.
- García Madruga y otros; 1987; Aprendizaje, Comprensión y Retención de Textos; Madrid: ICE-UNED.
- Greene, J.; 1972; Psycholinguistics; Great Britain: Penguin.
- Keenan, J. y otros; 1990; "Which elaborative inferences are drawn during reading? A question of methodologies" en Balota, Flores d'Arcais & Rayner (eds.); Comprehension Processes in Reading; U.S.A.: Hillsdale.
- Nunan, D. (ed.); 1992; Collaborative Language Learning and Teaching; G.Britain: C.U.P.
- O'Malley, M and A. Chamot; 1990; Learning Strategies in Second Language Acquisition; U.S.A.: C.U.P.
- Oxford, R.; 1990; Language Learning Strategies; U.S.A; Heinle & Heinle Publ.
- Pimsleur, P. y T. Quinn, (eds.); 1975; The psychology of Second language learning; G. Britain: C.U.P.
- Rivers, W.; 1987; Interactive Language Teaching; U.S.A.: C.U.P.
- Rosenberg, S. (ed.); 1987; Advances in Applied Psycholinguistics –Vol. II: "Reading, Writing and Language Learning"; U.S.A; C.U.P.
- Serrani, S.; 1988; "Por una política plurilingüista y una perspectiva pragmático-discursiva en la pedagogía de las lenguas"; Política Lingüística na América Latina; Orlandi, Eni P. (org.); Brasil; : Pontes Editores.
- Siguán, M. Y W. Mackey; 1986; Educación y bilingüismo; Madrid: Santillana.
- Singer, M.; 1988; "Inferences in reading comprehension"; Reading Research Advances in Theory and Practice- Vol. 6; Academic Press Inc.; pp. 1777-219.

- Singer, M.; 1994; "Discourse inference processes; Handbook of Psycholinguistics; Academic Press Inc.; Chapter 14-pp. 479-515.
- Wenden, A.;1991; Learner Strategies for Learner Autonomy; New York : Prentice Hall.
- Widdowson, H.G.; 1979; Explorations in Applied Linguistics; England: O.U.P.
- Widdowson, H.G.; 1978; Teaching Language as Communication; England: O.U.P.
- Wilkins, D.A.; 1972; Linguistics in Language Teaching; Great Britain: Billing & Son.

Anexo:

Planilla Alumnos:

Concepto promedio de los alumnos según consulta realizada a los docentes.

MALOS	REGULARES	BUENOS
- J	- A	- Ñ
- Y	- Q	- M
- F	- D	- L
- H	- E	- S
- G	- W	- N
- T	- B	- I
- V	- U	
	- C	
	- P	
	- X	
	- R	
	- K	

Tipos de alumnos como resultado del cruce de datos sobre promedio de calificaciones y promedio de los conceptos de los docentes

Alumno	Promedio calificaciones	Promedio concepto	Tipo de alumno resultante
Y	bajo	malo	malo
H	bajo	malo	malo
F	bajo	malo	malo
V	bajo	malo	malo
J	medio	malo	regular-
G	medio	malo	regular-
D	bajo	regular	regular-
Q	medio	regular	regular
E	medio	regular	regular
W	medio	regular	regular
X	medio	regular	regular
B	medio	regular	regular
C	medio	regular	regular
U	alto	regular	regular+
P	alto	regular	regular+
R	alto	regular	regular+
K	alto	regular	regular+
L	medio	bueno	regular+
A	alto	regular	regular+
Ñ	alto	bueno	Bueno
M	alto	bueno	Bueno
S	alto	bueno	Bueno
I	alto	bueno	Bueno