

Memoria de Máster en Profesor de E/LE

Universitat de Barcelona

**La comprensión lectora en el español como lengua
extranjera para alumnos universitarios: creencias
sobre las estrategias de la propia monitorización de
los alumnos**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Ma. Delfina Gómez Quiroga

Tutor: Jaume Batlle

Buenos Aires, diciembre de 2017

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	6
1.1.	Justificación e interés de la investigación.....	6
1.2.	Organización del presente trabajo.....	7
2.	MARCO TEÓRICO.....	8
2.1.	El concepto de creencias en el ámbito de enseñanza-aprendizaje.....	8
2.2.	La comprensión lectora: proceso cognitivo.....	10
2.3.	Diferencias en los procesos de lectura de la L1 y la LE.....	12
2.4.	La monitorización de la comprensión lectora.....	13
2.5.	El conocimiento del mundo.....	15
2.6.	La contextualización en clase de ELE y las actividades de pre-lectura.....	16
3.	OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	18
4.	METODOLOGÍA.....	19
4.1.	La investigación cualitativa.....	19
4.2.	El cuestionario.....	20
4.3.	La entrevista etnográfica.....	22
4.4.	Procedimientos para el análisis de los datos.....	22
4.5.	Los participantes y la entrevistadora	23
5.	ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS:.....	24
5.1.	Análisis del cuestionario.....	24
5.2.	Análisis de las entrevistas.....	30
5.2.1.	La entrevista: primer informante.....	30
5.2.2.	La entrevista: segunda informante.....	35
5.3.	Triangulación de resultados y discusión.....	40
5.4.	Resultados.....	41
6.	CONCLUSIONES.....	44

7. BIBLIOGRAFÍA.....	46
ANEXO.....	51
1. Cuestionario: primera versión del pilotaje.....	51
2. Cuestionario final.....	52
3. Resultados completos de las encuestas.....	53
4. Resultados de las encuestas de Alex y Molly.....	60
5. Esquema de las entrevistas.....	63
6. Código de transcripción.....	64
7. Transcripción e interpretación de las entrevistas.....	65

RESUMEN

En esta investigación se analizan las creencias sobre la monitorización de la lectura en estudiantes universitarios de ELE. Para ellos, se realizó una encuesta en la que participaron dieciséis alumnos, de los cuales dos fueron entrevistados. En principio se revisa la literatura existente en torno al proceso de comprensión lectora y la capacidad de monitorización de la lectura en una lengua extranjera. Luego, tras la descripción detallada del diseño del experimento se presentan los datos obtenidos tanto para la encuesta como para las entrevistas. Seguidamente, se los analiza y triangula para alcanzar los resultados. Finalmente, se extraen conclusiones en relación a los resultados del análisis de los datos. Estos demuestran la importancia de la contextualización de la lectura, la utilización del diccionario y la posibilidad de relectura para alcanzar la comprensión lectora en ELE. En cuanto a las características de un texto de fácil comprensión, el vocabulario simple y la coherencia y cohesión del texto fueron señalados como primordiales.

Palabras clave: comprensión lectora; monitorización de la lectura; contextualización; actividades de prelectura.

ABSTRACT

In this research we analyse the beliefs of upper intermediate and advanced university Spanish learners by monitoring their reading comprehension. For that purpose a survey was constructed in which sixteen students participated, two of which were also interviewed separately. First, we start with an overview of the existing literature in reading comprehension and monitoring comprehension. Then, after a detailed description about how the experiment is structured, we show the data collected from both the interviews and the survey. Afterwards, the data is analysed and a triangulation process is applied to obtain the results. Finally, we arrive to our conclusions as a consequence of the results obtained from the analysed data. These conclusions show the importance of contextualizing reading strategies, the use of a dictionary, and the possibility of re-reading a text as means to achieve better comprehension of Spanish as a foreign language. Also, the most important features outlined by participants of an easy-to-understand-text, were an easy vocabulary, text coherence and text cohesion.

Key words: reading comprehension; monitoring comprehension; contextualizing; pre-reading activities.

"Language is the most massive and inclusive art we know, a mountainous and anonymous work of unconscious generations" E. Sapir

1. INTRODUCCIÓN

Tras haber enseñado dos semestres consecutivos en la Universidad de San Andrés las materias de español nivel intermedio alto H307 y avanzado H308, pude completar esta investigación. En esta universidad, a diferencia de muchas otras, se integra a los alumnos de intercambio junto con los locales y solamente están separados del resto de la comunidad para la materia de español como lengua extranjera. Esto está pensado como espacio en el cual puedan reflexionar y resolver las inquietudes y necesidades que tengan en torno a la lengua española. Muchos alumnos de intercambio destacan esta característica de la universidad como desafiante, ya que deben adaptarse a los cursos de otras materias pensadas y diseñadas para alumnos nativos.

Esta condición de integración de los alumnos no nativos del español con el resto de la comunidad, facilita y a la vez complejiza el trabajo del profesor. Por un lado, les brinda una mayor cantidad de input en español mediante la práctica comunicativa en las demás materias que cursan. Por otro lado, muchas veces genera ansiedad y frustración en algunos alumnos que no se sienten seguros de sí mismos a lo largo del semestre académico. Por eso, además de los cursos de español se les ofrece dos horas de consulta impartidas por el mismo profesor de español para que sientan contención y puedan resolver sus inquietudes con el objetivo de obtener un semestre exitoso.

1.1. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN

En cursos universitarios es esencial que los alumnos tengan una buena capacidad de comprensión en el proceso de lectura para poder enriquecerse del conocimiento asequible en las materias que cursan a lo largo de sus carreras. La universidad es el espacio educativo en el que las personas afianzan su capacidad de lectura dada la extensión y el gran volumen de textos que se estudian (i.e., con la salvedad de algunas carreras con orientación matemática).

Para el caso particular de los alumnos extranjeros se les suma la complejidad de pertenecer a otra idiosincrasia, algo que implica un conocimiento de mundo diferente (i.e., especialmente problemática cuando un texto conlleva intertextualidad o referencias culturales a las que sean ajenos), junto con sus propias creencias sobre la monitorización de la lectura, que están atravesadas por su propia historia en relación a la lectura a lo largo de su vida.

El interés de esta investigación es conocer cuáles son las creencias de los alumnos de español con respecto a su capacidad de comprensión lectora y qué papel juega la

contextualización grupal previa a la lectura. Conocer dichos resultados permitirá saber qué factores debemos tener en cuenta al preparar ejercicios de lectura en un curso universitario de nivel intermedio alto o avanzado de ELE.

1.2. ORGANIZACIÓN DEL PRESENTE TRABAJO

El trabajo se encuentra integrado por ocho capítulos. En el capítulo dos se exponen los conceptos clave que serán utilizados en el marco de esta investigación para analizar los datos obtenidos.

En el capítulo tres se presentan los objetivos y las preguntas de investigación. En el capítulo cuatro se describe la metodología cualitativa utilizada para llevar a cabo esta investigación. Allí explicamos el uso tanto de la encuesta como de la entrevista en tanto métodos complementarios para obtener información relevante con respecto a las creencias de los alumnos sobre su comprensión lectora. Además, se explican los cambios en el pilotaje del cuestionario.

En el capítulo cinco se presentan los datos obtenidos de ambas pruebas realizadas y se los pone en relación de manera integrada de acuerdo con los métodos descritos en el capítulo anterior. Luego, se presenta la triangulación de los datos y los resultados a partir del análisis.

En el capítulo seis se presentan las conclusiones que se desprenden del análisis de los datos en relación a las preguntas planteadas en el tercer capítulo. Finalmente, se incorpora la bibliografía seguida de los anexos que contienen tanto las respuestas al cuestionario como las transcripciones de las entrevistas.

2. MARCO TEÓRICO

A continuación se definirán algunos conceptos pertinentes en esta investigación provenientes de la psicolingüística, la didáctica de ELE y la filosofía. Puntualmente, se hará hincapié en aquellos relacionados con las creencias sobre la monitorización de la lectura: las creencias, la comprensión lectora, las diferencias entre la lectura en la L1 y en una LE, la monitorización de la lectura, el conocimiento del mundo, y la contextualización a través de actividades de prelectura. Todos estos conceptos brindarán un marco de información sobre las investigaciones esencialmente pertinentes a ser tratadas en este trabajo. Además, la definición de estos conceptos dentro de su campo de estudio permitirá aclarar a qué se hace referencia cuando se utilicen a lo largo de la investigación.

2.1. EL CONCEPTO DE CREENCIAS EN EL CONTEXTO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Existe una amplia falta de consenso en cuanto a la definición del concepto de 'creencia' en filosofía (Defez y Martín, 2005). Hernández Pina y Sánchez (2011) describen la importancia que tienen las creencias en el marco educativo, tanto para el profesor como para el alumno. Diversas investigaciones probaron que desde ambos roles se generan creencias que mediatizan e impactan en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Perry, 1968; Schommer 1990, 1993; Hofner y Pintrich 1997; Schommer y Walker, 1997). Siguiendo a Hernández Pina y Sánchez (2011), las *creencias epistemológicas* se definen como aquellas referentes a la naturaleza del conocimiento y al desarrollo del aprendizaje. Ahora bien, Hofner y Pintrich (1997) aclaran que dichas creencias son construcciones sociales que se generan a través de la interacción con otros en el entorno educativo. Entonces, estas creencias las poseen tanto los aprendientes como el profesor y las van desarrollando en un entorno social a lo largo de la vida. De acuerdo con Quesada (1995), el efecto de las creencias en la actuación de las personas es indirecto, inferencial y complejo.

Schommer-Aikins (2004), por su parte, propone un sistema pseudo independiente compuesto de diferentes creencias que actúan de manera simultánea. Este sistema presenta cinco dimensiones, tres de las cuales se refieren al conocimiento y dos al aprendizaje:

Creencias	No sofisticado	Sofisticado
Estabilidad del conocimiento	Cierto e incambiable	Tentativo
Estructura del conocimiento	Aislado, piezas conectadas. Simple	Conceptos integrados
Fuente del conocimiento	Procedente de la autoridad	Procedente de la razón
Velocidad del aprendizaje	Rápido o no	Gradual
Habilidad para aprender	Habilidad innata	Improbable

Tabla 1 extraída de Pina y Sánchez (2011:167)

La estabilidad del conocimiento refiere a la posibilidad de que un conocimiento se mantenga o se modifique a lo largo del tiempo. *La estructura del conocimiento* refiere al grado de integración o no que presente el conocimiento. *La fuente del aprendizaje* es la procedencia de la información que puede ser de una autoridad o de un razonamiento propio. *La velocidad del conocimiento* puede ser rápida o gradual. *La habilidad para aprender* tiene que ver con la facilidad innata para aprender y el tiempo de dedicación a alcanzar el aprendizaje. Ahora bien, las creencias sofisticadas se forman mediante la creatividad, el pensamiento crítico y la aplicación del conocimiento. Por su parte, las creencias no sofisticadas se dan ante un nivel de aprendizaje bajo y memorización de hechos. Además, Schommer-Aikins señala que una persona puede presentar ambos tipos de creencias a la vez (Hernández Pina y Sánchez 2011:168).

Las tres creencias referentes al conocimiento son importantes de tener en cuenta a la hora de planificar las actividades de lectura, en las que se busque integrar los conceptos considerados importantes para un cierto nivel de lengua y temática, ofrecer fuentes de información válidas y sustentadas, y fomentar un análisis crítico de la lectura en el que haya cierta flexibilidad argumentativa. Así, para Hernández Pina y Sánchez el conocimiento del profesor acerca de las creencias de sus estudiantes podría ser muy valioso en la medida en la que les permitirá comprender algunas de las conductas que sus alumnos tienen y poder actuar acordemente en respuesta a aquellas. Trigwell y Ashwin (2006) manifiestan que las concepciones formadas por los aprendientes se producen a partir de la percepción en un contexto específico. Por lo tanto, ellos llaman *concepción situada* al fenómeno según el cual

la concepción de algo está determinada por una experiencia de aprendizaje percibida por el aprendiente.

Como bien lo definen Hernández Pina y Sánchez (2011:169):

“Samuelowicz y Brain (1992, 2001) identifican siete concepciones de enseñanza. La enseñanza es: Impartir información, Transmisión del conocimiento, Facilitar el aprendizaje, Cambiar las concepciones de los estudiantes, Apoyar el aprendizaje de los estudiantes, Negociar los significados y Promover la creación del conocimiento. Las tres primeras tienen un carácter cuantitativo, el resto cualitativo. En la concepción cuantitativa el profesor es el centro del proceso enseñanza-aprendizaje porque es el que decide cuándo y cómo el aprendizaje tiene lugar. En cambio, la concepción cualitativa es conceptualizada como un cambio en los estudiantes en su forma de percibir y usar el conocimiento. El profesor se convierte en el facilitador del aprendizaje, es el que ayuda a interpretar el mundo que rodea al estudiante.”

Por lo tanto, de acuerdo con Samuelowicz y Brain (2001), habría un doble rol en el proceso enseñanza-aprendizaje que se construye mediante la indispensable participación del profesor y los alumnos respectivamente. Así, en este estudio se investiga puntualmente las creencias de los aprendientes; aunque conocerlas también puede incidir y aportar a las creencias de los profesores y su manera de desempeñarse en clase.

2.2. LA COMPRESIÓN LECTORA: PROCESO COGNITIVO

Alderson (2000) explica las diferentes propuestas existentes a lo largo del tiempo en la investigación psicolingüística respecto de los procesos cognitivos involucrados en la comprensión lectora. Expondremos algunas propuestas en términos generales.

Algunos teóricos (Gough, 1972; LaBerge y Samuels, 1974), abogaron por un procesamiento en dirección de abajo hacia arriba (*bottom-up*) basado en el supuesto de que el lector decodifica una palabra a partir de su sonido; algo que implica el desarrollo de la conciencia fonológica, el reconocimiento de la palabra y por último su significado. Cada proceso está compuesto de distintos subprocesos. Este tipo de modelo es considerado serial y está asociado con el conductismo de las décadas del 50 y 60.

Otros modelos, en cambio, han hecho hincapié en la importancia del conocimiento que el lector lleva al texto. Este tipo de modelos de lectura son conocidos como modelos de la *Teoría del esquema*. Así, los modelos arriba hacia abajo (*top-down*) enfatizan la importancia

de los esquemas en la contribución del conocimiento del lector durante la lectura (Goodman 1982, Smith 1971, Schank 1978).

Ahora bien, en la actualidad ninguno de los dos modelos antes descritos es considerado adecuado para caracterizar el proceso de comprensión lectora (Perfetti, Landi, y Oakhill, 2005; Verhoeven y Perfetti, 2008). Es el *modelo interactivo* aquel considerado más apropiado para la descripción del proceso de lectura, ya que supone la integración de los distintos componentes, tanto hacia arriba, como hacia abajo y en paralelo. Este modelo explica de manera más completa y fluida el proceso de lectura. Según Oakhill y Cain (2004) el lector realiza un procesamiento en paralelo en el cual debe derivar e integrar los significados de palabras, oraciones y párrafos. Además, debe identificar cuáles son las ideas principales del texto y producir inferencias para reparar aquellos huecos que el texto haya dejado. De aquí se desprende que la lectura es un proceso complejo a nivel online.

Por otro lado, la comprensión de textos está compuesta de distintos niveles de procesamiento que serán explicados a continuación, a partir de la conceptualización de Kintsch y Rawson (2005).

En un primer *nivel lingüístico*, se encuentra el procesamiento a nivel palabra o frase de un texto, lo que implica la decodificación de símbolos gráficos, su debido reconocimiento a nivel palabra y su función sintáctica.

El segundo nivel de *análisis semántico*, supone que se debe combinar el significado de las palabras para alcanzar el significado proposicional de la frase. La relación entre frases a nivel textual es conocida como *microestructura* del texto. El fenómeno según el cual varias frases refieren al mismo concepto se lo llama “referencia central” (*corerference*). Entonces, a nivel psicológico se construye la *microestructura* mediante el significado de las palabras, el análisis de las frases a nivel sintáctico y su relación entre sí de manera coherente. Ahora bien, el texto también presenta una *macroestructura* que es aquella en la que se organizan las frases a un nivel superior por las relaciones semánticas que se establecen en sus distintas secciones. La formación de la *macroestructura* supone el reconocimiento de los temas globales que trata un texto y sus relaciones entre sí.

En un tercer nivel, se encuentra el *modelo situacional* que supone la construcción de una representación mental de la situación descrita en el texto. Esto se alcanza, en general, mediante la conexión entre conocimientos previos del lector sobre el tema y los objetivos de lectura con el texto en cuestión. Una característica interesante de este nivel de procesamiento es que se construye no sólo a nivel palabra, sino también mediante la imaginación, las experiencias previas del lector junto con su conocimiento.

Ahora bien, también la idea de que el conocimiento interviene en la formación de un modelo situacional se justifica por el hecho de que la memoria de corto plazo tiene un límite de procesamiento online, y para alcanzar un nivel de comprensión mayor de un texto es necesario recurrir a la memoria de largo plazo siempre y cuando tengamos información almacenada sobre el tema en cuestión. En este sentido, Kintch y Rawson (2005) aclaran lo siguiente:

“It is not the capacity of working memory that varies among individuals, but the skill with which they are using this capacity. High-span readers are readers who have a high level of Reading expertise: they are fluent decoders who easily organize detailed information into a hierarchical macrostructure, and who possess rich, well-elaborated knowledge of Word meanings.” (Kintch y Rawson, 2005: 17)

Por lo tanto, la comprensión lectora supone una destreza que está basada en el conocimiento del vocabulario, el conocimiento general y la capacidad de vincular todo ello con un determinado texto durante la lectura. Así, a este complejo proceso que supone alcanzar un pensamiento abstracto (de alto orden) para poder interpretar la lectura, se le suma el conocimiento limitado que los aprendientes presentan respecto de una LE y la dificultad que pueden generar algunos tipos de textos a nivel interpretativo (Ramos, F., 2008). Por ejemplo, la literatura o la crónica periodística presentan un mayor grado de subjetividad e incorporan recursos (la metáfora, la ironía, etc.) que oscurecen la linealidad del texto y dificultan la comprensión para los aprendientes de LE.

Podemos entonces sintetizar el concepto de comprensión lectora mediante la siguiente definición:

La comprensión lectora es el producto de un proceso regulado por el lector, en el que se produce una interacción entre la información proporcionada por el texto y el conocimiento del mundo almacenado en su memoria (Gottheil, B. y Fonseca, L., 2011:17).

2.3. DIFERENCIAS EN LOS PROCESOS DE LECTURA DE LA L1 Y LA LE

Koda & Zehler (2008) señalan la inexistencia de consenso y una falta de investigación con respecto a la relación entre la lectura en la L1 y una LE. En términos generales, señala la importancia de tomar en cuenta la *tipología lingüística* dado que el grado de cercanía entre ambas afectará al desarrollo de la lectura en la LE con mayor o menor facilidad. Además, considera que el *principio de conciencia metalingüística* (*metalingüistic awareness*) tiene una función esencial en la lectura de la LE, ya que es aquello que conecta a la lectura con la

escritura y el habla generando como consecuencia la comprensión (Koda & Zehler 2008:5). Finalmente, señala la necesidad de tener en cuenta el contexto de aprendizaje de un estudiante de ELE dado que esto puede afectar a los resultados obtenidos en una investigación (e.g., un aprendiente de español como LE puede tener como lengua madre el francés en la oralidad y como segunda lengua el inglés, siendo esta última su primera lengua en la lecto-escritura). Por eso, a la hora de realizar este estudio se toma en cuenta la nacionalidad, la lengua madre y la posibilidad de que hablen otras lenguas los participantes que la integran.

Alderson (1984) sostiene que si bien es importante poseer conocimiento del vocabulario de la LE y saber leer adecuadamente en la L1, la evidencia demuestra que en la lectura en una LE afecta más el conocimiento que se tiene de dicha lengua que la habilidad lectora desarrollada en la L1. Más tarde, Alderson (2000) argumenta que la idea de que la lectura pobre en una LE sea una consecuencia de un desarrollo de la comprensión lectora insuficiente en la L1, no tiene apoyo empírico de otras investigaciones; inversamente, los casos de lectura pobre en la L2 estarían justificados por un conocimiento insuficiente de la nueva lengua que se aprende o adquiere.

2.4. LA MONITORIZACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

La monitorización de la comprensión lectora permite que el lector pueda verificar su entendimiento en la lectura y también le brinda la capacidad de reparar lo comprendido mediante la detección de una inconsistencia (Gottheil y Fonseca; 2011:17). Hacker (1997) halló que cuando se les marcaba los errores en las respuestas sobre un texto los buenos comprendedores lo reparaban, pero los malos comprendedores no eran capaces de hacerlo. Esto sugiere que el conocimiento general no es siempre utilizado en el monitoreo, ya que hay conocimientos y diferencias básicas de procesamiento que limitan el rendimiento de los malos comprendedores. Sin embargo, señalan Vosniadou, Pearson y Rogers (1988) que las diferencias observables en el monitoreo de la comprensión no son independientes de la habilidad del lector para construir una representación precisa de una frase de un texto. En su investigación, ellos demostraron que la *familiaridad* de la información crítica es importante para que el lector pueda detectar una inconsistencia posible, ya sea basándose en la propia memoria o en el texto mismo.

La *teoría del esquema*, antes mencionada, intenta justificar que lo que los lectores saben acerca de un tema afecta a su comprensión lectora de un texto sobre aquel (i.e.,

Rumelhart, 1980; Bransford et al., 1984). Los esquemas están descritos como estructuras mentales interconectadas que representan el conocimiento del mundo de una persona. Entonces, tras leer un texto los lectores integran la información nueva al esquema preexistente. Ahora bien, estos esquema no alcanza con estar presentes sino que deben ser activados mediante el lector; una destreza que se puede aprender mediante entrenamiento específico (Alderson, 2000:33). Sin embargo, esta teoría presenta críticas por ser incapaz de explicar qué sucede cuando no se posee un esquema del tema en cuestión o cuando se conecta la información nueva con un esquema incorrecto por similitud, algo que empobrece la comprensión textual.

Erten y Razi (2009) estudiaron el efecto de familiaridad en la lectura de una LE y si era posible compensarla mediante la incorporación de ejercicios de lectura. En su investigación participaron estudiantes universitarios turcos de la carrera de profesor de inglés. Los participantes fueron divididos en cuatro grupos: un grupo que leyó el cuento inglés original; otro grupo que leyó el mismo cuento con actividades de lectura; un tercer grupo que leyó el cuento con adaptaciones culturales de familiarización (i.e., se cambiaron los nombres de los personajes por nombres turcos y la localización espacio-temporal del cuento de Nueva York a Turquía. También debieron modificar algunos conceptos narrativos de la historia para que sean pertinentes a los cambios de localización realizados); y un último grupo que leyó el cuento adaptado con ejercicios de lectura. Los resultados demostraron que aunque los ejercicios de lectura facilitan la comprensión lectora no son suficientes para compensar la falta de conocimiento cultural (i.e., del esquema cultural). Esto se debe a que resultó mucho más complejo para los estudiantes del grupo 1 y 2 construir una representación mental de la historia por su falta de conocimiento cultural.

Para Alderson (2000:60) los buenos lectores tienen un mejor manejo de las estrategias metacognitivas. Entre ellas apunta las siguientes: reconocimiento de la información más importante del texto, ajuste al ritmo de lectura, *skimming*, la previsualización del texto, la utilización del contexto para resolver malentendidos, la formulación de preguntas respecto de la información presentada en un texto, y la monitorización de la cognición, lo que incluye dar cuenta de problemas generados con respecto a la información del texto o la inhabilidad para entender el texto.

La propuesta Alderson podría ser aplicada al contexto de ELE en la enseñanza de técnicas metacognitivas para mejorar la comprensión lectora de los aprendientes. Ahora bien, esto debería hacerse idealmente de manera secuencial para que su comprensión lectora

avance progresivamente a la vez que el aprendiente mejora su nivel de lengua a lo largo del tiempo.

2.5. EL CONOCIMIENTO DEL MUNDO

Davoudi (2005) plantea que la *fluidez en la lectura* se construye a partir del conocimiento del mundo, que le permite al lector realizar conexiones rápidas entre el contenido previamente aprendido y aquel nuevo al que está expuesto; dicho factor no sólo facilita sino que también profundiza la comprensión. Por lo tanto, el conocimiento específico sobre un tema en particular acelera su entendimiento básico, y libera la memoria de trabajo para realizar las conexiones entre la información ya almacenada y la nueva, de modo tal que se generen inferencias y se reflexione sobre sus respectivas implicaciones. Fueron Pearson, Hansen y Gordon (1979) quienes hallaron que el conocimiento del mundo presenta un *efecto de facilitación* sobre la comprensión inferencial. Igualmente, ellos enfatizaron que para alcanzar la comprensión lectora no es suficiente con tener un conocimiento del mundo amplio, porque el lector debe además ser capaz de relacionarlo con el texto.

Según Laufer (1989) los lectores deberían conocer el 95% del vocabulario de un texto para obtener un grado de comprensión adecuada de un texto y ser capaces de adivinar a partir del contexto el vocabulario que desconocen. En particular, Lui y Nation (1985) en su investigación reemplazaron 1 palabras de baja frecuencia por una no palabra para que los participantes tuvieran que adivinar su significado con la ayuda del contexto. Luego, dividieron los datos en función del grado de proficiencia en su capacidad de adivinar el vocabulario y demostraron que era más fácil para los participantes descifrar el significado de verbos y sustantivos, seguido de adjetivos y adverbios. Además, argumentaron que los participantes con el mayor grado de aciertos en el descifrado del vocabulario fueron capaces de adivinar entre el 95% y el 100% de las palabras desconocido mediante el apoyo en el contexto de aparición. Por ello, propusieron que debería enseñarse la destreza de adivinar y efectuarse mediante la reflexión en forma grupal. Si bien esta investigación fue realizada en la lengua madre de los participantes, los resultados y conclusiones extraídas pueden ser válidas para una LE también.

2.6 LA CONTEXTUALIZACIÓN EN CLASE DE ELE Y LAS ACTIVIDADES DE PRE-LECTURA

Según Wallace (1992) los ejercicios de lectura tienen el beneficio de fomentar la comprensión lectora al poner en relación al lector con el texto. Por su parte, Erten y Razi (2009), sostienen que todavía debe investigarse si hay un efecto de facilitación de la comprensión lectora mediante la incorporación de ejercicios de lectura (i.e., ya sean de prelectura, durante la lectura o post-lectura) ante la falta de conocimiento cultural sobre el texto en cuestión que poseen los aprendientes.

Ballesteros Martín (2012) propone un trabajo de integración de destrezas como forma de alcanzar la comprensión lectora. Si bien su artículo apunta a la enseñanza a nivel secundario, algunas de sus propuestas son también viables en la enseñanza universitaria. En principio, podemos señalar su clasificación de los distintos tipos de lectura que existen en la clase de ELE de acuerdo con los objetivos planteados en una tarea específica. Los distintos tipos de lectura se pueden clasificar de la siguiente forma:

Una *lectura global* que tiene como objetivo obtener una idea general del texto mediante una lectura rápida en la que se conecta lo leído con el paratexto, es decir, el título y las imágenes.

Una *lectura de reconocimiento* en la cual el alumno es capaz de determinar el tema principal y los subtemas presentes en el texto. Para este tipo de lectura, el alumno debe ser capaz de inferir el significado con el apoyo del contexto: qué tipo de texto es; cuándo fue escrito y por quién; cuál es la motivación de escritura, etc.

Una *lectura detallada* en la que el alumno puede comprender todo el contenido de un texto de manera exhaustiva y detallada. En este tipo de lectura se puede trabajar con estructuras morfosintácticas nuevas y la ampliación del vocabulario.

Finalmente, la *lectura de recreación* es aquella basada en el disfrute de la lectura comprensiva. Para alcanzar este tipo de lectura se debe haber desarrollado un nivel de autonomía suficiente en clase.

La lectura de recreación se podría desarrollar de manera progresiva mediante la incorporación de la lectura libre en la clase. Por ejemplo, si se les brinda acceso a una base de datos con textos acorde a su nivel y se les da como tarea la búsqueda de una historia breve que les haya gustado para compartirla en la clase. Este tipo de lectura tiene la ventaja de que el lector está interesado por el tema del texto y tiene la libertad de elección, entonces puede asociarlo con una experiencia positiva, algo que hará más probable que desarrolle una rutina

de lectura de manera autónoma basada en el descubrimiento de sus propios gustos de lectura en la LE.

De los distintos tipos de lectura señalados, el alumno universitario en contexto de inmersión debe enfrentarse a todos ellos; ya sea en la clase de ELE o en los cursos de las demás materias. En estos casos, si bien muchas veces algunos profesores permiten a los alumnos extranjeros ciertas excepciones, como por ejemplo escribir un ensayo en su lengua madre si es el inglés, la mayoría de las lecturas serán en español por encontrarse en contexto de inmersión por lo que es esencial el desarrollo de estrategias de lectura ventajosas para que pueda satisfacer sus propios objetivos académicos.

3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El objetivo general de esta investigación es conocer las creencias con respecto a la lectura de los alumnos de ELE en contexto universitario. La idea no es solamente tener en cuenta la clase de español, como espacio de reflexión y práctica de dicha destreza, sino también abarcar otras lecturas que ellos deben enfrentar en las demás materias que cursan durante su intercambio, que están diseñadas para hablantes nativos. Así, aunque los aprendientes comiencen su intercambio con una base sólida de español, deben rápidamente adecuarse al ritmo que se sigue en el contexto universitario y encarar las dificultades propias para alcanzar el rendimiento requerido por las materias que cursen. Entonces, en este contexto vale la pena reflexionar sobre las necesidades que ellos creen tener para poder considerarlas en clase de español. En este punto es esencial aclarar que la importancia de conocer sus creencias, y no medir su capacidad de comprensión mediante una prueba de lectura de carácter cognitivo, se debe a que ello nos dará la información acerca de cómo proceden al momento de leer desde un punto de vista consciente.

Así, dado que ya fue expuesta la información pertinente de la literatura en lo que respecta a esta cuestión, se expresarán a continuación los objetivos específicos de esta investigación: conocer cuáles son las creencias de los alumnos con respecto a la propia capacidad de monitorización de la comprensión de textos en una lengua extranjera; determinar cuáles son las características que presentan los textos que ellos consideran fáciles de comprender; determinar cómo influye la contextualización previa a la comprensión lectora de un texto por parte de los alumnos; conocer cómo resuelven los alumnos de ELE situaciones de lecturas complejas en el contexto universitario.

Así, las preguntas de investigación que se intentará responder son las siguientes:

- ¿Cuáles son las creencias de los alumnos sobre su propia capacidad de lectura comprensiva en español, una lengua extranjera para ellos?
- ¿Qué características presentan los textos universitarios que son comprensibles de manera satisfactoria por parte de alumnos universitarios de ELE?
- ¿Qué efecto tiene la contextualización en el grado de comprensión que obtienen los alumnos durante la lectura de un texto acorde a su nivel?
- ¿Qué estrategias utilizan los alumnos de ELE al enfrentarse a una lectura universitaria que consideran compleja?

4. METODOLOGÍA

En este capítulo justificamos la decisión de utilizar una metodología etnográfica para realizar esta investigación en la que se combina la encuesta junto con la entrevista. La decisión de realizar una triangulación de los datos, obtenidos de las dos herramientas de recogida utilizadas, tuvo como objetivo complementar y profundizar en ciertas características de la información acerca de la comprensión lectora de manera holística a la vez que aumentar la fiabilidad de los datos en la medida de lo posible.

4.1. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

La investigación cualitativa estuvo originada en las disciplinas antropológicas y sociológicas desde fines del siglo XX. Puntualmente, se originó con la obra del filósofo alemán Max Weber (1864-1920). Por su parte, el enfoque cuantitativo comenzó también en el campo de las ciencias sociales de la mano de Auguste Comte (1842) y Emile Durkheim (1895). Así, en los años setenta con la fuerte influencia del positivismo y la utilización de métodos cuantitativos, la investigación se dividió en dos campos: o bien se optaba por la investigación cualitativa, o bien por la cuantitativa (Vega-Malagón et al., 2014). Sin embargo, más allá de las controversias y las disputas, ambos enfoques son válidos y presentan características puntuales que pueden ser útiles para distintos tipos de investigaciones. Por eso, la bibliografía al respecto resulta muy amplia al día de hoy.

Finalmente, existen las investigaciones multimétodo que presentan la particularidad de combinar ambos métodos de manera complementaria para incrementar la validez de los datos y obtener resultados más completos; sin embargo, este tipo de investigación también presenta sus desventajas como lo puede ser el sesgo epistemológico o los desafíos analíticos, entre otros (Vega-Malagón et al., 2014).

Seidman (2006) propuso que este tipo de investigación se basara en el diálogo como método para conocer cuestiones culturales inmanentes a distintas sociedades. Puntualmente, la decisión de realizar una investigación mediante la entrevista como método se apoya en el supuesto del interés por entender experiencias vividas en otros y el significado que ellos le otorgan.

Existen diversos tipos de investigaciones cualitativas que Creswell (2013) clasifica de la siguiente forma: la investigación narrativa, la investigación fenomenológica, la teoría fundamentada, la etnografía y el estudio de caso. Para esta investigación, nos centraremos en la etnografía, que se basa en el estudio de rasgos culturales compartido por una sociedad de manera diacrónica. En particular la entrevista es considerada uno de los métodos utilizados

para alcanzar estos objetivos socioculturales de investigación. Por lo tanto, esta investigación es cualitativa, ya que está compuesta principalmente de dos entrevistas, junto con un cuestionario. El cuestionario contiene preguntas cerradas y abiertas, de las cuales aquellas cuantitativas se utilizaron como apoyo del análisis cualitativo. Asimismo, aunque fuera posible tratar los datos del cuestionario cuantitativamente, se priorizó un análisis cualitativo para que se adecuara a los objetivos de investigación. De las dos entrevistas, se adquirieron datos también cualitativos que fueron comparados con los de la encuesta. Luego, se reflexionó sobre los datos obtenidos en relación a las ideas sugeridas por la literatura existente sobre la comprensión lectora en aprendientes de ELE y se analizó el impacto de los resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es posible definir la *triangulación de datos* como “el uso de diferentes tecnologías para la recolección de datos, múltiples teorías, múltiples investigadores, múltiples metodologías, o una combinación de estas cuatro categorías en las actividades de investigación” (Hashemi y Babaii, 2012:2). Para el caso de esta investigación se combinó la utilización de dos metodologías en la recolección de datos: la entrevista de carácter cualitativo, y la encuesta mayoritariamente de carácter cualitativo también. La utilización de esta última tuvo por objetivo aumentar la *fiabilidad* de los datos recogidos de las entrevistas. La decisión de estudiar las creencias de los estudiantes de esta manera estriba en la posibilidad explorar el objeto de estudio de manera complementaria (Hashemi y Babaii, 2012). Por eso, se incorporaron preguntas de orden cualitativo en el cuestionario para poder obtener datos acerca de las creencias de los estudiantes que fueran singulares y ligadas a su experiencia personal en relación a la lectura. Además, se decidió que los participantes de la entrevista también completaran la encuesta para poder comparar los resultados alcanzados en cada caso.

4.2. EL CUESTIONARIO

En el cuestionario prevalecen preguntas cerradas excluyentes y no excluyentes de escala de Likert para corroborar su monitorización en la lectura. El mismo presenta como formato las diez preguntas, ya que la introducción al respecto estaba presente en el correo electrónico en el cual se les envió el link. De las preguntas, cuatro fueron abiertas y las demás fueron cerradas (ver anexo 3), algunas a modo de contextualización y otras para la obtención de datos relevantes relacionados con la comprensión lectora en su caso en particular (Nuñez, 2007). En cuanto al soporte, fue diseñado de manera *online* para que tenga alcance a la mayor cantidad de alumnos posibles en contexto de inmersión y que estén participando de un curso

universitario de ELE en la Universidad de San Andrés. No se extendió el tamaño de la muestra a otras universidades, dada la presencia de preguntas abiertas que requerían de un análisis cualitativo. Además, se decidió difundirlo solamente entre alumnos de un curso de español de nivel intermedio alto y avanzado universitario de Buenos Aires por la utilización de la variedad rioplatense en las preguntas con la que ellos debían estar familiarizados. Por otro lado, el hecho de conocer a los alumnos y su experiencia universitaria atravesada, se consideró ventajoso para analizar los resultados, aun siendo una encuesta anónima.

Puntualmente, se utilizó la herramienta *digital Survey Monkeys* y se realizó, en principio, un pilotaje con dos ex alumnos para corroborar la comprensión de todas las preguntas; su coherencia interna; y la adecuación secuencial. Además, el cuestionario fue entregado a otros colegas para obtener una devolución sobre el tipo de preguntas realizadas (iniciales, objetivas y abiertas) con respecto a la comprensión lectora y su adecuación en la secuenciación. De tal modo, se intentó aumentar la fiabilidad del mismo y reducir el sesgo del evaluador al construir las preguntas. Se detallará los cambios realizados en las preguntas del cuestionario más adelante. Una vez realizadas las modificaciones pertinentes, la encuesta estuvo abierta durante un período de tres semanas en las cuales los participantes la completaron entre el 11 y el 25 de octubre de 2017.

Luego de haber realizado el pilotaje a dos ex alumnos universitarios y tras haber recibido una devolución positiva de su parte, al confirmar que pudieron comprender y completar todas las preguntas, se modificó mínimamente el cuestionario.¹ Por un lado, se incorporó una pregunta sobre la nacionalidad y la lengua madre del encuestado (pregunta dos) para poder vincularlo con la pregunta sobre la importancia que tiene la lectura en su cultura; además explicaría mejor la respuesta del encuestado en caso de bilingüismo, inmigración, etc. Por otro lado, a la pregunta final que es abierta, se le agregó como subpregunta el tipo de texto del cual se trataba que le causó dificultad al alumno para que contextualice mejor la situación (*Especifica: ¿Qué tipo de texto era? ¿En qué contexto lo leíste?, etc.*). Además, en la pregunta 4 se especificó la respuesta y en lugar de preguntar por sus gustos de lectura en general se redujo al español como lengua extranjera (*¿Qué tipo de textos preferís leer en español? ¿Por qué?*). Finalmente, en la pregunta seis se modificó el verbo final “leer” por “entender”. Para que la pregunta sea más clara (*En tu opinión, ¿qué características debe presentar un texto en español para que sea fácil de entender?*).

¹ Pueden verse las dos versiones del cuestionario en el anexo 1 y 2, p. 50-52.

4.3. LA ENTREVISTA ETNOGRÁFICA

La realización de dos entrevistas semiestructuradas tuvo por objetivo poder enriquecer la investigación mediante información más completa que se conoció a través de un diálogo con dos alumnos universitarios de intercambio. En éstas se pudo abordar detalles específicos que no hubiera sido posible deslindar solamente del cuestionario.

En cuanto al formato, aunque haya habido un esquema de entrevista con una cantidad de preguntas pensadas y creadas para maximizar la obtención de datos, no se siguió un orden específico y se posibilitó incorporar preguntas espontáneas acorde a las respuestas del entrevistado (ver anexo 5, p. 63). Por eso, algunas de las preguntas realizadas difirieron en una entrevista y la otra. Además, durante las entrevistas se utilizó un video para grabar las conversaciones y poder obtener información paralingüística y pragmática como apoyo de la interpretación de sus comentarios.

Finalmente, es importante mencionar que ambos encuestados completaron la encuesta también, luego de haber participado de la entrevista. De esta forma, se buscó poder contrastar los datos obtenidos de ambas investigaciones para cada entrevistado.

4.4. PROCEDIMIENTOS PARA EL ANÁLISIS DE LOS DATOS

Los datos obtenidos de las dos entrevistas fueron analizados de manera holística para cumplir con el carácter fenomenológico de la etnografía (Ballesteros, 2000).

En principio, el análisis se realizó mediante la observación detenida de la transcripción en la que se reconstruye la entrevista (ver anexo 6, p. 64). Allí se incorporaron notas aclaratorias para favorecer la lectura de la transcripción (ver anexo 7, p. 65) en donde se indicaron los puntos de interés y algunas aclaraciones del intercambio con los informantes.

En principio, para el análisis se categorizaron los temas tratados de manera inductiva y diferencial en cada entrevista para ordenar los datos obtenidos. Así, se debió tener en cuenta el discurso de los informantes como fuente analítica esencial (Caro Muñoz, 2010). De allí estriba la importancia de haber filmado las entrevistas para poder obtener datos paralingüísticos que permitieran analizar los datos con mayor consistencia.

Para analizar los datos se tuvo en cuenta diferentes categorías de análisis. Por un lado, se realizó un análisis discursivo en el que se tomaron en cuenta las siguientes cuestiones: persona y modo verbal utilizados, características espacio-temporales y apreciaciones. Además, se realizó un análisis textual mediante la observación discursiva de los recursos utilizados por los participantes: ejemplos, incongruencias, repeticiones (Ballesteros, 2000).

4.5. LOS PARTICIPANTES Y LA ENTREVISTADORA

La elección de los informantes se basó en el desempeño actitudinal, elocuencia comunicativa e interés por el español que presentaron los dos alumnos. Además, se seleccionó alumnos de diferente género para que la investigación sea representativa de los alumnos de intercambio que acuden a la Universidad de San Andrés.

El primer informante fue Alex², un alumno francés de 20 años que estudia la carrera de Ciencias Políticas en la Universidad de Edimburgo. Alex participó de seis clases de español como alumno oyente del curso de nivel Avanzado de español H308. Cuando un alumno es oyente no se le toma asistencia y aquel puede participar de las clases de manera discontinua, como forma de ampliar su vocabulario, conocer y practicar estructuras gramaticales complejas, etc. En esta condición tampoco tienen necesidad de ser evaluados, excepto que el alumno decida participar de los exámenes como retroalimentación de su progreso; en cualquier caso, las notas no se ven reflejadas en su certificado analítico. El informante es hablante nativo del francés, estudió alemán por más de seis años, inglés por un poco menos y español por apenas un año y medio. Por lo tanto, el español sería la cuarta lengua de aprendizaje para Alex. Por otro lado, al ser estudiante de la Universidad de Edimburgo, el alumno cursa toda su carrera en una LE para él.

La segunda informante, Molly³, es una alumna inglesa de 21 años que estudia español e italiano también en la Universidad de Edimburgo. Molly es otra alumna oyente de la materia de español avanzado y ella ha participado de ocho clases al momento de tomar la entrevista. En su caso, ella decidió no cursar la materia de español H308 por un problema de superposición de horarios y acordó solamente participar en una de las dos clases de español que se tienen semanalmente en dicho curso. Por otro lado, además de tener al inglés como lengua madre y el español como L2, ella estudia la lengua italiana desde hace un tiempo; no fue especificado con precisión.

Dado que además de investigadora impartí clases a los alumnos que participaron de la entrevista, hubo una atmósfera natural y tranquila cuando se llevaron a cabo como si estuviéramos conversando en un contexto informal.

² Se utiliza un pseudónimo en lugar del nombre real del alumno.

³ Ídem.

5. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS

En este capítulo se exponen los datos obtenidos para esta investigación, tanto de las dos entrevistas como de las encuestas. Luego, se presenta la triangulación de datos junto con el análisis y los correspondientes resultados.

5.1. ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO

El cuestionario compuesto de un total de diez preguntas, siendo cuatro abiertas y seis cerradas, fue respondido por un total de dieciséis participantes (ver anexo 3, p. 53).

De la primera pregunta sobre cuánto les gusta leer, el 43,5% (siete) de los alumnos dio el puntaje máximo (5); seguido de un 25% (cuatro) para los dos siguientes puntajes (4 y 3) y por último un 6,25% (uno) le dio el puntaje mínimo (1).

En la tercera pregunta, que refería a si la propia cultura le otorgaba un lugar importante a la lectura a nivel educativo, el 93,75% de los participantes respondió que sí; por lo que solamente un participante de origen estadounidense respondió que la lectura no es importante para su cultura.

Para la pregunta siete, sobre los factores que favorecen la comprensión lectora en clase de ELE, el 75% de los alumnos (doce de dieciséis) respondió que es tener conocimiento previo sobre el tema en cuestión; luego, el 56,25% (nueve) eligió introducir el tema previo a la lectura de manera grupal; el 50% (ocho participantes) también marcaron la posibilidad de releer el texto dos o más veces. Luego, un 43,75% (siete) eligió tanto la presencia de imágenes conectada con el texto, como de un título y subtítulo que lo organicen. Finalmente, un 31,25% (cinco) de los participantes respondieron que el tiempo y ritmo de lectura esté determinado por ellos mismos. Del resultado obtenido se desprende que su creencia acerca de cómo favorecer la comprensión lectora se basa en múltiples factores y no en uno solo. También podemos destacar que tener conocimientos previos sobre el tema en cuestión, hacer la introducción al tema en forma grupal y la posibilidad de relectura fueron aquellos factores que destacó la mayor cantidad de alumnos. Ver tabla a continuación:

Opciones de respuesta	Respuestas	
El tiempo y ritmo de lectura definido por vos	31,25%	5
La posibilidad de releer el texto 2 o más veces	50,00%	8
La presencia de imágenes o fotos conectadas con el tema del texto	43,75%	7
Hacer una introducción al tema antes de la lectura en forma grupal	56,25%	9
La presencia de un título y subtítulos que organicen el texto	43,75%	7
Tener conocimiento previo sobre el tema del texto	75,00%	12

Tabla 2: respuestas a la séptima pregunta. ¿Cuál de los siguientes factores favorece más tu comprensión lectora en español en clase?

Dada la elección de 12 participantes en la última opción de respuesta, podemos argumentar que los datos apoyan la idea de Vosniadou et al (1988) de que en el proceso de monitorización de la lectura es necesaria la *familiaridad* de la información crítica para que el lector detecte inconsistencias y pueda repararlas mientras lee. Estos datos también sustentan las ideas de Erten y Razi (2009) según la cual el conocimiento cultural es esencial para alcanzar la comprensión.

En la octava pregunta, que les pedía que eligieran dentro de diferentes opciones la posible definición de la contextualización en clase previo a la lectura, se demostró que la mitad de los participantes consideró que todos los ítems listados eran parte de la definición (ver tabla 3 a continuación). Se los enuncia a continuación: A) Decidir en grupo sobre el posible tema del que tratará un texto a partir del título y el formato. B) Realizar una lluvia de ideas en el pizarrón sobre los subtemas conectados con el tema general de un texto descrito en el título. C) Anticipar el contenido del texto en relación a diferentes pistas que presenta y que nos permiten inferir parte de su información, D) Todas las anteriores, E) Ninguna de las anteriores, especifique. Por su parte, de los ocho participantes restantes tres eligieron A y C, otros tres C, uno A y B; y uno eligió solo A. En cuanto a la cantidad de repeticiones en la selección de opciones, el 37,50% se decidió por la C, luego el 31,25% eligió A. Además, uno de ellos en su respuesta incorporó como idea propia la lectura de artículos sobre el tema tratado. Podemos considerar, en base a su respuesta, que esta idea podría ser viable ante la lectura de un texto literario o académico muy complejo del cual exista otra bibliografía explicativa complementaria. Los datos obtenidos en esta pregunta demuestran que los participantes tienen la creencia de que la contextualización previo a la lectura puede implicar realizar distintos tipos de actividades.

Opciones de respuesta	Respuestas	
Decidir en grupo sobre el posible tema del que tratará un texto a partir del título y el formato.	31,25%	5
Realizar una lluvia de ideas en el pizarrón sobre los subtemas conectados con el tema general de un texto descrito en el título.	6,25%	1
Anticipar el contenido del texto en relación a diferentes pistas que presenta y que nos permiten inferir parte de su información.	37,50%	6
Todas las anteriores.	50,00%	8
Ninguna de las anteriores. Especifique: “leer artículos sobre el tema”	6,25%	1

Tabla 3: respuestas a la octava pregunta. ¿Qué creés que significa contextualizar un tema en clase antes de leer? (podés elegir más de una opción)

En la novena pregunta, referente a la creencia de los alumnos sobre la utilidad de realizar una contextualización grupal (i.e., entrar en tema) como actividad de prelectura, la mayoría respondió considerarlo bastante útil con un total de siete alumnos; luego, tres lo consideraron muy útil y otros tres un poco útil, seguido de dos alumnos que lo creyeron indiferente; finalmente, un solo alumno lo considero inútil. Pueden observarse dichas respuestas en la tabla 4 a continuación.

Opciones de respuestas	Respuestas	
muy útil	18,75%	3
bastante útil	43,75%	7
un poco útil	18,75%	3
indiferente	12,50%	2
nada útil	6,25%	1

Tabla 4: respuestas a la novena pregunta. ¿Qué valor tiene para vos entrar en tema de forma grupal antes de iniciar el proceso de lectura individual?

De las preguntas abiertas, la primera refirió a su L1 y nacionalidad. A continuación puede verse en el gráfico la representación de los resultados obtenidos según los cuales hubo seis lenguas y ocho nacionalidades diferentes. La mitad de los participantes (ocho en total) tienen como L1 el inglés; seguido del francés que es la L1 de tres alumnos; luego, dos

alumnos tienen como L1 al alemán; finalmente, solo un participante es hablante nativo de las siguientes lenguas: italiano, cantonés y portugués.

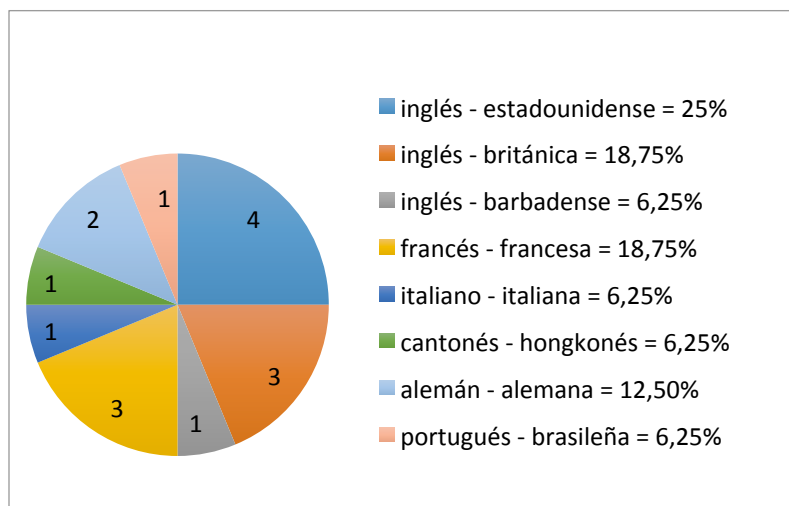


Gráfico 1: respuestas a la segunda pregunta. ¿Cuál es tu nacionalidad y tu lengua madre?

Con respecto a las creencias sobre la semejanza en la lectura para la L1 y una LE, once alumnos creen que es diferente, cuatro que no lo es y uno presenta una postura media al respecto.

De los tipos de textos preferidos podemos destacar la novela, que fue elegida por cinco alumnos y el cuento corto por tres alumnos. Entre los temas preferidos, se destacan la historia y las noticias o el periodismo; elegido por tres alumnos respectivamente.

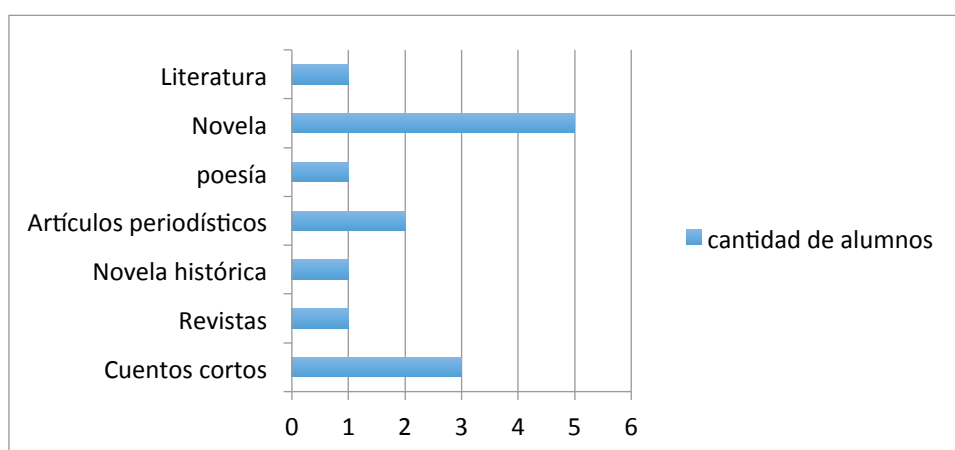


Gráfico 2: tipos de textos preferidos. Respuestas a la cuarta pregunta. ¿Qué tipo de textos preferís leer en español? ¿Por qué?

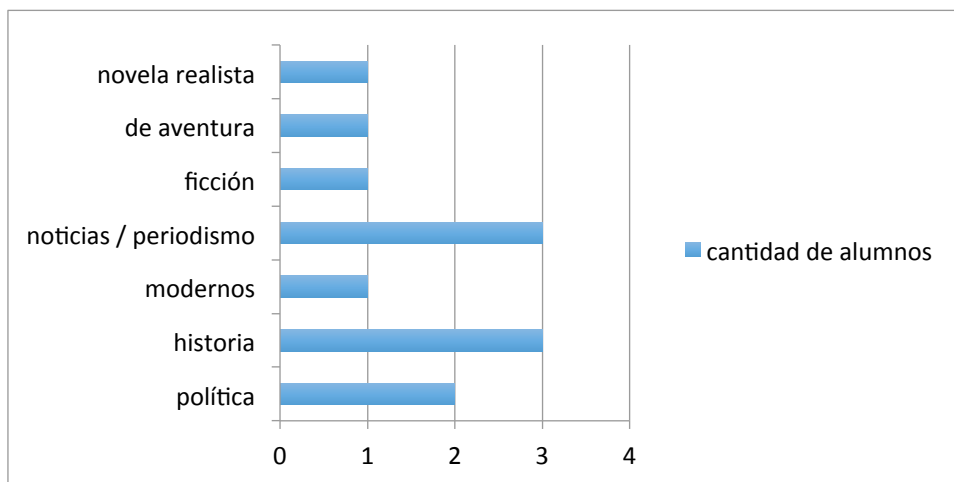


Gráfico 3: temas preferidos. Respuestas a la cuarta pregunta. ¿Qué tipo de textos preferís leer en español? ¿Por qué?

En lo que respecta a las características de un texto para que sea fácil de comprender, podemos destacar las siguientes respuestas: cinco alumnos mencionaron que el vocabulario sea simple; cuatro que el texto esté claramente estructurado; tres que las frases sean cortas; otros tres que la gramática sea simple y dos que el orden del texto sea cronológico. Luego se mencionaron diferentes características que no se repiten entre los participantes y las listamos a continuación: texto corto; no abstracto ni filosófico; texto coherente; texto conciso; vocabulario sin dialectalismos; temas interesantes; vocabulario formal; palabras clave; y palabras claras.

Respuestas		
Vocabulario simple	31,25%	5
Texto claramente estructurado	25%	4
Frases cortas	18,75%	3
Gramática simple	18,75%	3
Orden cronológico	12,50%	2
Texto corto; No abstracto ni filosófico; Texto coherente; Texto conciso; Vocabulario sin dialectalismos; Temas interesantes; Vocabulario formal; Palabras clave; Palabras claras;	6,25%	1

Tabla 5: respuestas a la sexta pregunta. En tu opinión, ¿qué características debe presentar un texto en español para que sea fácil de entender?

La simpleza del vocabulario a la que refieren cinco participantes podría justificar la idea de Laufer (1989) que argumenta la necesidad de que lector conozca el 95% del vocabulario de un texto para poder comprenderlo adecuadamente. Luego, la claridad de la estructura del texto podría referir a la formación de la *macroestructura* (Kintsch & Rawson, 2005) que supone la conexión de semántica de las distintas secciones del texto para alcanzar una comprensión global de los temas tratados.

En la última pregunta, referente a las estrategias que aplican ante una situación de lectura muy compleja, las respuestas fueron divergentes. Un participante refirió al hecho de seguir su propio ritmo de lectura y cinco a la posibilidad de releer el texto en cuestión, de los cuales cuatro mencionaron que necesitaron leerlo “muchas veces” y uno leer las frases dos veces. Luego, dos participantes refirieron a la necesidad de tener mucha concentración para poder leer el texto completo y comprenderlo aunque sea en parte. Otros dos participantes refirieron a la necesidad de traducir, uno referido al vocabulario y otro a partes del texto. Por su parte, otros cinco refirieron al uso del diccionario, aunque tres de ellos lo mencionaron de forma inespecífica “buscar palabras”. En cualquier caso, ningún alumno aclaró si el diccionario era bilingüe y por lo tanto fue una traducción, o si buscaron la definición en español. Así, para el primer caso, se podría poner en relación a estos cinco resultados con el antes mencionados de dos participantes que refirieron a la traducción específicamente. Además, dos participantes mencionaron haber hecho una lectura general del texto. Cuatro de ellos refirieron al apoyo en otros textos para contextualizar al texto en cuestión. Un participante refirió a la presencia de neologismos al decir que “fue muy difícil con sus palabras inventadas” en la obra literaria que leyó y que disfrutó de la lectura aunque no fue capaz de comprender el texto completamente. Finalmente, otro mencionó la utilidad de comentar con sus compañeros el contenido del texto para aclarar la información comprendida. Ahora bien, hubo una respuesta que resultó demasiado inespecífica y no fue posible etiquetarla de ninguna forma; este participante escribió lo siguiente: “Preparó la materia antes de la clase y también después”. De esta respuesta solo podemos entender que hubo un trabajo de prelectura y poslectura por parte del alumno, sin embargo por la falta de información no es posible establecer qué fue lo hizo concretamente para resolver la situación.

Respuestas		
Uso del diccionario	31,25%	5
Relectura	31,25%	5
Lectura de otros textos para contextualizar	25,00%	4
Lectura general del texto	12,50%	2
Concentración	12,50%	2
Traducción	12,50%	2
Propio ritmo de lectura	6,25%	1
Ignorar los neologismos	6,25%	1
Comentar el texto con los compañeros	6,25%	1

Tabla 6: respuesta a la décima pregunta. Si alguna vez tuviste que enfrentarte a una lectura muy compleja en español, ¿cómo lo resolviste? (Especifica: ¿Qué tipo de texto era? ¿En qué contexto lo leíste?, etc.)

Las respuestas a la décima pregunta demuestran que los aprendientes presentan una mayor dificultad al nivel de la *microestructura* en términos de Kintsch y Rawson (2005). Así, parecería que el vocabulario es lo que les resulta más problemático y probablemente impida alcanzar una representación coherente del texto. De manera complementaria, al ser la relectura una estrategia utilizada al mismo nivel que consultar el diccionario, podemos afirmar que la *macroestructura* sí son capaces de construirla, y mediante este procedimiento logran alcanzar una comprensión más generalizada del texto.

5.2. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

En este apartado se presentan los datos obtenidos en las dos entrevistas llevadas a cabo y se las analiza separadamente. En cada caso, primero se describe brevemente el discurso de los participantes, luego se proponen subcategorías de análisis en las que se incorporan extractos de sus entrevistas, y finalmente, se interpretan los datos a la luz de las investigaciones plasmadas en el marco teórico.

5.2.1. ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA: PRIMER PARTICIPANTE

La entrevista con Alex tuvo una duración de 16.19 minutos. Es posible destacar diferentes cuestiones señaladas por aquél a lo largo de la conversación abordada con respecto a su proceso de comprensión lectora. Listamos los temas que trataremos a continuación: la diferencia en la lectura entre su L1 y el español; la velocidad de la lectura; la especificidad

del vocabulario o empleo de regionalismos; la concentración en la lectura; la relectura; la frustración en la lectura.

Alex tiene un discurso muy fluido y una buena predisposición para conversar de cualquier tema y en cualquier situación. Además, demuestra una afición por la lectura y un gran interés por conocer más profundamente la lengua española. Por otro lado, presenta una tendencia a opinar de manera crítica, utilizando la primera persona del singular y los tiempos pasados del modo indicativo, se apoya en ejemplos detallados que brinda para sustentar sus opiniones.

Creencias sobre las diferencias de la comprensión lectora en su II y el español

El participante comienza por expresar la creencia de que en su lengua madre es capaz de diferenciar las posibles acepciones de un término y esto facilita su comprensión lectora.

(1)

A: pero de una manera más rápida | como más rápido, más fácil | y también puedo como entender las pequeñas || cosas que son como cultural casi | por ejemplo él va a usar una palabra que significa: dos cosas diferente en francés y él va a usar los dos sentidos | pero en castellano eso se va perdiendo en la...

Más adelante, Alex reivindica la misma idea al plantear que a nivel local la comprensión se ve afectada por la incomprensión de algunos términos en español. En cambio, en su lengua madre, los problemas de comprensión se le presentan a un nivel más complejo, es decir, en la interpretación del texto.

(2)

A: Sí | probablemente | o no | si me va a pasar quizás | pero por otro lado va a haber temas que no entiendo bien lo que quería decir pero | no por un tema de comunicación sino de | qué ideas estamos.. de complejidad | acá si podría ser que una frase que no entiendo porque porque me falta este palabra que..

En otra instancia, Alex expresa un caso de contraste entre la lectura en francés y español. Para los textos académicos, explica que debió releer en dos oportunidades un texto traducido al español en su lengua original; el francés y el inglés respectivamente.

(3)

A: no durante el examen | pero sí tenía que leer textos | por ejemplo antes de ir a mi examen de sociología política | leer un texto que me costaba entender | y: bueno tenía que pasar | o un montón de tiempo | y por dos textos me fuera a ver como el texto

original y no la traducción || y fue una vez en inglés y una vez en francés || porque no podía entender y que uno se va perdiendo la...

Este ejemplo sería la contraparte de lo dicho anteriormente, ya que el texto que lee primero en español es una traducción en la que encuentra dificultades en la comprensión entonces debe remitirse al original. Además, de allí se desprende que para Alex el inglés es una lengua extranjera en la que ha alcanzado un mayor nivel de dominio frente al español.

Creencias sobre los dialectalismos en la lectura de una LE

Por otro lado, Alex refiere a la cuestión de los dialectalismos y el vocabulario que a veces está presente en ciertos textos y no consigue alcanzar su significado, ni siquiera mediante su consulta en el diccionario. Para ejemplificarlo, hace referencia a un texto en el que se utiliza la palabra “piquete”, que alude a una huelga en el español de Argentina (i.e., este dialectalismo se extiende a todo el país).

(4)

A: la velocidad principalmente | sí | y también a veces | bueno / cuando estoy leyendo || Estaba leyendo un libro:: ||| acá que se llama “Sin patrón” | y es sobre el movimiento obrero | y como las || cómo ocupar la:: las || las fábricas ? después de la crisis del 2001 acá | y tenía que como buscar definición todo el tiempo porque es un vocabulario muy específico de | muy específico | y también mu::y de Argentina

A: con muchas palabras que: | a veces no podía encontrar la definición | porque por ejemplo la palabra piqueterío? / ah no | pique-

[...]

A: claro | no es en el diccionario || y no es en el diccionario::: de:l español de:: España.

Además, alude a la dificultad existente a nivel lexicográfico en el vocabulario incorporado en los diccionarios, en los que muchos términos no están registrados. En este sentido, cabe destacar que quizás sería conveniente para este tipo de textos presentarles diccionarios específicos de la región hispanohablante en la que se encuentre el aprendiente. Si bien esto puede formar parte de la autonomía del alumno avanzado, dónde buscar un término y cómo encontrarlo, conocer las fuentes de consulta más apropiadas les facilitaría la lectura.

Por último, la reflexión de Alex evidencia la idea sustentada por Erten y Razi (2009) según la cual es difícil compensar la carencia de *conocimiento cultural*. Así, el concepto de

“piquete” tiene una connotación cultural para los oriundos de la ciudad de Buenos Aires a la que se le atribuye rasgos como la crisis, el desorden, las injusticias, etc. Estas connotaciones culturales son necesarias para interpretar el texto “Sin patrón” que Alex menciona. Por lo tanto, si el lector busca la traducción de la palabra o un sinónimo como ‘huelga’ probablemente no logrará interpretar el texto profundamente. En este sentido, cuando los textos están adaptados para aprendientes de una LE en general se incorpora un glosario en el que muchas veces se explican los conceptos; en otros casos, en cambio, simplemente se traduce al inglés el vocabulario sin hacer referencias socioculturales – algo que no alcanza para cubrir las necesidades del lector. También, a partir de su comentario es posible justificar la idea de Pearson, Hansen y Gordon (1979) presentada en el apartado 2.5, según la cual el conocimiento del mundo tiene un efecto de facilitación sobre la generación de inferencias y por ende en la comprensión.

Creencias sobre la velocidad de lectura

Alex refiere a la diferencia en la velocidad de lectura que disminuye al hacerlo en español, aún en un contexto en el cual conoce el texto y ya lo ha leído en su lengua madre anteriormente.

(5)

A: y por ejemplo | Sepúlveda lo leí primero en francés | y después leí Sepúlveda y:
García:: | García Márquez? | y leí primero en francés y después en castellano y
también me encanta:: | me encantó un montón leerlo en castellano | pero:: estaba muy
lento o más lento que en francés

Por lo tanto, a partir del ejemplo brindado, debería considerarse esta primera lectura del texto en español como una relectura a nivel del contenido. En este sentido, al tratarse de una novela el lector ya puede anticipar los sucesos que se desencadenan, esto le permite enfocarse en otras cuestiones y no perder concentración en lo que respecta a la secuencia narrativa.

Así, el comentario de alex se corresponde con la propuesta de Shommer-Aikins (2004), antes presentada, sobre el sistemas de creencias compuesto por la *velocidad de lectura* y la *habilidad de aprender*. Entonces, podemos extraer que estas creencias referentes al aprendizaje son aquellas que afectarán más a la velocidad de lectura y a la actitud general de los aprendientes en clase. En este caso en particular, Alex no se ve desmotivado por la

falta de comprensión total del texto ni por la disminución en la velocidad de lectura. De hecho, es interesante señalar que no le genera un efecto negativo la lectura de las novelas en su lengua madre, al contrario, expresa haber disfrutado de ambas más allá de las diferencias “también me encanta”.

Creencias sobre el concepto de contextualización

La respuesta de Alex entorno a la idea de contextualizar o entrar en tema previo a la lectura de un texto resulta un poco difusa al intentar abarcar a todos los tipos de textos posibles. Ahora bien, destaca que a nivel general es importante saber cuál es el fin del texto y la manera en la que la temática se desencadena “a dónde se va el texto”. Además, ejemplifica con el caso de textos teóricos de carácter abstracto en los que anticipar la temática tratada allí facilita la comprensión “y para mí eso es más importante | de saber | qué es...de qué estamos hablando! ”.

(6)

A: y::: | realmente depende de qué tipo de texto es | pero:: | por ejemplo: | un texto académico sería tratar de hablar de los temas que:: | de los problemas que se van a::: | que el texto va a tratar de::: responder a esos problemas | pero a veces un puede empezar un texto y no entender qué es | a dónde se va el texto || y para mí eso es más importante | de saber | qué es ...de qué estamos hablando! ((sonrisa)) | porque a veces | especialmente este tipo de: | este tipo de textos son muy | sí teórico y se van hablando de cosas pero está:n | están yendo a una dirección que es | esa dirección que es la más importante | no sé si me...

Luego, al intentar aclarar sus ideas mediante la conexión con la materia universitaria que se está cursando (i.e., la reflexión sobre por qué leemos este texto ahora para esta materia), él clarifica que debe estar conectado con el resto del texto si se tratara de un capítulo de un libro o un manual.

(7)

D: sí | entiendo perfecto | hay como que conectarlo con la materia...

A: sí con la materia y con los temas por ejemplo del libro || si es un capítulo:: del libro | y estamos como leyendo el capítulo 4 del libro | bueno hay que entender por qué es el capítulo cuatro y no el primero capítulo ! | y qué es la relación entre este capítulo y el argumento del libro entero!

La idea de relacionar el texto con una unidad mayor demuestra que Alex pone el foco en la *macroestructura* (Kintsch y Rawson, 2005) de un texto durante la lectura. Esto podría ser lo que le permite alcanzar una interpretación global de lo que lee sin desmotivarlo a pesar de tener la creencia de haber comprendido el texto parcialmente.

Creencias sobre las características de un texto fácil de comprender

Alex expresa la creencia de que la comprensión lectora depende de cierto vocabulario “clave” que afecta a la interpretación en función de los posibles significados que un concepto pueda tener.

(8)

A: exactamente | si hay como un vocabulario que: a veces es clave | y si uno no tiene este vocabulario no puede entender el argumento y quizás está un argumento muy simple || pero:: por decirte que si la traducción de esa palabra es eso | la frase significa eso | pero si es una otra va a significar cosas completamente diferente ((gestos con las manos para representar la idea de contraponer dos significados)) | tenía eso por ejemplo | en un examen de inglés que tenía una palabra que no podía entender | y yo [...] creía que fue uno sentido | pero fue el sentido [...] opuesto | y de eso te cambia el sentido de la frase y el texto ((risas))

Además, en función de su explicación podemos destacar la importancia de las palabras clave que muchas veces son el eje de un texto académico, ya que refieren a conceptos específicos o términos especializados. Ahora bien, al hablar de “vocabulario clave” hace referencia a las palabras que son centrales para la comprensión lectora en cualquier tipo de texto. Podemos, así, considerar que las categorías sustantivas dentro de las clases de palabra (i.e., verbos, sustantivos y adjetivos) pueden tener un impacto mayor en la comprensión a diferencia de otras categorías funcionales (pronombres, preposiciones, artículos, conjunciones) con las que en general ya están familiarizados en un nivel avanzado. Esta idea cuestionaría lo planteado por Lui y Nation (1985), quienes argumentaron que es más fácil adivinar el significado de sustantivos y verbos frente a adjetivos y adverbios durante la lectura. En cualquier caso, esta investigación se realizó en la L1 por lo que habría que investigar específicamente la capacidad de deducción del significado en contexto en una LE para contrastar dichas ideas.

5.2.2. ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA: SEGUNDA PARTICIPANTE

La entrevista con Molly tuvo una duración de 8.18' minutos, por lo que fue más corta que la anterior; aunque su velocidad de habla también fue muy rápida y ello permitió alcanzar a hacerle unas dieciséis preguntas. Por otro lado, se pueden destacar los siguientes temas principales de la conversación con ella que se comentarán a continuación: la diferencia en la lectura en su L1 y en español; la estructura textual; la consigna de lectura y los tipos de lecturas subsecuentes; el uso del diccionario y la velocidad de lectura.

Molly tiene un discurso muy fluido en español y siempre presenta una actitud positiva en la comunicación con otros. Sin embargo, durante la entrevista necesitó la aclaración de algunas preguntas, ya que no conocía parte del vocabulario (i.e. contextualizar). Además, presentó una tendencia a responder de manera muy sintética sin utilizar demasiados ejemplos específicos ni ofrecer una explicación más pormenorizada de sus creencias. En su discurso, ella tiende a utilizar la primera persona del plural en el que adopta el punto de vista de los alumnos en general y predominan las estructuras impersonales al expresar situaciones hipotéticas.

Creencias sobre las diferencias de la comprensión lectora en su L1 y el español

La alumna expresa, en principio, que su comprensión lectora disminuye en español respecto de su L1. De cualquier manera, esto no le genera desmotivación como consecuencia y aún en estas condiciones expresa, con entusiasmo, la creencia de que leer en español le brinda la posibilidad de mejorar su nivel de interlengua, lo que se manifiesta en ella como un objetivo de lectura.

(1)

M: sí | español porque me gusta mucho para aprender la lengua | pero también si:: los textos son español no los entiendo tanto como si fueran inglés

Más adelante, explica que, aún en un nivel avanzado, no es capaz de alcanzar la comprensión total de la complejidad de la lengua ni las técnicas utilizadas por autores en textos literarios. En cambio, en inglés expresa que esto es más fácil de alcanzar. De cualquier manera, menciona que ha notado un cambio por su progreso de la interlengua española, al expresar que la dificultad en la lectura disminuyó.

(2)

M: sí | muchísimo porque aunque ahora es menos difícil todavía:: se entiende mucho más la complejidad de la lengua | y las técnicas que usan los autores cuando e:: lees en inglés que en español

M: es un poco diferente | ((mira al costado pensativa)) me parece porque con inglés es muy fácil ver de qué se trata de los principios pero en español es un poco más | fácil si sabes de qué se va a tratar

M: em no / em sí | la he hecho una vez porque en mi universidad estudiamos literatura como española y latinoamericana | y tenía un libro muy difícil para mi examen | así que empecé a leer el texto en español | después en inglés y fue como ver una cosa... | porque era peruano | y no había entendido mucho || así que para leerlo en inglés es | como fantástico! | porque he entendido mucho y después leí el libro de nuevo en español y fue mu::y bueno saberlo en inglés! ||| pero también se tiene que leer fases en español | no lo sé

Finalmente, cuando se le pregunta por las diferencias encontradas al estudiar español en contexto de inmersión y en la universidad, ella explica que el proceso de lectura es más fluido y prescinde de la traducción constante al inglés.

(3)

M: sí | noto que ahora con los libros intento ir como || enténdolo mucho mejor que antes | como ahora leo el libro y no lo traduzco en mi mente en inglés | en vez lo hago en español | así que no estoy leyéndolo como traducido en mi mente | todo es como lo estoy leyendo en español como es diferente...

Creencias sobre las características de un texto que facilitan su comprensión

En lo que respecta a las características prototípicas de un texto de fácil lectura, Molly destaca la importancia de la claridad estructural del texto, en la que se organice la información de manera clara. De allí podemos desprender que el texto debería tener cohesión externa: títulos, subtítulos y párrafos de acuerdo a los temas tratados; e interna: con una puntuación y vocabulario correctos.

(4)

M: ah | ok | cualquier materia... tienen que tener como una estructura buena así que tratan de un tema | por ejemplo | cuando estoy leyendo historia | no me gusta cuando

sean como muy largos sin pausas || tienen que tener como temas específicos para que sepas de lo que estás leyendo

Por lo tanto, su comentario refleja la importancia de la coherencia en la *microestructura* y la *macroestructura* para poder alcanzar la construcción del *modelo situacional* como representación mental de la situación descrita en el texto (Kintsch y Rawson, 2005).

Creencias sobre el conocimiento sociocultural en la lectura

En un momento de la entrevista, Molly hace referencia al conocimiento del mundo del cual carece en algunas lecturas universitarias, lo que afecta a su comprensión lectora del texto. Como los demás cursos universitarios están diseñados para alumnos locales es posible comprender que habrá cierto conocimiento político y social que a veces los profesores asumen que son conocidos por parte de los alumnos.

(5)

M: qué provoca... || es muy como con historia de Argentina | que estoy haciendo en este momento es muy difícil porque cuando::: no sé cuando::: hacen preguntas sobre el texto es mucho más difícil responder a ellas porque no sabes | algo y se nota mucho más difícil así

Así, en este tipo de situaciones los estudiantes que pertenecen a otras culturas deben reponer la falta de información histórico-social que les permita poder interpretar el texto de manera acorde al contexto de la materia de estudio. Esto afecta, entonces, a la posibilidad de poder responder a preguntas de contenido como bien lo señala Molly.

(6)

D: como que perdés e:: | la referencia?

M: sí | esto | y es mucho más difícil responder a las preguntas porque has faltado algo muy importante

Creencias sobre la contextualización

Molly cree que facilita la comprensión saber de qué se trata un texto y conocer la consigna de lectura previo a comenzar a leerlo. Para expresar dicha idea, lo contrapone con una situación en la que el profesor les entrega a los alumnos un texto para leer en silencio y

sin explicarles lo que deben hacer con aquel. De allí, se puede interpretar que Molly quiso hacer referencia a la importancia de la consigna de lectura como guía de la actividad de leer, algo que focaliza la atención del lector.

(7)

M: ah claro | sí | es que si nos das el texto sin decir nada | es mucho mejor si sabemos lo que vamos a hacer con este texto y de qué se trata un poco

La necesidad de tener una consigna de lectura se reafirma cuando Molly vuelve a intervenir al expresar su creencia sobre las actividades de prelectura.

(8)

M: como... prelectura... e::: si:: sabemos lo que vamos a buscar en el texto | si dices lo que vos quieres que nosotros tomemos del texto | no sé si esto tiene sentido o no?

A partir de su comentario, además, es posible sostener la idea de que comentar brevemente el tema del texto por leer le genera al alumno una motivación de lectura puntual que ayuda a focalizar su atención y concentración en una dirección de interpretación concreta.

Sus ideas, nuevamente, se corresponden con el tercer nivel de procesamiento de la comprensión lectora de Kintsch y Rawsow (2005), mencionadas en el apartado 2.2. En particular, la descripción de tener un objetivo de lectura y conocer el tema del que va a tratar el texto ayudaría a generar la representación mental de lo que se describe mediante la construcción de un *modelo situacional*.

Creencias sobre el uso del diccionario

Cuando Molly explicó cuál es su forma de enfrentar lecturas difíciles, se refirió a la necesidad de releer el texto en cuestión y a la utilización de un diccionario como apoyo para el vocabulario desconocido.

(9)

M: como lo resol... mmm | tengo que leerlo más de una vez | y también usar como una diccionario a la misma vez | en vez de como intentar leerlo sin la traducción | sin las palabras |

Más adelante, cuando se le pregunta por su forma de utilizar el diccionario para saber si lo utiliza durante la lectura o más tarde, ella confirmó que debe consultar el diccionario mientras lee.

(10)

M: no lo hago en el momento como porque sino olvido de qué se trata y todo esto | así que en el momento lo hago | sí

Luego, atenuó lo dicho anteriormente en función de la longitud del texto. Según su explicación, antes de leer debe decidir si va a recurrir al diccionario de acuerdo al tiempo del que disponga para la lectura del texto.

(11)

M: depende qué tan largo es el texto | porque a veces estoy como tengo que hacer algo rápido y lo hago sin diccionario porque no tengo mucho más tiempo | pero | en realidad debo hacerlo todas las veces con diccionario! | porque esto ayuda muchísimo

Finalmente, es posible señalar que Molly cree que debe utilizar más el diccionario porque tiene un efecto positivo en el progreso general de la interlengua. No obstante, por la manera en la cual lo dijo no pareció un comentario personal sino algo repetido de otros profesores o personas que la hayan aconsejado como mandato educativo al que deberían aspirar los aprendientes.

5.3. TRIANGULACIÓN DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de la encuesta de Alex (ver anexo 4, p. 60) son correspondientes con aquello señalado durante la entrevista. En términos generales el participante confirmó la creencia de que la lectura en español es menos fluida y más lenta que en su L1. Además, explicó que la facilidad de lectura depende de la estructura del texto, que debe ser clara, y de la especificidad del vocabulario. Por otro lado, consideró que aquello que favorece su comprensión lectora es definir el tiempo y ritmo de lectura, introducir el tema en forma grupal previo a la lectura y la presencia de marcas formales (título y subtítulos) para organizar el texto claramente. Finalmente, explicó que en una situación de lectura difícil, en la que utilizó el mismo ejemplo que el de la entrevista, debió buscar el vocabulario clave y apoyarse en la estructura del texto del título y los subtítulos para alcanzar una comprensión general del texto. Por lo tanto, Alex reconoce que no adquirió una comprensión completa y profunda del texto, sino que utilizó dichos recursos para poder comprenderlo a nivel general.

(1)

Leí un libro político sobre los movimientos "Sin Patrón" en la Argentina (El libro se llama "Sin Patrón"). Leí a mi propio ritmo, usando un diccionario para buscar palabras "claves" y entender el sentido general del texto, la estructura, los temas etc. No traté de entender todas las palabras y variaciones, sino los temas mas general del libro. Para eso, los títulos y subtítulos fueron muy útil.

La única diferencia que podemos destacar con respecto a la entrevista es el hincapié que Alex hizo durante la encuesta sobre la organización textual como forma de favorecer la comprensión lectora. Así, de acuerdo con la clasificación de los tipos de lectura planteados por Ballesteros Martín (2012), su manera de abordar la lectura estaría ligada a una *lectura de reconocimiento*, en la que el uso del diccionario y la creación de inferencias a partir del contexto le permitieron profundizar un poco más en el texto sin alcanzar una comprensión absoluta como lo sería una *lectura detallada*.

La encuesta de Molly (ver anexo 4, 61) también confirmó las creencias destacadas en su entrevista. En principio reafirmó la creencia de que la lectura en español es diferente de la lectura en su L1. Además, explicó que la comprensión depende del nivel de español que se tenga. Por otro lado, mencionó que en la lectura de un texto literario quizás haya un mayor grado de incomprensión dadas las técnicas y efectos discursivos de los autores, aunque también tiene el beneficio de ser la posibilidad de exposición a diferentes estructuras gramaticales y vocabulario nuevo. En cuanto a las características de un texto, señaló la importancia de la organización textual. Un nuevo aporte que es posible marcar en su respuesta de la encuesta es la creencia de que cuanto más interesante es el texto menos necesidad habrá de traducirlo a la L1.

(2)

Además, es importante que el texto sea interesante para que se tenga más esfuerzo para traducirlo.

5.4. RESULTADOS

En términos generales, los datos obtenidos de la encuesta se corresponden con los de las entrevistas, aunque el nivel de detalle de la primera sea mucho menor. Así, es posible establecer que para los participantes de ambas investigaciones la lectura universitaria en español es más lenta que en su L1, es difícil alcanzar una comprensión e interpretación profunda de textos por la falta de conocimiento sociocultural, es necesario

tener una consigna de lectura clara, el texto debe estar visualmente organizado y el contenido debe ser coherente y cohesivo. Además, los ejercicios de prelectura son considerados facilitadores de la comprensión, aunque sus creencias sobre la eficacia de uno y otro son disímiles entre los participantes. De cualquier manera, por los comentarios de la encuesta parecer ser que las expectativas de los lectores sobre cómo debe ser un texto varían entre sí, por lo que habría ciertas características intrínsecas de cada individuo a las que no se podría atender en un ejercicio de lectura creado para una pluralidad de lectores.

En relación a las investigaciones incorporadas en el marco teórico del presente trabajo, es posible analizar los datos en torno a aquellas. En principio, la propuesta de Molly y Alex, según la cual contextualizar supone brindarle a los aprendientes una consigna de lectura, apoya la idea de Ballesteros Martín (2012) de que la tarea de lectura asignada afectará al tipo de lectura que alcancen los aprendientes. Por lo tanto, si por ejemplo se hacen preguntas de contenido sobre el texto, se pide que definan un concepto o que busquen ejemplos de algo, los aprendientes leerán el texto de una forma específica (i.e., harán una *lectura de reconocimiento* o una *lectura detallada* de acuerdo con la clasificación de Ballesteros Martín, 2012). Por otro lado, el hecho de que 7 participantes consideren útil entrar en tema en forma grupal (ver datos de la pregunta nro. nueve en el apartado anterior) señala que esta práctica es válida para los aprendientes; en respuesta al interrogante de Erten y Razi (2009), quienes cuestionan la validez de los ejercicios de lectura ante la falta de conocimiento cultural de los aprendientes con respecto al texto de lectura. Además, el resultado acerca del *efecto de familiaridad* del conocimiento sociocultural que puede impedir alcanzar la comprensión textual o la información crítica careciente (i.e., que podría referir tanto a vocabulario técnico como a conceptos específicos) apoya tanto la propuesta de Vosniadou et al (1988) como la de Erten y Razi (2009), quienes abogan por la facilitación de la comprensión generada por el conocimiento sociocultural del texto leído. Finalmente, el efecto de facilitación que de acuerdo con los datos es producto de la coherencia y la consistencia textual reafirma la propuesta de Kintsh y Rawson (2005) de que existe una necesidad de comprender la *microestructura* y la *macroestructura* de un texto para alcanzar la generación de una representación mental (i.e., el modelo situacional).

Por lo tanto, es posible sostener que para los aprendientes todavía es más complejo leer en español que en su lengua madre, ya que se ve afectada la velocidad de lectura. Además, de acuerdo con los datos, consideran que un texto es de fácil lectura si

presente cohesión interna y coherencia, o sea, que el texto debe estar claramente estructurado; y si el vocabulario es simple. Por otro lado, la contextualización llevada a cabo mediante actividades de prelectura demostró tener un efecto positivo de acuerdo con su creencia de que es facilitador de la comprensión lectora. Finalmente, los datos reflejan la creencia de que es necesario contar con el uso de un diccionario, tener la posibilidad de releer el texto en cuestión y tener por objetivo alcanzar una comprensión global ante una lectura compleja en español.

6. CONCLUSIONES

El objetivo del presente trabajo fue conocer las creencias de los aprendientes universitarios de ELE sobre su propia comprensión lectora. La perspectiva utilizada para conocer estas creencias fue holística y émica por lo que se buscó incorporar en la entrevista un análisis completo más allá de lo dicho literalmente por los entrevistados. El interés en conocer las creencias de los aprendientes se basa en la necesidad de entender su punto de vista, sus pensamientos y conductas a la hora de enfrentarse a una lectura en español en un contexto universitario. Conocer estas creencias, además, tiene el objetivo último de que sean consideradas por el profesor de español para poder dotarlos de herramientas que beneficien su comprensión lectora y les otorgue mayor seguridad en la lectura; también, para favorecer su autonomía a la misma vez que se evite la frustración.

Los resultados presentados tanto en la encuesta como en las entrevistas reflejan una pluralidad de respuestas que nos permiten reflexionar acerca de las creencias que los aprendientes universitarios tienen sobre la comprensión lectora. A continuación se responderá a las preguntas de investigación.

¿Cuáles son las creencias de los alumnos sobre su propia capacidad de lectura comprensiva en español, una lengua extranjera para ellos?

En respuesta a la primera pregunta de investigación podemos destacar que a pesar de tener un nivel muy alto de proficiencia los aprendientes manifiestan aún tener dificultades en la lectura comprensiva en español. En relación a ello, la mayoría presentó la creencia de que es más fácil leer en su L1 y que en español se ve afectada la velocidad de lectura aunque este hecho no se les presenta como una desmotivación ni tampoco tiene un efecto negativo en el progreso de su interlengua.

¿Qué características presentan los textos universitarios que son comprensibles de manera satisfactoria por parte de alumnos universitarios de ELE?

En cuanto a las características de un texto fácil de comprender en español, podemos destacar tanto la organización textual, como la coherencia y cohesión interna de la información; y el hecho de que el vocabulario sea simple. Otros factores propuestos, como la presencia de imágenes o los conocimientos previos sobre el tema, no fueron seleccionados como especialmente relevantes para la mayoría de los participantes.

¿Qué efecto tiene la contextualización en el grado de comprensión que obtienen los alumnos durante la lectura de un texto acorde a su nivel?

Por otro lado, la mayoría de los participantes en la encuesta y ambos entrevistados consideran que la contextualización en clase previo a la lectura tiene un efecto de facilitación,

aunque varían en su interpretación del concepto de ‘contextualizar’. En general, es posible destacar que les resulta esencial tener una consigna de lectura.

¿Qué estrategias utilizan los alumnos de ELE al enfrentarse a una lectura universitaria que consideran compleja?

Por último, en base a los ejemplos que brindaron al enfrentarse a lecturas complejas, podemos destacar la relectura, el uso del diccionario y el objetivo de alcanzar una comprensión global del texto, como estrategias facilitadoras de la comprensión.

Para futuras investigaciones, proponemos la réplica de la investigación de Lui y Nation (1985) con la adaptación a ELE, y no en lectores nativos, para conocer qué efecto tiene concretamente la capacidad de adivinar vocabulario en torno al contexto local de un texto. Esto permitirá ver la importancia que el vocabulario tiene en aprendientes de nivel intermedio alto y avanzado y cómo resolverlo durante la lectura.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Defez, A. y Martín (2005). *¿Qué es una creencia?* Logos. Anales del Seminario de Metafísica, Vol. 38, 199-221. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Ballesteros, C. (2000). *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO). Un estudio de caso. Tesis doctoral*. Universitat de Barcelona.
- Ballesteros Martín, L. (2012). La importancia de la lectura en el aprendizaje de lenguas extranjeras en la ESO. En *Revista digital Sociedad de la Información*. Nro. 34. (<http://www.sociedadelainformacion.com/34/lectura.pdf> - Consultado en fecha (8/10/2017))
- Bransford, J. D., Stein B. S. y Shelton T. (1984). Learning from a Perspective of the Comprehender. In J. Charles Alderson and A. H. Urquhart (eds.), *Reading in a Foreign Language*. New York: Longman.
- Caro Muñoz, M. (2010). *Las creencias de tres alumnos mauritanos de ELE ante una situación de cambio pedagógico. Memoria de máster*. Universitat de Barcelona. (<http://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/bibliotecavirtual/numerosanteriores/2011/memoriamaester/1-trimestre/minervacaro.html> – Consultado en fecha (14-10-2017))
- Comte, A. (1842). *Curso de filosofía positiva*. Ed. Magisterio. Colombia.
- Davoudi, M. (2005). “Inference generation skill and reading comprehension”, *The reading matrix*, Vol. 5, No. 1.
- Durkheim, E. (1895). *Las reglas del método sociológico*. Ed. Biblioteca Nueva. España.
- Erten, I., H., y Razi, S. (2009). “The effects of cultural familiarity on reading comprehension”, *Reading in a Foreign Language*, 21(1), 60–77.

Goodman, K. (1982). “El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo”. En Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio, M. (Comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI, pp. 13-28.

Gottheil, B. y Fonseca, L., (2011). *Programa Lee Comprensivamente*. Paidós, Buenos Aires.

Gough, P. B. (1972). Theoretical models and processes of reading. In J.F. Kavanagh & I.G. Mattingly (Eds.), *Language by Ear and by Eye*. Cambridge, MA: MIT Press, (p. 661-685).

Hacker, D. J. (1997). “Comprehension monitoring of written discourse across early-to-middle adolescence”, *Reading and writing: An interdisciplinary journal*, 9, 207-240.

Hashemi, M. R. y Babaii, E. (2012). *Exploring the nature of mixing methods in esp research*. En ESP Across Culture, Vol 9. Kharazmi University, Iran.

Hernández Pina, Fuensanta, Maquilón Sánchez, Javier J. (2011). Las creencias y las concepciones. *Perspectivas complementarias*. REIFOP, 14 (1), 165-175. (<http://www.aufop.com> – Consultada en fecha (18-09-2017))

Hofer, B.K. y Pintrich, P.R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67, 88-140.

Kintsch, W. y Rawson, C. (2005). “Comprehension”. En Margaret J. Snowling and Ch. Hulme (eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 209 – 226) Malden, MA: Blackwell Publishing.

Koda, K., y Zehler, A. M. (2008). *Learning to read across languages: Crosslinguistic relationships in first- and second-language literacy development*. New York: Routledge.

LaBerge, D., y Samuels, S.J. (1974). “Toward a theory of automatic information process in reading”, *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.

Laufer, B. (1989). "What percentage of lexis is essential for comprehension", en Lauren, C. and Nordman, M. (eds), *From Humans Thinking to Thinking Machines*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 316–23.

Liu, N. y Nation, I. S. P. (1985). "Factors affecting guessing vocabulary in context", *RELC Journal*, 16, 33–42.

Neville-lych, M. (2005). *Reading between the lines: a balanced approach to literacy*. New York: Peter Lang.

Fernández Nuñez, L. (2007). Cómo se elabora un cuestionario. Butlletí La Recerca. Barcelona. ((<http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha8-cast.pdf> - Consultado en (11-09-2017))

Pearson, P. D., Hansen, J., y Gordon, C. (1979). "The effect of background knowledge on young children's comprehension of explicit and implicit information", *Journal of Reading Behavior*, 11, 201-210.

Perfetti CA, Landi N, Oakhill J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In: Snowling MJ, Hulme C, editors. *The science of reading: A handbook*. Oxford, UK: Basil Blackwell, pp. 227–247.

Perry, W.G. (1968). *Patterns of development in thought values of students in a liberal arts college: A validation of scheme*. Final Report. Harvard University.

Ramos, F. (2008). Estrategias para el trabajo con textos en clase de idiomas. *ACTAS XLIII (AEPE)*. Madrid, pp. 285-295.

Rumelhart, D. E. (1980) "Schemata: the building blocks of cognition", en R.J. Spiro et al. (eds) *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 35-58.

Samuelowicz, K. y Bain, J. D. (1992). "Conception of teaching held by academic teachers". *Higher Education*, 24, 93-111.

Samuelowicz, K. y Brain, J. D. (2001). "Revising academic beliefs about teaching and learning". *Higher Education*, 41, 299-325.

Schommer, M. (1990). "The effects of beliefs about nature of knowledge on comprehension", *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504.

Schommer, M. (1993). "Epistemological development and academic performance among secondary students", *Journal of Educational Psychology*, 85, 406-411.

Schommer-Aikins, M. (2004). "Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach". *Educational Psychologist*, 39 (1), 19-29.

Schommer-Aikins, M. y Walker, K. (1997). "Epistemological Beliefs and valuing school: considerations for college admission and retention". *Research in Higher Education*, 38, 173-186.

Seidman, I. (2006). *Interviewing as a qualitative research*. Teachers College Press, Columbia University. New York.

Smith, F. (1971). *Understanding Reading*. New York: Holt, Rinehart & Winston Inc.

Schank, R. C. (1978). Predictive understanding. In R. N. Campbell & T. Smith (Eds.), *Recent advances in the psychology of language: Formal and experimental approaches* (pp. 91–101). New York: Plenum.

Tomlinson, B. (1998). Introduction. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching* (pp. 1–24). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Trigwell, K. y Ashwin, P. (2006). An exploratory study of situated conceptions of learning and learning environments. *Higher Education*, 51, 243-258.

Vega-Malagón, G. et al. (2014). “Paradigmas de la investigación. Enfoque cuantitativo y cualitativo”. *European Scientific Journal* Vol.10, No. 15. Méjico.

Verhoeven, L. y Perfetti, C. (2008). Advances in text comprehension: Model, process and development. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 293–301.

Vosniadou, S., Pearson, P. D., y Rogers, T. (1988). What causes children’s failures to detect inconsistencies in text? Representation versus comparison difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 27–39.

Wallace, C. (1992). *Reading*. Oxford, England: Oxford University Press.

ANEXOS

ANEXO 1. CUESTIONARIO: PRIMERA VERSIÓN DEL PILOTAJE

- 1) Especificá del 1 al 10 cuánto te gusta leer (1= nada - 5= mucho).
- 2) ¿En tu cultura, la lectura ocupa un lugar importante dentro del sistema educativo escolar?
 - Sí
 - No
- 3) ¿Qué tipo de textos preferís leer? ¿Por qué?
- 4) ¿Considerás que es diferente leer en español que en tu lengua madre? ¿Por qué?
- 5) En tu opinión, ¿qué características debe presentar un texto en español para que sea fácil de leer?
- 6) ¿Cuál de los siguientes factores favorece más tu comprensión lectora en español en clase? (podés elegir más de una opción)
 - El tiempo y ritmo de lectura definido por vos
 - La posibilidad de releer el texto 2 o más veces
 - La presencia de imágenes o fotos conectadas con el tema del texto
 - Hacer una introducción al tema antes de la lectura en forma grupal
 - La presencia de un título y subtítulos que organicen el texto
 - Tener conocimiento previo sobre el tema del texto
- 7) ¿Qué creés que significa contextualizar un tema en clase antes de leer? (podés elegir más de una opción)
 - Decidir en grupo sobre el posible tema del que tratará un texto a partir del título y el formato.
 - Anticipar el contenido de un texto en relación a diferentes pistas que presenta y que nos permiten inferir parte de su información.
 - Realizar una lluvia de ideas en el pizarrón sobre los subtemas conectados con el tema general de un texto descrito en el título.
 - Todas las anteriores
 - Ninguna de las anteriores. Especifique:
- 8) ¿Qué valor tiene para vos entrar en tema de forma grupal antes de iniciar el proceso de lectura individual?
 - Muy útil
 - bastante útil

- un poco útil
- Indiferente
- nada útil

9) Si alguna vez tuviste que enfrentarte a una lectura muy compleja en español, ¿cómo lo resolviste?

ANEXO 2. CUESTIONARIO FINAL

1) Especificá del 1 al 10 cuánto te gusta leer (1= nada - 5= mucho).

2) ¿Cuál es tu nacionalidad y tu lengua madre?

3) ¿En tu cultura, la lectura ocupa un lugar importante dentro del sistema educativo escolar?

- Sí
- No

4) ¿Qué tipo de textos preferís leer en español? ¿Por qué?

5) ¿Considerás que es diferente leer en español que en tu lengua madre? ¿Por qué?

6) En tu opinión, ¿qué características debe presentar un texto en español para que sea fácil de entender?

7) ¿Cuál de los siguientes factores favorece más tu comprensión lectora en español en clase? (podés elegir más de una opción)

- El tiempo y ritmo de lectura definido por vos
- La posibilidad de releer el texto 2 o más veces
- La presencia de imágenes o fotos conectadas con el tema del texto
- Hacer una introducción al tema antes de la lectura en forma grupal
- La presencia de un título y subtítulos que organicen el texto
- Tener conocimiento previo sobre el tema del texto

8) ¿Qué creés que significa contextualizar un tema en clase antes de leer? (podés elegir más de una opción)

- Decidir en grupo sobre el posible tema del que tratará un texto a partir del título y el formato.
- Anticipar el contenido de un texto en relación a diferentes pistas que presenta y que nos permiten inferir parte de su información.
- Realizar una lluvia de ideas en el pizarrón sobre los subtemas conectados con el tema general de un texto descrito en el título.

- Todas las anteriores
- Ninguna de las anteriores. Especifique:

9) ¿Qué valor tiene para vos entrar en tema de forma grupal antes de iniciar el proceso de lectura individual?

- Muy útil
- bastante útil
- un poco útil
- Indiferente
- nada útil

10) Si alguna vez tuviste que enfrentarte a una lectura muy compleja en español, ¿cómo lo resolviste? (Especifica: ¿Qué tipo de texto era? ¿En qué contexto lo leíste?, etc.)

ANEXO 3. RESULTADOS COMPLETOS DE LAS ENCUESTAS

1) Especificá del 1 al 10 cuánto te gusta leer (1= nada - 5= mucho).

OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS
▼ 1	6,25% 1
▼ 2	0,00% 0
▼ 3	25,00% 4
▼ 4	25,00% 4
▼ 5	43,75% 7
TOTAL	16

2) ¿Cuál es tu nacionalidad y tu lengua madre?

1. Frances - 25/10/2017 11:49
2. Barbadosense, inglés - 24/10/2017 12:59
3. Aleman - 24/10/2017 12:41
4. Estadounidense, inglés - 24/10/2017 11:04
5. soy de Francia, mi lengua madre es el francés - 22/10/2017 20:20
6. Francesa - 21/10/2017 12:49
7. Alemania y el Aleman - 21/10/2017 11:17
8. Italia – Italiano - 20/10/2017 16:47
9. Inglesa, ingles - 20/10/2017 16:13
10. Brasileña, portugués. - 15/10/2017 17:55

11. Británica e inglés - 14/10/2017 12:48
12. Estadounidense, inglés - 13/10/2017 1:16
13. Hong Kong, cantonés - 12/10/2017 4:15
14. Estadounidense y sueco. Mi lengua madre es inglés - 11/10/2017 20:13
15. Estadounidense, inglés - 11/10/2017 19:20
16. Británico e inglés - 11/10/2017 19:17

3) ¿En tu cultura, la lectura ocupa un lugar importante dentro del sistema educativo escolar?

OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS	
▼ sí	93,75%	15
▼ no	6,25%	1
TOTAL		16

4) ¿Qué tipo de textos preferís leer en español? ¿Por qué?

1. Artículos de periodismo, porque estoy interesado por temas políticos y contemporáneos. 25/10/2017 11:49
2. Historias cortas de aventura o que son emocionantes. 24/10/2017 12:59
3. Revistas. 24/10/2017 12:41
4. Cuentos cortos, por qué los temas son más enfocados en un cuento no tan largo a causar a la confusión. 24/10/2017 11:04
5. Los artículos de periodistas porque permiten pasar el tiempo informándose sobre la actualidad. 22/10/2017 20:20
6. Textos históricos, sobre la cultura de un país para aprender cosas culturales. 21/10/2017 12:49
7. me gusta leer cortas y novelas por que tienen un vocabulario muy activo y contextos cautivadores. Al mismo tiempo me ayuda y gusta leer textos historicos etc. para aprender hechos interesantes mientras leyendo y además por que son más facil de entender. 21/10/2017 11:17
8. Novelas. 20/10/2017 16:47
9. Depende del motivo, si quiero aprender vocabulario o hacer algo tranquilo para estudiar, o tambien para aprender de la cultura, me gusta leer novelas. Ademas, para aprender la gramatica me gusta leer articulos que usan un tipo de gramatica especifica, por ejemplo el subjuntivo. 20/10/2017 16:13

10. Literatura nacional. Pues, a la vez que me permite conocer autores del país, yo me siento muy relajada al leer este genero textual. 15/10/2017 17:55
11. Las novelas modernas porque generalmente son más faciles a entender. Me interesa las novelas con un contexto realístico o un poco de la historia, para que pueda entender más de la cultura española. 14/10/2017 12:48
12. Prefiero leer textos de ficción porque me interesan las historias. 13/10/2017 1:16
13. Textos literarios, porque reflejan más la cultura de la lengua. 12/10/2017 4:15
14. A mí no me importa con tal de que los textos son modernos, porque como estudiante del extranjero, los textos más viejos presentan dificultades. 11/10/2017 20:13
15. Prefiero leer novelas o poesía. Para mí, textos de una extensión mas breve son más accesibles y la literatura hispánica tiene una gran tradición en este tipo de texto. 11/10/2017 19:20
16. No me gusta leer nada pero si tuviera que leer, leería sobre las noticias y la política. 11/10/2017 19:17

5) ¿Considerás que es diferente leer en español que en tu lengua madre? ¿Por qué?

1. Si, la lectura en francés (o en ingles) me parece mas fluida y rápida. 25/10/2017 11:49
2. Sí, la estructura de las oraciones es muy diferente a veces y muchas veces es fácil de entender mal. 24/10/2017 12:59
3. Entender los textos en español es más difícil y leo más lento. 24/10/2017 12:41
4. Después de aprender bien como leer, no es tan diferente por qué la estructura de los párrafos y el "pacing" no es muy diferente. 24/10/2017 11:04
5. Si, uso mas tiempo para entender un articulo a causa de la dificultad del vocabulario. 22/10/2017 20:20
6. Obvio, porque es mas difícil entender todo, especialmente cuando hay expresiones muy particulares. Pero me gusta mas y mas leer en español porque me doy cuenta de que he mejorado mi nivel. 21/10/2017 12:49
7. no me parece que hay muchas diferencias pero la lengua trata los mismos temas de una manera diferente. Me gusta mas leer textos scientificos en Aleman, porque tenemos una puntuación y gramatica más complicada y claro mientras en espanol a veces me cuesta entender la estructura de una frase. 21/10/2017 11:17
8. No tanto. 20/10/2017 16:47

9. sí a mi me parece bastante diferente y sobre todo creo que depende del nivel de español que tienes. Por ejemplo, para leer una novela en mi nivel de español unas veces todavía se puede faltar unas técnicas de lengua o unos de los efectos importantes. Además, leer textos en español puede hacer que los textos sean más interesantes porque también vas notando la gramática y el vocabulario. 20/10/2017 16:13
10. Creo que sí. Textos informativos tal vez un poco menos, pero seguro que literatura sí, pues la manera a través de la cual las cosas son dichas influye mucho en la forma como la sentís. Además, mucho de lo que es dicho es construído basado en experiencias históricas y lingüísticas de determinada gente y país. 15/10/2017 17:55
11. Si, a menudo hay palabras que no entiendo pero tengo que continuar a leer todo y captar las esenciales. 14/10/2017 12:48
12. No, no creo que sea diferente leer en español que en mi lengua madre. Aunque puede ser más difícil en español, el proceso de leer y comprender el texto es el mismo. 13/10/2017 1:16
13. Sí, porque el cantonés no tiene nada parecido al español. No utilizamos alfabetos y no tenemos conceptos de la gramática. 12/10/2017 4:15
14. Bueno, es más fácil leer en inglés porque pienso en inglés. Todavía no pienso totalmente en español (a veces tengo que traducir algo a mí mismo), y por eso no es un proceso tan fluido leer en español. 11/10/2017 20:13
15. Sí, es muy diferente. Todavía tengo que buscar muchas palabras y a veces pierdo el sentido o el significado principal de los textos en español. 11/10/2017 19:20
16. Sí, no puedo leer tan rápido y tengo que repetir a leer unas veces antes de entender. 11/10/2017 19:17

6) En tu opinión, ¿qué características debe presentar un texto en español para que sea fácil de entender?

1. Un texto esta fácil de entender si presenta una estructura clara y adaptado al sujeto, también el nivel de vocabulario puede influir. 25/10/2017 11:49
2. Oraciones cortas o frases más simple de entender. 24/10/2017 12:59
3. Gramática simple. 24/10/2017 12:41
4. El vocabulario debe ser formal. 24/10/2017 11:04
5. las frases cortas son el tema mas importante para mi. 22/10/2017 20:20
6. Palabras claras, frases cortas. 21/10/2017 12:49

7. me parece que tiene que tratar un tema interesante. Además necesita algunas keywords grandes que describen el tema porque sirven (para mi) como anclas en el transcurso del texto, y cuando me pierdo en este, estas palabras me ayudan continuar a pesar de que no entienda todo. 21/10/2017 11:17
8. Tiene que ser escrito en manera simple. 20/10/2017 16:47
9. El texto debe ser bien estructurada para que se puede tomar el argumento general del texto para que sea más fácil sacar las partes importantes del texto. Además, depende del nivel del lenguaje del texto, si utiliza una lengua muy prestigiosa y formal, esto podría resultar difícil también para los hispanohablantes. Además, es importante que el texto sea interesante para que se tenga más esfuerzo para traducirlo. 20/10/2017 16:13
10. Para nosotros extranjeros creo que facilita mucho no usar palabras muy localistas, como expresiones del lunfardo o otras regionales, o vocabulario demasiado complicado, como muchas condicionales. A menos que esté en busca de géneros literarios que inevitablemente hagan uso de eso, así ya estaré lista y no me sorprenderé. 15/10/2017 17:55
11. Un texto fácil en español tenga un orden cronológico, un narrador singular y frases que no son tan largas. 14/10/2017 12:48
12. El texto debe tener una forma de organización muy clara. También, debe ser conciso en general, sin información innecesaria ni palabras complicadas. 13/10/2017 1:16
13. La coherencia, la universalidad del contenido. 12/10/2017 4:15
14. Organización es probablemente el elemento más importante para alguien aprendiendo la lengua. Cuando el contenido no tiene organización, es difícil. 11/10/2017 20:13
15. En mi opinión, el vocabulario determina la dificultad de un texto. También tengo dificultad con los textos que no siguen una estructura cronológica o textos que son muy abstractos o filosóficos. 11/10/2017 19:20
16. Un texto claro, corto y con menos complejidad de vocabulario. 11/10/2017 19:17

7) ¿Cuál de los siguientes factores favorece más tu comprensión lectora en español en clase?
(podés elegir más de una opción)

OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS	
El tiempo y ritmo de lectura definido por vos	31,25%	5
La posibilidad de releer el texto 2 o más veces	50,00%	8
La presencia de imágenes o fotos conectadas con el tema del texto	43,75%	7
Hacer una introducción al tema antes de la lectura en forma grupal	56,25%	9
La presencia de un título y subtítulos que organicen el texto	43,75%	7
Tener conocimiento previo sobre el tema del texto	75,00%	12
Total de encuestados: 16		

8) ¿Qué creés que significa contextualizar un tema en clase antes de leer? (podés elegir más de una opción)

OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS	
Decidir en grupo sobre el posible tema del que tratará un texto a partir del título y el formato.	31,25%	5
Realizar una lluvia de ideas en el pizarrón sobre los subtemas conectados con el tema general de un texto descrito en el título.	6,25%	1
Anticipar el contenido del texto en relación a diferentes pistas que presenta y que nos permiten inferir parte de su información.	37,50%	6
Todas las anteriores	50,00%	8
Otro (especifique)	Respuestas 6,25%	1

Mostrando 1 respuesta

[Leer artículos sobre el tema](#)

12/10/2017 4:15

[Ver respuestas de los encuestados](#)

9) ¿Qué valor tiene para vos entrar en tema de forma grupal antes de iniciar el proceso de lectura individual?

OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS	
Muy útil	18,75%	3
Bastante útil	43,75%	7
Un poco útil	18,75%	3
Indiferente	12,50%	2
Nada útil	6,25%	1
TOTAL		16

10) Si alguna vez tuviste que enfrentarte a una lectura muy compleja en español, ¿cómo lo resolviste? (Especifica: ¿Qué tipo de texto era? ¿En qué contexto lo leíste?, etc.)

1. Leí un libro político sobre los movimientos "Sin Patrón" en la Argentina (El libro se llama "Sin Patrón"). Leí a mi propio ritmo, usando un diccionario para buscar

palabras "claves" y entender el sentido general del texto, la estructura, los temas etc. No traté de entender todas las palabras y variaciones, sino los temas mas general del libro. Para eso, los títulos y subtítulos fueron muy útil. 25/10/2017 11:49

2. Sí, he leído algunos libros en español antes. Dos eran libros obligatorios que leía en colegio y el otro era una translación de un libro que me gusta mucho en inglés. Sin embargo, en cada caso, necesitaba usar un diccionario para leerlo. Para mí, el reto verdadero es trabajar sin enfocar en lo que no entiendo. 24/10/2017 12:59
3. Preparó la materia antes de la clase y también después. 24/10/2017 12:41
4. En un texto de Cortázar, me fue difícil con sus palabras inventadas. Lo leí por mis gustos, pero fue casi imposible entender todo. 24/10/2017 11:04
5. Fue un artículo de periódico, lo resolví leyendo otros vinculados al primer tema para descubrir mas cosas y vocabulario sobre este tema. 22/10/2017 20:20
6. Para mi clase de literatura mundial, tuve que leer muchos textos de Borges: fue difícil porque es un autor muy particular y tuve que leer varias veces para entender claramente el sentido de su texto. Cuando había palabras que no entendía, buscaba en el diccionario. 21/10/2017 12:49
7. tenía que leer cortas de Cortez, que son muy difícil a entender ya que el autor cambia la perspectiva a lo largo del texto mientras inventando palabras nuevas. Resolvílo así: empecé leer todo sin entender mucho para obtener un sentido sobre el contexto en general, después marqué todos las palabras que no conocí, las traducí y por final intentaba desarrollar la intención del texto por nuevo. 21/10/2017 11:17
8. Con mucha concentracion Leer el texto muchas veces. 20/10/2017 16:47
9. Por ejemplo, aquí en Buenos Aires yo estudio historia de argentina y tenemos que leer muchos textos académicos que muchas veces resultan difíciles de entender. Para mí, la práctica es muy importante porque he ido sacando vocabulario en común de estos textos y ahora es más fácil entender otros textos. Además, es importante releer las partes que no he entendido. Además, si me encuentro con una parte de un texto que es muy difícil, intento ponerla en mi lengua materna para entenderla mejor. 20/10/2017 16:13
10. Sí Era un texto para una disciplina en la universidad, História de la Almérica Independiente, era la Carta a Jamaica, de Simón Bolívar (hubieron otros). Pero el texto era complejo y se necesitaba un contexto previo antes de la clase para poder comprenderlo todo. Bueno, yo lo leí y claro que no entendí todo, y había vocabulario que no conocía, y resultaba muy fastidioso siempre mirar en el diccionario, así que

uno solo sigue a leer, y después si empieza a no entender todo vas perdiendose hasta que se fastidie y no deje el texto para análisis en la clase.15/10/2017 17:55

11. Era una novela policíaca del periodo postfranquista, con muchos personajes y múltiples tramas. Leí artículos en el Internet sobre la novela y hablé con compañeros para entender mejor la trama. Pero también, intenté a continuar a leer el texto sin parar, aunque no entendí todo para apreciar el concepto y el mensaje del autor. 14/10/2017 12:48
12. Alguna vez tomé una clase de literatura española. Para mí, todos los textos parecían muy complejos y no los entendí bien. Para resolver esto, leí cada párrafo muchas veces e incluso busqué resúmenes de cada texto en línea para ayudarme a entender. 13/10/2017 1:16
13. Por ejemplo, leer sobre un tema política de un país que conozco. Leía un artículo que resumía el contexto político de este país antes de analizar éste. 12/10/2017 4:15
14. Traté de encontrar palabras y conceptos que entiendo, y con estas palabras hice una comprensión que me ayudé a entender el resto. 11/10/2017 20:13
15. En una de mis clases tuve que leer un texto que se llama Las curas milagrosas de Aira. Era bastante abstracto. Lo que me ayudó fue primero tener contexto de la escritura/el estilo de Cesar Aira y leer un poco sobre sus otros textos. Durante la lectura busqué las palabras que no entendí y traté de buscar y analizar los temas/ideas generales del texto. 11/10/2017 19:20
16. Sí, mucho. Tengo que concentrar muchísimo y leer las frases dos veces. Había textos de la historia de Argentina. En el contexto de hacer un analysis de los temas incluidos en el texto. 11/10/2017 19:17

ANEXO 4. LAS ENCUESTAS DE ALEX Y MOLLY

Encuestas de alex

1)*Especifíca del 1 al 5 cuánto te gusta leer (1= nada - 5= mucho).*

5

2) *¿Cuál es tu nacionalidad y tu lengua madre?*

Frances

3) *¿En tu cultura, la lectura ocupa un lugar importante dentro del sistema educativo escolar?*

Sí

4)*¿Qué tipo de textos preferís leer en español? ¿Por qué?*

Artículos de periodismo, porque estoy interesado por temas políticos y contemporáneos.

5) *¿Considerás que es diferente leer en español que en tu lengua madre? ¿Por qué?*

Si, la lectura en francés (o en ingles) me parece mas fluida y rápida.

6) *En tu opinión, ¿qué características debe presentar un texto en español para que sea fácil de entender?*

Un texto esta fácil de entender si presenta una estructura clara y adaptado al sujeto, también el nivel de vocabulario puede influir.

7) *¿Cuál de los siguientes factores favorece más tu comprensión lectora en español en clase? (podés elegir más de una opción)*

El tiempo y ritmo de lectura definido por vos

Hacer una introducción al tema antes de la lectura en forma grupal

La presencia de un título y subtítulos que organicen el texto

8) *¿Qué creés que significa contextualizar un tema en clase antes de leer? (podés elegir más de una opción)*

Todas las anteriores

9) *¿Qué valor tiene para vos entrar en tema de forma grupal antes de iniciar el proceso de lectura individual?*

Bastante útil

10) *Si alguna vez tuviste que enfrentarte a un lectura muy compleja en español, ¿cómo lo resolviste? (Especifica: ¿Qué tipo de texto era? ¿En qué contexto lo leíste?, etc.)*

Leí un libro político sobre los movimientos "Sin Patrón" en la Argentina (El libro se llama "Sin Patrón"). Leí a mi propio ritmo, usando un diccionario para buscar palabras "claves" y entender el sentido general del texto, la estructura, los temas etc. No traté de entender todas las palabras y variaciones, sino los temas mas general del libro. Para eso, los títulos y subtítulos fueron muy útil.

Encuesta de molly

1) *Especificá del 1 al 5 cuánto te gusta leer (1= nada - 5= mucho).*

5

2) *¿Cuál es tu nacionalidad y tu lengua madre?*

Inglesa, ingles

3) *¿En tu cultura, la lectura ocupa un lugar importante dentro del sistema educativo escolar?*

Sí

4) *¿Qué tipo de textos preferís leer en español? ¿Por qué?*

Depende del motivo, si quiero aprender vocabulario o hacer algo tranquilo para estudiar, o también para aprender de la cultura, me gusta leer novelas. Además, para aprender la gramática me gusta leer artículos que usan un tipo de gramática específica, por ejemplo el subjuntivo.

5) *¿Considerás que es diferente leer en español que en tu lengua madre? ¿Por qué?*

Sí a mí me parece bastante diferente y sobre todo creo que depende del nivel de español que tienes. Por ejemplo, para leer una novela en mi nivel de español unas veces todavía se puede faltar unas técnicas de lengua o unos de los efectos importantes. Además, leer textos en español puede hacer que los textos sean más interesantes porque también vas notando la gramática y el vocabulario.

6) *En tu opinión, ¿qué características debe presentar un texto en español para que sea fácil de entender?*

El texto debe ser bien estructurada para que se puede tomar el argumento general del texto para que sea más fácil sacar las partes importantes del texto. Además, depende del nivel del lenguaje del texto, si utiliza una lengua muy prestigiosa y formal, esto podría resultar difícil también para los hispanohablantes. Además, es importante que el texto sea interesante para que se tenga más esfuerzo para traducirlo.

7) *¿Cuál de los siguientes factores favorece más tu comprensión lectora en español en clase? (podés elegir más de una opción)*

La posibilidad de releer el texto 2 o más veces

Hacer una introducción al tema antes de la lectura en forma grupal

La presencia de un título y subtítulos que organicen el texto

Tener conocimiento previo sobre el tema del texto

8) *¿Qué creés que significa contextualizar un tema en clase antes de leer? (podés elegir más de una opción)*

Anticipar el contenido del texto en relación a diferentes pistas que presenta y que nos permiten inferir parte de su información.

9) *¿Qué valor tiene para vos entrar en tema de forma grupal antes de iniciar el proceso de lectura individual?*

Muy útil

10) *Si alguna vez tuviste que enfrentarte a un lectura muy compleja en español, ¿cómo lo resolviste? (Especifica: ¿Qué tipo de texto era? ¿En qué contexto lo leíste?, etc.)*

Por ejemplo, aquí en Buenos Aires yo estudio historia de argentina y tenemos que leer muchos textos académicos que muchas veces resultan difíciles de entender. Para mí, la práctica es muy importante porque he ido sacando vocabulario en común de estos textos y ahora es más fácil entender otros textos. Además, es importante releer las partes que no he entendido. Además, si me encuentro con una parte de un texto que es muy difícil, intento ponerla en mi lengua materna para entenderla mejor.

ANEXO 5. ESQUEMA DE LAS ENTREVISTAS

La siguiente lista detalla las preguntas formuladas por la entrevistadora previo a la entrevistas para conducir la temática de la conversación. No todas las preguntas pensadas fueron utilizadas en las dos entrevistas y en algunos casos difirieron las preguntas entre ambas entrevistas, de acuerdo al hilo de la conversación surgida con cada participante.

Antes de la entrevista: preguntas para romper el hielo

1. ¿Cuánto hace que estudiás español? ¿Cómo empezaste a estudiarlo?
2. ¿Hablás otras lenguas?

Preguntas sobre gustos personales y características culturales

3. ¿Te gusta leer? ¿Y en español también?
4. ¿Cuál es tu género preferido de lectura (artículos, ficción, reseñas, ensayos, textos académicos, investigación)?
5. ¿Notás alguna diferencia en la lectura entre el inglés y el español?
6. En general, ¿preferís leer en clase o en casa por tu cuenta?
7. ¿Qué materias estás cursando ahora? ¿A veces leen en clase en alguna de las materias?

Creencias sobre la prototipicidad textual y sobre la contextualización en clase

8. ¿Qué características crees que tiene que tener un texto académico en español para que sea fácil de entender?
9. En una clase de cualquier materia, ¿te parece útil entrar en tema de manera grupal antes de leer un texto?
10. ¿Qué sería para vos contextualizar?
11. ¿Qué actividades de prelectura conocés y creés que te sirven para comprender mejor un texto?

Creencias sobre la comprensión lectora y la monitorización en la lectura

12. ¿Alguna vez tuviste que enfrentarte a una lectura muy compleja en español en la universidad? ¿Cómo lo resolviste?
13. En general, ¿cuándo identificás que no comprendiste un texto mientras lo lees o al finalizar la lectura?
14. ¿Una vez que notaste que necesitás revisar un párrafo qué hacés?
15. Con respecto al uso del diccionario, ¿Lo utilizás buscando palabras o le preguntas al profesor o lo deducís a partir del contexto?
16. ¿Te resulta más fácil comprender textos en clase de español como lengua extranjera que en otras materias?
17. ¿Qué creés que provoca en general tu incomprensión de un texto?
18. ¿Tenés alguna estrategia que aplicás en la lectura de tiempo limitado como en exámenes u otras instancias evaluativas para que tu comprensión sea más eficaz?
19. ¿Notás diferencia entre leer en voz alta y en silencio en español?
20. ¿Qué te parece leer textos adaptados de un manual de ELE por ejemplo?
21. ¿Alguna vez leíste traducciones del inglés al español o viceversa? ¿Cómo fue la experiencia?
22. ¿Recordás algún profesor que haya hecho un ejercicio de prelectura que te resultó útil?

ANEXO 6. CÓDIGO DE TRANSCRIPCIÓN

| pausa breve

|| pausa mediana

||| pausa larga

|30 pausa con precisión de segundos

/ entonación ascendente

\ entonación descendente

? entonación interrogativa

! entonación exclamativa

... entonación en suspense

apr- interrupción de una palabra

e:: alargamiento de sonido

no::: alargamiento excepcionalmente largo

OK énfasis

() murmureo

Marcos mayúsculas se usan para nombres propios

((risas)) risas u otros comentarios sobre sucesos contextuales

ANEXO 7. TRANSCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA ENTREVISTA

Transcripción entrevista a Alex- 12/10/17

D: bueno, entonces, te hago la primera pregunta. E::: | por qué elegiste Buenos Aires para hacer tu intercambio?

A: bueno | la verdad es que no elegí Buenos Aires sino elegí Santiago de Chile | por razón que leí Santiag- e: | leí Luis Sepúlveda cuando fui joven y después no sé | por esa razón de que Chile me parecía como el país de | el mejor país, pero sin razón | de verdad. Sino que leí a Luis Sepúlveda y me gustaba mucho || y después mi universidad decidió que:: tenía que venir acá. Porque hay dos universidad que yo puedo ir de intercambio en LatinoAmérica: | que es acá en Buenos Aires y en Santiago de Chile | y mi primer como | sí el primer || cómo se dice? elección fue Santiago y la segunda:: acá entonces | así que tenía mi segunda elección.

D: fue una sorpresa.

A: sí pero una buena sorpresa también porque- ((sonrisa))

D: qué bien || y | cuánto hace que estudiás español? || y cómo empezaste a estudiar?

A: hace:: un año | un año | y medio || antes de:: irme de Edimburgo y tenía: un ||| como

el semestre | el último semestre del año pasado tenía un clase de castellano y después | los dos semestres del año pasado tenía dos clases cada semestre || una clase con la universidad y un clase con un | un || no sé cómo se llama...

D: un tutor?

A: no un tutor sino una clase de la universidad también pero externa a mi carrera | como clases | para todos los edad | y que hay personas de diferente background

D: claro. Y:: hablás otras lenguas? Además del francés

A: Francés, inglés || y::: un poco de alemán. Es interesante porque alemán es | el idioma que estudié: por el tiempo más largo | porque en mi región de francia es como la primer lengua es el alemán al inicio del secundario.

D: Por seis años más o menos?

A: sí, más que eso, ocho años.

D: ah, wow...

A: () mejor ahora en castellano y en francés. ((sonrisa))

D: ((risas)) Es más parecido?

A: Al alemán?

D: Al francés, el español...

A: ah sí, sí sí. Ciertamente.

D: bueno, ahora entonces te quería preguntar si te gusta leer...

A: Sí

D: y: qué tipo de textos || preferís leer, por ejemplo | ficción | ensayos | reseñas |

El alumno expresa sus preferencias de

<p>una palabra que significa: dos cosas diferente en francés y él va a usar los dos sentidos pero en castellano eso se va perdiendo en la...</p> <p>D: en la traducción?</p> <p>A: sí. Y bueno: y también cuando:: estoy leyendo en castellano que estoy tratando de hacerlo más y más cada vez, o cada vez más se va muy lento o más lento que en francés donde puedo leer muy rápidamente</p> <p>D: e incluso la inversa te sucedió? por ejemplo leer un texto traducido del español en francés después leerlo por ejemplo no sé:: Cortázar?</p> <p>A: y por ejemplo Sepúlveda lo leí primero en francés y después leí Sepúlveda y: García:: García Márquez? y leí primero en francés y después en castellano y también me encanta:: me encantó un montón leerlo en castellano pero:: estaba muy lento o más lento que en francés</p> <p>D: bien, perfecto entonces sería más como la velocidad de lectura...</p> <p>A: la velocidad principalmente sí y también a veces bueno / cuando estoy leyendo Estaba leyendo un libro:: acá que se llama “Sin patrón” y es sobre el movimiento obrero y como las cómo ocupar la:: las las fábricas ? después de la crisis del 2001 acá y tenía que como buscar definición todo el tiempo porque es un vocabulario muy específico de muy</p>	<p>del francés en dicha lengua: a nivel cultural y semántico.</p> <p>El alumno hace referencia a la lentitud en la velocidad de lectura al leer un texto literario en español en comparación con su lengua madre.</p>
--	---

<p>específico y también mu::y de Argentina</p> <p>D: claro.</p> <p>A: con muchas palabras que: a veces no podía encontrar la definición porque por ejemplo la palabra piqueterío? / ah no pique-</p> <p>D: piquete?</p> <p>A: Piquete.</p> <p>D: claro porque ni siquiera está en el diccionario...</p> <p>A: claro no es en el diccionario y no es en el diccionario::: de:l español de:: España</p> <p>D: bien Sí</p> <p>A: o sino como un piquete ((risas)) pero ...</p> <p>D: sí es verdad bueno: y en clase de cualquier materia no solamente de español como lengua extranjera sino de las materias que estás cursando / te parece útil entrar en tema en forma grupal antes de leer un texto en español?</p> <p>A: es decir que::: cómo?</p> <p>D: antes de leer claro con el profesor comentar el texto qué van a leer etcétera</p> <p>A: sí sí sí esto::y con mi clase de acá de: sociología política como hablamos del texto a veces antes de leerlo y eso sí es más fácil después para entender lo que está pasando en el texto bueno más que nada porque son temas mu::y teórico y mu::y difícil de entender también en e:: cualquier idioma</p> <p>D: claro o sea que decís que:: a tus compañeros argentinos les pasa lo mismo?</p>	<p>El alumno expresa la dificultad de comprensión de un texto con dialectalismos que le imposibilidad encontrar los términos en el diccionario y esto afecta a su comprensión del texto.</p>
---	--

<p>A: Ah eso no sé porque no hablé mucho con...</p> <p>D: con locales?</p> <p>A: bueno en ese tema con locales...</p> <p>D: perfecto bien y para vos qué sería contextualizar un texto? o esta idea de entrar en tema qué hay que hacer con el profesor antes de leer un texto?</p> <p>A: y::: realmente depende de qué tipo de texto es pero:: por ejemplo: un texto académico sería tratar de hablar de los temas que:: de los problemas que se van a::: que el texto va a tratar de::: responder a esos problemas pero a veces un puede empezar un texto y no entender qué es a dónde se va el texto y para mí eso es más importante de saber qué es ...de qué estamos hablando! ((sonrisa)) porque a veces especialmente este tipo de: este tipo de textos son muy sí teórico y se van hablando de cosas pero está::n están yendo a una dirección que es esa dirección que es la más importante no sé si me...</p> <p>D: sí entiendo perfecto hay como que conectarlo con la materia...</p> <p>A: sí con la materia y con los temas por ejemplo del libro si es un capítulo:: del libro y estamos como leyendo el capítulo 4 del libro bueno hay que entender por qué es el capítulo cuatro y no el primero capítulo ! y qué es la relación entre este capítulo y el argumento del libro entero!</p> <p>D: claro</p>	<p>El alumno comenta que la anticipación del texto académico que se va a leer en clase por parte del profesor facilita su posterior comprensión.</p> <p>En cuanto a las posibles actividades de prelectura, el alumno cree que pueden variar en función del tipo de texto que se vaya a leer.</p> <p>Sobre todo, explica que es importante saber por qué se está leyendo determinado texto y no otro, es decir, encontrar una finalidad en esa lectura en conexión con la materia o un determinado libro (i.e., si se estuvieran leyendo capítulos).</p>
--	--

<p>A: por eso decía que me cuesta más...</p> <p>D: y por ejemplo alguna vez tuviste una lectura muy difícil en español? te enfrentaste a tener que leer un texto muy difícil?</p> <p>A: sí bueno textos de académico</p> <p>D: para un examen o?</p> <p>A: para un examen como leerlo y responder a preguntas en el?</p> <p>D: sí</p> <p>A: mm no acá no no durante el..</p> <p>D: pero sino puede ser...</p> <p>A: no durante el examen pero sí tenía que leer textos por ejemplo antes de ir a mi examen de sociología política leer un texto que me costaba entender y: bueno tenía que pasar o un montón de tiempo y por dos textos me fuera a ver como el texto original y no la traducción y fue una vez en inglés y una vez en francés porque no podía entender y que uno se va perdiendo la...</p> <p>D: el sentido</p> <p>A: sí el sentido y la concentración también porque es muy frustrante no entender nada ((risas)) y leer una página diez veces y ...</p> <p>D: en esos casos usás el diccionario?</p> <p>A: sí también pero a veces eso puede ser muy frustrante: de tener que usar el diccionario:: para cada palabras casi ((risas)) porque so:::n especialmente al inicio como... me parece el mas se va uno aprendiendo una lengua el más e:: hay</p>	<p>El alumno comenta dos experiencias en las que tuvo que leer textos muy complejos en español. Para comprenderlos, explica que debió leer el texto original, una vez en francés y otra en inglés al tratarse de traducciones. Además expresa que la velocidad de lectura disminuye significativamente y necesita releer los textos cuando son muy complejos.</p> <p>El alumno cree que es frustrante no comprender un texto luego de haberlo releído varias veces y tener que recurrir al diccionario todo el tiempo. Además, explica</p>
---	--

palabras que se van a volver no? | cuando uno está leyendo | y:: es más fácil a hacer | pero al inicio hay que buscar casi cada palabra

D: bien | sí | y una última pregunta || tenés alguna estrategia que vos aplicás cuando tenés que leer un texto | o un párrafo complejo en un examen?

A: en un examen?

D en español? || o por ejemplo | también si tenés que leer un texto y tenés muy poco tiempo | sabés que tenés que leerlo para una clase | para lo que sea

A: sí | bueno | con razón depende e::l largo del texto | pero un texto académico por ejemplo | primero hacer de leer los primeros párrafos y los últimos | para ver | depende de eso || qué es la dirección y qué estamos tratando de hablar y después voy leyendo especialmente si no tengo tiempo || si hay palabras que no entiendo el sentido || no es.. es una pena pero bueno... || la idea es tratar de entender la idea principal | o las ideas principale | y a veces también hay frases que no entiendo bien qué el sentido | pero no me parece tan importante || así que bueno no tengo tiempo y me voy leyendo | y la idea es sí entender como...

D: eso sería en un paper | no? decís?

A: sí | si hay que... si tengo dos horas | bueno no voy a:: ir...

D: entrar en detalle...

A: exactamente

que por esta razón también pierde la concentración.

Su estrategia de lectura para textos académicos complejos es leer los primeros párrafos y los últimos para entender a nivel general el tema del texto. Luego, al leerlo, intenta entender la idea principal y si no entiende el vocabulario o algún párrafo continúa leyendo; sobre todo si tiene poco tiempo para leer dicho texto.

<p>D: y eso creés que no te pasaría en francés?</p> <p>A: Sí probablemente o no si me va a pasar quizás pero por otro lado va a haber temas que no entiendo bien lo que quería decir pero no por un tema de comunicación sino de qué ideas estamos.. de complejidad acá si podría ser que una frase que no entiendo porque porque me falta este palabra que..</p> <p>D: claro es como más literal</p> <p>A: exactamente si hay como un vocabulario que: a veces es clave y si uno no tiene este vocabulario no puede entender el argumento y quizás está un argumento muy simple pero:: por decirte que si la traducción de esa palabra es eso la frase significa eso pero si es una otra va a significar cosas completamente diferente ((gestos con las manos para representar la idea de contraponer dos significados)) tenía eso por ejemplo en un examen de inglés que tenía una palabra que no podía entender y yo creaba cre::-</p> <p>D: creía?</p> <p>A: creía que fue uno sentido pero fue el sentido oposito</p> <p>D: ahh opuesto</p> <p>A: opuesto y de eso te cambia el sentido de la frase y el texto ((risas))</p> <p>D claro</p> <p>A: y a veces... pero pienso que::: la mayoría del tiempo se puede hacer sin entender todo pero a veces hay como</p>	<p>El alumno cree que podría tener esta dificultad de comprensión en su lengua madre pero a nivel más profundo, de la interpretación del texto; mientras que en español es a nivel comunicativo y literal.</p> <p>El alumno cree que es esencial conocer las palabras clave de un texto para poder comprenderlo.</p> <p>El alumno refiere a la importancia de conocer las diferentes acepciones de una</p>
---	--

<p>palabras clave que son como A NO ((risas)) no la conozco y no puedo hacer más</p> <p>D: y en español en general releés mucho los textos académicos?</p> <p>A: de clase?</p> <p>D: sí</p> <p>A: no releerlos sino que cuando estoy leyendo me uso como un ((mueve la mano como si estuviera subrayando))</p> <p>D: resaltador?</p> <p>A: sí y después a veces me voy y si olvidé un poco me voy a ver el texto y ver solo esa parte que son clave o también por los exámenes trato de hacer como mapas un poco / de los argumentos del texto que no son literal sino no sé...</p> <p>D: eso lo hacés en francés o en español?</p> <p>A: en todo lenguaje en francés español inglés o... es más como tratar de salir de la lengua para ir a qué es el sentido que el autor está diciendo! que A es B pero sin pasar por C bueno no voy a escribirlo si voy a hacer una conducta un poco ((risas)) un schema.</p> <p>D: un esquema sí un gráfico</p> <p>A: un esquema</p> <p>D: bueno buenísimo muchas gracias</p> <p>A: de nada</p>	<p>palabra que pueden afectar a la comprensión de un texto.</p> <p>El alumno dice que él relee algunos párrafos o secciones de un texto que considerada importantes y ha subrayado. Además, explica que realizar mapas mentales con las ideas principales de los que textos que lee como forma de fijar la información.</p>
--	---

Transcripción entrevista Molly - 19/10/17

<p>D: contame Molly cuánto hace que estudiás español? M: cuánto hace que yo estudio? pues estoy estudiando desde hace como ocho años ahora como en</p>	
--	--

la escuela secundaria | pero no hemos hecho mucho | así que ahora digo como cuatro años | porque hago un nivel más alto

D: bien | y: hablás otras lenguas además de español e inglés?

M: sí | hablo español... e:: hablo italiano también ((risas)) | pero no tanto como el español |

D: o sea que aprendiste italiano después...

M: sí | como hace dos años ahora | pero solo he estado allá como dos veces

D: bien || bueno y decime | te gusta leer?

M: sí | muchísimo

D: qué tipo de textos por ejemplo?

M: e:: me gustan las novelas de ficción | la mayoría

D: y otros... | así algo más corto?

M: depende del libro | porque:: unas veces si tiene buen trama no importa que si es largo o si es muy corto

D: y en español?

M: sí | español porque me gusta mucho para aprender la lengua | pero también si:: los textos son español no los entiendo tanto como si fueran inglés

D: bien | muy bien | y notás diferencias cuando lees en inglés y en español?

M: sí | muchísimo porque aunque ahora es menos difícil todavía:: se entiende mucho más la complejidad de la lengua | y las técnicas que usan los autores cuando e:: lees en inglés que en español

D: bien ||| bueno y para vos || los textos académicos en español | cómo tienen que ser | para que sean fáciles de entender?

M: fáciles | como para si estás aprendiendo o en general?

D: claro | no en clase de español | en general | en cualquier materia

M: ah | ok | cualquier materia... tienen que tener como una estructura buena así que tratan de un tema | por ejemplo | cuando estoy leyendo historia | no me gusta cuando sean como muy largos sin pausas || tienen que tener como temas específicos para que sepas de lo que estás leyendo

D: y cuando estás en clase || de cualquier materia | te parece útil entrar en tema en forma grupal?... esto de comentar lo que van a leer con el profesor

M: cómo::? no entiendo

D: claro | en grupo comentar | no? | ahora vamos a leer ciertos texto sobre...

M: ah claro | sí | es que si nos das el texto sin decir nada | es mucho mejor si sabemos lo que vamos a

Expresa su preferencia de lectura.

Explica que la comprensión de la lectura disminuye en español respecto de su lengua madre.

Justifica la dificultad que presenta la lectura en español para ella.

Explica que lo esencial en la lectura de un texto en español es que tenga una estructura clara y bien cohesionado.

Expresa que conocer el objetivo de lectura y saber el tema del texto

<p>hacer con este texto y de qué se trata un poco D: y eso te parece igual en inglés y en español? o es diferente? M: es un poco diferente ((mira al costado pensativa)) me parece porque con inglés es muy fácil ver de qué se trata de los principios pero en español es un poco más fácil si sabes de qué se va a tratar D: y se te ocurre una actividad específica de prelectura? M: como... prelectura... e::: si:: sabemos lo que vamos a buscar en el texto si dices lo que vos quieres que nosotros tomemos del texto no sé si esto tiene sentido o no? D: sí está bien y alguna vez tuviste que leer un texto muy difícil en español? M: muchas veces ((risas)) acá en la facultad D: y cómo resolviste esa situación? M: como lo resol... mmm tengo que leerlo más de una vez y también usar como un diccionario a la misma vez en vez de como intentar leerlo sin la traducción sin las palabras D: bien y cuando estás leyendo no? y identificás que no entendés un párrafo o una parte esperás al final o intentas...? M: no lo hago en el momento como porque sino olvido de qué se trata y todo esto así que en el momento lo hago sí D: y usás el diccionario o ...? M: depende qué tan largo es el texto porque a veces estoy como tengo que hacer algo rápido y lo hago sin diccionario porque no tengo mucho más tiempo pero en realidad debo hacerlo todas las veces con diccionario! porque esto ayuda muchísimo D: mmh y qué creés que provoca eso de no entender el texto? M: qué provoca... es muy como con historia de Argentina que estoy haciendo en este momento es muy difícil porque cuando::: no sé cuando::: hacen preguntas sobre el texto es mucho más difícil responder a ellas porque no sabes algo y se nota mucho más difícil así D: como que perdés e:: la referencia? M: sí esto y es mucho más difícil responder a las preguntas porque has faltado algo muy importante D: mmh y tenés algunas estrategias que te sirven a vos para ayudarte a entender en una lengua extranjera en español? M: como leyendo? D: sí leyendo</p>	<p>facilita su posterior comprensión.</p> <p>Explica que en su lengua madre no necesita conocer información sobre el texto antes de leerlo, pero que en español este procedimiento facilita la lectura.</p> <p>Cree que en la prelectura es importante conocer el objetivo de lectura y en qué focalizarse al leer el texto.</p> <p>Explica que al leer textos muy complejos en español debe releerlos y apoyarse en el uso del diccionario.</p> <p>El uso del diccionario, en su caso, se ve determinado por el tiempo de lectura del que dispone y el largo del texto. La alumna cree que no utiliza el diccionario lo suficiente.</p> <p>Explica que a veces es difícil interpretar un texto académico de manera correcta por falta de conocimiento sociocultural del tema al que hace referencia.</p>
---	---

M: leyendo | diría: haciendo una lectura como mu:y lento | y muy específico del texto antes de intentar entenderlo bien | y también si sacas muchas palabras que no conoces del texto tienes que escribirlas porque vienen muy útiles después | como | cuando estaba aprendiendo español hemos hecho como leer y aprender todas las palabras que se usan | como los artículos y todo esto | y después de hacerlo resulta mucho más fácil si recuerdas estas palabras | y expresiones

D: o sea que hay mucho vocabulario ?

M: sí | sí bastante

D: y alguna vez leíste un texto traducido? | por ejemplo | no sé | e:: alguna novela de Cortázar o García Márquez o algún autor en inglés y después en español?

M: em no / em sí | la he hecho una vez porque en mi universidad estudiamos literatura como española y latinoamericana | y tenía un libro muy difícil para mi examen | así que empecé a leer el texto en español | después en inglés y fue como ver una cosa... | porque era peruano | y no había entendido mucho || así que para leerlo en inglés es | como fantástico! | porque he entendido mucho y después leí el libro de nuevo en español y fue mu::y bueno saberlo en inglés! ||| pero también se tiene que leer fases en español | no lo sé

D: y al revés te pasó? | por ejemplo | leer algo en español acá en la universidad y después leerlo en inglés?

M: e: | no sé | no | nunca he tenido la oportunidad acá || no sé | no pienso que sí...

D: bien | y en general lo que lees acá es en español | no?

M: sí | siempre en español... || no he leído... a || sí | lo he hecho con un libro como de literatura de español y después de inglés | pero prefiero mucho la versión española...

D: bien ||| y notás diferencias? || estas estrategias que vos decís que usas durante la universidad... || notás diferencias ahora que estás acá de intercambio a cómo lo hacías... a como leías antes de venir?

M: sí | noto que ahora con los libros intento ir como || entendiéndolo mucho mejor que antes | como ahora leo el libro y no lo traduzco en mi mente en inglés | en vez lo hago en español | así que no estoy leyéndolo como traducido en mi mente | todo es como lo estoy leyendo en español como es diferente...

D: claro | más natural

M: sí | esto | mejor así

Su estrategia de lectura de textos muy complejos es leer lentamente y de manera muy literal.

Explica que si un texto tiene mucho vocabulario nuevo es útil anotarlos para aprenderlos y que ello facilita otras futuras lecturas.

Cuenta que al intentar leer un texto literario en español debió interrumpir la lectura y leerlo primero en su L1. Esto le resultó muy positivo al releer el texto y terminarlo en español.

Explica que el contexto de inmersión ayudó a que su lectura no se base en la traducción.

D: bueno buenísimo muchas gracias	
---------------------------------------	--