

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku

STRATEGIJE ČITANJA KOD HRVATSKIH STUDENATA ŠPANJOLSKOG JEZIKA

Studentica: Maja Skupnjak

Mentor: Mirjana Polić-Bobić, dr.sc.

Komentorica: Andrea-Beata Jelić, dr.sc.

Zagreb, svibanj 2016

Universidad de Zagreb
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Departamento de Estudios Románicos

LAS ESTRETEGIAS DE LECTURA DE LOS UNIVERSITARIOS CROATAS DE ELE

Estudiante: Maja Skupnjak

Mentora: Mirjana Polić-Bobić, dr.sc.
Comentora: Andrea-Beata Jelić, dr.sc.

Zagreb, mayo de 2016

Sažetak

Brojni radovi svjedoče o važnosti upotreba strategija tokom čitanja jer one uvelike olakšavaju čitanje i samo razumijevanje teksta, naročito kada je u pitanju čitanje na stranom jeziku. Stoga smo ovaj rad posvetili strategijama čitanja u kontekstu španjolskog kao stranog jezika. U prvom, teorijskom dijelu rada pokušali smo definirati vještinu čitanja te objasniti koje procese ona podrazumijeva, kod čitanja na materinskom jeziku, ali i kod čitanja na stranom jeziku, kako bismo mogli bolje shvatiti čitatelja i problematiku čitanja na stranom jeziku. Nadalje, objasnili smo koncept strategija te smo ponudili klasifikaciju i primjenu strategija čitanja uzimajući u obzir tri najvažnije faze, prije, tijekom i poslije čitanja, kroz koje čitatelj prolazi kada se susretne s određenim tekstom. S ciljem da teorijske spoznaje primijenimo u praksi, proveli smo istraživanje u obliku ankete s hrvatskim studentima španjolskog jezika. Cilj ovog istraživanja bio je prikupiti informacije o stavovima studenata prema čitanju te utvrditi u kojoj mjeri koriste strategije čitanja. Zatim smo pokušali provjeriti postoji li povezanost između ocjene studenata, njihovog stava prema čitanju, godine studija i učestalosti upotrebe strategija čitanja. Rezultati istraživanja pokazali su da većina studenata koristi često strategije te da postoji povezanost između stava prema čitanju i učestalosti uporabe strategija. Također smo ustanovili da treća godina preddiplomskog i prva godina diplomskog studija koriste u istoj mjeri strategije, dok studenti druge godine diplomskog studija koriste u većoj mjeri strategije za razliku od studenata druge godine preddiplomskog studija. Na kraju smo istaknuli potrebu za daljnjim istraživanjima kako bi se detaljnije istražili faktori koji utječu na upotrebu strategija te u kojoj su mjeri zaista studenti upoznati s konceptom i primjenom strategija u nastavi.

Ključne riječi: vještina čitanja, čitanje na stranom jeziku, čitanje s razumijevanjem, faze čitanja, strategije čitanja

Resumen

Numerosos trabajos testimonian la importancia del uso de las estrategias durante la lectura, ya que facilitan en gran medida la lectura y la comprensión del texto sobre todo cuando se trata de una lectura en lengua extranjera. Por lo tanto, hemos dedicado el presente trabajo a las estrategias de lectura en el contexto de ELE. En la primera parte, teórica, hemos tratado de definir la destreza lectora y explicar los procesos que conlleva en cuanto a la lectura en lengua materna y en lengua extranjera para poder entender mejor al lector y la problemática de la lectura en la L2. Consiguientemente, hemos explicado el concepto de las estrategias y hemos ofrecido la clasificación y aplicación de las estrategias de lectura, teniendo en cuenta las tres fases principales, antes, durante y después de la lectura, que el lector atraviesa cuando se encuentra con un determinado texto. Con el fin de poner en práctica la teoría desarrollada, en la segunda parte hemos conducido la investigación en forma de un cuestionario entregado a los universitarios croatas de ELE. El objetivo de esta investigación era recoger las informaciones sobre la actitud de los estudiantes hacia la lectura y comprobar con qué frecuencia utilizan las estrategias de lectura. Luego, hemos tratado de averiguar si existe una relación entre la nota de la asignatura de Lengua Española, actitud hacia la lectura, el año de estudio y la frecuencia de uso de las estrategias de lectura. Los resultados de la investigación han mostrado que los estudiantes utilizan las estrategias de manera frecuente y que la actitud hacia la lectura está en relación con la frecuencia de uso de las estrategias. También hemos verificado que el tercer año de grado y el primer año de máster utilizan las estrategias de la misma medida, mientras que los estudiantes del segundo año de máster utilizan las estrategias con mayor frecuencia en comparación con los estudiantes del segundo año de grado. Al final hemos subrayado la necesidad de futuras investigaciones para examinar profundamente los factores que influyen en el uso de las estrategias y en qué medida verdaderamente los estudiantes están familiarizados con el concepto y aplicación de las estrategias en el aula.

Palabras clave: destreza lectora, lectura en lengua extranjera, comprensión lectora, fases de la lectura, estrategias de lectura

Índice

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. DESTREZA LECTORA	2
2.1. Definición de la lectura	2
2.2. Características principales de lectura	3
2.3. Niveles de comprensión lectora.....	6
3. LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA	9
3.1. Proceso de la comprensión lectora en L2	9
3.2. Modelos de comprensión lectora.....	11
3.3. Diferencias entre la lectura en L1 y en L2	14
4. LAS ESTRATEGIAS: CUADRO TEÓRICO	17
4.1. Definición del concepto de estrategia.....	18
4.2. Clasificación de las estrategias de aprendizaje.....	21
4.2.1. Estrategias cognitivas	21
4.2.2. Estrategias metacognitivas	21
4.2.3. Estrategias de manejo de recursos	22
4.3. Estrategias de lectura.....	22
4.4. Características de las estrategias de lectura.....	24
4.3.1. Proceso de metacognición y autorregulación	25
4.4. Clasificación de las estrategias de lectura	26
4.5. Enseñanza de las estrategias de lectura en el aula	30
5. CUADRO DE INVESTIGACIONES RELEVANTES SOBRE LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA	35
6. INVESTIGACIÓN SOBRE LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA DE LOS UNIVERSITARIOS CROATAS DE ELE.....	39
6.1. Objetivos de la investigación.....	39
6.2. Metodología y procedimiento.....	39
6.2.1. Cuestionario.....	39
6.2.2. Encuestados	40
6.3. Resultados	41
6.3.1. Análisis de los hábitos lectivos de los universitarios croatas de ELE	41
6.3.1.1. Frecuencia con la que estudiantes acuden a varios lugares o eventos	41
6.3.1.2. Tiempo dedicado a la lectura en tiempo libre.....	42
6.3.1.3. Libros leídos durante el año pasado	43
6.3.1.4. Tiempo dedicado a la lectura durante semana.....	44
6.3.1.5. La manera en la que consiguieron el libro que están leyendo	45

6.3.1.6. El motivo de la elección de libros	45
6.3.1.7. El valor que representa la lectura	46
6.3.1.8. El motivo de la lectura del último libro.....	48
6.3.1.9. Tipos de textos leídos en la última semana	48
6.3.1.10. La preferencia del idioma.....	49
6.3.1.11. La frecuencia de leer en L2	50
6.3.1.12. Valoración de la lectura en L2.....	50
6.3.1.13. La preferencia de lectura entre L1 y L2	51
6.3.1.14. El modo de solucionar el problema de lecto-comprensión en L2	52
6.3.1.15. Las razones que incentivan la lectura en L2.....	52
6.3.2. Análisis de las estrategias de lectura de los universitarios croatas de ELE.....	53
6.3.2.1. Dimensión A – Conocimientos previos.....	54
6.3.2.2. Dimensión B – Nivel de traducción	56
6.3.2.3. Dimensión C – Nivel de interpretación	59
6.3.2.4. Dimensión D – Nivel de extrapolación	60
6.3.3. Relación entre las variables y el uso de las estrategias.....	62
6.4. Discusión.....	65
7. CONCLUSIÓN	69
Bibliografía	
Anexo 1	

1. INTRODUCCIÓN

Podemos afirmar con certeza que la lectura es esencial para la vida humana. Saber leer es lo primero que un alumno aprende en el ámbito escolar porque esto le posibilita y facilita el aprendizaje posterior. Hay que señalar enseguida que no se trata solo de aprendizaje en el sentido de materias prescritas por el sistema escolar, sino que la lectura también nos ofrece deleite, satisfacción, nos enriquece y favorece el desarrollo y crecimiento emocional y mental. Con respecto al aprendizaje de L2, la lectura tiene un papel fundamental ya que representa un *input* primordial a través del cual el alumno aprende una L2. Cuando un alumno llega a dominar el código escrito de una L2, puede más fácil y eficazmente controlar el desarrollo de su adquisición de la determinada lengua extranjera. Sin embargo, tenemos que hacer diferencia entre saber leer y ser capaces de comprender lo leído. Dos problemas que se observan con frecuencia son la incapacidad de comprender el significado de un texto y la actitud negativa hacia la lectura. Muchas investigaciones han demostrado que los alumnos después de leer un texto, fallan en la comprensión del mismo, esto es o porque no leen estratégicamente o porque no se han familiarizado con el concepto de las estrategias en absoluto.

Atendiendo a todas estas consideraciones, la presente tesina tiene como objetivo enfatizar la importancia de estrategias de lectura y presentarlas como herramientas útiles para que los “malos” lectores se puedan convertir en lectores competentes. Este trabajo consiste en dos partes: la parte teórica que servirá de base para la segunda parte investigadora. En la parte teórica presentaremos la habilidad lectora y las diferencias de lectura en L1 y L2 que se necesitan tomar en consideración para entender los procesos que intervienen en la comprensión lectora. Luego se tratará de definir el concepto de estrategias y ofrecer algunas clasificaciones de estrategias de lectura en L2. A este respecto se presentará un plan de lectura entendido como un proceso que se puede dividir en tres principales etapas (antes, durante y después de la lectura) y se explicarán las estrategias correspondientes a cada fase. Este planteamiento estratégico puede servir mucho a los docentes y a los alumnos porque les permite controlar y mejorar la comprensión lectora.

La intención de la segunda parte investigadora es descubrir los hábitos de lectura de los universitarios croatas de ELE y verificar estrategias utilizadas y con cuánta frecuencia y conforme a esto averiguar la relación entre la actitud hacia la lectura y el uso de las

estrategias. También se intentará verificar si la variable de la nota de la asignatura de Lengua Española o el año de estudio está en relación con el uso de las estrategias de lectura.

2. DESTREZA LECTORA

En este capítulo nos centraremos en las características principales que definen el proceso de lectura, dada su gran importancia en la construcción del significado o significados de un determinado texto por parte del lector. Esto, al igual que los niveles de lectura que se mencionarán, nos facilitan entender el complejo proceso lector.

2.1. Definición de lectura

Muchos son los autores que desde varias perspectivas se han ocupado del proceso de lectura. Una de las autoras que ha dedicado atención a este campo es Solé (1987a, en Solé, 1992:17), quien afirma que leer es un “proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [obtener una información pertinente para] los objetivos que guían su lectura.”. Solé (1992) especifica que el lector debe ser activo y que los objetivos deben tener una finalidad clara para que este procedimiento interactivo resulte eficaz.

Por otra parte, Viero y Gómez (2004, en Hernández Romero, 2010) mencionan otro aspecto importante de la lectura y la describen como un proceso cognitivo sustancial para un ser humano porque contribuye al desarrollo y crecimiento de la persona emocional y culturalmente. Como es sabido, la lectura nos permite aprender nuevas cosas, pero también sirve de ocio.

Para Quintana (2006, en Hernández Romero, 2010:4) la lectura “es un proceso por el cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto, relacionando la información almacenada con la nueva información”. Es decir, leer es “un acto de razonamiento” donde el lector deduce el mensaje del texto de los conocimientos del texto y de los conocimientos del autor.

Desde la perspectiva social, la lectura también tiene un rol importante, Barboza Peña y Peña González (2014) sostienen que la lectura es una actividad crítica, constructiva y significativa en la formación académica que se imparte desde los primeros años de la educación formal y

que contribuye a la formación del estudiante para la sociedad actual, cada vez más exigente para atender la demanda de la globalización y de los adelantos científicos y tecnológicos. En la era digital, donde las informaciones fluyen vertiginosamente, es importante también poder saber descifrar las informaciones relevantes y verídicas. Por eso es que la sociedad nos empuja a desarrollar el propio pensamiento crítico, sobre todo en los niveles más altos de educación. Se espera del alumno incrementar constantemente el intelecto ya con esto tenemos la posibilidad de convertirnos en lectores autónomos, capaces de ir más allá de aquello que hemos leído y aprovechar las ideas deducidas de alguna manera o expandirlas en otras áreas de la vida.

Cabe concluir que definitivamente no se trata de un proceso unidireccional, donde el texto tiene el papel principal y determina el desarrollo del proceso de la lectura, más bien de una colaboración continua y recíproca entre el sujeto lector y el texto. Por consiguiente, la gran importancia tiene todo el conocimiento previo del lector que él inconscientemente aplica durante la lectura y de este modo facilita el proceso de lectura y la adquisición del nuevo conocimiento que aporta un determinado texto.

2.2. Características principales de lectura

Ante todo, cabe destacar que la lectura es un proceso muy complejo que implica muchas operaciones y procedimientos. Por lo tanto, es necesaria una aproximación más amplia y profunda. A través de algunos rasgos principales podemos obtener un cuadro más claro y comprensible sobre la lectura y los procesos que en ella intervienen.

Podemos observar la lectura como un proceso constructivo individual donde, según Pinzás (1997:66, en Aliaga Jiménez, 2012:12), “el lector va armando mentalmente un modelo del texto, dándole significado o una interpretación personal”. El lector construye, colabora con el texto para poder entenderlo e interpretarlo a su manera. La psicolingüística también ve la lectura “como un proceso de construcción activo de los significados de un texto”, con el apoyo de los conocimientos del lector y su competencia lingüística (en Barboza Peña y Peña González, 2014:135).

Cuando un lector enfrenta un texto debe también saber interactuar con el texto, reconocer sus características estructurales y al final unir el conocimiento antes adquirido con el nuevo que emerge del texto. Así que podemos decir que la lectura es un acto interactivo e integrativo (Aliaga, 2012). Al respecto Pinzás (1997, en Aliaga Jiménez, 2012) opina que el texto solo nos permite la comprensión parcial, es decir, solo aquella en el nivel gráfico, ya que el lector luego tiene la tarea de llegar a interpretar el significado con la ayuda del conocimiento previo. Es importante acentuar que al mencionar el conocimiento previo, el autor no se refiere solo a las informaciones sino también a las estrategias, es decir, el conocimiento estratégico y todos los procesos que facilitan la comprensión lectora.

Al mismo tiempo la lectura puede ser interpretada como la interacción entre fuentes de información. Como afirma Pinzás (1997:66, en Aliaga Jiménez, 2012:14) la lectura supone:

una serie de procesos relacionados interactivamente entre sí; el nivel de procesamiento sub léxico (decodificar patrones gráficos, como la letras, las palabras e integrar letras en sílabas y palabras, según las vías de análisis visual y/o fonológico); el nivel de acceso léxico (acceder al significado de las palabras y la asociación de representación ortográfica con un significado almacenado en la memoria); y, el nivel de procesamiento supra léxico (análisis de frases y texto, segmentación del texto, su posterior integración, reanálisis y reconstrucción según las expectativas y la predicción del significado).

Esta definición de la lectura nos permite comprender que procesos cognitivos ocurren en la mente del lector. A través de cuatro niveles (ortográfico, gramatical, sintáctico y pragmático) el lector llega a decodificar y comprender el texto.

Si durante la lectura se nos presenta cualquier dificultad que imposibilita la comprensión del texto y proseguir con la lectura, recurrimos a las estrategias. Así que podemos afirmar que la lectura también es un proceso estratégico. A veces las usamos inconscientemente porque las estrategias “forman parte de nuestro conocimiento procedimental” (Solé, 2006, en Aliaga Jiménez, 2012:15). Todo el concepto y el uso de las estrategias los desarrollaremos en los capítulos posteriores.

En el proceso de lectura, la decodificación, según Pinzás (1997, en Aliaga Jiménez, 2012), es la parte imprescindible de la lectura porque nos permite comprender el código escrito. Como ya hemos mencionado se trata de una comprensión parcial, pero de todos modos muy importante porque para entender verdaderamente el significado de un texto, a parte de las

estrategias nos puede servir mucho la automaticidad en el proceso de decodificación. Lo que nos lleva a concluir que la lectura es un proceso automático (Aliaga Jiménez, 2012), porque solo cuando podemos leer ya automáticamente el código de una cierta lengua, podemos dirigir toda nuestra atención a la comprensión del texto.

Hoy en día el concepto de la autonomía del aprendiente es clave para que el proceso del aprendizaje resulte completo y exitoso. El aprendiente tiene que poseer “la capacidad de gestionar el propio aprendizaje” (Holec, 1980, en Ríos Santana, 2013:83). Hay que subrayar que no se trata de una habilidad con la que nacemos, sino como una capacidad que desarrollamos con la ayuda de las estrategias metacognitivas. Por esto, la lectura se puede considerar un proceso metacognitivo. Antes que nada el lector debe poder supervisar el proceso de la lectura y estar consciente de su nivel de conocimiento. De este modo se facilita la lectura, el lector es el cómplice responsable que controla todo el proceso y sabe superar sus limitaciones recurriendo a las estrategias necesarias para la comprensión y adquisición de L2 (García, 2009, en Aliaga Jiménez, 2012).

Al final podemos afirmar con certeza que la lectura puede ser vista como aprendizaje, ya que cuando leemos, construimos significados y a la vez aprendemos. Solé (1992) menciona dos funciones importantes de la lectura, distingue la lectura como objeto de conocimiento y la lectura como instrumento de aprendizaje. Es necesario subrayar que no adquirimos solamente nuevas informaciones, sino también habilidades, destrezas, conductas o valores (Salas Navarro, 2012). Como lo explica Ausbel (1963, en Solé, 1992), aprender algo significa construir el propio punto de vista sobre un determinado objeto de aprendizaje. Si aplicamos su teoría a la lectura, Solé (1992) explica que cuando nos encontramos frente a un texto que habla sobre un determinado tema con la intención de aprender algo, primero revisamos lo que ya sabemos sobre el tema o sobre otros relacionados; por lo tanto, antes y durante la lectura hacemos la selección de las informaciones necesarias. Luego los nuevos contenidos o ideas los confrontamos con el conocimiento ya adquirido. De ahí tenemos muchas opciones: podemos aceptar nuevas ideas, rechazarlas, revisarlas pero en cualquier caso nuestro pensamiento ya no es el mismo, “se ha hecho más completo y complejo, nos permite relacionarlo con conceptos nuevos y por ello podemos decir que hemos aprendido” (Solé, 1992:38).

2.3. Niveles de comprensión lectora

La comprensión es la verdadera esencia de la lectura (Durkin, 1993, en Madero Suárez y Gómez López, 2013). También Rioseco y Ziliane (1998, en Silva Velásquez, 2012) afirman que la correcta decodificación del código escrito no es suficiente, el objetivo principal de la lectura es precisamente entender lo que leemos, descifrar el significado del texto. Aunque algunos autores no están de acuerdo con la afirmación de que los textos transmiten solamente un significado o un mensaje, Wallace (1996:39, en Manzano Díaz, 2007:159) manifiesta precisamente lo contrario, según él, el texto es “un potencial de significados”.

Muchos autores trataron de dar su perspectiva y explicación sobre cómo funciona el cerebro de un buen lector y que actividades realiza para que la lectura sea exitosa. A continuación, se presentarán algunas teorías acerca de los niveles de comprensión lectora de acuerdo con la metodología aplicada y desarrollada.

La psicología cognitiva comprende la comprensión lectora como “un producto y como un proceso” (Vallés Arándiga, 2005:50). Como producto entendemos todo aquel material extraído del texto y guardado en la memoria a largo plazo, lo que el sujeto-lector luego puede reutilizar.

Pinzas (2006, en Hernández Romero, 2010) afirma que los dos principales procesos que intervienen en la comprensión lectora son los procesos cognitivos y metacognitivos. Smith (1938, en Aliaga Jiménez, 2012) también menciona dos procesos de la comprensión lectora. Según él, la lectura implica dos niveles de información, relacionadas entre sí. La primera, la información visual se refiere a la grafía, es decir, letras y puntos de ortografía, todo aquello que podemos visionar y que nuestro cerebro inmediatamente procesa. Esta primera fase no es suficiente, pero de ella depende la segunda, no visual. A través de la información no visual llegamos a la comprensión del texto; para que esto suceda el lector necesita conocer el tema y dominar el vocabulario utilizado en el texto. De nuevo se hace hincapié en el conocimiento previo del lector, es decir, todo el saber que ayuda y facilita la lectura y la adquisición de nuevas informaciones.

Asimismo, Vallés Arándiga (2005:52) primero destaca procesos perceptivos que tienen la función de “recabar la información textual para transmitirlos a las estructuras corticales del

cerebro que serán las encargadas de su posterior procesamiento”. En el acopio de información participan el sentido de la vista o el sentido del tacto. Así, durante la lectura el sujeto tiene como tarea la identificación correcta de las grafías/fonemas. Los procesos psicológicos básicos que intervienen en la comprensión lectora son: atención selectiva, análisis secuencial, síntesis y memoria. El autor afirma que “los procesos cognitivo-lingüísticos tienen un papel determinante en la comprensión lectora” e identifica tres procesos por los que pasa el lector en el contacto con un texto: acceso al léxico, análisis sintáctico e interpretación semántica.

Clemente y Domínguez (1999, en Fidalgo y Arias-Gundín, 2012) mencionan dos tipos de procesos que participan en la comprensión lectora:

1. Los microprocesos actúan al nivel de la grafía y nos ayudan a descifrar el código escrito. Como ya hemos mencionado, este proceso con el tiempo llega a ser una acción automática en el cerebro con la instrucción y práctica dentro y fuera del sistema escolar. Para llegar a este punto el lector pasa por la ruta fonológica o indirecta y ruta visual o léxica.
2. Los macroprocesos son los proceso que nos llevan a cumplir el objetivo final de la lectura, que sería la comprensión del texto.

Martín (1999, en Vallés Arándiga, 2005) también divide el proceso de la comprensión lectora en dos grandes categorías; basándose en la estructura del texto las denomina: microestructura y macroestructura. El autor emplea “un modelo de capacidad psicolingüística de Comprensión Lectora” que podemos ver más claramente propuesto en la Tabla 1.

Tabla 1. Modelo de capacidades. Macroestructura y microestructura. (Martín, 1999, en Vallés Arándiga, 2005:52)

ESTRUCTURA DEL TEXTO	CAPACIDADES	REPRESENTACIÓN MENTAL	VARIABLES MODULADORAS
Microestructura	Relacionadas con el proceso de descodificación: <ul style="list-style-type: none"> ■ Léxica ■ Sintáctica ■ Semántica 	Proceso interactivo entre: <ul style="list-style-type: none"> ■ Inferencias de información desde diferentes niveles de procesamiento (micro y macroestructura). 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Uso de estrategias de comprensión lectora ■ Edad ■ Cursos escolar ■ Sexo ■ Tiempo empleado en la lectura ■ ...
Macroestructura	Capacidades relacionadas con: <ul style="list-style-type: none"> ■ El reconocimiento de la organización y estructura del texto. ■ La representación global del texto. 		

Como podemos ver en la Tabla 1, la comprensión lectora es un proceso interactivo entre varios procesos que se realizan en diferentes niveles de procesamiento. La primera fase del proceso de comprensión lectora corresponde a la microestructura del texto, es decir, el lector tiene que ser capaz de entender el texto en el nivel léxico, sintáctico y semántico. En la fase que está relacionada con la macroestructura del texto, el lector debe reconocer la organización y la estructura del texto y crearse una representación global del texto. Todo este proceso depende de varias condiciones, por ejemplo, la edad, nivel de la educación, uso de las estrategias de lectura.

3. LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA

La lectura en L2 se diferencia de la lectura en lengua materna. Podemos decir que un aprendiz de L2 empieza de nuevo con el proceso de leer, porque, como afirma Mendoza Fillola (1994), el lector necesita adquirir, a parte del conocimiento lingüístico, también el conocimiento pragmático y paralingüístico. Para poder entender mejor, el lector y las dificultades que tiene que afrontar, vamos a dedicar los siguientes párrafos al complejo proceso de la lectura en L2.

3.1. Proceso de la comprensión lectora en L2

Ya hemos podido ver cómo se desarrolla el proceso de lectura en L1, ahora vamos a especificar los procesos que son necesarios en el lector para poder llegar a entender un texto en L2. Como hemos ya constatado, la lectura es un proceso interactivo entre el lector y el material textual. En esta interacción el lector pasa por varias etapas.

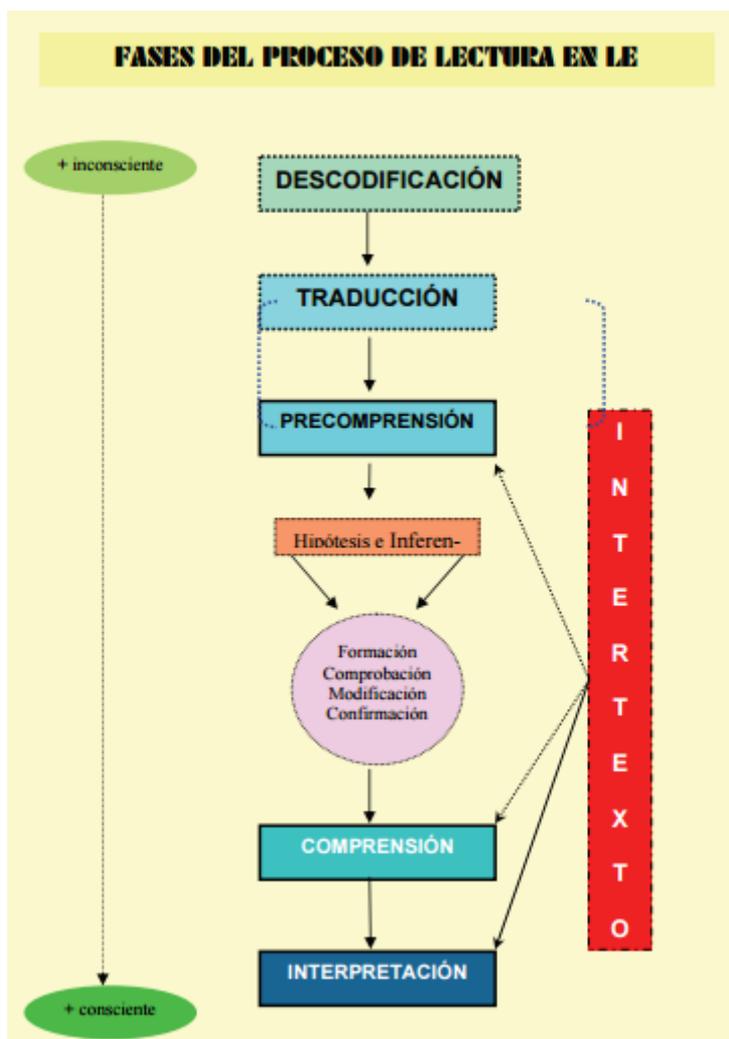
Mendoza Fillola (2002) señala que el primer grado de comprensión representa la identificación del código escrito, donde se aplica el conocimiento lingüístico ya adquirido. De qué manera y hasta qué punto la fase de la decodificación representará un obstáculo en lectura en L2, depende de la similitud o disimilitud entre el sistema ortográfico y fonológico de la L1 y de la L2. Esta fase puede fastidiar el proceso de la comprensión lectora en L2, pero esto principalmente sucede en las primeras etapas de la adquisición de L2 (Raúl Ruiz, 2010).

La fase de traducción es muy importante porque puede servir al lector al principio para poder acercarse más fácilmente al significado del texto. De este modo se favorece la memorización de las palabras familiares y su rendimiento posterior. El lector no tiene que siempre recurrir a la traducción, su uso disminuye con el desarrollo del conocimiento lingüístico de L2. Como podemos apreciar en la Figura 1, las fases de decodificación y traducción son actividades inconscientes, el lector las efectúa automáticamente, mientras que las fases de precomprensión, comprensión e interpretación están realizadas principalmente de manera consciente (Raúl Ruiz, 2010).

En la fase de precomprensión se formulan hipótesis e inferencias, luego el lector elige si las comprueba o rechaza. Todo esto depende del intertexto cultural que caracteriza también las fases de comprensión e interpretación. Podemos decir que hemos comprendido un texto en L2

cuando hemos resuelto todas las hipótesis y las inferencias. Al final, el lector tiene la posibilidad de ofrecer su propia interpretación del significado y es justamente aquí donde en mayor medida se manifiesta esta interacción del lector con el texto (Raúl Ruiz, 2010).

Figura 1. La representación de las fases de lectura en L2 (Raúl Ruiz, 2010:316)



Vamos a mencionar incluso la representación del proceso de lectura según Manzano Díaz (2007). La autora afirma que el desarrollo de la lectura en L2 depende del conocimiento previo, la traducción, la interpretación y extrapolación. Es importante mencionar brevemente en qué consiste cada uno de estos niveles, porque su teoría es la base del cuestionario que se utilizará en la segunda parte investigadora. Manzano Díaz (2007) explica que en la primera fase el lector utiliza todo su conocimiento ya adquirido, ya sea lingüístico, estratégico, del mundo, en fin todo aquello que le puede facilitar la lectura del nuevo material textual.

Después de comprender el motivo de la lectura y activar los conocimientos previos sobre un determinado texto, el alumno está preparado para enfrentar la siguiente fase, la fase de traducción. En esta fase, el alumno trata de construir el significado del texto, traducirlo a su propio código para que luego pueda interpretarlo, es decir, expresar su opinión, pensamiento crítico sobre el texto leído. En este punto es necesario, como lo manifiesta Ferreiro, E., *et. al.* (1982:24, en Manzano Díaz, 2007), que el lector esté “completamente consciente de la intención del autor, sus puntos de vistas y posible parcialidad”, esto caracteriza la fase de interpretación. La última fase de la lectura, según Manzano Díaz (2007), comprende la extrapolación del texto, es decir, el lector tiene la posibilidad de aprovechar el contenido del texto o aun rechazarlo, modificarlo, de cualquier manera, es importante que utilice su libertad y creatividad porque con esto el texto llega a ser intertextual.

3.2. Modelos de comprensión lectora

Se han establecido varios modelos de comprensión lectora, es decir, la manera en la que el lector se aproxima al texto para captar el significado. Inicialmente se había pensado que la lectura es una progresión lineal de las letras a la comprensión (procesamiento ascendente), pero las investigaciones han mostrado que los dos elementos juegan un rol importante en la lectura. Las investigaciones recientes indican que el entendimiento de la comprensión lectora, sobre todo en L2, ha cambiado mucho, ya que cada lector durante la lectura utiliza varias habilidades, el conocimiento de la tarea, el conocimiento del vocabulario y de las estructuras gramaticales, por lo que se empieza a ver la lectura como un proceso interactivo (Grabe, 1991, en Hameed, 2008). A continuación vamos a explicar con más detalle los tres modelos que describen el proceso de comprensión lectora. Estos tres modelos se denominan: el modelo de procesamiento ascendente, modelos de procesamiento descendente y modelos interactivos. Grabe y Stroller (2002) explican que estos tres modelos son una representación metafórica de los procesos de lectura. La característica que tienen en común los tres niveles es la multinivelidad porque analizan el texto desde varios niveles (Adams, 1982, en Alonso y del Mar Mateos, 1985).

El modelo ascendente o *bottom-up*, según Smith (1971, 1973, en Alonso y del Mar Mateos, 1985) es un modelo que desde la perspectiva tradicional afirma que los niveles de comprensión lectora son organizados jerárquicamente, donde cada nivel es consecuencia del

anterior y al mismo tiempo necesario para la realización del siguiente. El modelo es denominado también abajo-arriba porque en esta dirección se propaga la información, primero se captan las letras que luego forman palabras y frases de las que se deduce el significado del texto (Alonso y del Mar Mateos, 1985). Como manifiesta Gough (1972, en Van Esch, 2010), la traducción automática del contenido y los aspectos gráficos de las palabras posibilitan la comprensión de un texto. Se pensaba que las dificultades de la lectura en L2 y la misma comprensión del texto se deben a los problemas de decodificación. Carrell *et.al.* (1989, en Hameed, 2008) en su investigación ha notado que los estudiantes de L2 con un conocimiento lingüístico inferior recurrían a menudo a las estrategias que se basaban en la lectura ascendente. Chun y Plass (1997, en Hameed, 2008) también se han dado cuenta de que los lectores de L1 se concentran principalmente en el procesamiento de alto nivel, mientras que los lectores de L2 prestan más atención a los procesos de bajo nivel. Gascoigne (2005, en Hameed, 2008) manifiesta que el modelo ascendente es muy útil para el método audiolingual en la enseñanza de L2, dado que este método consideraba que la decodificación de los sonidos y símbolos era esencial para el aprendizaje de una L2. Sin embargo, las investigaciones sucesivas han demostrado algunas discordancias con el mencionado modelo, señalando que el conocimiento previo del lector influye mucho en la comprensión y que no es posible excluir por completo la interferencia (Grabe y Stroller, 2002).

El segundo modelo, llamado modelo descendente o *top-down* surge de las mencionadas diferencias del primer modelo. El modelo descendente es también unidireccional, pero observa el proceso de la comprensión lectora desde una perspectiva diferente. Se trata del orden completamente opuesto de los niveles a diferencia del primer modelo. Los autores manifiestan que el lector para comprender el texto no se sirve necesariamente de las letras, es decir, del aspecto gráfico, sino que utiliza conocimientos sintácticos y semánticos (Smith, 1971, 1973; Goodman, 1976 en Alonso y del Mar Mateos, 1985). Just y Carpenter (1980, en Alonso y del Mar Mateos, 1985) advierten que los buenos lectores no descuidan ni una palabra durante la lectura; por lo tanto, el proceso de la decodificación ocurre en el curso de la lectura, el lector la realiza automáticamente. Esto no disminuye su importancia o la excluye como parte del proceso de la comprensión lectora, sino que pone de manifiesto que los macroprocesos pueden complementar a los microprocesos. También se subraya que durante la lectura el lector está guiado por sus expectativas sobre las informaciones del texto y por su conocimiento previo, por lo cual, dirige su atención a las partes del texto que serían de su interés (Grabe y Stroller, 2002). Además del conocimiento previo, el modelo descendente

entiende que el lector utiliza también su esquema cultural y el conocimiento del esquema formal (Hameed, 2008). Precisamente basándose en estas esquemas o conocimientos ya adquiridos, el lector puede hacer inferencias y más fácilmente comprender el texto (McDonell, 2006, en Hameed, 2008). Goodman (1967, en Hameed, 2008), basándose en el modelo descendente, describe el proceso de lectura como “un juego psicolingüístico de adivinanzas” donde los lectores son capaces de hacer predicciones mientras están leyendo y de esta manera minimizan su dependencia del texto.

Con el tercer modelo se han tratado de tomar en consideración las perspectivas de los dos modelos mencionados y reconciliar las ideas. De este modo ha surgido el modelo interactivo que afirma que varios procesos durante la lectura ocurren simultáneamente en los distintos niveles. El lector en el proceso utiliza paralelamente los datos explícitos del texto y el conocimiento previo (Alonso y del Mar Mateos, 1985). Muchos autores (Rumelhart, 1977; Admas y Collins, 1979; Alonso y del Mar Mateos, 1985; Solé, 1987b; Colomer y Camps, 1991, en Solé, 1992) adoptan el modelo interactivo para entender y describir el proceso de lectura, que antes de todo implica la comprensión del lenguaje escrito. En este proceso no es solamente importante el texto y sus características estructurales, sino también un rol importante lleva el lector y su postura ante el mismo texto y todo aquel conocimiento adquirido previamente. Como bien lo explica Barnett (1988, en Hameed, 2008), el lector interactúa con el texto para descifrar el significado, al mismo tiempo los procesos mentales del lector actúan juntos en diferentes niveles. El nivel de la comprensión del texto está determinado por la manera en la que las variables del lector (motivación, interés, objetivo de la lectura, conocimiento del tema, conocimiento metacognitivo) interactúan con las variables del texto (tipo de texto, estructura, sintaxis, vocabulario). El modelo que representa el enfoque interactivo es el modelo “interactivo-compensatorio” de Stanovich (1980, en Grabe y Stroller) el cual entiende el proceso de lectura como una compensación entre diferentes niveles de procesamiento. Esto quiere decir que si existe cualquier dificultad en un nivel de orden inferior, el conocimiento del nivel superior ayudará a resolver el problema de comprensión (Redondo Madrigal, 1994).

Todos estos modelos son relevantes para el entendimiento de la comprensión lectora y para poder facilitar a los lectores la lectura. Pero no podemos siempre generalizar, se trata también de un proceso individual y depende de muchas circunstancias que vamos a tratar de profundizar en los párrafos que siguen.

3.3. Diferencias entre la lectura en L1 y en L2

El contexto de la lectura en L2 es diferente del contexto de la lectura en L1, tenemos que tener en cuenta muchos factores que influyen y complican el proceso lector en L2. Grabe y Stroller (2002) señalan 14 diferencias entre la lectura en L1 y en L2. Los autores las dividen en tres grupo principales, las diferencias lingüísticas y de procesamiento en L2, las diferencias individuales y experienciales y como último, las diferencias socio-culturales e institucionales.

Diferencias lingüísticas y de procesamiento

La más evidente diferencia entre la lectura en L1 y en L2 es la cantidad de saber léxico, gramático y discursivo. En la mayoría de los casos, la adquisición del vocabulario y gramática en L1 y en L2 no empiezan en el mismo momento; por lo tanto, el lector domina mejor el vocabulario y la gramática de L1. Aunque algunos autores (Alderson, 2000; Urquhart y Weir, 1998, en Grabe y Stroller, 2002) aminoran la importancia del conocimiento gramatical y discursivo en L2, ello puede facilitar su lectura, por ejemplo, los estudiantes que han dominado muy bien las estructuras gramaticales y discursivas, más fácilmente podrán abordar los textos más complejos, es decir, científicos y académicos. La temprana adquisición de elementos mencionados facilita el desarrollo de la conciencia metalingüística y metacognitiva, ya que, a diferencia de los alumnos de L1, muchos alumnos de L2 son capaces de discutir y reflexionar sobre su conocimiento lingüístico. Como lo explica García (2000, en Grabe y Stroller, 2002), los lectores de L2 reciben las instrucciones sobre la L2 de manera directa en el aula o a través de los proyectos y tareas, continuamente hacen comparaciones entre L1 y L2 mientras que los lectores de L1 no tienen el conocimiento consciente sobre su lengua nativa. No debemos descuidar también el hecho de que los alumnos de L2 no están expuestos a la lectura en L2 en la misma medida que a la lectura en L1, es decir, el *input* de L2 a través de la lectura no es siempre satisfactorio para fomentar la fluidez del procesamiento y el automatismo. Pearson *et. al.* (1997, en Chenu y Jisa, 2009) han establecido que existen correlaciones significativas entre la cantidad de *input* y desarrollo léxico en los niños bilingües. Es necesario destacar que no influye solamente la cantidad de *input* sino que también la calidad del *input*. Si hablamos de las diferencias lingüísticas entre L1 y varios L2, Grabe y Stroller (2002) también mencionan el problema de la ortografía o los cognados que pueden a veces influir en la comprensión lectora. Sin embargo, las diferencias en la ortografía

no siempre tienen que resultar problemáticas. Algunos idiomas, como el croata, son considerados idiomas con la ortografía completamente transparente y cuando un lector que tiene una L1 de este tipo se encuentra con una L2 que tiene la ortografía igualmente transparente, como el español, o viceversa, la transferencia que se produce de la L1 a la L2 debería ser positiva. Asimismo, el diferente nivel de competencias en la L2 afecta la lectura en L2. La hipótesis del umbral lingüístico sostiene que los alumnos tienen que poseer un alto nivel de conocimiento de la L2 para que las destrezas y estrategias que conocen en la lengua materna las usen de la manera correcta y eficaz en L2. Por lo cual, el amplio conocimiento lingüístico en combinación con la fluidez del procesamiento son necesarios para afrontar la lectura de un texto específico o de un tema específico. Por otra parte, algunas investigaciones (Carrell, 1991; Bosser, 1992, en Kong, 2006) han mostrado que la destreza lectora en L1 y el conocimiento lingüístico en L2 contribuyen a la comprensión lectora en L2. El otro problema que surge es la transferencia de la L1 a la L2 que en algunos casos puede ser positiva y en otros, negativa. Como ya se ha subrayado, los efectos positivos representan una herramienta importante para el desarrollo de la lectura en L2 (Grabe y Stroller, 2002).

Las diferencias individuales y experienciales

Según Grabe y Stroller (2002), una de las comunes presunciones es que el nivel de las capacidades lectoras en L1 influye en el desarrollo de las mismas en L2. Si el nivel en la lengua nativa es muy bajo, el mismo será en la L2; por esto, se sugiere que se averiguan las habilidades lectoras de los alumnos de L1 para facilitar el proceso de lectura en L2. Cuando se habla de la motivación, siendo la característica individual, ella cambia dependiendo de las metas, autoestima, intereses y las actitudes hacia la lectura en L2. Todos estos factores pueden variar, dependiendo de las experiencias que el alumno ha tenido durante el entero proceso de aprendizaje de L2 y de las diferencias socio-políticas entre las sociedades de L1 y L2. A parte de las motivaciones individuales específicas de lectura en L2, también debemos subrayar la importancia del tipo de texto con el que se encuentra el lector. A veces los lectores se encuentran con textos demasiado fáciles o por otra parte, tienen que abordar textos bastante complejos y auténticos. Todo esto influye en el éxito del alumno como lector, en la autoestima, interés, disposición de crecer como lector en L2. Cuando comparamos el contexto de L1 y L2, sobresalen los recursos que el lector de L2 aprovecha en la lectura, por ejemplo, diccionarios bilingües, traducciones, glosarios o sus antecedentes culturales. Todo esto hace que cada lector de L2 reaccione diferente ante una tarea y ofrezca una solución sobre todo individual y única.

Diferencias socio-culturales e institucionales

Las condiciones sociales y culturales del alumno afectan la lectura en L2. Grabe y Stroller, (2002) afirman que una de las más importantes características en esta área es la cultura de alfabetización que el lector de L1 trae consigo y que a veces traslada a la lectura de L2. Cada cultura evalúa diferentemente la finalidad de la lectura y de los materiales textuales; por consiguiente, a veces pueden surgir conflictos en la lectura en la L2 si las actitudes y opiniones difieren. Otra diferencia es la organización del texto y del discurso entre la L1 y L2. Dicha organización depende de la lógica que está culturalmente aceptada. Si estas diferencias están demasiado acentuadas se pueden presentar problemas de comprensión en L2. Y por último, debemos tener presente la diferencia de los sistemas educativos. El lector de L2 suele transferir todas sus experiencias anteriores en las instituciones de L1 y puede tener grandes expectativas en cuanto al aprendizaje de L2.

No podemos constatar con certeza que las diferencias entre la L1 y L2 mencionadas en los párrafos anteriores son completas. Hay que tener en cuenta que todo varía y depende del contexto de L2 en el que nos encontramos. Es importante que apreciemos estas diferencias que caracterizan la lectura en L2 porque nos posibilitan comprender el reto de leer en una lengua extranjera y a la vez ofrecer soluciones para mejorar el proceso de lecto-comprensión en L2. Precisamente en el siguiente capítulo nos vamos a ocupar de la más importante herramienta en la lectura, las estrategias. Son muy importantes, tanto en la lengua materna como en lengua extranjera.

4. LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA: CUADRO TEÓRICO

Aunque la lectura se enseña desde la primaria y es esencial para el aprendizaje, parece que todavía no se ha encontrado la solución eficaz para que los alumnos aprendan a leer bien y al mismo tiempo comprender lo leído. Los hábitos lectivos que se han adquirido de manera errónea se reflejan en la educación posterior cuando el alumno tiene que enfrentar textos extensos y de diferentes tipos. La habilidad de leer no se encuentra en nuestro código genético; por lo tanto, la enseñanza y aprendizaje de la lectura son imprescindibles en la educación (Barboza Peña y Peña González, 2014).

Namorado Lugo (1995) también considera que el problema de lecto-comprensión reside en el hecho de que ya en la escuela primaria, cuando los niños empiezan a leer, la mayoría asume una actitud prevalentemente negativa hacia la lectura. Leer para los alumnos representa una tarea más, actividad obligatoria. Barboza Peña y Peña González (2014) advierten que la falta de interés por la lectura puede producir hasta la aversión hacia la lectura debido al errado acercamiento o la actitud que adoptan los alumnos a la hora de leer. Las consecuencias por lo tanto son la incomprensión de lo leído, la carencia del pensamiento crítico y al final la lectura como tal no tiene sentido, es decir, no lleva al aprendizaje. Esta actitud, si no se trata de cambiar desde principio, puede perjudicar la educación posterior de cada alumno y reflejarse en la universidad. Bustos Pérez (2010) menciona las siguientes dificultades que causan los problemas en la comprensión lectora:

- a) Leer sin el uso de estrategias
- b) Leer sin determinar los objetivos de la lectura
- c) Carencia de los conocimientos previos sobre el tema del texto
- d) Imposibilidad de activar los conocimientos previos
- e) Escaso uso de la inferencia para lograr una comprensión mental del texto
- f) Imposibilidad de percibir el propósito o los objetivos del autor
- g) Escasa selección de informaciones según el grado de relevancia
- h) Leer sin autoobservación, es decir, sin supervisar el proceso de lectura para luego poder comprobar la comprensión
- i) Escaso uso del contexto como ayuda para la comprensión de las palabras desconocidas.

De estas evidencias podemos deducir que si el alumno no sabe leer eficazmente y estratégicamente en la lengua materna, el reto de leer en la L2 será mayor y tal vez complicará la comprensión lectora. Atendiendo a estas consideraciones, en el presente capítulo vamos a tratar el tema de la lectura estratégica, definir el concepto, dar las clasificaciones más relevantes y representar las fases y procesos de una lectura estratégica.

4.1. Definición del concepto de estrategia

Cuando se trata de definir el concepto de estrategia, se pone de manifiesto el problema de hacer distinción entre otros términos como habilidad, destreza, técnica y procedimiento por las similitudes que comparten dichos conceptos. Por esto, primero vamos a tratar de separar y definir todos estos términos.

Coll (1987:89, en Solé, 1992:58) iguala el término procedimiento con regla, técnica, método, destreza o habilidad y lo define como “un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta.”

[...] Se puede hablar de procedimientos más o menos generales en función del número de acciones o pasos implicados en su realización, de la estabilidad en el orden de estos pasos y del tipo de meta al que van dirigidos. En los contenidos de procedimientos se indican contenidos que también caen bajo la denominación de 'destrezas', 'técnicas' o 'estrategias', ya que todos estos términos aluden a las características señaladas como definitorias en un procedimiento. Sin embargo, pueden diferenciarse en algunos casos de este apartado contenidos que se refieren a procedimientos o destrezas más generales que exigen para su aprendizaje otras técnicas más específicas relacionadas con contenidos concretos. (MEC, 1989b.:43, Diseño Curricular Base, en Carles Monereo et. al., 1999)

Como podemos ver Diseño Curricular también propone nivelar el término procedimiento con destrezas, técnicas o estrategias, dado que todos los conceptos mencionados implican algún tipo de procedimiento.

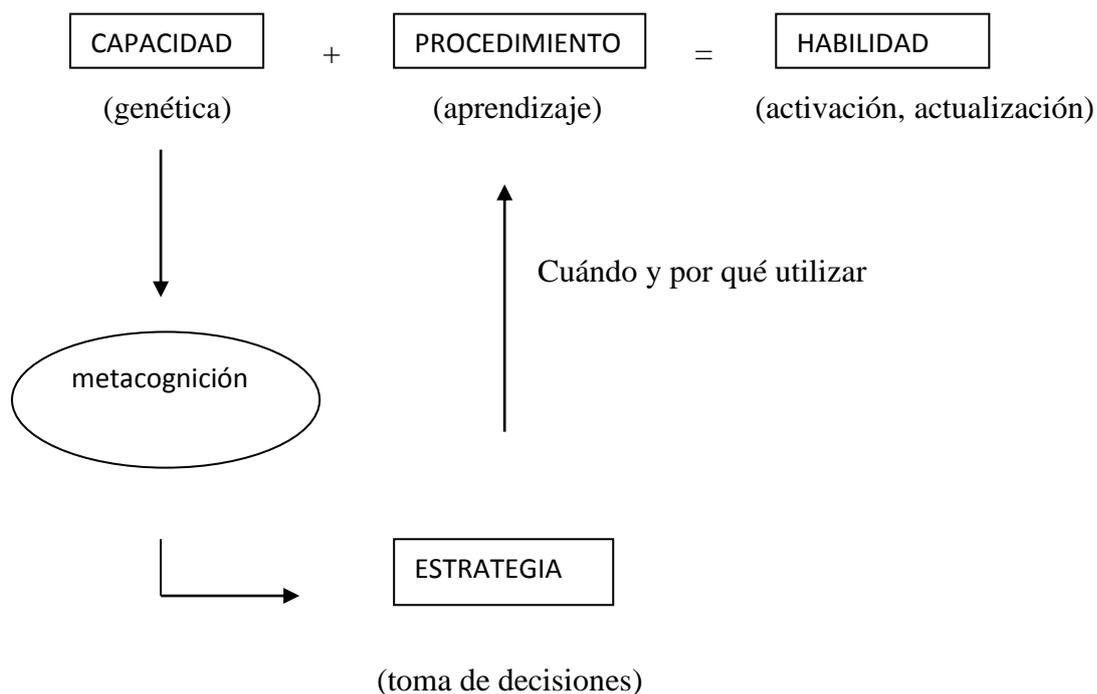
Para aclarar el problema de distinción entre estos conceptos muy similares, Solé (1992) enumera varios ejemplos cotidianos. Aunque las tareas como anudar los cordones de los zapatos o escoger entre si recoger a su hijo del colegio o primero hacer la compra y llevarle una copia de un artículo al compañero parecen tener un objetivo final muy claro, esto no quiere decir que implican el mismo procedimiento. En el primer caso, de anudar los zapatos, se trata de una acción completamente automatizada (porque no pensamos en cómo vamos a

anudar los cordones), pero en el segundo caso nos encontramos con una situación distinta. Para escoger qué vamos a hacer primero es necesario pensar estratégicamente ya que solo de este modo solucionaremos el problema de manera eficaz. Entonces primero nos planteamos el problema, las condiciones y condicionantes de que disponemos en un momento adecuado para poder empezar con la ejecución de las tareas.

Valls (1990, en Solé, 1992:59) afirma que “las estrategias tiene en común con todos los demás procedimientos su utilidad para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos”. A diferencia de las estrategias, los demás procedimientos más específicos son automáticos y no necesitan el control y planificación previa. Como lo afirma Martín (1999, en Pozo y Monereo, 1999, en del Mastro, 2000) algunos procedimientos pueden llegar a ser automatizados, mientras que otros, como las estrategias de aprendizaje, exigen una planificación ponderada del desarrollo de las actividades que se ejecutarán para llevar a cabo una determinada tarea. Otros autores (Nisbet y Shucksmith, 1987, en Solé, 1992) para distinguir todos estos procedimientos muy semejantes han optado para los siguientes términos supraordenados: microestrategias y macroestrategias. El primer término se refiere a las habilidades, técnicas, destrezas, es decir, se trata de los procesos ya automatizados, concretos, mientras que el segundo se refiere a las mismas estrategias que implican procesos cognitivos y metacognitivos.

Para poder diferenciar todos estos conceptos similares y percibir cómo están relacionados entre sí, del Mastro (2000:220) ofrece un esquema y ordena los términos de la siguiente manera:

Figura 2. Relación entre los términos: capacidad, procedimiento, habilidad y estrategias (del Mastro, 2000:220)



Como se puede apreciar en la Figura 2, las capacidades forman parte de nuestro código genético y para que esas luego se transforman en las habilidades, necesitan atravesar la etapa del aprendizaje que está caracterizada por la relación cultural y las experiencias individuales (Monereo *et. al.*, 1994, en del Mastro, 2000). Desde la perspectiva tradicional las estrategias de aprendizaje son consideradas técnicas que el alumno descubre personalmente y luego utiliza para facilitar el proceso del propio aprendizaje. Se han enseñado como capacidades o habilidades mentales, independientes de los conocimientos sobre los que deben actuar. También se ha considerado que el entrenamiento del alumno en ciertos procedimientos o la misma repetición de una tarea, refuerzan el dominio de ciertas estrategias de aprendizaje (del Mastro, 2000). Pozo (1996, en del Mastro, 2000) también está de acuerdo con el hecho de que las estrategias pueden ser aprendidas y se pueden afinar si se utilizan a menudo y si están incluidas en el contexto escolar.

Como se puede inferir, las estrategias de aprendizaje son herramientas que posibilitan que los alumnos sean responsables de su propio aprendizaje de una lengua extranjera. Estas estrategias les ayudan a resolver problemas que obstaculizan el aprendizaje y al mismo tiempo favorecen al desarrollo de la autonomía de los alumnos (Wenden, 1985, en Farrell, 2001). A continuación vamos a ofrecer una clasificación de las principales estrategias de aprendizaje para luego poder relacionarlas con las estrategias de lectura.

4.2. Clasificación de las estrategias de aprendizaje

Dentro de una amplia gama de clasificaciones de las estrategias de aprendizaje muchos autores (Pintrich, 1989; Pintrich y De Groot, 1990; Weinstein y Mayer, 1986; McKeachie, Pintrich, Lin y Smith, 1986 -citado en Pokay y Blumenfeld, 1990-; González y Tourón, 1992, en Valle *et. al.*, 1998) coincidieron en distinguir las estrategias cognitivas, metacognitivas y las estrategias de manejo de recursos. Las vamos a describir brevemente para luego poder relacionarlas con las estrategias de lectura.

4.2.1. Estrategias cognitivas

Las estrategias cognitivas tienen la función de integrar nuevas informaciones con aquellas ya adquiridas. De acuerdo con los objetivos de aprendizaje, estas estrategias sirven para aprender, codificar, comprender y recordar un determinado material (González y Tourón, 1992, en Valle *et. al.*, 1998). Por otro lado Kirby (1984, en Valle *et. al.*, 1998), este tipo de estrategias las denomina microestrategias y las describe como procesos que son muy flexibles porque se ajustan a cada tarea y operan directamente sobre ella por lo cual muy fácilmente se adquieren. Existen, también, otros conceptos desarrollados dentro de esta categoría de estrategias cognitivas, como por ejemplo, las estrategias de selección (Beltrán, 1993, 1996, en Valle *et. al.*, 1998) o esencialización, que según Hernández y García (1991, en Valle *et. al.*, 1998), discriminan aquellas informaciones más relevantes e importantes para facilitar su procesamiento y, por consiguiente, su aprendizaje.

4.2.2. Estrategias metacognitivas

Las estrategias que Kirby (1984 en Valle *et. al.*, 1998) denomina macroestrategias, son las estrategias metacognitivas según González y Tourón, (1992, en Valle *et. al.*, 1998), esas permiten al lector la planificación, control y evaluación del propio aprendizaje gracias a su cognición. Estas estrategias requieren del alumno que esté consciente de los procesos mentales y que esté en grado de controlarlos y regularlos con la finalidad de un aprendizaje eficiente y significativo (Valle *et. al.*, 1998). Está claro que las estrategias metacognitivas están estrechamente relacionadas con el conocimiento metacognitivo, el cual depende de tres variables: la persona, la tarea y la estrategia (Flavell, 1987; Justicia, 1996, en Valle *et. al.*, 1998). Es decir, el alumno tiene que ser consciente de sí mismo y de sus capacidades y

limitaciones cognitivas (Justicia, 1996, en Valle *et. al.*, 1998), de la tarea que se tiene que realizar y todo lo que implica este proceso de realización, de las estrategias que tiene que aplicar para que la misma tarea se lleve a cabo (González y Tourón, 1992; Moreno, 1989, en Valle *et. al.*, 1998). Según Kurtz (1990, en Valle, *et. al.*, 1998), la metacognición está involucrada en la regulación de estrategias de modo que el alumno sea consciente de uso eficaz de las mismas y utilizarlas correctamente y de modo que pueda, gracias a la autorregulación, recurrir a otras en el caso de que las primeras seleccionadas no cumplan con los requisitos de la determinada tarea. Weinstein y Mayer (1986, en Valle *et. al.*, 1998) mencionan las estrategias de control de la comprensión que corresponderían a las estrategias metacognitivas.

4.2.3. Estrategias de manejo de recursos

Las estrategias de manejo de recursos sirven como un apoyo para que el alumno llegue a cumplir con éxito una determinada tarea (González y Tourón, 1992, en Valle *et. al.*, 1998). Se dominan también las estrategias afectivas (Weinstein y Mayer, 1986, en Valle *et. al.*, 1998) o estrategias de apoyo que determinan las condiciones del aprendizaje, como por ejemplo, el tiempo, el lugar, el manejo y el control del esfuerzo entre otras cosas (Beltrán, 1996, en Valle *et. al.*, 1998). Estas estrategias no están directamente relacionadas con el aprendizaje, sino que están orientadas hacia los aspectos psicológicos y afectivos que influyen en el aprendizaje mismo (Pozo, 1989b; 1990, en Valle *et. al.*, 1998). En este sentido, las estrategias de apoyo tienen la función de “sensibilizar al estudiante con lo que va a aprender; y esta sensibilización hacia el aprendizaje integra tres ámbitos: la motivación, las actitudes y el afecto” (Beltrán, 1996; Justicia, 1996, en Valle *et. al.*, 1998:59). Muchos autores están de acuerdo con la idea de que la motivación es un factor muy importante en el uso y selección de las estrategias. El alumno que tiene muy claro cuáles son sus metas y el motivo del aprendizaje, así sabrá más fácilmente organizar y regular las estrategias durante la realización de una determinada tarea (Valle *et. al.*, 1998).

4.3. Estrategias de lectura

En el contexto de la comprensión lectora, Trabasso y Bouchard (2002, en Gutiérrez-Braojos y Salmerón Pérez, 2012:185) entienden las estrategias de lectura “como una toma de decisiones

sobre la selección y uso de procedimientos de aprendizaje que facilitan una lectura activa, intencional, autorregulada y competente en función de la meta y las características del material textual”. Las estrategias de lectura indican cómo los lectores perciben la tarea, en qué señales textuales ponen atención, cómo entienden las informaciones que leen y qué hacen cuando no entienden el texto (Block, 1986, en Farrell, 2001). De acuerdo con esto podemos afirmar que las estrategias de lectura son flexibles y eficientes porque posibilitan que el lector se dé cuenta de los problemas en la comprensión y que las informaciones ya adquiridas compensen aquellas que resultan nuevas o dificultosas (Larramendi *et. al.*, 2003, en Pasquale, 2004).

Peña (2000, en Barboza Peña y Peña González, 2014) afirma que las nuevas informaciones, estratégicamente leídas, se almacenan de manera organizada junto con otras, anteriormente adquiridas. Así, el estudiante con el conocimiento previo adquiere nuevas informaciones fácilmente y todos esos nuevos conocimientos sirven como la base para el aprendizaje de las informaciones posteriores. Barboza Peña y Peña González (2014:136) comparan el proceso de lectura con “la formación de una espiral interminable, el aprendizaje del nuevo contenido enriquece las bases para la adquisición de los conocimientos consecutivos y así sucesivamente”.

McEwan (2004) define la lectura estratégica como un proceso de extrapolación y construcción del significado de un texto exigente. Esto ocurre solo cuando el lector aplica automáticamente y de manera experta estrategias cognitivas. Whitman (1990, en McEwan, 2004) compara el proceso de lectura estratégica con un ejercicio o esfuerzo gimnástico, algo que el lector hace por sí mismo y tiene que estar alerta para poder afrontar cualquier tipo de texto. Pearson and Fielding (1991, en McEwan 2004) explican que durante la lectura estratégica los alumnos son capaces de entender y recordar las ideas mejor cuando tienen que transformarlas y relacionarlas porque con esto las ideas del autor se convierten en las ideas del lector, de este modo las informaciones se memorizan más fácilmente. Se piensa, además, que el uso de estrategias durante el proceso de comprensión de la lectura hace del lector un estratega, siempre listo, para emplear aquellas estrategias que mejor se adapten a las situaciones que se le presenten en materia de lectura (Rosas Lobo, 2012). El uso de las estrategias depende del contexto, situación y de las intenciones, motivación del lector. Las condiciones que determinan el contexto de la lectura pueden ser objetivas, sociales y

subjetivas; por consiguiente, las estrategias lectivas dependen de la representación individual que cada lector forma sobre ellos (Pasquale, 2004).

4.4. Características de las estrategias de lectura

Para entender mejor la naturaleza del concepto de las estrategias Monereo (1997, en Zanotto González, 2007) las especifica con cuatro características. Como ya se había señalado anteriormente la estrategia es un proceso consciente, es decir, el lector cuando recurre a las estrategias, hace esto de manera consciente porque usa su capacidad metacognitiva mientras lee. Otra característica que está relacionada con la anterior es la adaptabilidad de la estrategia, puesto que el lector puede controlar el proceso de la lectura y según las circunstancias puede tomar decisiones y cambiar el curso del proceso. Por lo tanto, podemos afirmar que las estrategias son eficaces, porque se ajustan a la situación y a las condiciones que se presentan durante la lectura. Por último, la estrategia se caracteriza por ser sofisticada y para cumplir con su propósito, tiene que utilizarse frecuentemente en el sentido del continuo progreso y perfeccionamiento.

Es cierto también, como afirma Solé (1992) que el fin o el desarrollo de una acción no depende exclusivamente de las estrategias. Las estrategias son independientes de un ámbito particular y para ser aplicadas eficazmente necesitan el contexto adecuado. Otra de sus características es que son autodirectivas, reconocen la existencia de un objetivo y también poseen el autocontrol, es decir, pueden supervisar y evaluar el proceso cuando están guiadas por un objetivo.

Palincsar y Brown (1984, en Zanotto González, 2007:133) describen seis funciones comunes a las distintas concepciones de estrategias:

1. comprensión de los propósitos explícitos e implícitos de la lectura;
2. activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes;
3. dirigir la atención hacia aquello que resulta fundamental en detrimento de lo que puede parecer trivial;
4. evaluar la consistencia interna del contenido del texto, en función de los conocimientos previos y del sentido “común”;
5. comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión, la recapitulación periódica y la autointerrogación;
6. elaborar y probar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones.

4.3.1. Proceso de metacognición y autorregulación

La metacognición y la autorregulación son conceptos fundamentales para poder entender el proceso estratégico; por esto, vamos a tratar de explicar su funcionamiento y cómo están relacionadas con las estrategias de lectura.

Flavell (1979, en Zanotto González, 2007) sostiene que la metacognición puede ser muy útil para el lector porque le posibilita decidir si una información con la que se ha encontrado le resulta conocida o desconocida, necesaria o no. Asimismo, el lector puede fallar en comprender un texto por no tener una representación coherente del texto o por fallar completamente en su comprensión. Si el lector llega a percibir estos problemas, cambiará su manera de tratar el texto y recurrirá a estrategias de lectura.

Para comprender textos de diversos tipos o textos más complejos y específicos, es importante que la persona sea consciente durante la elección de los esquemas de conocimiento adecuados para poder abordar la lectura de un cierto tema (Otero, 1990, en Zanotto González, 2007). Controlar el propio aprendizaje a partir de textos facilita el proceso de la comprensión de lectura y el mismo aprendizaje. También nos sirve para registrar problemas en el curso de la lectura y consiguientemente encontrar soluciones. Esto significa ser consciente del propio aprendizaje.

La autorregulación es otro concepto relacionado con la metacognición y como tal también influye en el proceso de la lectura y en el aprendizaje en general. Zimmerman (2000, en Zanotto González, 2007:137) describe la autorregulación como “un proceso autodirigido por medio del cual los estudiantes transforman sus habilidades mentales en capacidades académicas”. La autorregulación depende de los tres procesos principales, que son la metacognición, las estrategias y la motivación sostenida o continua. Como ya se había explicado, la metacognición se refiere a la consciencia que tiene la persona para poder controlar sus acciones mentales relacionadas con el aprendizaje o cualquier tipo de tarea. Es necesario subrayar que una persona no posee las estrategias como algo innato, sino que es necesario desarrollarlas. Por lo tanto, las estrategias pueden sufrir cambios, se adaptan de acuerdo con las circunstancias que lo requieren. Todas estas características las estrategias las comparten con el proceso de autorregulación. La motivación es otro elemento clave en el aprendizaje autorregulado, de ella depende el éxito de la realización de diferentes tareas,

porque el grado de motivación determina también la actitud de la persona hacia una tarea, el empeño que pone en la realización de la misma. (Paris, 2003, en Zanotto González, 2007)

4.4. Clasificación de las estrategias de lectura

McEwan (2004) menciona siete estrategias cognitivas que utilizan los lectores eficientes. Estas estrategias serían: activación, inferencia, monitoreo-aclaración, cuestionamiento, búsqueda-selección, resumen, visualización-organización. La activación nos posibilita evocar el conocimiento previo almacenado en la memoria a largo plazo para extraer y construir el significado del texto. Luego se juntan las informaciones presentes del texto y aquellas no presentes, pero que el lector puede inferir, con el conocimiento que ya posee para entender el texto. Durante y después del proceso de lectura, el lector tiene que monitorear su lectura y comprensión del texto para poder intervenir y aclarar malentendidos o confusiones. Iniciar una conversación sobre el texto, cuestionar a los compañeros, profesores o autocuestionarse ayuda a profundizar el significado del texto. Cuando se tienen que resolver preguntas relacionadas con el texto, es necesario hacer una buena selección de informaciones relevantes. Es también muy importante poder resumir el texto, utilizando hechos importantes. Al final el lector tiene que construir una imagen mental o un organizador gráfico para poder extraer o construir el significado del texto.

Rosas Lobo (2012) propone la Tabla 2, la cual contiene dos tipos principales de estrategias de lectura según la taxonomía de Díaz Barriga y Hernández (2000, Rosas Lobo (2012).

Tabla 2. Clasificación de estrategias de lectura (Díaz Barriga y Hernández Rojas, en Rosas Lobo, 2008:51)

Tipos de estrategia	Estrategias autorreguladoras	Estrategias específicas de la lectura
	Establecimiento del propósito	Activación del conocimiento previo
Antes	Planeación de la actuación	Elaboración de predicciones
		Elaboración de preguntas
		Determinación de la importancia

		de partes relevantes del texto
Durante	Monitoreo o supervisión	Estrategias de elaboración (inferencial)
		Estrategias de organización (uso de estructuras textuales)
Después	Evaluación	Identificación de la idea principal
		Elaboración del resumen

Díaz Barriga y Hernández (2000, en Rosas Lobo, 2012) distinguen las estrategias autorreguladoras y estrategias específicas de lectura y todo esto en relación a los tres momentos de la lectura (Tabla 2). Las estrategias autorreguladoras podemos relacionarlas con las estrategias metacognitivas porque tienen la función de controlar, planificar y evaluar el proceso de lectura, es decir, ayudan de una manera a las estrategias específicas para que cumplan con su tarea, mientras que las estrategias específicas están directamente dirigidas a la realización de la tarea, por lo cual las podemos relacionar con las estrategias cognitivas.

Las estrategias autorreguladoras en la fase anterior de la lectura permiten al lector definir el objetivo de la lectura lo que luego facilita el desarrollo del proceso de lectura. La activación de conocimientos es muy importante porque de este modo se eligen las informaciones más relevantes y se construye poco a poco el significado del texto. En esta etapa son importantes también las predicciones e inferencias (Díaz Barriga y Hernández, 2000, en Rosas Lobo, 2012). Goodman (1996:55, Barboza Peña y Peña González, 2014) define la inferencia como la capacidad de encontrar o descubrir la información que se ha buscado con la asistencia de “nuestros esquemas y estructuras de conocimiento”. Según Trabasso (1981, en Barboza Peña y Peña González, 2014) la inferencia es la estrategia principal que está presente durante todo el proceso de la comprensión de lectura. Si el uso de la inferencia todavía no ha confirmado nuestra selección, podemos recurrir a la confirmación. Goodman (1996, en Barboza Peña y Peña González, 2014) relaciona la estrategias de inferencia con la estrategia de confirmación, manifestando que las informaciones que se confirman durante la lectura permiten la formulación de hipótesis e inferencias sobre las informaciones que siguen en el texto.

Como podemos apreciar en la Tabla 2, las estrategias autorreguladoras ayudan a que las estrategias específicas cumplan con su función. Durante la lectura, debido a la estrategia del monitoreo, el lector define las partes más importantes del texto para poder obtener una representación global del texto. A parte del uso del conocimiento previo y las predicciones, para llevar a cabo esta tarea el lector se sirve también de su conocimiento de las estructuras textuales (Díaz Barriga y Hernández, 2000, en Rosas Lobo, 2012).

Después de la lectura el lector evalúa la tarea que se ha llevado a cabo, en esto le ayudan las estrategias específicas. En esta etapa el lector tiene que ser capaz de determinar la idea principal del texto y hacer un resumen. Con esto se concluye el proceso de comprensión de un texto (Díaz Barriga y Hernández, 2000, en Rosas Lobo, 2012).

Desde otro punto de vista, Solé (1999) afirma que no podemos proponer una clara tipología de estrategias porque las considera parte inseparable del proceso de lectura. Por consiguiente, divide el proceso de lectura en varias fases, consideradas cruciales, y les atribuye estrategias o actividades necesarias para que el proceso llegue a su meta sin dificultades (Tabla 3). También aclara que ni siquiera podemos poner unos límites precisos entre estas tres fases, las estrategias divididas en tres partes sirven como sugerencias para facilitar al alumno el proceso de lectura y que después de independizarse y convertirse en un lector activo pueda controlar y manejar el proceso de comprensión y utilizar aquellas estrategias que considera convenientes.

Tabla 3. Sistematización de las estrategias de lectura según Solé (2000, en Rosas Lobo, 2007:59)

Fases de la lectura	Estrategias de lectura
Antes de la lectura	Anticipación
	Suposición
	Predicción
Durante la lectura	Predicción
	Verificación
	Inferencia
	Disposición al riesgo

Después de la lectura	Omisión o supresión Selección Generalización Construcción o integración
------------------------------	--

Barnett (1989) desarrolla un plan de lectura basándose también en tres fases cruciales que forman parte del proceso de lectura. Las estrategias cognitivas con el apoyo de la L1, L2, conocimiento del mundo y el texto escrito deberían ayudar a los lectores de L2 a abordar los textos auténticos. Rosas Lobo (2012) hace una clasificación de estrategias, según el plan de Barnett (1989), que podemos apreciar en la Tabla 4.

Tabla 4. Estrategias de lectura (Barnett, 1989, en Rosas Lobo, 2012:231)

Fases de la lectura	Estrategias cognitivas de lectura
Pre-lectura	Predicción Reconocimiento de la estructura del texto Transferencia Skimming Scanning
Durante la lectura	Inferencia del significado de las palabras Uso del conocimiento previo Consideración de la estructura sintáctica Predicción del contenido del texto Uso del diccionario
Post-lectura	Scanning Skimming Uso de la estructura textual Uso del conocimiento previo Predicción Inferencia

Sobre las bases de los conceptos expuestos vamos a analizar más detalladamente las teorías de Barnett (1989) y de Solé (1999) y describir el uso de las estrategias de lectura propuestas para facilitar su aplicación a los docentes y alumnos en el aula

4.5. Enseñanza de las estrategias de lectura en el aula

Se ha registrado un alto porcentaje de estudiantes universitarios que no leen por placer, sino por obligación y, por lo tanto, no se esfuerzan por completo y hacen la lectura a medias lo que lleva a la incomprensión del texto y no favorece al aprendizaje (Ruiz del Castillo, 1990, en Namorado Lugo, 1995). En el ámbito universitario uno de los problemas es que los estudiantes no utilizan su pensamiento lógico, es decir, leen solo para memorizar siempre la gran cantidad de informaciones sin hacer reflexiones sobre lo leído, manipular las informaciones leídas con el objetivo de sacar provecho de ellas y aprender algo y mantenerlo a largo plazo. Estas razones nos llevan a la conclusión que las estrategias son imprescindibles en el proceso de aprendizaje para poder dominar textos de niveles más difíciles y complejos, relativos a un determinado campo científico y para poder plantar un texto cualquiera de manera que resulte útil e interesante para los alumnos. Por esto, en los siguientes párrafos nos vamos a concentrar en las estrategias de lectura que ha propuesto Solé (1999) y Barnett (1989) basándose en tres etapas principales de la lectura.

Estrategias utilizadas antes de la lectura

Según Solé (2000) esta es la fase más importante, que ocurre antes de la lectura, por lo cual es necesario establecer los objetivos de la lectura (saber el qué, el porqué y el para qué de la lectura), incitar la activación de los conocimientos previos, formular predicciones sobre lo que tratará el texto y a la formulación de hipótesis y supuestos acerca del contenido del mismo. Todo esto creará la confianza y la seguridad y aumentará el interés en el alumno y de este modo se convierte en un lector activo que lee con objetivos determinados. La lectura en la L2 se difiere de la lectura en la L1, por esto, es muy importante despertar el interés, introduciendo el texto y presentando el vocabulario y el contexto de manera correcta para que el lector se convenza de que el texto en la L2 puede ser significativo. El docente tiene que establecer una interacción con los alumnos y relacionarlos con el texto. Es útil hacer un *brainstorming* o *freewriting* entre todos, de esta manera los alumnos contribuyen, participan en el proceso y aprenden mejor (Barnett, 1989).

Las estrategias de *skimming* y *skanning* también ayudan a establecer el contacto con el texto. Percatarse de la estructuración del texto, hacer hipótesis en base del título o subtítulos sirven como apoyo para la fase que sigue después, la lectura.

Estrategias utilizadas durante lectura

Durante la lectura el lector tiene la oportunidad de verificar todas sus suposiciones iniciales sobre el texto y de esta manera poco a poco construye el significado del texto. Haciendo un resumen del texto leído, podemos comprobar si hemos capturado el significado global del texto (Van Dijk, 1983, en Solé, 1999). Verificando nuestras predicciones sobre el texto, podemos comprobar si hemos entendido el texto, pero, por otra parte, este proceso también nos sirve en el caso contrario para poder tomar medidas y solucionar el problema. En esta segunda fase la lectura se observa como una actividad compartida. El objetivo principal es que los alumnos definan, junto con el profesor como guía, las tareas que se tienen que efectuar durante la lectura. Solé (1999) enumera cuatro estrategias que el profesor tiene que inculcar a los alumnos tras la lectura:

- a) Hacer el resumen del texto y confirmarlo con los alumnos
- b) Resolver algunas dudas que plantea el texto exigiendo aclaraciones
- c) Hacer algunas preguntas que requieren la búsqueda y la lectura
- d) Establecer predicciones sobre la parte que aún debe ser leída, renovando así el ciclo, otorgando al otro el rol de moderador

La lectura compartida ayuda a los alumnos-lectores a comprender y controlar su comprensión, con el objetivo de que en un momento se pueden ser ellos mismos responsables e independientes de la lectura.

Barnett (1989) invita a estudiar la situación en la que nos encontramos y valorar si tenemos que entrometernos como docentes. Si notamos que los alumnos tienen dificultades con la lectura les podemos ayudar con algunas actividades y explicar directamente las estrategias a las que pueden recurrir. En este caso, pueden adivinar el significado del vocabulario desconocido con la ayuda del contexto, cognados, morfología o analizando la sintaxis de las oraciones o utilizar el diccionario. Tenemos que convencer a nuestros lectores que pueden recurrir al uso del diccionario solo cuando no pueden descubrir el significado de otro modo, pero que también no es imprescindible saber el significado de todas las palabras. Otra de las actividades útiles en esta etapa es hacer predicciones sobre el contenido del texto, esto ayuda a intrigarlos, despertar su creatividad e imaginación.

Estrategias utilizadas después de la lectura

Una de las tareas más importantes después de la lectura es encontrar la idea principal de un texto. La capacidad de encontrarla o generarla nos demuestra que realmente hemos entendido lo que el autor nos quiso comunicar con su texto. Claro que todo depende del tipo de texto y cuánto un alumno está estratégicamente preparado para esta tarea. Por esto, existen algunas estrategias mediante las cuales podemos descubrir la idea principal de un texto. Brown y Day, (1983, en Solé, 1999:122,) nos exponen cuatro reglas:

- a) Reglas de omisión o supresión, con las que se elimina la información superficial redundante
- b) Reglas de situación, mediante las cuales se integran conjuntos de hechos o conceptos en conceptos supraordenados
- c) Reglas de selección que llevan a identificar la idea en el texto, si se encuentra explícita
- d) Reglas de elaboración mediante las cuales se construye o genera la idea principal

La aplicación de estas estrategias no es suficiente, es necesario que el profesor lo muestre con varios ejemplos. Con la “demostración de modelos” los lectores pueden obtener un cuadro más amplio sobre lo que significa encontrar la idea principal de un texto. Mientras ellos observan al profesor, él puede:

- a) Explicar qué significa la “idea principal” de un texto y mostrar la importancia de su verificación
- b) Señalar la razón por la que se ha escogido este texto
- c) Decir el tema del texto para facilitarles la búsqueda de la idea principal y también mostrarles cómo diferenciar partes importantes e irrelevantes del texto
- d) Indicarles durante la lectura partes importantes y explicarles su importancia
- e) Hacer una discusión sobre el proceso seguido y en el caso de que la idea principal sea una elaboración personal de cada alumno, exigir de ellos los argumentos de sus ideas y apoyarlos. (Solé, 1999)

La práctica es lo más importante en este proceso y seguramente el profesor-modelo se encontrará con dificultades; los alumnos no podrán de inmediato ser capaces de generar cual sería la idea principal de un determinado texto. Por lo tanto, los errores son comunes al principio, es necesario que el profesor dé tiempo a los alumnos de autocorregirse y asegurar “el uso de las diversas estrategias en una situación “andamiada”, lo que va a incitar su confianza y autonomía (Solé, 1999:124).

Luego de encontrar la idea principal es muy útil hacer una revisión conjunta, una discusión. No es suficiente solamente entender el significado de cada palabra, saber hacer el resumen y

memorizar la idea del autor, sino comprender el porqué de esta idea, proponer el propio punto de vista, argumentarlo y compararlo con los demás. Todo esto ayuda a levantar la consciencia, la capacidad de pensar más allá, poder tomar en cuenta la opinión diferente (Solé, 1999).

Además de la idea principal, existe el concepto del tema de un texto. Estos dos términos suelen mezclarse. Por eso, vamos a tratar de separarlos con las siguientes definiciones. Al encontrar el tema podemos averiguar si hemos entendido de lo que trata el texto. Solé (1999) relaciona el tema con el término macroestructuras, introducido por Van Dijk (1983:55, en Solé, 1999) quien afirma que la macroestructura es “una representación abstracta de la estructura global de significado de un texto”, es decir, identificando estas estructuras textuales podemos obtener el tema del texto. Mientras que las macrorreglas nos ayudan a resumir el texto. Hacer un resumen no es una tarea fácil, no estamos siempre en grado de diferenciar las informaciones importantes de los detalles que son redundantes. Para extrapolar el tema de un texto y poder referir las informaciones más relevantes Van Dijk (1983, en Solé, 1999) nos propone cuatro estrategias para facilitar este proceso. Estas cuatro reglas serían:

- 1) Las reglas de omisión eliminan informaciones secundarias que no son sustanciales para captar el significado global del texto.
- 2) Las reglas de selección eliminan las informaciones que son redundantes, familiares u obvias y, por esto, no necesitan ser mencionadas.
- 3) Las reglas de generalización sirven para reunir varios conceptos bajo un término superior.
- 4) Las reglas de construcción o integración crean nuevas proposiciones que sintetizan varias frases o informaciones del texto en pocas palabras para aumentar la legibilidad.

Otra estrategia que es muy beneficiosa para comprobar si los alumnos han entendido el texto, es de formular y responder a las preguntas pertinentes. Las preguntas pertinentes serían aquellas que están relacionadas con el tema principal del texto y con el objetivo de la misma lectura. Hacer estos ejercicios después de la lectura, con el profesor como modelo, ayudan a los alumnos a verificar la comprensión y a darse cuenta de las informaciones relevantes del texto. Estas preguntas pueden ser de respuesta literal, es decir, la respuesta está presente en el texto, preguntas que exigen del alumno una lectura más ponderada y luego saber relacionar varias informaciones o datos y existen preguntas de elaboración personal, donde el material textual es la base de la respuesta, pero requiere también el conocimiento previo u opinión personal del alumno. Cuando el profesor hace preguntas relacionada con el texto, incentiva

también a los alumnos a autocuestionarse, lo que aumenta su pensamiento crítico y la autonomía (Solé, 1999).

El proceso de lectura no tiene que concluirse con estas actividades, un determinado texto nos puede servir también para integrar la lectura con otras destrezas. Con una tarea de escritura, por ejemplo, haciendo resumen, tomando notas, escribiendo un ensayo o incluso, continuando la trama del mismo texto, actualizamos el texto y a la vez practicamos la destreza de la expresión escrita. Mientras que, mediante las discusiones, reacciones, expresando opiniones, argumentos, fomentamos la expresión oral. Los materiales auditivos o audiovisuales que están relacionados con el tema del texto pueden servir para ejercitar la comprensión oral. Se indica asimismo que el docente hace caso a la elección de los textos, porque solamente los textos auténticos y de temas interesantes permitirán que el trabajo de lectura sea provechoso tanto para los alumnos como para los docentes (Barnett, 1989).

De acuerdo con las ideas expuestas, cabe señalar todavía que todas estas estrategias o actividades deben ser directamente enseñadas puesto que esto posibilita la transferencia de las mismas y su aplicación todavía más exitosa en lecturas posteriores (Barnett, 1989).

5. CUADRO DE INVESTIGACIONES RELEVANTES SOBRE LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA

En este capítulo vamos a presentar algunos estudios que se llevaron a cabo con los estudiantes de ELE para examinar el concepto del uso de las estrategias de lectura.

Una de las primeras que se dedicó específicamente al concepto de la metacognición del lector fue Carell (1988). El objetivo de su investigación fue averiguar la relación entre las estrategias metacognitivas y el concepto de la comprensión de la lectura en el caso de los adultos hablantes nativos de español y hablantes nativos de inglés. Basándose en las investigaciones anteriores, la autora se propuso determinar qué rol juegan la competencia lectora en la L1 y competencia lingüística en la L2 en relación a la competencia lectora en la L2 y como último, cómo se ajustan a todo esto los factores metacognitivos. En la investigación participaron dos grupos de estudiantes. El primer grupo eran 45 hispanohablantes que estudiaban inglés (EFL), algunos tenían el nivel intermedio y otros el nivel avanzado. Por otra parte, el segundo grupo consistía de 75 hablantes nativos de inglés que estudiaban español (ELE) en diversos grados en la universidad. Se exigía de los estudiantes que leyeran dos textos, uno en inglés y otro en español para luego poder responder a diez preguntas que verificaban la comprensión de los textos. Y como último, se les propuso un cuestionario metacognitivo que examinaba su conceptualización metacognitiva sobre las estrategias de lectura en L1 Y L2. Las preguntas del cuestionario se referían a las siguientes estrategias de comprensión lectora: (1) el aspecto de sonido-letra; (2) el aspecto del significado de la palabra; (3) el aspecto de las relaciones sintácticas; (4) detalles del contenido del texto; (5) el aspecto global del significado del texto; (6) el conocimiento previo; (7) organización textual. Los resultados mostraron que no existe una diferencia significativa entre dos grupos por lo que se refiere a la lectura en L1. Es decir, para ambos grupos era más fácil leer los textos en L1 que en L2. Sin embargo, los datos señalan que el texto en español era más complejo para todos los participantes, por lo cual los hablantes nativos de inglés obtuvieron los resultados menos favorables en la lectura del texto en L2 respecto a los resultados del otro grupo de hispanohablantes. Analizando las variables según modelos (lectura en L2 = lectura en L1; lectura en L2 = competencia lingüística en L2) se detectó que la lectura en L1 influye en la lectura en L2 y que también la competencia lingüística en L2 tiene influencia en la lectura en L2. Por lo que se refiere al cuestionario metacognitivo, las estrategias metacognitivas se pueden sistematizar en cuatro categorías, confianza, reparación, eficacia y dificultad. Las primeras dos estrategias se mostraron poco

significativas para ambos grupos en la lectura. Sin embargo, el grupo 1 resultó utilizar en mayor medida las estrategias “locales” (el aspecto del significado de la palabra, el aspecto de las relaciones sintácticas, detalles del contenido del texto) que el grupo 2. Por otra parte, los resultados mostraron que ambos grupos no consideran significativas las estrategias “globales” (el aspecto global del texto, conocimiento previo, organización textual) de la lectura en L1. Las estrategias de confianza y reparación resultaron significativas en la lectura en L2. En la categoría de la dificultad en la lectura en L2, la sintaxis de la oración resultó ser significativa para el grupo 2, mientras que el grupo 1 manifestó el mismo problema pero en la L1. Algunas estrategias del último grupo, como por ejemplo, detalles del contenido (para el grupo 1) y correspondencia sonido-letra (para el grupo 2) resultaron no ser tan efectivas para la lectura en L2. Sin embargo, las estrategias como el significado de la palabra y la sintaxis de la oración resultaron ser útiles para el grupo 2. Confrontando la lectura en L1 y en L2, las estrategias efectivas resultaron ser significativas para la lectura en L2 para el grupo 2, mientras que las estrategias de dificultad se mostraron significativas para la lectura en L2 para el grupo 1. Se puede deducir que los alumnos de ELE usan más estrategias locales, léxicas y gramaticales, mientras que los alumnos de EFL utilizan con más frecuencia estrategias globales, textuales y culturales.

Pasando a los estudios más recientes, Lu y Lin (2006) realizaron una investigación con estudiantes de ELE para verificar con qué frecuencia usan las estrategias de lectura y discutir la diferencia en el uso de las estrategias entre los alumnos de distintos grados. En la investigación participaron 214 alumnos matriculados en la lectura del primer, segundo y tercer curso del Departamento de Español de la Universidad Providence en Taiwán. Se ha utilizado un cuestionario compuesto por dos bloques. Con el primer bloque se han recogido los datos personales de los alumnos. El segundo bloque ha sido dividido en tres partes que analizan tres tipos de estrategias, estrategias para resolver problemas lingüísticos, estrategias para leer efectivamente y estrategias para mostrar la confianza en la lectura. Los participantes tenían que marcar la frecuencia de uso de cada estrategia. Los resultados mostraron que existe una diferencia relevante entre los tres cursos en el uso de las estrategias. Se ha verificado que los alumnos que llevan más años estudiando español utilizan con más frecuencia las estrategias para resolver los problemas lingüísticos, usando inferencia, aplicando el conocimiento morfológico del español y del inglés y el conocimiento previo. En cuanto a las estrategias para leer efectivamente, no se han registrado notables diferencias entre los cursos. La mayoría no usa en gran medida estas estrategias de lo que se concluye que la conciencia

metacognitiva de estas estrategias no es muy alta. Los resultados relacionados al uso de las estrategias para mostrar confianza muestran que el tercer año las utiliza con más frecuencia respecto al primer o segundo año. Se concluye que los alumnos de los tres cursos analizados utilizan más estrategias locales que globales, este también fue el caso en la investigación de Carell (1989), donde se ha mostrado que los estudiantes de ELE recurrían a las estrategias locales, mientras que los estudiantes de EFL recurrían a las estrategias globales. También se ha notado que la conciencia metacognitiva aumenta con los años, es decir con el incremento del conocimiento lingüístico.

Vamos a mencionar incluso la investigación exhaustiva de Manzano Díaz (2007) cuyo objetivo era averiguar la relación entre los estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y el rendimiento de la lengua junto con otras variables como el género, especialidad, edad, escuela de procedencia o lugar de residencia en el caso de 112 estudiantes de EFL. Para determinar los estilos predominantes en los estudiantes, se ha utilizado el cuestionario CHAEA (estilo pragmático, activo, teórico y reflexivo) y los resultados han mostrado que los alumnos tienen un predominio moderado del estilo reflexivo y teórico, en cuanto al estilo pragmático mostraron un alto predominio, mientras que en el estilo activo los resultados muestran que el predominio oscila entre los rangos moderado y alto. El análisis entre los estilos y la variable del rendimiento académico ha revelado que los determinados estilos de aprendizaje influyen en el aprendizaje de un idioma extranjero. Dentro de las variables independientes solo la procedencia y las carreras muestran cierta dependencia con determinados estilos, especialmente el reflexivo y el teórico. Para investigar el uso de las estrategias de lectura se ha utilizado el cuestionario dividido en cuatro partes, es decir, dimensiones relacionados con el mismo proceso de lectura (el conocimiento previo, nivel de traducción, nivel de interpretación, nivel de extrapolación). El análisis del uso de las estrategias de lectura ha mostrado que solo el 5% de los estudiantes ha expresado usarlas muy frecuentemente, mientras que el 49% las utiliza de manera frecuente, el 33% moderadamente y un 11% de forma limitada. En cuanto a las dimensiones, los estudiantes presentan usos más frecuentes de las estrategias relacionadas con el nivel de interpretación y extrapolación, mientras que las estrategias relacionadas con el conocimiento previo y nivel de traducción muestran un uso moderado y frecuente. Analizando los ítems de la dimensión de los conocimientos previos y metaprosos, los resultados han mostrado que las estrategias relacionadas con los metaprosos han obtenido mayor puntuación que las estrategias relacionadas con el conocimiento previo. El análisis de los ítems de la dimensión del nivel de traducción ha

revelado que los estudiantes muestran dificultades en las estrategias relacionadas con la comprensión de forma general, sobre todo en aquellas estrategias de reconocimiento del significado implícito y de las claves textuales, al igual que en las estrategias de inferencia y de generalización. Esto demuestra que las estrategias relacionadas con acciones u operaciones que exigen del alumno el mayor esfuerzo representan una dificultad para los estudiantes, ya que no poseen un alto dominio de los elementos lingüísticos (la dimensión de los conocimientos previos). Los resultados de la dimensión del nivel de interpretación han mostrado el uso limitado de las estrategias de inferencia, mientras que las estrategias de valoración y emisión de juicios y criterios han revelado el uso moderado y frecuente, lo que indica que todas las tareas relacionadas con la construcción y expresión de ideas en la L2 producen temor e inseguridad en los estudiante que de nuevo se puede relacionar con el bajo nivel de los conocimientos lingüísticos o por subestimar el valor y utilidad de los conocimientos previos. La última dimensión del nivel de extrapolación ha mostrado resultados similares a la dimensión anterior. Esto se debe a su forma de pensar que las correspondientes estrategias son prácticas y no requieren del estudiante la construcción de ideas, sino que se refieren a la aplicación de la información leída. En cuanto a las estrategias relacionadas con la formulación de problemas han mostrado un uso moderado lo que se debe al bajo nivel de destrezas en la competencia investigadora a niveles de producción y creación. Se concluye que los estudiantes han evaluado con valores más altos aquellas estrategias que dependen de procesos mentales de identificación, reconocimiento a un nivel reproductivo, mientras que las estrategias relacionadas con los conocimientos previos y de contenido del texto a un nivel de interpretación o emisión de juicios personales han obtenido los valores inferiores. El análisis de la relación entre las estrategias y la variable del rendimiento académico ha revelado que existe correlación significativa entre las dos variables, es decir, si el conocimiento de L2 es mayor, mayor es el uso de estrategias de lectura y viceversa. También se ha demostrado que existe una correlación significativa entre las estrategias de lectura y los estilos de aprendizaje, donde sobresale el estilo pragmático y reflexivo. Dentro de las variables independientes, la edad, el año académico y las carreras muestran ciertas dependencias con las estrategias, sobre todo en cuanto a las estrategias relacionadas con el nivel de traducción y extrapolación.

6. INVESTIGACIÓN SOBRE LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA DE LOS UNIVERSITARIOS CROATAS DE ELE

En la segunda parte de esta tesina averiguamos el uso de las estrategias de lectura entre los universitarios croatas de ELE. El presente trabajo presenta una investigación cuantitativa que consta de dos partes principales: verificar qué actitud tienen los universitarios croatas hacia la lectura en general y en relación a esto determinar la frecuencia de uso de las estrategias de lectura.

6.1. Objetivos de la investigación

Los objetivos principales de esta investigación son los siguientes:

1. Averiguar los hábitos de la lectura y la actitud que tienen los estudiantes croatas hacia la lectura en general
2. Examinar en qué medida los estudiantes croatas usan las estrategias de lectura cuando leen un texto en español
3. Verificar en qué manera los hábitos lectores influyen en la frecuencia de uso de las estrategias de lectura
4. Averiguar si existe correlación entre la variable del rendimiento académico, es decir, la última nota de la asignatura de Lengua Española o el año de estudio y entre el uso de las determinadas estrategias de lectura.

6.2. Metodología y procedimiento

6.2.1. Cuestionario

Como instrumento principal para realizar esta investigación, se utilizó un cuestionario que se dividió en dos partes. La primera parte se orientó a analizar la actitud de los alumnos hacia la lectura, es decir, sus hábitos, mientras que con la segunda parte se quiso verificar qué estrategias utilizan los alumnos y en qué medida. El cuestionario ha sido destinado a los estudiantes croatas de ELE de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, del Departamento de Estudios Románicos en Zagreb. Se ha escogido el método del cuestionario para realizar esta investigación porque es una herramienta que posibilita fácilmente obtener datos e informaciones necesarios para poder medir los objetivos propuestos.

Con el formulario de Google se ha creado una encuesta que ha sido enviada a los alumnos. Luego los datos han sido recopilados y se analizaron con el programa *IBM SPSS Statistics* y se ha utilizado el coeficiente de correlación de Pearson. En todas las pruebas estadísticas se ha elegido el nivel de significación alfa de 0,05.

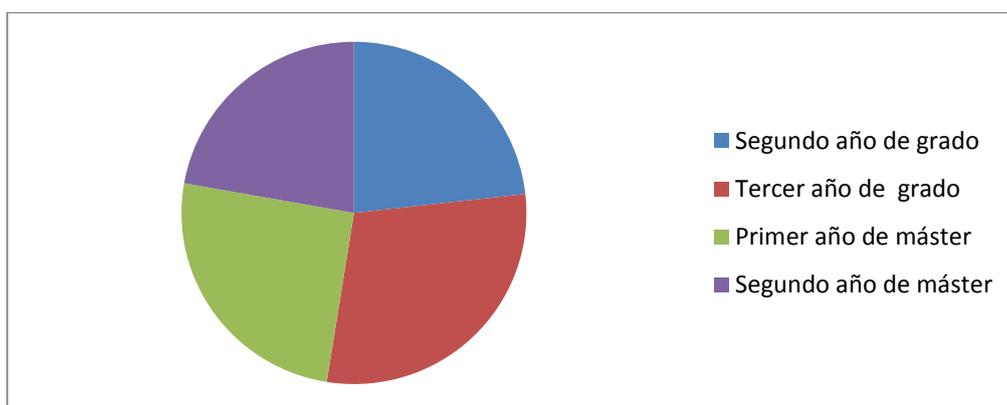
El cuestionario está compuesto por dos partes. Para la primera parte se ha utilizado el Cuestionario: Tú y la lectura (Diputación de Albacete, 2013, Proyecto Lectores ibéricos: Clubes de lectura) adaptado. Se han elegido 15 preguntas relevantes. Prevalecen las preguntas cerradas, algunas con opción múltiple, otras con elección única o utilizando la escala de Likert (de 1=completamente en desacuerdo a 5=completamente de acuerdo). Mientras que para realizar la segunda parte se ha utilizado el Cuestionario de evaluación de estrategias utilizadas durante la comprensión de lectura (Manzano Díaz, 2007). Esta parte del cuestionario consiste en 66 preguntas que están organizadas en torno a cuatro dimensiones: conocimiento previo, nivel de traducción, nivel de interpretación, nivel de extrapolación. La estructura elegida y el contenido corresponden al procesamiento de la información durante la lectura y de esta manera son también organizadas las correspondientes estrategias a los que los estudiantes recurren para facilitar el proceso de comprensión. Naturalmente, esta división no es estricta, cada uno de estos procesos pueden estar presentes todo el tiempo o entrelazarse. Los encuestados podían responder a las preguntas a través de la escala de Likert, evaluando de este modo el grado de conformidad con las afirmaciones propuestas (de 1=no lo hago nunca, 2=principalmente, no lo hago, 3=lo hago a veces, 4=lo hago a menudo, 5=lo hago siempre). A los encuestados se les han pedido también algunos datos personales (la edad, el sexo), el año de estudio y la última nota de la asignatura de Lengua Española, que se tomarán en cuenta como variables.

6.2.2. Encuestados

En la encuesta participaron los estudiantes croatas de ELE de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales del segundo y tercer año de grado y del primero y segundo año de máster. El primer año de grado no se ha tomado en consideración ya que en el momento de la conducción de la investigación los alumnos no habían terminado el primer semestre y, por lo tanto, no habían obtenido todavía ninguna nota de la asignatura de Lengua Española. El

número de los encuestados fue en total 77 de 19 a 27 años. La distribución de los alumnos según los grados podemos apreciarlo en el Gráfico 1. Todos los estudiantes tienen cada semestre como asignatura obligatoria Lengua Española. La última nota de Lengua Española es relevante para la investigación ya que se intentó verificar si el éxito académico está relacionado con el uso de estrategias de lectura. El dato del sexo no resultó ser un dato relevante puesto que en la encuesta participaron solo tres personas del sexo masculino.

Gráfico 1. La distribución de los estudiantes según el año de estudio en la Universidad



6.3. Resultados

En los capítulos siguientes, vamos a presentar los resultados de la investigación. Primero vamos a mostrar el análisis de la primera parte de la encuesta y luego la segunda parte para una revisión más clara. Al final, se presentarán los estudios correlativos entre varias variables.

6.3.1. Análisis de los hábitos lectivos de los universitarios croatas de ELE

Como ya hemos dicho, la primera parte de la encuesta consiste en 15 preguntas y su objetivo es averiguar la actitud que los estudiantes tienen hacia la lectura en general. Se analizará separadamente cada pregunta y se mostrarán los datos obtenidos.

6.3.1.1. Frecuencia con la que los estudiantes acuden a varios lugares o eventos

La primera pregunta examina la frecuencia con la que los encuestados acuden a ciertos eventos o lugares. Vamos a concentrarnos en los datos relacionados a los lugares como la biblioteca y librería, puesto que estos datos nos van a mostrar los hábitos lectivos de los encuestados. En la siguiente tabla podemos ver todos los ítems y correspondientes porcentajes.

Tabla 5. Frecuencia con la que los estudiantes acuden a varios lugares o eventos

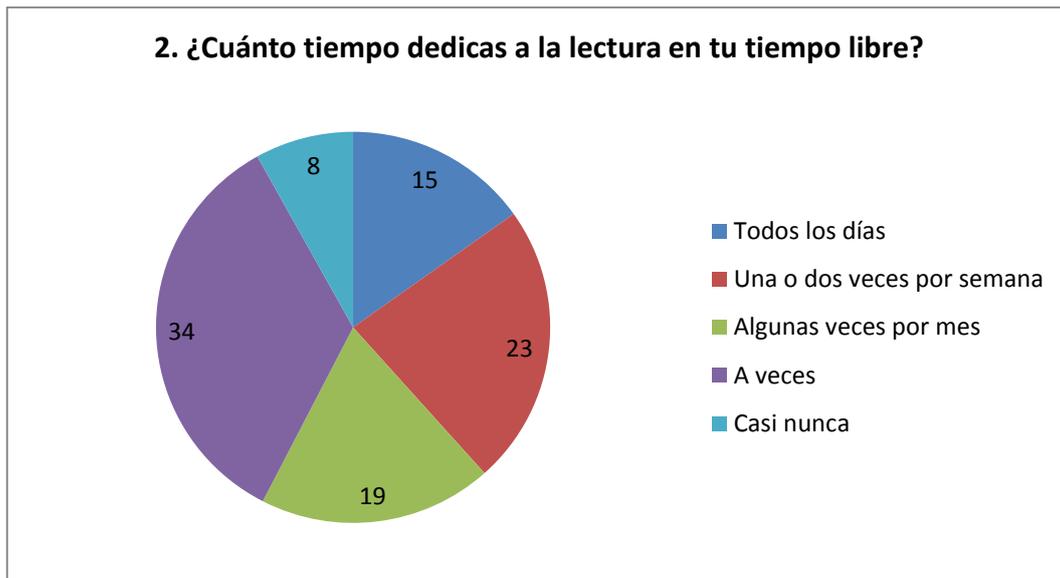
1. Cuántas veces en los últimos doce meses fuiste:			
	Más de una vez por mes	Una vez por mes	Nunca
Al cine	11%	67%	20%
Al concierto de música clásica	2%	19%	77%
A un concierto de música popular	11%	59%	28%
A museos, exposiciones	15%	51%	32%
A una biblioteca	80%	16%	2%
A espectáculos deportivos	10%	35%	54%
A una librería	32%	49%	18%

Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes va a la biblioteca más de una vez por mes (80%), mientras que el porcentaje de aquellos que nunca van a la biblioteca es muy bajo, solo 3%. Si estos datos los comparamos con los porcentajes correspondientes al último ítem (librería), los datos no son tan sorprendentes. Podemos observar que los estudiantes suelen ir a una librería una vez por mes (49%), mientras que el 32% de los estudiantes va a la librería más de una vez por mes. El porcentaje de aquellos que eligieron como la respuesta nunca es el 18%.

6.3.1.2. Tiempo dedicado a la lectura en tiempo libre

En esta pregunta los encuestados tenían que expresar cuánto tiempo dedican a la lectura en su tiempo libre. El siguiente gráfico representa los porcentajes de cada una de las respuestas expresadas por los encuestados.

Gráfico 2. La cantidad de tiempo dedicado a la lectura en tiempo libre

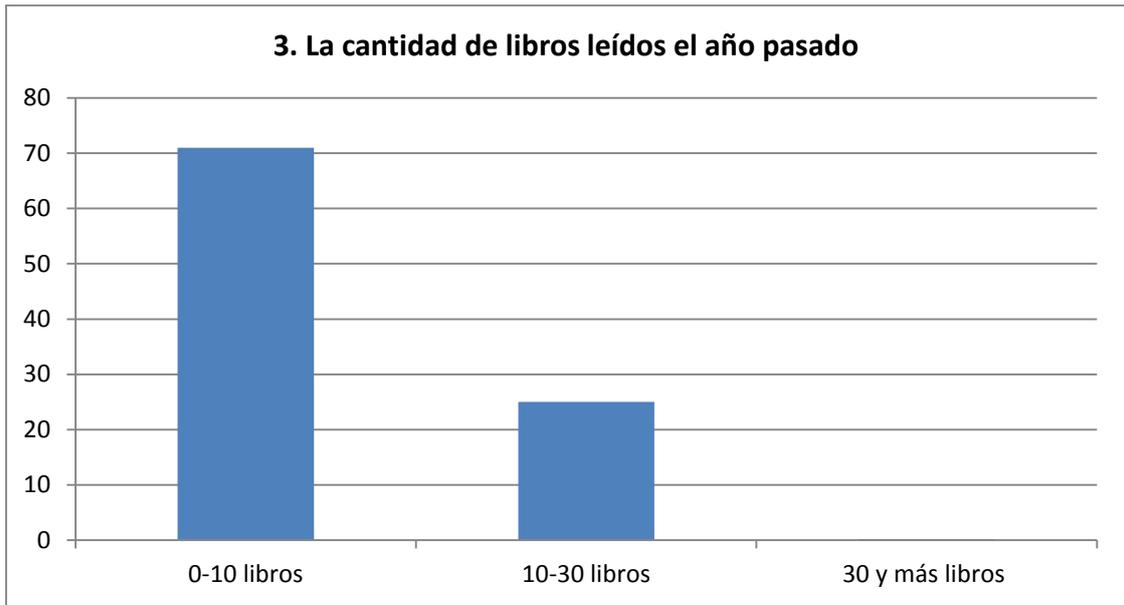


La mayoría manifestó que a veces en su tiempo libre suele leer (34%), mientras que todos los días lee solo el 15% de los encuestados. El porcentaje de aquellos que casi nunca lee en su tiempo libre es muy bajo, solo el 8%, mientras que el 19% de los encuestas lee algunas veces por mes.

6.3.1.3. Libros leídos durante el año pasado

En esta pregunta los encuestados tenían que escribir el número aproximado de libros que leyeron en el año pasado. Las respuestas varían desde 0 hasta 150. Esta era una pregunta abierta, pero nosotros vamos a representar los resultados clasificando los resultados en 3 grupos que podemos apreciar en el siguiente gráfico.

Gráfico 3. La cantidad de libros leídos el año pasado



La mayoría, hasta el 71% de los encuestados leyó durante el año pasado un máximo de 10 libros, mientras que de 10 hasta 30 libros leyó solo el 25% de los encuestados. El porcentaje de aquellos que leyeron 30 o más libros durante el año pasado es bastante bajo, solo 0,2%.

6.3.1.4. Tiempo dedicado a la lectura durante la semana

En el gráfico que sigue vamos a presentar los porcentajes de cada una de las respuestas de los encuestados a la pregunta donde tenían que expresar cuántas horas a la semana dedican a la lectura.

Gráfico 4. El tiempo dedicado a la lectura en la semana



La mayoría de los encuestados (34%) ha expresado leer de 3 a 5 horas a la semana, el 15% de los encuestados dedica solo 2 horas a la semana a leer. Mientras que solo el 19% de los encuestados lee 6 o más horas a la semana. El 31% de los encuestados ha expresado que no sabe cuánto tiempo dedica a la lectura a la semana.

6.3.1.5. La manera en la que consiguieron el libro que están leyendo

En esta pregunta los encuestados tenían que responder si el libro que están leyendo actualmente lo prestaron, la sacaron de la biblioteca, la compraron o por el momento no leen ningún libro. Los porcentajes de cada una de las respuestas las vamos a mostrar en el gráfico que sigue.

Gráfico 5. El modo en el que consiguieron el libro que leen actualmente

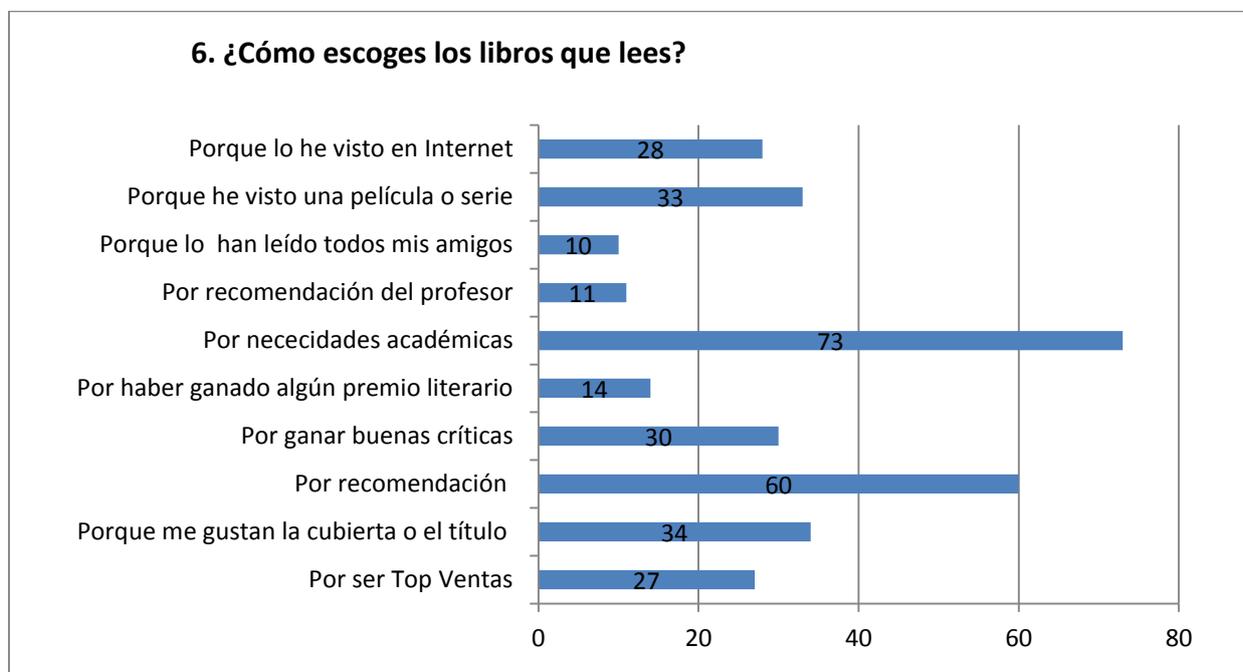


La mayoría de los encuestados (44%) ha prestado el libro en la biblioteca, el 27% afirma haberlo comprado, mientras que el 8% de los encuestados ha prestado el libro de alguien. El porcentaje de los encuestados que por el momento no está leyendo un libro es muy bajo, solo el 1,2%.

6.3.1.6. El motivo de la elección de libros

En esta pregunta los encuestados expresaron los motivos por los cuales escogen los libros que leen. Sistemáticamente vamos a mostrar los resultados en el siguiente gráfico.

Gráfico 6. El motivo de la elección del libro



Podemos observar que la mayoría de los encuestados lee por necesidades académicas (73%) o por recomendación (60%). Pocos encuestados escogen los libros porque los han leído sus amigos (10%) o por recomendación del profesor (11%). En la elección también influyen la película o serie de televisión que se basan en el libro (33%), otros se dejan llevar por la cubierta o el título (34%). Los porcentajes de aquellos que leen los libros porque los han encontrado en Internet (28%) o por ser Top Ventas (27%) no son muy altos.

6.3.1.7. El valor que representa la lectura

En la tabla se presentarán diferentes afirmaciones relacionadas con lo que la lectura significa para los encuestados y los porcentajes dependiendo del grado de acuerdo o desacuerdo (1 = completamente en desacuerdo, 2 = moderadamente en desacuerdo, 3 = no sé, 4 = moderadamente de acuerdo, 5 = completamente de acuerdo).

Tabla 7. Valoración del significado que representa la lectura

7. Para ti la lectura:					
AFIRMACIÓN	1	2	3	4	5
Es parte de la vida	1%	9%	25%	21%	43%
Me va a ayudar a encontrar trabajo	10%	24%	23%	30%	12%
Me enseña cómo piensan y sienten otros	4%	14%	25%	31%	25%
Es divertida	3%	3%	15%	39%	39%
Me ayuda a descubrir nuevas cosas	0%	4%	9%	37%	49%
Me permite huir de las preocupaciones	3%	10%	22%	30%	34%
Es una obligación	9%	27%	25%	21%	17%
Me permite conocerme mejor	4%	25%	28%	25%	17%
Me permite tener mejores conversaciones con mis amigos	1%	7%	20%	36%	35%
Me permite conocer a los autores y sus épocas	1%	18%	22%	28%	30%
Me permite conocer a los autores y sus obras	1%	14%	15%	32%	37%
Me ayuda a escribir y a leer mejor	0%	3%	12%	26%	58%

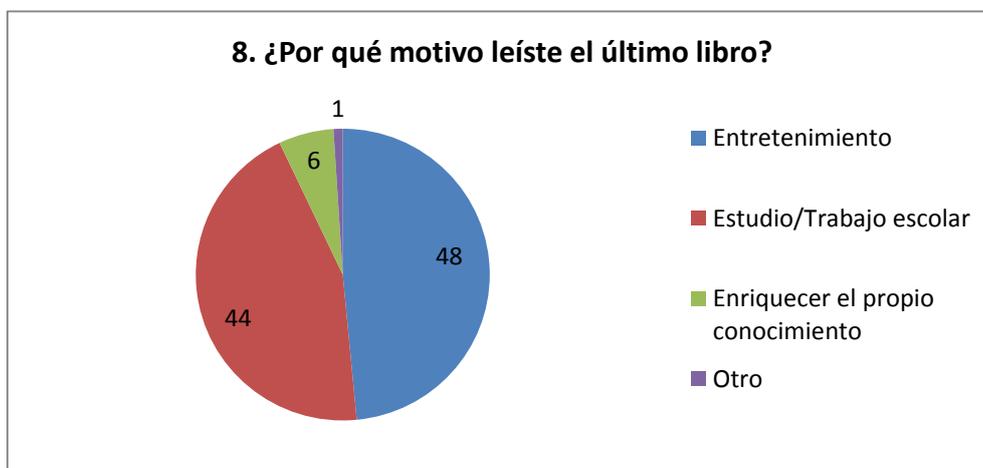
Analizando los resultados, vemos que la mayoría de los encuestados está completamente de acuerdo con que la lectura es parte de la vida (43%), les permite huir de las preocupaciones (34%), les posibilita conocer mejor a los autores y sus obras (37%) y les ayuda a escribir y a leer mejor (58%). En cuanto a la afirmación de que la lectura les va ayudar a encontrar un trabajo el 30% de los encuestados se ha mostrado estar moderadamente de acuerdo. Por otra parte, los resultados relacionados a la afirmación de que la lectura es una obligación, no muestran grandes diferencias entre los porcentajes, solo el 9% de los encuestados está completamente en desacuerdo. La mayoría de los encuestados está moderadamente en

desacuerdo (27%) o no lo sabe (25%), mientras que el 21% está moderadamente de acuerdo y el 17% está completamente de acuerdo.

6.3.1.8. El motivo de la lectura del último libro

El siguiente gráfico representa los porcentajes relacionados a los varios motivos que han incentivado a los encuestados a leer el último libro.

Gráfico 7. El motivo de la lectura del último libro

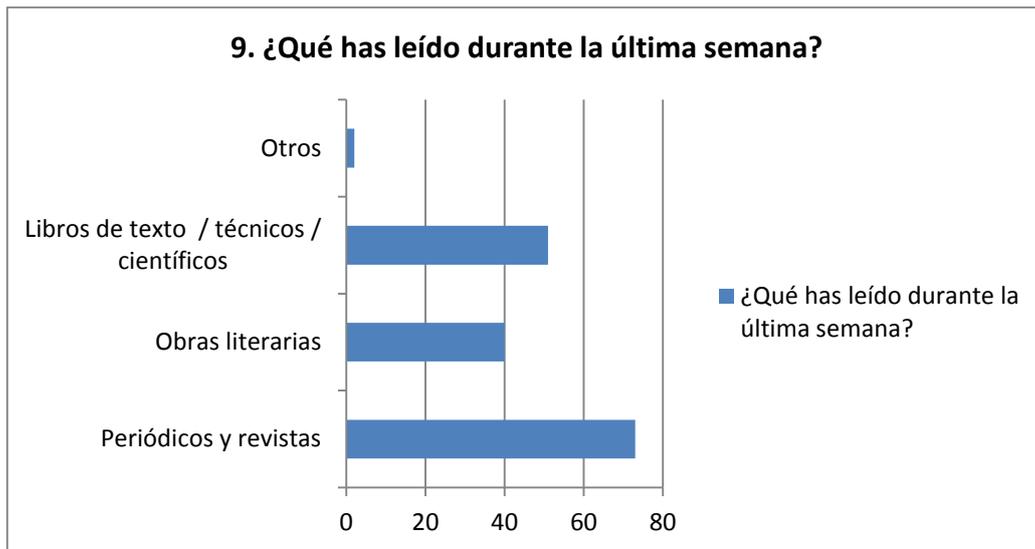


Podemos ver que el 48% lo leyó por entretenimiento, mientras que el 44% por estudio o trabajos escolares. Solo el 6% de los encuestados escogió el último libro para enriquecer su propio conocimiento.

6.3.1.9. Tipos de textos leídos en la última semana

En esta pregunta los encuestados tenían que mencionar lo que han leído durante la última semana.

Gráfico 8. Los tipos de textos leídos en la última semana

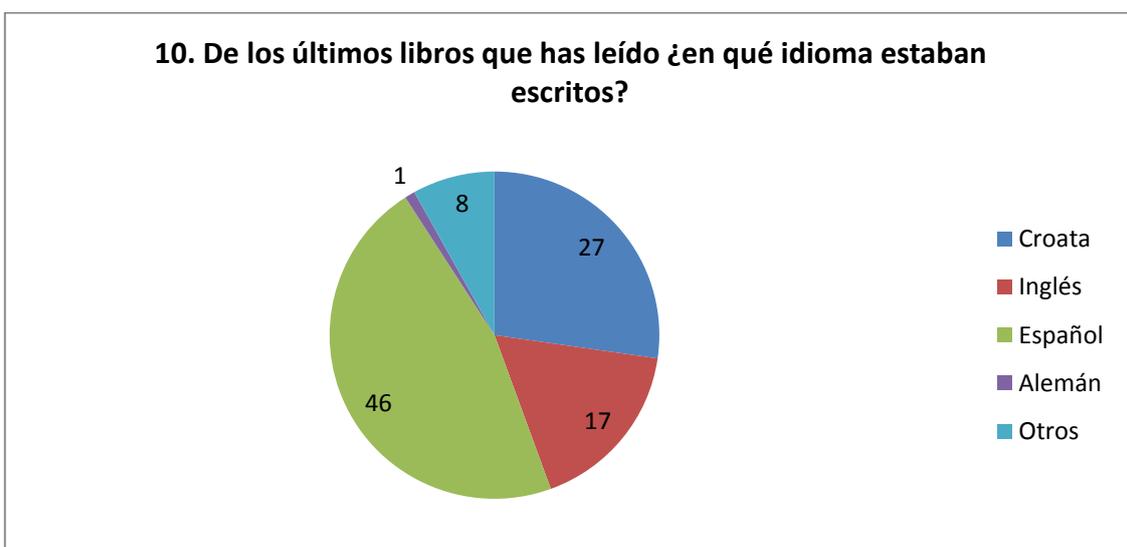


El 73% de los encuestados ha leído periódicos y revistas, el 51% ha leído libros o artículos de texto técnicos o científicos, mientras que el 40% ha leído las obras literarias.

6.3.1.10. La preferencia del idioma

En esta pregunta los encuestados debían mencionar en qué idioma estaban escritos los últimos libros que han leído. Todos los porcentajes y correspondientes idiomas van a ser presentados en el siguiente gráfico.

Gráfico 9. La preferencia del idioma en la lectura

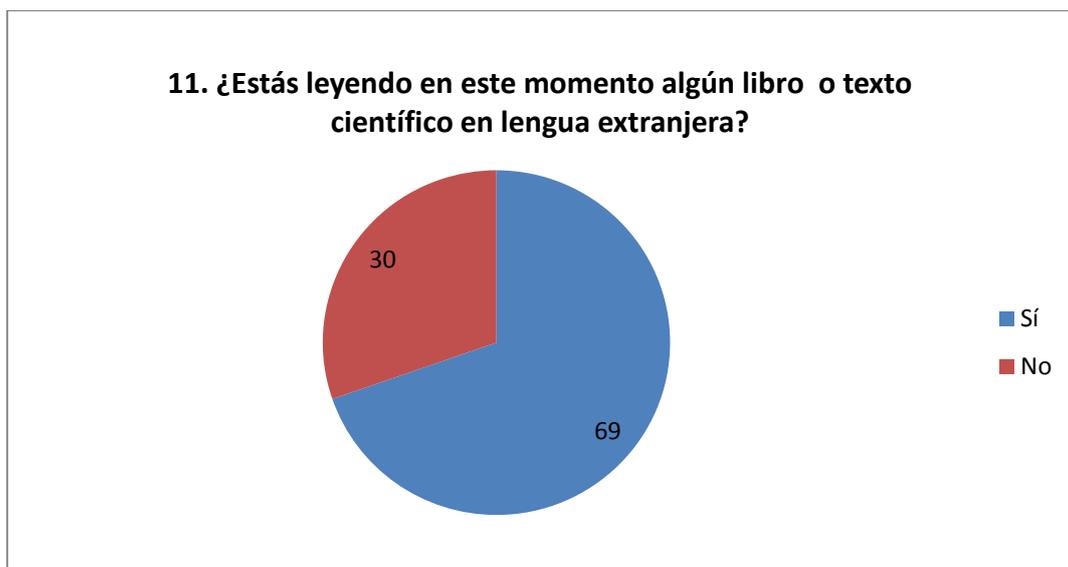


Si observamos los porcentajes del español y croata, la mayoría, el 46%, ha leído los libros en español, mientras que solo el 27% de los encuestados ha leído los libros en croata.

6.3.1.11. La frecuencia de leer en L2

En esta pregunta los encuestados tenían que decir si en este momento están leyendo algún libro o texto científico en lengua extranjera.

Gráfico 10. La frecuencia de leer en L2 libros o textos científicos

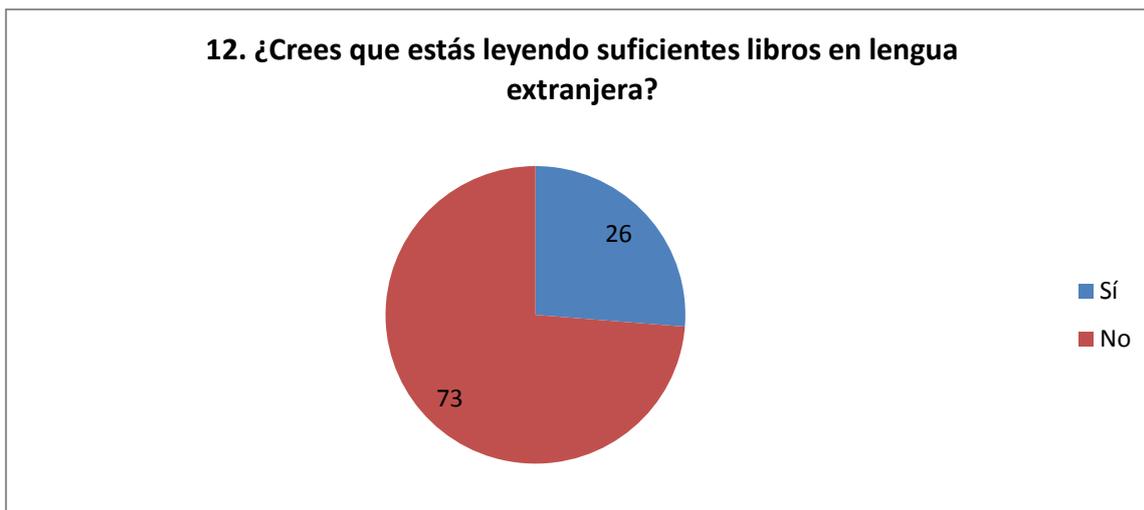


El 69% ha respondido que actualmente está leyendo libros o textos científicos en lengua extranjera, mientras que el 30% respondió negativamente.

6.3.1.12. Valoración de la lectura en L2

En esta pregunta los encuestados tenían que estimar si están leyendo suficientes libros o textos en lengua extranjera.

Gráfico 11. La valoración de la lectura en L2

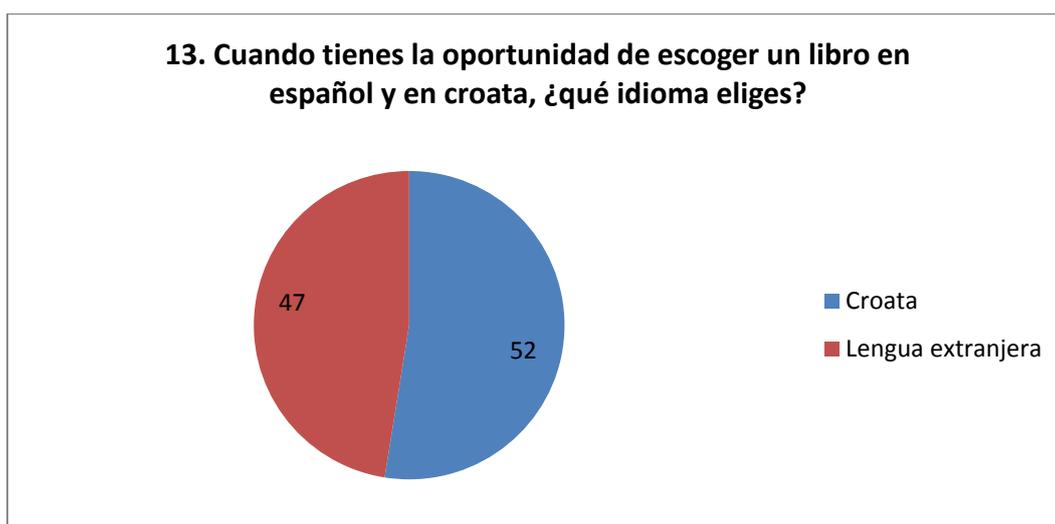


En el gráfico 11 podemos ver que más de la mitad de los encuestados (73%) piensa que no está leyendo lo suficiente en lengua extranjera, mientras que el resto de los encuestados (26%) piensa lo contrario.

6.3.1.13. La preferencia de lectura entre L1 y L2

En esta pregunta los encuestados tenían que manifestar qué idioma escogen cuando tienen la oportunidad de leer un libro en español y en croata.

Gráfico 12. La preferencia de lectura entre L1 y L2

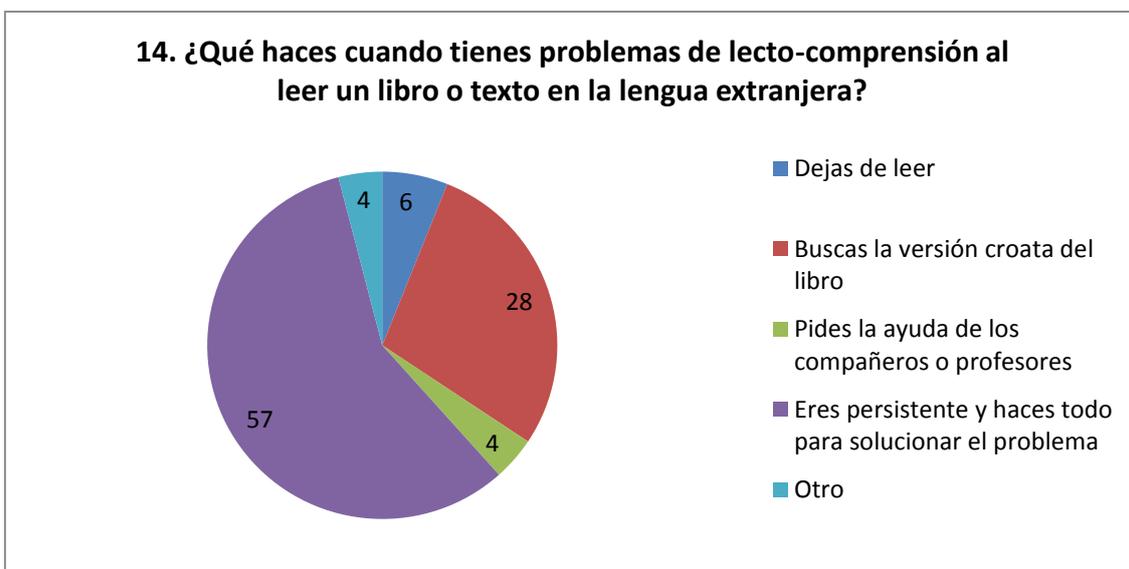


En el gráfico 12 podemos detectar que la mayoría de los encuestados (52%) escoge la lengua materna, es decir, el croata, mientras que el 47% elige la lengua extranjera.

6.3.1.14. El modo de solucionar el problema de lecto-comprensión en L2

En esta pregunta los encuestados tenían que mencionar lo que hacen cuando se encuentran con los problemas de lecto-comprensión en la lengua extranjera.

Gráfico 13. El modo de proceder durante la lectura en L2 con dificultades



La mayoría de los encuestados (57%) expresó que es persistente y hace todo para solucionar el problema o busca la versión croata del libro o texto (28%). Solo el 6% de los encuestados deja de leer el libro. El 4% de los encuestados pide ayuda a sus compañeros o recurre a otras soluciones (4%).

6.3.1.15. Las razones que incentivan la lectura en L2

En esta pregunta los encuestados tenían que señalar si están de acuerdo o no con las presentes afirmaciones. En la tabla se presentarán diferentes afirmaciones con las correspondientes respuestas y porcentajes.

Tabla 8. Las razones que incitarán la lectura en L2

15. Crees que leerías más en la lengua extranjera ...			
AFIRMACIÓN	Sí	Tal vez	No
Si tuvieses más tiempo	75%	22%	2%
Si obtuvieses más placer al leer	42%	39%	18%
Si pudieras elegir las lecturas	66%	26%	7%

Si los libros en L2 estuvieran más disponibles	73%	22%	4%
Si leer en L2 fuera más fácil	44%	39%	16%
Si tus amigos leyeran más	13%	19%	67%
Si los profesores te animaran más	26%	37%	36%
Si tus padres te animaran más	9%	25%	65%
Si tuvieras que hacer más trabajos o tareas en L2	42%	30%	27%

Podemos observar que los estudiantes leerían más en L2 si tuviesen más tiempo (75%) o si pudieran elegir las lecturas (66%). La mayoría de los encuestados también ha expresado que leería más si obtuviese más placer al leer (42%) o que tal vez leería (39%). Por otra parte, el 42% de los encuestados piensa que leería más si tuviera que hacer más trabajos o tareas en L2. La mayoría de los encuestados no encuentra motivante la estimulación por parte de los profesores (36%) o los padres (65%). Por lo cual no sorprende el dato de que el 67% de los encuestados no leería más si sus amigos leyeran más. También podemos observar que la mayoría ha manifestado que leería más si los libros estuvieran más disponibles (73%) o si la lectura en L2 sería más fácil, de los cuales el 44% ha elegido sí como respuesta, mientras que el 39% ha dicho que tal vez leería en L2 si fuera más fácil.

6.3.2. Análisis de las estrategias de lectura de los universitarios croatas de ELE

En total esta parte comprende 66 preguntas y las vamos a analizar dentro de cuatro grupos, es decir, cuatro dimensiones. Cada dimensión luego comprende varios indicadores principales que engloban correspondientes estrategias. Podemos apreciar la estructura del cuestionario en la siguiente tabla.

Tabla 9. La representación de la estructura de la segunda parte del cuestionario

DIMENSIÓN A – Conocimiento previo	1. Trazarse un propósito para la lectura
	2. Activar los conocimientos previos
	3. Tener conciencia de los propios procesos de pensamiento
DIMENSIÓN B – Nivel de traducción	1. Comprender globalmente
	2. Reconocer significados: explícitos, implícitos y complementarios
	3. Reconocer la estructura textual

	4. Organizar, identificar y jerarquizar ideas 5. Resumir
DIMENSIÓN C – Nivel de interpretación	1. Inferir información implícita 2. Valorar la información 3. Emitir juicios y criterios
DIMENSIÓN D – Nivel de extrapolación	1. Extender la información 2. Analizar situaciones similares 3. Resolver problemas

Los encuestados podían evaluar las afirmaciones dependiendo del grado de acuerdo o desacuerdo, según la escala de Likert (1 = no lo hago nunca, 2 = principalmente, no lo hago, 3 = lo hago a veces, 4 = lo hago a menudo, 5 = lo hago siempre), es decir, evaluar con qué frecuencia utilizan las estrategias. Para todos los indicadores dentro de cada dimensión vamos a mostrar las tablas con los ítems (las estrategias) y los datos obtenidos.

6.3.2.1. Dimensión A – Conocimientos previos

Esta dimensión comprende 3 indicadores y se refiere a la activación del conocimiento previo que el lector ya posee y a todas las acciones que lleva a cabo durante la lectura. En las siguientes tablas podemos observar los datos obtenidos para todas las estrategias correspondientes a cada indicador.

Tabla 10. Frecuencia de uso de las estrategias pertenecientes al indicador A) 1.

AFIRMACIÓN	1	2	3	4	5
1.Tengo definido el propósito de mi lectura.	8%	18%	30%	28%	15%
2.Sé qué voy a leer y para qué voy a leerlo.	2%	6%	21%	36%	34%
3.Leo con un objetivo determinado.	2%	2%	24%	37%	34%

Como se puede observar en la tabla, la mayoría de los encuestados ha expresado recurrir a veces (30%) o a menudo (28%) a las estrategias relacionadas con la determinación del propósito antes de lectura, mientras que para la estrategia que comprende la lectura con un objetivo bien definido, la mayoría ha declarado utilizarla a menudo (37%) o siempre (34%).

Tabla 11. Frecuencia de uso de las estrategias pertenecientes al indicador A) 2.

AFIRMACIÓN	1	2	3	4	5
4.Pienso que tengo los conocimientos previos necesarios para enfrentar un texto, (conocimientos tanto lingüísticos, del tema, como generales del mundo).	4%	10%	22%	26%	37%
5.Creo que domino el vocabulario necesario relacionado con el tema del texto.	1%	8%	39%	39%	12%
6.Creo que domino las estructuras lingüísticas elementales del idioma español para enfrentar la lectura.	0%	9%	26%	34%	30%
7.Creo tener suficientes conocimientos generales para entender información complementaria.	0%	4%	21%	49%	25%

Analizado los datos del segundo indicador podemos observar que la mayoría de los encuestados piensa tener conocimientos previos necesarios para enfrentar un texto, de los cuales el 37% están completamente de acuerdo y el 26% están moderadamente de acuerdo. Solo el 12% de los encuestados piensa dominar el vocabulario necesario relacionado con el tema del texto, mientras que la mayoría ha expresado estar moderadamente de acuerdo (39%) o no poder determinarlo (39%). En cuanto a la dominación de las estructuras lingüísticas elementales de L2, la mayoría ha respondido estar de acuerdo, de los cuales el 34% está moderadamente de acuerdo y el 30% está completamente de acuerdo con la afirmación. Resultados similares los podemos observar también para la estrategia relacionada con los conocimientos generales que posibilitan el entendimiento de la información complementaria, donde el 49% de los encuestados ha manifestado estar moderadamente de acuerdo, mientras que el 25% está completamente de acuerdo.

Tabla 12. Frecuencia de uso de las estrategias pertenecientes al indicador A) 3.

AFIRMACIÓN	1	2	3	4	5
8.Utilizo conscientemente mis propios pasos o procedimientos para procesar la información de un texto.	1%	9%	36%	33%	20%
9.Pienso en cómo procesar la información, trazo acciones a seguir.	5%	22%	39%	25%	8%
10.Proceso la información sin ayuda.	2%	11%	38%	41%	7%

11. Proceso la información siguiendo una secuencia lógica.	1%	8%	25%	44%	21%
12. Proceso la información con destreza (independencia, rapidez, calidad).	0%	9%	38%	40%	12%
13. Rectifico mis pasos o procedimientos cuando algo no sale bien.	0%	10%	34%	38%	17%

En relación a la conciencia que los encuestados tienen sobre los propios procesos de pensamiento, podemos observar que la mayoría ha manifestado que lo hace a veces (36%) o a menudo (33%). Hemos obtenido los mismo resultados para las estrategias relacionadas con el procesamiento de la información sin ayuda y con el procesamiento de la información con destreza, donde los encuestados han afirmado hacerlo a veces (38%). El porcentaje más alto está relacionado a la estrategia que comprende el procesamiento de la información siguiendo una secuencia lógica en la categoría “*lo hago a menudo*” (44%).

Analizando la frecuencia del uso de todas las estrategias del bloque A, en las tablas podemos detectar que la categoría que obtuvo los porcentajes más altos es “*lo hago a veces*” y “*lo hago a menudo*”. Podemos notar también que la única estrategia que representa el porcentaje más alto en la categoría “*lo hago siempre*” (37%) está relacionada con los conocimientos previos, lingüísticos o generales, necesarios para enfrentar un texto.

6.3.2.2. Dimensión B – Nivel de traducción

Esta dimensión abarca las estrategias relacionadas con la formación del significado del texto, están presentes los procesos de *skimming*, *skanning*, análisis, síntesis. Vamos a analizar cuatro indicadores principales y sus estrategias correspondientes.

Tabla 13. Frecuencia de uso de las estrategias pertenecientes al indicador B) 1.

AFIRMACIÓN	1	2	3	4	5
14. Anticipo el contenido del texto por su título.	2%	7%	29%	40%	21%
15. Determino la información general contenida en el texto al leer el primer párrafo y/o el último.	16%	21%	25%	30%	7%
16. Determino la información general contenida en el texto al pasar la vista rápidamente por el texto.	7%	13%	33%	33%	13%

17. Pienso en el mensaje o significado que transmite el título.	2%	13%	30%	36%	18%
---	----	-----	-----	-----	-----

En la tabla 13 podemos apreciar que la mayoría afirma a menudo anticipar el contenido del texto por su título (40%) y determinar la información general contenida en el texto al leer el primer o último párrafo (30%). En cuanto a la estrategia relacionada con la determinación de la información general haciendo *skimming*, notamos los mismos porcentajes en la categoría a veces (33%) y a menudo (33%).

Tabla 14. Frecuencia de uso de las estrategias pertenecientes al indicador B) 2.

AFIRMACIÓN	1	2	3	4	5
18. Reconozco la información explícitamente expresada.	2%	7%	25%	39%	26%
19. Infiero la información que intenta transmitir el autor...	1%	5%	33%	42%	18%
20. Relaciono e integro ideas.	0%	4%	27%	45%	23%

Observando los resultados de la tabla 14, podemos ver que la mayoría de los encuestados ha afirmado reconocer la información explícitamente expresada de los cuales el 39% a menudo y el 25% lo hace siempre. Las estrategias relacionadas con la inferencia de ideas transmitidas por el autor y la integración de ideas muestran los más altos porcentajes en la categoría “*lo hago a veces*”.

Tabla 15. Frecuencia de uso de las estrategias pertenecientes al indicador B) 3.

AFIRMACIÓN	1	2	3	4	5
21. Reconozco las características del texto.	0%	13%	29%	42%	15%
22. Reconozco la función comunicativa del texto, su estructura textual.	0%	11%	47%	32%	9%
23. Reconozco los conectores o palabras relacionantes en un texto.	3%	4%	16%	35%	41%
24. Reconozco la relación que expresan.	2%	8%	18%	34%	37%
25. Reconozco la estructura de los párrafos.	3%	6%	25%	27%	38%
26. Reconozco la estructura textual del texto como conjunto.	2%	5%	24%	34%	34%

En cuanto a las estrategias relacionadas con la estructura del texto, la mayoría de los encuestados ha dicho reconocer a menudo las características del texto (42%), mientras que el 47% ha expresado reconocer la función comunicativa del texto a veces. Podemos observar que las estrategias que exigen el reconocimiento de los conectores (41%), de la relación que

expresan (37%) y el reconocimiento de la estructura de los párrafos (38%) han obtenido más altos porcentajes en la categoría “*lo hago siempre*”.

Tabla 16. Frecuencia de uso de las estrategias pertenecientes al indicador B) 4.

AFIRMACIÓN	1	2	3	4	5
27. Encuentro información relacionada a una idea que está esparcida dentro del texto.	0%	3%	29%	47%	20%
28. Reconozco la posición de las ideas de un texto tradicional.	1%	16%	40%	26%	16%
29. Identifico ideas principales, ideas secundarias y detalles.	5%	21%	38%	26%	9%
30. Reconozco cuando una idea está contenida dentro de otra	0%	11%	33%	36%	19%
31. Reconozco cuando una idea generaliza o incluye otras ideas.	3%	5%	36%	38%	17%
32. Identifico un grupo de ideas que están relacionadas con otra más general.	2%	10%	34%	37%	16%
33. Identifico los detalles de una idea.	3%	11%	33%	42%	10%
34. Jerarquizo las ideas y las sintetizo.	13%	24%	40%	17%	5%
35. Organizo correctamente las ideas en el resumen.	6%	27%	33%	26%	7%

En la tabla 16 podemos observar que la mayoría encuentra información relacionada a una idea que está esparcida dentro del texto, de los cuales el 29% lo hace a veces, mientras que el 47% lo hace a menudo. Datos similares los podemos notar en el caso de la estrategia relacionada con la identificación de los detalles de una idea, donde la mayoría afirma que los hace a menudo (42%). Mientras que solo el 7% ha manifestado organizar siempre correctamente las ideas en el resumen.

Tabla 17. Frecuencia de uso de las estrategias pertenecientes al indicador B) 5.

AFIRMACIÓN	1	2	3	4	5
36. Suprimo la información que no es importante.	1%	11%	23%	37%	27%
37. Integro ideas fundamentales comunes en una más amplia.	4%	12%	35%	38%	10%
38. Seleccione solo lo esencial.	1%	9%	32%	39%	18%
39. Redacto la información sintetizada.	3%	11%	30%	40%	15%

En cuanto a la capacidad de poder resumir un texto, como podemos apreciar en la tabla 17, la mayoría ha manifestado saber suprimir la información que no es importante (37%) e integrar ideas fundamentales (38%). Los porcentajes corresponden a la categoría “*lo hago a menudo*”. Porcentajes similares los podemos observar en las estrategias relacionadas con la selección de la información esencial y la redacción de la información sintetizada (40%).

Revisando los datos de la dimensión B, podemos apreciar aspectos similares a la dimensión anterior (A). Las categorías donde podemos identificar los porcentajes más altos, son de nuevo “*lo hago a veces*” y “*lo hago a menudo*”, que, sin embargo, no superan el 50%.

La categoría, según la frecuencia de uso de las estrategias, “*lo hago siempre*” presenta los porcentajes relevantes en estrategias que exigen el reconocimiento de los conectores (41%), de la relación que expresan (37%), de la estructura de los párrafos (38%) y de la estructura textual del texto como conjunto (34%).

6.3.2.3. Dimensión C – Nivel de interpretación

Este bloque comprende tres indicadores principales. Las estrategias pertenecientes reflejan un nivel alto del proceso de comprensión lectora. A continuación vamos a presentar los datos obtenidos y las correspondientes estrategias.

Tabla 18. Frecuencia de uso de las estrategias pertenecientes al indicador C) 1.

AFIRMACIÓN	1	2	3	4	5
40. Capto información implícita.	2%	9%	43%	38%	7%
41. Infero el tono, la atmósfera del texto.	1%	9%	24%	41%	24%
42. Reconozco lo que el escritor intenta transmitir.	1%	6%	27%	48%	17%

En la tabla 18 podemos observar que la mayoría de los encuestados ha manifestado captar información implícita, de los cuales el 43% lo hace a veces, mientras que el 38% lo hace a menudo, solo el 7% de los encuestados lo hace siempre. El 41% de los encuestados ha afirmado inferir el tono, la atmósfera del texto a menudo, mientras que las categorías “*lo hago a veces*” (24%) y “*lo hago siempre*” (24%) comparten el mismo porcentaje.

Tabla 19. Frecuencia de uso de las estrategias pertenecientes al indicador C) 2.

AFIRMACIÓN	1	2	3	4	5
43. Reconozco cuando el emisor se basa en sus propios juicios.	3%	8%	30%	40%	18%
44. Reconozco cuando el autor se basa en hechos.	2%	6%	22%	42%	27%
45. Valoro mis conocimientos sobre el tema durante la lectura.	3%	12%	24%	31%	29%
46. Extraigo conclusiones de mis inferencias.	2%	8%	21%	36%	32%
47. Comparo esa información con otras fuentes.	6%	10%	40%	28%	15%
48. Determino cuando el autor aporta nuevos elementos sobre lo que sé del tema.	3%	12%	27%	37%	20%
49. Reconozco cuando el autor ofrece una fundamentación convincente.	2%	8%	24%	49%	16%

En cuanto a las estrategias relacionadas a la valoración de la información, la mayoría ha declarado reconocer a menudo cuando el emisor se basa en sus propios juicios (42%) o cuando se basa en hechos (42%). La mayoría de los encuestados también ha manifestado extraer conclusiones de las propias inferencias, de los cuales el 36% lo hace a menudo y el 32% lo hace siempre. Analizando los porcentajes de las estrategias que comprenden el reconocimiento de las ideas desconocidas por el lector (37%) y de la fundamentación convincente del autor (49%), podemos concluir que la mayoría ha declarado utilizarlas a menudo.

Tabla 20. Frecuencia de uso de las estrategias pertenecientes al indicador C) 3.

AFIRMACIÓN	1	2	3	4	5
50. Establezco y emito mis propios puntos de vista.	3%	9%	29%	34%	24%
51. Emito mis puntos de vistas y los argumento.	4%	10%	38%	27%	20%
52. Extraigo conclusiones de mis inferencias.	1%	6%	26%	41%	25%

Los resultados del último indicador dentro el bloque C, muestran que la mayoría establece y emite sus propios puntos de vista a menudo (34%) o a veces (29%). En cuanto a la argumentación de los puntos de vista el 38% ha declarado hacerlo a veces, mientras que el 27% lo hace a menudo.

En esta dimensión C la estrategia que comprende el reconocimiento de la fundamentación convincente del autor dio como resultado el porcentaje más alto (49%) en la categoría “*lo hago a menudo*”. La estrategia que sigue está relacionada con el reconocimiento de lo que el escritor intenta transmitir (48%) en la misma categoría.

Los porcentajes en la categoría “*lo hago siempre*” no sobrepasan más del 32% (“Extraigo conclusiones de mis inferencias”).

6.3.2.4. Dimensión D – Nivel de extrapolación

Esta dimensión se basa en tres indicadores principales, las correspondientes estrategias están relacionadas a la capacidad del lector de poder utilizar, manipular la información o el significado obtenido del texto y convertirse en un lector autónomo y crítico.

Tabla 21. Frecuencia de uso de las estrategias pertenecientes al indicador D) 1.

AFIRMACIÓN	1	2	3	4	5
53. Integro información del texto a mis conocimientos previos sobre el tema.	1%	4%	23%	47%	24%
54. Aplico la información leída a otros contextos de la vida.	3%	6%	30%	42%	18%
55. Identifico los nexos y relaciones entre la información contenida en el texto y lo que conozco del tema.	1%	4%	21%	51%	22%

En la tabla 21 podemos apreciar que la mayoría ha afirmado integrar información del texto a los conocimientos propios del tema a menudo (47%) o siempre (24%). En cuanto a la aplicación de la información leída en otros contextos de la vida, la mayoría ha declarado hacerlo a veces (30%) o a menudo (42%).

Tabla 22. Frecuencia de uso de las estrategias pertenecientes al indicador D) 2.

AFIRMACIÓN	1	2	3	4	5
56. Reconozco rasgos comunes de la situación dada con situaciones similares de la realidad.	1%	4%	27%	29%	38%
57. Encuentro nexos y relaciones entre la información leída y otros contextos.	1%	5%	34%	40%	19%
58. Determino el futuro de situaciones similares de la realidad de no dársele solución inmediata.	2%	6%	18%	35%	38%
59. Formulo problemas.	0%	10%	35%	38%	16%

Se aprecian en la tabla dos estrategias pertenecientes al indicador D)2 que asumen los porcentajes notables en la categoría “*lo hago siempre*”. Estas estrategias están relacionadas con la conexión de la situación del texto y situaciones similares de la realidad (38%) y con la determinación de posibles soluciones a las situaciones similares de la realidad (38%). La mayoría de los encuestados también ha declarado formular problemas, de los cuales el 35% lo hace a veces, mientras que el 38% lo hace a menudo.

Tabla 23. Frecuencia de uso de las estrategias pertenecientes al indicador D) 3.

AFIRMACIÓN	1	2	3	4	5
60. Doy sugerencias de solución a problemas similares de la realidad.	2%	15%	32%	36%	14%
61. Reconozco cuando existen condiciones objetivas para transformar la realidad a través de la solución que propongo.	2%	12%	35%	35%	15%
62. Doy posibles sugerencias de solución a un problema.	4%	12%	35%	37%	11%
63. Argumento las soluciones.	4%	13%	38%	31%	13%
64. Actúo sobre la realidad y la transformo.	9%	28%	36%	18%	8%
65. Doy soluciones que son efectivas.	4%	22%	43%	22%	8%
66. Obtengo resultados satisfactorios.	2%	11%	47%	34%	5%

Los resultados que corresponden al último indicador D) 3 demuestran el aumento de los porcentajes en la categoría “principalmente, no lo hago” y disminución en la categoría “lo hago siempre”. Por consiguiente, el 28% de los encuestados ha expresado principalmente que no actúa sobre la realidad y ni la transforma, el 38% ha declarado hacerlo a veces. En cuanto a la estrategia relacionada con la proporción de soluciones efectivas, podemos apreciar que el 22% de los encuestados ha dicho que principalmente no lo hace o lo hace a menudo, mientras que el 43% lo hace a veces.

En este bloque podemos detectar que las estrategias que asumen porcentajes notables pertenecen a la categoría “lo hago a menudo” y estas estrategias están relacionadas con la identificación de nexos y relaciones entre la información del texto y de lo que ya sabe el lector del tema (51%) y con la integración de información del texto y conocimientos previos sobre el tema (47%). La categoría que sigue es “lo hago a veces” donde podemos notar que las estrategias relacionadas con la proporción de soluciones efectivas (43%) y como consecuencia, con el poder obtener resultados satisfactorios (47%) registran los porcentajes más altos. Por otra parte, en el último indicador D) 3, la categoría “lo hago siempre” registra los porcentajes más bajos que no sobrepasan el 15% (“Reconozco cuando existen condiciones objetivas para transformar la realidad a través de la solución que propongo”).

6.3.3. Relación entre las variables y el uso de las estrategias

A continuación, se representarán los resultados obtenidos en lo que respecta a las variables del rendimiento académico, año de estudio, la actitud hacia la lectura y la frecuencia de uso de las estrategias de lectura.

Tabla 24. Correlación entre la actitud hacia la lectura y la frecuencia de uso de las estrategias

VARIABLES DEL ESTUDIO		La actitud hacia lectura	La frecuencia de uso de las estrategias
La actitud hacia la lectura	Correlación de Pearson	1	,503**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	77	77
La frecuencia del uso de las	Correlación de Pearson	,503**	1

estrategias	Sig. (bilateral)	,000	
	N	77	77

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Como se puede apreciar en la Tabla 24, los resultados indican que existe una correlación significativa y directa entre la actitud hacia la lectura de los encuestados y la frecuencia del uso de las estrategias de lectura, ya que el valor de “p” es de 0,000 y la relación entre estas dos variables es positiva ($r=0,503$), lo que quiere decir que mientras una variable incrementa o desciende lo mismo sucede con la otra variable.

Tabla 25. Correlación entre la nota de Lengua Española y la frecuencia de uso de las estrategias

VARIABLES DEL ESTUDIO		Nota de Lengua Española	La frecuencia de uso de las estrategias
Nota de Lengua Española	Correlación de Pearson	1	-,067
	Sig. (bilateral)		,561
	N	77	77
La frecuencia de uso de las estrategias	Correlación de Pearson	-,067	1
	Sig. (bilateral)	,561	
	N	77	77

En cuanto a la relación entre la nota de la asignatura de Lengua Española y la frecuencia de uso de las estrategias, en la Tabla 25 se puede observar que no existe una correlación altamente significativa y directa entre estas dos variables. Esto lo demuestra el valor de “p”, es decir, la significación estadística es de 0,561. También se puede apreciar que el valor de “r” es negativo, -0,067, lo que significa que si el rendimiento académico de los encuestados fuera más grande, disminuiría la frecuencia del uso de las estrategias de lectura o viceversa.

Con el propósito de averiguar si existen diferencias estadísticamente significativas en el uso de las estrategias de lectura entre diferentes años de estudio, se ha efectuado el análisis de la

varianza (ANOVA) y se ha realizado el test post-hoc de rangos de Scheffé para verificar exactamente qué años de estudio muestran una diferencia significativa.

Tabla 26. Resultados ANOVA de los años de estudio en el uso de las estrategias de lectura

	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Cuadrados medios	F	Sig.
Entre grupos	18039,789	3	6013,263	6,097	,001
Intra grupos	71993,484	73	986,212		
Total	90033,273	76			

Los resultados de la ANOVA (Tabla 26) muestran que existe alguna o algunas diferencias estadísticamente significativas entre los años de estudio, puesto que el valor de “p” es de 0,001.

Tabla 27. Comparaciones entre los años de estudio usando la prueba de Scheffé

(I) el año de estudio	(J) el año de estudio	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Sig.
2 año de grado	3 año de grado	-21,746	9,835	,190
	1 año de máster	-29,844	10,736	,060
	2 año de máster	-39,227*	9,469	,001
3 año de grado	2 año de grado	21,746	9,835	,190
	1 año de máster	-8,098	11,061	,911
	2 año de máster	-17,481	9,835	,374
1 año de máster	2 año de grado	29,844	10,736	,060
	3 año de grado	8,098	11,061	,911
	2 año de máster	-9,383	10,736	,858
2 año de máster	2 año de grado	39,227*	9,469	,001
	3 año de grado	17,481	9,835	,374
	1 año de máster	9,383	10,736	,858

*. La correlación es significativa al nivel 0.05.

Por consiguiente, como podemos apreciar en la Tabla 27, los resultados de la prueba de Scheffé demuestran que existen diferencias estadísticamente significativas entre el segundo año de grado y segundo año de máster ($p=0,001$). El tercer año de grado y el primer año de máster utilizan en la misma medida las estrategias, mientras que el segundo año de máster ha

mostrado que utiliza las estrategias de lectura con más frecuencia que el segundo año de grado.

6.4. Discusión

Este estudio nos ha permitido averiguar el uso de las estrategias de lectura en el ámbito de los universitarios croatas de ELE y verificar qué factores influyen en el uso de las mismas.

El primer objetivo de nuestro trabajo, con la primera parte del cuestionario, era analizar la actitud de los estudiantes hacia la lectura tanto en L1, como en L2. Los resultados nos han mostrado que los estudiantes tienen mayormente una actitud positiva hacia la lectura en L1 y en L2, ya que no perciben la lectura como una obligación o como una tarea más, sino como parte de la vida que les permite descubrir cosas nuevas, profundizarlas, conocer mejor a los autores y las demás obras y al mismo tiempo ven la lectura como diversión o deleite. Se ha revelado también que los estudiantes están conscientes de la importancia de la lectura como herramienta que les posibilita mejorar la destreza de la escritura y la destreza de la comprensión lectora. Estas afirmaciones las confirma también el dato que los estudiantes dedican su tiempo libre a la lectura. En cuanto a la lectura en L2, los resultados han mostrado que los alumnos están leyendo la literatura en la lengua extranjera, aunque consideran que no están leyendo lo suficiente en L2. Una de las razones porque los alumnos no leen más en L2, es porque manifiestan que leer en L2 es difícil y complicado. Por lo tanto, no sorprende el hecho de que la mitad de los alumnos haya expresado que si tuviera la posibilidad de elegir entre un libro en L1 y en L2, elegiría el libro en la lengua materna. Esto nos demuestra que no todos los estudiantes leen con facilidad y eficacia la literatura académica en L2 y que en tal caso o hacen todo lo posible para solucionar el problema o simplemente recurren a la versión croata del texto.

El segundo objetivo de la presente investigación era examinar la frecuencia de uso de las estrategias de lectura. Analizando las cinco categorías de frecuencia y cuatro dimensiones principales, los resultados han mostrado que los estudiantes utilizan las estrategias de lectura a menudo o a veces. Según Manzano Díaz (2007) esto representa un uso frecuente y moderado de las estrategias en nuestro alumnado. Si comparamos estos resultados con los de Manzano Díaz (2007) podemos notar similitudes, donde también se ha notado que la mayoría usa las estrategias de manera frecuente (49%) o moderadamente (33%). Sin embargo, los resultados

en algunas dimensiones varían; por lo tanto, es necesario destacar aquellas estrategias que se han mostrado en disminución respecto a las demás estrategias. Se ha notado que los alumnos antes de comenzar a leer tienen muy presente el objetivo de la lectura, también activan los conocimientos previos necesarios para enfrentar un texto pero se ha observado la caída del uso de algunas estrategias relacionadas con el indicador que está relacionado con la conciencia que el lector tiene sobre los propios procesos de pensamiento. Se deduce que los estudiantes no tienen la conciencia de cómo procesan la información del texto y no trazan las acciones a seguir. Los resultados de Manzano Díaz (2007) muestran todo lo contrario, es decir, las estrategias relacionadas con los metaprosesos están mejor valoradas que las estrategias que comprenden la activación del conocimiento previo. En cuanto al nivel de traducción, los alumnos han mostrados que cuando leen un texto en español son capaces de comprenderlo globalmente, pero no muchos llegan a percibir la idea general del texto al leer solo el primer o el último párrafo. Esto nos lleva a la conclusión que la mayoría de los encuestados prefiere leer todo el texto y se concentra más en detalles, en lugar de hacer un *skimming* de los párrafos principales o del título antes de empezar con la lectura ya que esto facilita en gran medida la comprensión posterior del texto entero. También se ha notado que los estudiantes no hacen una distinción entre ideas principales, secundarias y detalles, ni jerarquizan y sintetizan estas ideas. Por lo cual, no sorprende el bajo uso de la estrategia del resumen. También podemos notar lo mismo en Manzano Díaz (2007), donde la mayoría manifiesta tener problemas con estrategias relacionadas con la comprensión general del texto, sobre todo el poder detectar el significado implícito y las claves textuales, al igual que las estrategias de inferencia y de generalización. Manzano Díaz (2007) manifiesta que esto tiene que ver con el nivel de conocimientos previos ya adquiridos, explicando, que si los alumnos no tienen los conocimientos lingüísticos suficientes no utilizarán las estrategias que exigen mayor grado de procesamiento de informaciones. En nuestro caso los encuestados han mostrado tener los conocimientos previos suficientes, pero parece que el escaso conocimiento de los metaprosesos influye en el uso de estrategias de *skimming*, hacer el resumen. El análisis del tercer nivel, ha mostrado que los alumnos no tienen dificultades con las estrategias de inferencia, pero se ha notado el descenso en el uso en cuanto a la estrategia de valorar los propios conocimientos sobre el tema durante la lectura, tampoco se concentran en la comparación de una determinada información con otras fuentes. Comparando estos resultados con los de Manzano Díaz (2007), se puede apreciar la situación inversa, los estudiantes han mostrado de tener problemas con las estrategias de inferencia, mientras que las estrategias relacionadas con la valoración de información han obtenido mayor puntuación. De los

resultados del nivel anterior podemos comprender el uso disminuido de las estrategias del último nivel, nivel de extrapolación. Se observa esta disminución sobre todo en el último grupo de estrategias, la resolución de los problemas. Todo esto parece confirmar que los estudiantes no van más allá del texto. Después de leer el texto hacen el trabajo asignado y no aplican la información obtenida del texto a la realidad, tampoco tratan de dar soluciones o actuar sobre la realidad. Esto tal vez podemos relacionar con la actitud hacia la lectura que los alumnos tienen. Puesto que los alumnos han manifestado que su interés y motivación hacia la lectura aumentarían si pudieran elegir libros o textos. También se ha notado que la mayoría lee debido a las obligaciones académicas. Por lo tanto, los alumnos no aprovechan los textos al máximo, se detienen en la lectura y en una comprensión suficiente en tal medida para llevar a cabo la tarea determinada. Los resultados del último nivel en el trabajo de Manzano Díaz (2007) muestran que los estudiantes, al igual que en el nivel anterior, prefieren la aplicación de las informaciones leídas, mientras que las estrategias que exigen la construcción o creatividad producen temor e inseguridad en los alumnos.

Se ha propuesto como tercer objetivo, determinar si los hábitos o la actitud hacia la lectura están en relación con el uso de las estrategias de lectura. Se ha demostrado que la actitud hacia la lectura está relacionada con la frecuencia de uso de las estrategias de lectura. Esto quiere decir que con el aumento de la actitud positiva hacia la lectura, aumentaría la frecuencia de uso de las estrategias o viceversa. Todo depende de las experiencias que hayan tenido los alumnos, tanto con la lectura como con las estrategias. Como hemos visto ya, la motivación de la lectura depende del tiempo libre, el grado de dificultad de la lengua, tema y tipo de texto. Las obligaciones lectivas también pueden influir en la motivación, por lo cual el interés de los estudiantes puede aumentar o disminuir con respecto a sus preferencias. Aunque los resultados han mostrado un alto uso de las estrategias, parece que todavía no están familiarizados por completo con todas las estrategias o habituados a utilizarlos ya que la mayoría ha expresado en la primera parte del cuestionario que, ante la versión en L2, elige la versión croata del libro.

Nuestro cuarto objetivo era averiguar si existe una correlación entre las variables de la nota, del año de estudio y el uso de las estrategias. Los resultados han revelado que el rendimiento académico no está en correlación directa con el uso de las estrategias. Sin embargo, los resultados de Manzano Díaz (2007) han mostrado que existe una correlación significativa entre el rendimiento académico y el uso de estrategias, es decir, si el conocimiento lingüístico de L2 es mayor, crece el uso de estrategias de lectura y viceversa. Por otra parte, la variable

del año de estudio está relacionada con el uso de las estrategias, pero esto se refiere solo al segundo año de grado y segundo año de máster. Es decir, se ha demostrado que el segundo año de máster utiliza en mayor medida las estrategias con respecto al segundo año de grado. Esto parece indicar que los estudiantes, conforme van progresando en la universidad y conforme a las experiencias lectivas tenidas, avanzan como lectores estratégicos.

Hemos ya visto que cada fase de lectura es importante y sobreentiende la aplicación de diferentes estrategias. Cada fase de lectura está relacionada con la fase que sigue; por lo tanto, las dificultades en un nivel se reflejan también en el siguiente nivel. El estudio del uso de estrategias nos ha permitido detectar el bajo uso de algunas estrategias que podrían ser la causa de las dificultades de lecto-comprensión, es decir, la ignorancia de estrategias podría provocar inseguridades en el alumno durante la lectura y complicar el proseguimiento de la lectura. Se ha observado la carencia del uso de las siguientes estrategias:

- a) Conocimiento previo – estrategias autorreguladoras, relacionadas con metaprosos
- b) Nivel de traducción – estrategias de *skimming*, de generalización
- c) Nivel de interpretación – estrategias de valoración de informaciones
- d) Nivel de extrapolación – estrategias de resolución de problemas

Resumiendo, podemos notar que dentro de cada etapa los estudiantes reconocen no utilizar o conocer suficientemente determinadas estrategias. Estas estrategias prevalentemente están relacionadas con el conocimiento metacognitivo o con la autorregulación antes o durante la lectura, lo que quiere decir que los alumnos no controlan en gran medida el proceso de lectura. O se trata de estrategias que exigen del alumno otro nivel de procesamiento del texto, es decir, requieren el manejo inteligente y útil del texto durante o después de la lectura.

7. CONCLUSIÓN

La presente tesina tiene como propósito examinar el uso de las estrategias de lectura en el ámbito universitario. Durante el estudio de la carrera los estudiantes se pueden encontrar con una variedad de textos de diferentes grados de dificultad. Por lo tanto, es necesario que los estudiantes conozcan el concepto de la estrategia y, asimismo, que estas estrategias les puedan facilitar la lectura y la comprensión de lo leído. Varios factores pueden influir en el uso de las estrategias; por esto, nos propusimos averiguar también si la actitud hacia la lectura, el rendimiento académico o el año de estudio están en relación con el empleo de las estrategias.

Sobre las bases de los resultados expuestos en los párrafos anteriores debemos reconocer que los estudiantes utilizan las estrategias en gran medida, pero que todavía no tiene la conciencia sobre los beneficios de todas las estrategias. Es muy probable que los estudiantes, como van progresando durante su carrera, descubren solos algunas estrategias que les facilitan la lecto-comprensión o las aplican inconscientemente. Sin embargo, para convertirse en lectores estratégicos y autónomos esto no es suficiente, sobre todo en los niveles más altos de educación. Ser capaz de leer estratégicamente no solo favorece la comprensión lectora, sino que influye en otras destrezas, como por ejemplo, la expresión escrita. Resulta que algunas estrategias les resultan desconocidas o difíciles de aplicar, sobre todo aquellas que están relacionadas con la metacognición o que exigen del lector un nivel más alto de procesamiento de la información, lo que, por consecuencia, se refleja en los niveles siguientes de la lectura y imposibilita al lector acceder a un alto nivel de comprensión, donde tiene la posibilidad de aprovechar el texto y tal vez tratar de aplicarlo a la realidad o a las situaciones similares. Este último nivel de comprensión de texto hace que el estudiante se convierta en un lector crítico y autónomo y contribuya al enriquecimiento personal del lector. Además, llama la atención que el rendimiento académico, es decir la competencia lingüística en la L2 no está en relación con la frecuencia de uso de las estrategias de lectura, como en las investigaciones anteriores, sino que parece que el uso de las estrategias aumenta con el progreso del grado de educación. Esto tal vez se debe a la experiencia lectiva adquirida durante la carrera en la universidad, por lo tanto, es lógico que los estudiantes que estén al final de los estudios utilicen con mayor frecuencia las estrategias de manera consciente o inconsciente.

En este sentido es necesario posibilitar a los alumnos una mayor instrucción y concienciación de la existencia y del uso de las estrategias de lectura desde el primer grado. Implementar el concepto de las estrategias dentro del aprendizaje de una L2; enseñar las estrategias

directamente en el aula, facilitaría la lectura en L2. En relación con las implicaciones expuestas se sugiere que se profundice la presente investigación con un análisis más exhaustivo.

Bibliografía

Aliaga Jiménez, L. (2012), *Comprensión lectora y rendimiento académico en comunicación de alumnos del segundo grado de una institución educativa en Ventanilla*. Tesis doctoral, Universidad San Ignacio De Loyola, Facultad de Educación. *Repositorio Institucional USIL* [en línea]. [fecha de consulta 9 agosto 2015]. Disponible en http://repositorio.usil.edu.pe/wp-content/uploads/2014/07/2012_Aliaga_Comprension%20lectora-y-rendimiento-academico-en-comunicacion-de-alumnos-del-segundo-grado-de-una-institucion-educativa-de-Ventanilla.pdf

Alonso, J., del Mar Mateos, M. (1985), “Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación”, en *Infancia Y Aprendizaje* 8(31-32), 5-19. [en línea]. [fecha de consulta 9 agosto 2015]. Disponible en https://www.google.hr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjKmK_etc_LAhVEWBQKHU9EA0sQFggaMAA&url=https%3A%2F%2Fdialect.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F667401.pdf&usg=AFQjCNFkkNjpHoVU6LedDsUo6rARsPKBrw&sig2=h1YPdKBj8TwtBidbTzdDnQ

Barboza P., F. D., Peña G., F. J. (2014), “El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria”, en *Educere* 18() 133-142 [en línea]. [fecha de consulta 9 agosto 2015]. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35631103015>

Barnett, Marva A. (1989), *More than meets the eye*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall Regents. *Revista de Investigacion - U.S. Department of Education* [en línea]. [fecha de consulta 13 marzo 2016]. Disponible en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED321555.pdf>

Bustos Pérez, E. (2010), “Dificultades de la comprensión lectora”, en *Innovación Y Experiencia Educativa*, (37), 1-10. [en línea]. [fecha de consulta 9 agosto 2015]. Disponible en http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_37/EVA_BUSTOS_2.pdf

Carell, Patricia L. (1988), “Second Language Reading: Reading, Language, and Metacognition”, en *Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages* (Chicago): TESOL International Association. 1988. 2-38. [en línea]. [fecha de consulta 9 agosto 2015]. Disponible en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED297577.pdf>

Chenu, F., Jisa, H. (2009), “Reviewing some similarities and differences in L1 and L2 lexical development”, en *Acquisition et interaction en langue étrangère*. 17-38 [en línea 2012]. [fecha de consulta 14 abril 2016]. Disponible en <http://aile.revues.org/pdf/4506>

Diputación de Albacete (2014), Cuestionario: Tú y la lectura, Lectibe: Proyecto Hispano-Luso de lectura juvenil en colaboración con el Programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente. [en línea]. [fecha de consulta 9 agosto 2015]. Disponible en http://lectibe.eu/attachments/article/26/cuestionario_habitos_lectura2.pdf

Del Mastro, C. (2000), “Aprender a aprender: una aproximación sobre el uso consciente e intencional de estrategias”, en *Educación (PUCP)*, 9(18), 217-237. [en línea]. [fecha de consulta 9 agosto 2015]. Disponible en <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5316/5312>

Farrell, T. (2001). “Teaching Reading Strategies: 'It Takes Time!'” en *Language Documentation & Conservation*, 13(2), 631-646. [en línea]. [fecha de consulta 9 agosto 2015]. Disponible en <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/PastIssues/rfl132farrell.pdf>

Fidalgo, R., Arias-Gundín, O. (2012), “Estudio de la auto-eficacia en la lectura desde una perspectiva evolutiva”, en *Revista INFAD De Psicología*, 2(1), 125-132. [en línea]. [fecha de consulta 9 agosto 2015]. Disponible en http://infad.eu/RevistaINFAD/wp-content/uploads/2013/02/INFAD_010224_125-132.pdf

Grabe, W., Stoller, F. (2002), *Teaching and researching reading*. Harlow, England: Longman/Pearson.

Gutiérrez-Braojos, C., Salmerón Pérez, H. (2012), “Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria”, en *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. [en línea]. [Fecha de consulta: 19 octubre 2015] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377011>

Hameed, H. T. (2008), “A comparison of L1 and L2 reading: Cultural differences and schema”, en *Diyala Journal For Human Science*. [en línea]. [Fecha de consulta: 14 abril 2016] Disponible en: <http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=18085>

Hernández Romero, Y. R. (2010), *Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de quinto de secundaria de una institución educativa del Callao*. Tesis doctoral, Universidad San Ignacio De Loyola; Facultad de Educación. *Repositorio Institucional USIL* [en línea]. [fecha de consulta 9 agosto 2015]. Disponible en http://repositorio.usil.edu.pe/wp-content/uploads/2014/07/2010_Hern%C3%A1ndez_Comprensi%C3%B3n-lectora-y-rendimiento-acad%C3%A9mico-en-estudiantes-de-quinto-de-secundaria-de-una-instituci%C3%B3n-educativa-del-Callao.pdf

Kong, A. (2006), “Connections between L1 and L2 readings: Reading strategies used by four Chinese adult readers”, en *The Reading Matrix*, 6(2) 19-45 [en línea]. [fecha de consulta 14 abril 2016]. Disponible en <https://www.google.hr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiC296NkY7MAhXMuxQKHfDCAmAQFggiMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.readingmatrix.com%2Farticles%2Fkong%2Farticle.pdf&usg=AFQjCNH70Xv3KoMgOZRKDYHpot18-ONCoQ&sig2=H4CBj3G4LZy0Jo9RNipQrQ>

Lu, Lo Hsueh, Lin, Wan-Yin (2005), “Estudio sobre la conciencia metacognitiva de los alumnos que estudian el español en Taiwán”, en *XL Congreso 400 años de Don Quijote: pasado y perspectivas de futuro* (Valladolid): AEPE. 2005. 273-283. [en línea]. [fecha de consulta 9 agosto 2015]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_40/congreso_40_28.pdf

Madero Suárez, I., Gómez López, L. (2013), “El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria”, en *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 18(56), 115. [en línea]. [fecha de consulta 9 agosto 2015]. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025581006.pdf>

Manzano Díaz, M. (2007), *Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico en la segunda lengua*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación. *DIGIBUG: Repositorio Institucional de la Universidad de Granada* [en línea]. [fecha de consulta 12 junio 2015]. Disponible en <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/1494/1/1665366x.pdf>

McEwan, Elaine K. (2004), “The Power of Strategic Reading Instruction”. En *Corwin (A SAGE Company) (2004): Seven Strategies of Highly Effective Readers*. [en línea]. [fecha de consulta 12 octubre 2015]. Disponible en http://www.corwin.com/upm-data/6863_mcewan_ch_1.pdf

Mendoza Fillola, A. (2016), “La utilización de materiales literarios en lenguas extranjeras”. En. Peña Ortega, A. y Guillén Díaz, C. (2016): *Lenguas para abrir camino*. 113-166. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones. [en línea]. [fecha de consulta 12 octubre 2015]. Disponible en <https://books.google.hr/books?id=KQo6ende7j4C&pg=PA136&lpg=PA136&dq=Identificación+de+claves,+estímulos,+orientaciones,&source=bl&ots=qw7wx-HR15&sig=wyQIVZe2P9x3ZhwoZ950KiL0W64&hl=hr&sa=X&ved=0ahUKEwjc69TI55rLAhXGIHIKHbTVBC4Q6AEIHTAB#v=onepage&q&f=true>

Mendoza Fillola, A. (1993), “Las estrategias de lectura: su función autoevaluadora en el aprendizaje del español como lengua extranjera”, en *IV Congreso Internacional de la ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera)* (Madrid). [en línea]. [fecha de consulta 12 octubre 2015]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0313.pdf

Namorado Lugo, A. (1995), *El problema de lecto-escritura en el estudiante universitario: una perspectiva docente*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Filosofía y Letras, en *El Repositorio Académico Digital de la UANL* [en línea]. [fecha de consulta 12 octubre 2015]. Disponible en <http://eprints.uanl.mx/7133/1/1020091163.PDF>

Pasquale, R. (2004), *Leer en lengua extranjera: estrategias lectoras y situaciones de lectura*. Becaria Categoría: Perfeccionamiento, Universidad Nacional de Luján, en *Didáctica de las Lenguas Extranjeras (UNLU)*. [en línea]. [fecha de consulta 12 octubre 2015]. Disponible en <http://www.didacticale.unlu.edu.ar/sites/www.didacticale.unlu.edu.ar/files/site/Leer%20en%20Lenguas%20Extranjeras,%20estrategias%20lectoras%20y%20situaciones%20de%20lectura.%20PASQUALE.pdf>

Raúl Ruiz, C. (2010), “El proceso de lectura en lengua extranjera: de la descodificación a la interpretación”, en *Didáctica (Lengua Y Literatura)*, 22, 311-324. [en línea]. [fecha de consulta 12 octubre 2015]. Disponible en https://www.google.hr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiKwZDzsszLAhVCJJoKHQJpD64QFggZMAA&url=https%3A%2F%2Frevistas.ucm.es%2Findex.php%2FDIDA%2Farticle%2Fdownload%2FDIDA1010110311A%2F18752&usg=AFQjCNEYXa1t8d_Ji84dytrzl6u4aOtw&sig2=OGLLqLFRUkeHikFzMVWnzw&bvm=bv.117218890,d.bGs

Redondo Madrigal, M. (1995), *El proceso lector en L2: aproximación psico-pragmática y su pedagogía en I.F.E.* Tesis doctoral, Universidad de Alicante. Departamento de Filología Inglesa, en *Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante* [en línea]. [fecha de consulta 12 octubre 2015]. Disponible en https://www.google.hr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwi9tOPaxc_LAhVCuBQKHcLoBlkQFgghMAE&url=http%3A%2F%2Frua.ua.es%2Fdspace%2Fbitstream%2F10045%2F3902%2F1%2FRedondo%2520Madrigal%2C%2520Mart0.pdf&usg=AFQjCNEoQAF1a2Tkx2k42m214cezcOtTsQ&sig2=SiX-y-MxctuyQTcEvI9Vbw&cad=rjt

Ripoll Salceda, J. (2010), *La concepción simple de la lectura en educación primaria: una revisión sistemática.* Tesis doctoral, Universidad de Navarra, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Educación, en *Depósito Académico Digital Universidad de Navarra.* [en línea]. [fecha de consulta 12 octubre 2015]. Disponible en <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/18050/1/La%20concepci%C3%B3n%20simple%20de%20la%20lectura%20en%20educaci%C3%B3n%20primaria%20-%20u.pdf>

Ríos Santana, H. (2010), *Estrategias de aprendizaje y autonomía en los manuales de Aula.* Memoria, Universidad de Barcelona, en *Revista RedEle.* [en línea]. [fecha de consulta 12 octubre 2015]. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_17Rios.pdf?documentId=0901e72b80e18e0b

Rosas Lobo, E. Z. (2012), “Las estrategias utilizadas para la lectura en español como primera lengua y en inglés como lengua extranjera”, en *Revista Electrónica Educare* [en línea]. [fecha de consulta 12 octubre 2015]. Disponible en <http://redalyc.org/articulo.oa?id=194124728014>

Rosas Lobo, E. Z. (2007), *Análisis comparativo entre las estrategias de lectura utilizadas para la comprensión de textos escritos en la primera lengua y en una lengua extranjera.* Tesis doctoral, Universidad de Los Andes, en *Archivo Universidad de Los Andes, Venezuela.* [en línea]. [fecha de consulta 12 octubre 2015]. Disponible en http://tesis.ula.ve/postgrado/tde_busca/archivo.php?codArchivo=6892

Salas Navarro, P. (2012), *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León.* Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Nuevo León, en *Repositorio Académico Digital de UANL* [en línea]. [fecha de consulta 12 octubre 2015]. Disponible en <http://eprints.uanl.mx/3230/1/1080256466.pdf>

Silva Velásquez, C. (2012), Nivel de comprensión lectora de los alumnos del segundo grado de una institución educativa de Ventanilla – Callao. Tesis doctoral, Universidad San Ignacio de Loyola, Facultad de Educación, en *Repositorio Institucional USIL* [en línea]. [fecha de consulta 12 octubre 2015]. Disponible en http://repositorio.usil.edu.pe/wp-content/uploads/2014/07/2012_Silva_Nivel-de-comprensi%C3%B3n-lectora-de-los-alumnos-del-segundo-grado-de-una-instituci%C3%B3n-educativa-de-Ventanilla-Callao.pdf

Solé, I. (1992), *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó. [en línea]. [fecha de consulta 12 octubre 2015]. Disponible en <http://beceneslp.edu.mx/PLANES2012/5o%20Sem/04%20Producci%C3%B3n-de-textos-escritos-prim/Materiales/Unidad%20II/02%20Complementarios/Estrategias-de-lectura-%20Isabel%20Sol%20E9.pdf>

Valle, A., González Cabanach, R., Cuevas González, L. M.; Fernández Suárez, A. P. (1998), “Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar”, en *Revista de Psicodidáctica*: 319-332. [en línea]. [fecha de consulta: 19 octubre 2015] Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17514484006>

Vallés Arándiga, A. (2005), “Comprensión lectora y procesos psicológicos”, en *Liberabit. Revista De Psicología*: 10-11. [en línea]. [fecha de consulta: 19 octubre 2015] Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601107>

Van Esch, K. (2010), “La comprensión lectora del español como lengua extranjera: necesidades comunicativas, objetivos y métodos de enseñanza-aprendizaje”, en *Revista de Didáctica español como lengua extranjera*: 11, 274-303. [en línea]. [fecha de consulta: 19 octubre 2015] Disponible en <http://marcoele.com/descargas/navas/13.van-esch.pdf>

Zanotto González, M. (2007), *Estrategias de lectura en lectores expertos para la Producción de textos académicos*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, en *Tesis Doctorals en Xarxa*. [en línea]. [fecha de consulta: 19 octubre 2015] Disponible en <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4759/mzg1de1.pdf?sequence=1>

Anexo 1 – Cuestionario de actitud hacia la lectura y de evaluación de estrategias de lectura.

Istraživanje za diplomski rad: Strategije čitanja kod hrvatskih studenata španjolskog jezika

Cilj istraživanja u kojem ćete upravo sudjelovati je provjeriti stav hrvatskih studenata španjolskog jezika prema čitanju te kojim se strategijama koriste. Upitnik se sastoji od 2 dijela te ukupno 81 pitanja. Za njegovo rješavanje potrebno je izdvojiti 10ak minuta.

Vaši odgovori su vrlo važni pa vas molimo da odgovarate što iskrenije i što pažljivije. Zahvaljujem unaprijed na odgovorima i strpljenju.

*Obavezno

Dob: *

Spol: *

a) **M**

b) **Ž**

Godina studija: *

- prva godina preddiplomskog studija
 druga godina preddiplomskog studija
 treća godina preddiplomskog studija
 prva godina diplomskog studija

Ocjena iz jezičnih vježbi iz španjolskog jezika: *

odnosi se na ocjenu iz posljednjeg semestra

(IDIO)

1. Koliko ste puta u posljednjih 12 mjeseci posjetili neka od navedenih mjesta? *

	Više puta mjesečno	Jednom mjesečno	Nikad
Kino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koncert klasične glazbe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koncert popularne glazbe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kulturna događanja (muzej, izložbe)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Knjižnica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sportska događanja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Knjižara	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Koliko često čitate u slobodno vrijeme? *

- Svaki dan
 Jednom ili dva puta tjednom
 Nekoliko puta na mjesec

- Ponekad
- Skoro nikad

3. Koliko ste knjiga otprilike pročitali prošle godine? *

4. Koliko sati na tjedan provedete čitajući? *

- 2 sata
- 3 do 5 sati
- 6 ili više sati
- Ne znam

5. Jeste li ste knjigu koju trenutno čitate: *

- Posudili u knjižnici
- Kupili
- Posudili od prijatelja
- Trenutno ne čitam knjigu

6. Kako birate knjige koje čitate? *

Možete izabrati više opcija

- Jer su među bestselerima
- Jer mi se sviđa naslovnica ili naslov knjige
- Jer su mi je drugi preporučili
- Jer je knjiga dobila pozitivne kritike
- Jer je knjiga bila nagrađivana
- Zbog akademskih obaveza
- Jer mi ju je profesor preporučio
- Jer su je svi moji prijatelji pročitali
- Jer sam vidio/la film ili seriju koja se temelji na knjizi
- Jer sam je pronašla na internetu

7. Čitanje je za Vas: *

Molimo Vas da u nastavku označite koliko se slažete sa sljedećim tvrdnjama:

	uopće se ne slažem 1	2	3	4	slažem se u potpunosti 5
Dio života	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pomoći će mi u pronalasku posla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Naučit će me kako drugi razmišljaju i kako se osjećaju	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zabavno je	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	uopće se ne slažem 1	2	3	4	slažem se u potpunosti 5
Pomaže mi u otkrivanju nečeg novog	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pomaže mi da se maknem od problema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Obaveza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pomaže mi da bolje upoznam sebe kao osobu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Otvara nove teme za razgovor u društvu ili s prijateljima	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pruž mi da bolje upoznam autore i epohe u kojima su živjeli	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pruž mi da upoznam nove autore i njihova djela	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pomaže mi da poboljšam vještinu pisanja i čitanja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Iz kojeg ste razloga pročitali posljednju knjigu? *

- Iz razonode
- Zbog obaveza na fakultetu
- Kako bih obogatio/la svoje znanje
- Ostalo:

9. Što ste sve pročitali prošli tjedan? *

- Novine i časopisi
- Književna djela
- Stručna literatura
- Ostalo:

10. Na kojem su jeziku bile posljednje knjige koje ste pročitali? *

- Hrvatskom
- Engleskom
- Španjolskom
- Njemačkom
- Ostalo:

11. Čitate li trenutno neku knjigu ili stručnu literaturu na stranom jeziku? *

- Da
- Ne

12. Mislite li da dovoljno čitate knjige ili literaturu na stranom jeziku? *

- Da
- Ne

13. Kada imate priliku birati između knjige ili literature na hrvatskom ili na stranom jeziku, vi preferirate: *

- hrvatski jezik
- strani jezik

14. Kada nailazite na poteškoće pri čitanju na stranom jeziku: *

- odustajete od čitanja
- tražite hrvatsku verziju
- tražite pomoć kolega ili profesora
- ustrajni ste i činite sve kako biste riješili problem
- Ostalo:

15. Mislite li da biste više čitali knjige ili literaturu na stranom jeziku: *

	Da	Možda	Ne
Kad bih imao/la više vremena	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kad bih dobio/la više zadovoljstva čitajući na stranom jeziku	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kad bih mogao/la birati knjige na stranom jeziku	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kad bi knjige ili literatura bila dostupnija	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kad bi čitanje na stranom jeziku bilo lakše	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kad bi moji prijatelji više čitali na stranom jeziku	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kad bi me profesori više poticali	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kad bi me roditelji više poticali	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kad bih trebao/la pisati više seminarskih radova ili zadaća na stranom jeziku	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(II DIO) A) Prethodna znanja. Dok čitam neki tekst na španjolskom jeziku:

1. Definiram cilj čitanja:

1 2 3 4 5
uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

2. Znam što ću čitati i zašto:

1 2 3 4 5
uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

3. Čitam s određenim ciljem:

1 2 3 4 5
uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

4. Imam na umu prethodno stečena znanja kada se susretnem s novim tekstom (kako lingvistička znanja o tekstu, tako i opće znanje o svijetu):

1 2 3 4 5

uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

5. Smatram da dobro vladam vokabularom koji mi je potreban u vezi teme teksta:

1 2 3 4 5

uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

6. Smatram da dobro vladam lingvističkim strukturama španjolskog jezika kako bih nešto mogao/la pročitati:

1 2 3 4 5

uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

7. Smatram da imam dovoljno općeg znanja kako bih razumio/la informaciju u potpunosti:

1 2 3 4 5

uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

8. Svjesno koristim vlastite korake ili postupke kako bih procesuirao/la određenu informaciju iz teksta:

1 2 3 4 5

uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

9. Razmišljam o tome kako ću procesuirati informaciju, unaprijed razmišljam o radnjama koje slijede:

1 2 3 4 5

uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

10. Procesuiram informaciju bez dodatne pomoći:

1 2 3 4 5

uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

11. Procesuiram informaciju logički:

1 2 3 4 5

uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

12. Vješto procesuiram informaciju (samostalno, brzo i kvalitetno):

1 2 3 4 5

uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

13. Ispravljam svoje korake ili postupke kad naiđem na poteškoće:

1 2 3 4 5
uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

B) Razina prevođenja. Nakon globalnog, ekstenzivnog čitanja: *

14. Unaprijed pretpostavim sadržaj teksta na temelju naslova:

1 2 3 4 5
uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

15. Izvučem opću informaciju o tekstu na temelju prvog ili posljednjeg odlomka:

1 2 3 4 5
uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

16. Izvučem opću informaciju nakon što letimično prođem kroz tekst:

1 2 3 4 5
uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

17. Razmišljam o poruci ili značenju naslova:

1 2 3 4 5
uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

18. Prepoznajem informaciju koja je eksplicitno izražena:

1 2 3 4 5
uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

19. Shvaćam informaciju koju autor pokušava prenijeti:

1 2 3 4 5
uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

20. Povezujem i objedinjujem ideje ili informacije:

1 2 3 4 5
uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

21. Prepoznajem karakteristike teksta:

1 2 3 4 5

uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

22. Prepoznajem komunikacijsku funkciju teksta te njegovu strukturu:

1 2 3 4 5

uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

23. Prepoznajem veznike i konektore u tekstu:

1 2 3 4 5

uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

24. Prepoznajem ulogu konektora u tekstu:

1 2 3 4 5

uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

25. Prepoznajem strukturu odlomaka:

1 2 3 4 5

uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

26. Prepoznajem cjelokupnu strukturu teksta, odnosno njegovu organizaciju:

1 2 3 4 5

uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

27. Pronađem informaciju koja je povezana s određenom idejom unutar teksta:

1 2 3 4 5

uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

28. Prepoznajem raspored ideja nekog tradicionalnog teksta:

1 2 3 4 5

uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

29. Odredim glavne ideje, sekundarne ideje te detalje teksta:

1 2 3 4 5

uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

30. Prepoznajem kad jedna ideja sadrži drugu ili je povezana s njom:

1 2 3 4 5
uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

31. Prepoznajem kad jedna ideja proizlazi iz druge ili uključuje druge ideje:

1 2 3 4 5
uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

32. Uočavam grupu ideja koje su povezane s nekom općom idejom teksta:

1 2 3 4 5
uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

33. Uočavam detalje neke ideje:

1 2 3 4 5
uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

34. Hijerarhijski organiziram ideje te ih sintetiziram:

1 2 3 4 5
uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

35. Ispravno i sažeto organiziram ideje:

1 2 3 4 5
uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

36. Izostavim nepotrebnu ili nevažnu informaciju:

1 2 3 4 5
uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

37. Sjedinjujem primarne i slične ideje u jednu opću ideju:

1 2 3 4 5
uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

38. Odabirem samo najbitnije ideje iz teksta:

1 2 3 4 5
uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

39. Sastavim ukratko najbitniju informaciju iz teksta na kraju:

	1	2	3	4	5	
uopće se ne odnosi na mene	<input type="radio"/>	potpuno se odnosi na mene				

C) Razina interpretacije. Kad kritički treba ocijeniti pročitane informacije:

40. Uočim implicitnu informaciju:

	1	2	3	4	5	
uopće se ne odnosi na mene	<input type="radio"/>	potpuno se odnosi na mene				

41. Prepoznajem ton, atmosferu teksta:

	1	2	3	4	5	
uopće se ne odnosi na mene	<input type="radio"/>	potpuno se odnosi na mene				

42. Prepoznajem ono što mi autor želi poručiti tekstem:

	1	2	3	4	5	
uopće se ne odnosi na mene	<input type="radio"/>	potpuno se odnosi na mene				

43. Prepoznajem kada autor temelji tekst samo na vlastitim mišljenjima ili stavovima:

	1	2	3	4	5	
uopće se ne odnosi na mene	<input type="radio"/>	potpuno se odnosi na mene				

44. Prepoznajem kada autor temelji tekst na činjenicama:

	1	2	3	4	5	
uopće se ne odnosi na mene	<input type="radio"/>	potpuno se odnosi na mene				

45. Ocjenjujem vlastita znanja o temi tokom čitanja:

	1	2	3	4	5	
uopće se ne odnosi na mene	<input type="radio"/>	potpuno se odnosi na mene				

46. Donosim zaključke na temelju mojih razmišljanja o tekstu:

	1	2	3	4	5	
uopće se ne odnosi na mene	<input type="radio"/>	potpuno se odnosi na mene				

47. Uspoređujem određenu informaciju s drugim izvorima:

1 2 3 4 5
uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

48. Prepoznajem kada autor svojim tekstom donosi nove ideje u odnosu na ono što znam o već o toj temi:

1 2 3 4 5
uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

49. Prepoznajem kada autor daje uvjerljive činjenice i podatke na kojima se temelji tekst:

1 2 3 4 5
uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

50. Donosim i iznosim svoje vlastito mišljenje:

1 2 3 4 5
uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

51. Iznosim vlastita stajališta te ih argumentiram:

1 2 3 4 5
uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

52. Donosim zaključke na temelju mojih razmišljanja:

1 2 3 4 5
uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

D) Razina primjene. Kad primijenim pročitane informacije: *

53. Objedinim dobivenu informaciju iz teksta s već stečnutim znanjem o temi:

1 2 3 4 5
uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

54. Stavim pročitane informacije u razne druge kontekste u životu:

1 2 3 4 5
uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

55. Prepoznajem poveznice između informacije iz teksta i onog što već znam o temi:

1 2 3 4 5

uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

56. Prepoznajem sličnosti između situacije iz teksta i slične situacije iz stvarnog života:

1 2 3 4 5

uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

57. Pronalazim poveznice između pročitane informacije i drugih konteksta:

1 2 3 4 5

uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

58. Shvaćam da se u nekim sličnim situacijama u stvarnom životu ne može odmah doći do rješenja:

1 2 3 4 5

uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

59. Pronalazim problemska pitanja koja proizlaze iz teksta:

1 2 3 4 5

uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

60. Dajem moguća rješenja problema sličnima iz stvarnog života:

1 2 3 4 5

uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

61. Prepoznajem kad postoje realni uvjeti da se promijeni stvarnost uz pomoć rješenja kojeg nudim:

1 2 3 4 5

uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

62. Dajem moguća rješenja problema:

1 2 3 4 5

uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

63. Argumentiram moguća rješenja:

1 2 3 4 5

uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

64. Utječem na stvarnost i mijenjam je:

1 2 3 4 5

uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

65. Dajem rješenja koju su efikasna:

1 2 3 4 5

uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene

66. Dobivam zadovoljavajuće rezultate:

1 2 3 4 5

uopće se ne odnosi na mene potpuno se odnosi na mene
