

LESLLA Symposium Proceedings



Recommended citation of this article

Chao, J. (2017). Reading Strategies of L2 Spanish Basic Users with an Immigrant Background. *Estrategias de Lectura en Usuarías Básicas de ele de Origen Inmigrante* . LESLLA Symposium Proceedings, 12(1), 71–83. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8058613>

Citation for LESLLA Symposium Proceedings

This article is part of a collection of articles based on presentations from the 2016 Symposium held at Universidad de Granada in Grenada, Spain. Please note that the year of publication is often different than the year the symposium was held. We recommend the following citation when referencing the edited collection.

Sosiński, M. (Ed.) (2017). *Alfabetización y aprendizaje de idiomas por adultos: Investigación, política educativa y práctica docente/Literacy education and second language learning by adults (LESLLA): Research, policy and practice*. Universidad de Granada.

<https://lesllasp.journals.publicknowledgeproject.org/index.php/lesllasp/issue/view/476>

About the Organization

LESLLA aims to support adults who are learning to read and write for the first time in their lives in a new language. We promote, on a worldwide, multidisciplinary basis, the sharing of research findings, effective pedagogical practices, and information on policy.

LESLLA Symposium Proceedings

<https://lesllasp.journals.publicknowledgeproject.org>

Website

<https://www.leslla.org/>

READING STRATEGIES OF L2 SPANISH BASIC USERS WITH
AN IMMIGRANT BACKGROUND
ESTRATEGIAS DE LECTURA EN USUARIAS BÁSICAS DE ELE
DE ORIGEN INMIGRANTE

JAVIER CHAO¹
Universidad Nebrija

ABSTRACT: This article analyses the reading strategies used by three immigrant L2 Spanish learners in their everyday reading in Spanish. A pre-test was utilised to gauge the students' reading competence, and data regarding the representative everyday text genres as well as reading strategies were collected by using specific tools for this research context. The results justified the classification of the strategies in four groups, according to the learners' level of skill, which would be used in the future to implement a reading strategy training. Furthermore, striking differences were observed among the students' performance, which suggested the necessity of restructuring the group, although the lack of resources in this educational context would impede that solution. This fact reflected a common dilemma within L2 teaching to immigrants.

RESUMEN: Este artículo analiza las estrategias de lectura que empleaban tres alumnas inmigrantes de español como lengua extranjera (ELE), al leer textos de su vida cotidiana en español. Mediante un pre-test se estableció su nivel de comprensión lectora, y los datos relativos a los géneros textuales representativos de los contextos reales en los que se desenvolvían las aprendientes, así como a las estrategias que empleaban cuando leían dichos textos, se recogieron mediante herramientas creadas para este contexto. Los resultados permitieron clasificar las estrategias en cuatro grupos en función de su dominio, lo que permitiría en un futuro implementar un entrenamiento en estrategias de lectura. Se observaron además diferencias notables entre los resultados de las informan-

1. Este proyecto ha sido realizado gracias a la colaboración de Caritas Diocesana de Lugo, las fundaciones Sierra Pambley y la Merced Migraciones, la ONG ASILIM, el Centro de Acogida a Refugiados de Sevilla y la Universidad de Damasco.

tes, lo que haría recomendable reestructurar el grupo meta, aunque la falta de recursos en este contexto educativo impidió dicha alternativa. Ello reflejó un problema habitual que encuentra la docencia de segundas lenguas a inmigrantes.

KEYWORDS: reading comprehension, Spanish L2, immigration, strategies, text genres

PALABRAS CLAVE: comprensión lectora, ELE, inmigración, estrategias, géneros textuales

1. INTRODUCCIÓN

¿Qué podemos hacer, desde nuestra posición de docentes, cuando nuestros alumnos experimentan problemas para comprender los textos escritos? Una de las respuestas más habituales a esta pregunta, en los diversos ámbitos en los que se puede dar, es que podemos ayudarles a ser unos lectores más *estratégicos*, mediante el empleo de las estrategias adecuadas, definidas aquí como procedimientos conscientes que el lector es capaz de activar para superar los diversos obstáculos que aparecen en la lectura. De hecho, cuando hablamos de estrategias *adecuadas* queremos recalcar que no existe un modelo estratégico efectivo a priori, sino que debemos estudiar las características de cada tipo de una manera individualizada y decidir qué estrategias son las más apropiadas en su caso.

El recurso a las estrategias de lectura como medio de ampliación de la competencia lectora se apoya en una serie de conceptos que conviene definir brevemente, el primero de los cuales es la comprensión lectora, entendida como una de las destrezas o habilidades lingüísticas contempladas en el enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas (Mayor Sánchez, 2004: 45). Consideramos, de acuerdo con este enfoque, que la lectura no consiste meramente en la decodificación del texto escrito, sino que abarca múltiples dimensiones y trasciende el binomio *decodificación-significado*, hasta el punto de alcanzar los conceptos de *interpretación* y *sentido* (Acquaroni Muñoz, 2004: 944). Por otra parte, muchos autores conciben la destreza lectora como una dicotomía entre *proceso* y *producto*, es decir, entre lo que sucede en la mente del lector mientras lee y el resultado final de la lectura. Ambas vertientes pueden observarse y enseñarse de maneras relativamente independientes. A pesar de que el enfoque comunicativo ha querido acentuar la importancia del proceso en sus inicios, en los últimos años se ha recuperado el interés por el producto, gracias, entre otros factores, a las dificultades intrínsecas a la medición de los procesos cognitivos de la lectura.

Cabe igualmente mencionar los modelos explicativos de dichos procesos de lectura, en particular el *modelo ascendente*, según el cual el lector es un mero decodificador de signos mediante una secuencia serial o modular, desde signos aislados a otros elementos cada vez más amplios (Mayor Sánchez, 2000: 7), o el *modelo descendente*, que propone igualmente una secuencia serial, pero inversa, desde los conocimientos que el lector posee, hacia elementos cada vez más simples del texto. Ambos modelos comparten su carácter unidireccional, y se diferencian en la importancia que conceden, respectivamente, a la decodificación o a la interpretación (Acquaroni Muñoz, 2004: 947). Una serie de circunstancias, como la aparición de la *teoría de los esquemas*, o el desarrollo de la Lingüística del Texto, propició la aparición del *modelo interactivo*, adoptado en el planteamiento del presente estudio, que combina los planteamientos de los dos anteriores, dado que se considera que la lectura es un proceso paralelo —no serial—, que sigue ambas direcciones,

y que el significado se construye de una manera única en cada interacción entre un texto y un lector dados (ibídem: 947).

En cuanto a las estrategias de lectura, existe en primer lugar una confusión generalizada a la hora de definir el concepto de *estrategia*. En nuestro trabajo seguimos la postura de Martín Leralta (2007: 8) cuando sitúa las estrategias en el conocimiento procesual y las diferencia de otros conceptos como procesos, técnicas, tácticas, actividades, etc., utilizados en ocasiones sin una base teórica adecuada para su delimitación, lo que ha propiciado la aparición de clasificaciones exhaustivas de dudosa utilidad para la enseñanza (ibídem: 9). En nuestro planteamiento aceptamos los requisitos que utilizan Wenden y Rubin (1987: 7-8), adoptados asimismo por Miñano López (2000: 27) y Zenotz Iragi (2009: 59) para delimitar las estrategias:

- Son actuaciones específicas, y no rasgos del alumno.
- Pueden ser observables desde el exterior o no.
- Son desarrolladas y empleadas como respuesta a un problema o necesidad de la comunicación.
- Pueden contribuir al aprendizaje de una lengua, tanto de manera directa como indirecta.
- Pueden ser empleadas de forma consciente, o bien ser automatizadas y mantenidas por debajo de la consciencia.
- Son procesos que pueden ser modificados, suprimidos o adquiridos en un momento dado.

El último de estos requisitos admite la posibilidad de que las estrategias sean aprendidas, y por lo tanto enseñadas, postura que nosotros defendemos frente a los autores que niegan esta posibilidad. Cuando nos referimos a las estrategias de lectura en particular, aparece una problemática derivada de la dificultad para observar y registrar la actuación del lector, en consonancia con el segundo de los requisitos anteriores. En efecto, una gran parte de las estrategias de lectura no se pueden observar, lo que creemos que realza la importancia de crear en su carácter consciente y en la posibilidad de medirlas y describirlas.

Otra cuestión destacada que afecta a las estrategias de lectura es el papel que en ellas juega la metacognición, esto es, la capacidad de un individuo para observar de forma consciente sus propios procesos lectores. Mokhtari y Reichard (2002) sostienen que los individuos que poseen un bajo nivel de comprensión lectora no son conscientes de su uso de estrategias para monitorizar la comprensión del texto o el propio uso de estrategias. Este principio nos condujo, en las circunstancias de la presente investigación, a encontrar una clasificación de estrategias de lectura particular, inspirada en el criterio triple establecido por Mokhtari y Reichard (2002), un referente internacional en este campo, con tres categorías: *estrategias globales*; *estrategias de resolución de problemas*; *estrategias de apoyo*. Se realizaron modificaciones en él para encontrar un criterio propio, más simplificado, con solamente dos categorías:

- *Estrategias de prevención*: activadas a priori, antes de encontrar un obstáculo concreto en el texto, para amortiguar su impacto cuando aparezca (por ejemplo, intentar adivinar lo que se va a leer a continuación).
- *Estrategias de resolución*: activadas como respuesta a un problema concreto que ha aparecido (por ejemplo, leer en alto un pasaje que no se comprende).

Por otra parte, habida cuenta de que el estudio que aquí presentamos aborda la enseñanza de segundas lenguas a aprendientes inmigrantes, es necesario delimitar el concepto de *inmigrante* establecido aquí, ya que se trata de un término ambiguo que puede designar a una gran variedad de individuos. En este caso hemos considerado que la categoría de inmigrante se aplica a nuestras alumnas en cuanto que individuos adultos con un bajo nivel de cualificación, que llegan a España para formar parte del mercado secundario de trabajo, es decir, para ocuparse de empleos relativamente precarios o de escasa consideración social. La necesidad de gestionar trámites jurídicos, administrativos o laborales, y otras transacciones cotidianas, obliga a los inmigrantes a enfrentarse a textos escritos en español, lo que crea la necesidad de encontrar una manera adecuada de potenciar su comprensión lectora en el aula de español. Se da la paradoja de que, aunque la enseñanza de español a inmigrantes es una necesidad social de primer orden, tiene un coste que estos alumnos generalmente no se pueden permitir. Por ello, se suele contar con la aportación voluntaria de profesores y de organizaciones sin ánimo de lucro, lo que sin embargo no justifica que esta enseñanza derive en procedimientos alejados de las tendencias docentes actuales (Villalba Martínez y Hernández García, 2005).

Al mismo tiempo, cabe considerar las necesidades particulares de lectura que puede tener la población inmigrante en España, y en concreto los tipos de géneros textuales que deben leer para la realización de las actividades cotidianas mencionadas más arriba. El género es un factor que determina en gran medida la comprensión de un texto, sea escrito u oral, y lo hace tanto desde el punto de vista del lector como del texto: para el lector, el hecho de conocer previamente la organización del discurso, la manera en la que se distribuye la información, o cómo se marcan los cambios de contenido dentro de él, supone una notable ayuda para la comprensión (Alderson, 2000: 39-40). Pero además existe un aspecto de especial relevancia para la presente investigación, y es que cada género textual suele leerse con unos propósitos de lectura específicos, lo que obliga a considerar que las estrategias de lectura dependen en gran medida del tipo de actividad lectora o de tarea a realizar (Martín Leralta, 2007: 24-25). Desde el punto de vista del propio texto, se considera que ciertos géneros conllevan una mayor dificultad intrínseca que otros, en función de la diversidad o complejidad de sus características formales y de sus contenidos (Alderson, 2000: 64).

El objetivo general del presente estudio era analizar las estrategias de lectura que empleaban las alumnas de origen inmigrante en un curso de español como segunda lengua cuando se enfrentaban a la lectura de textos similares a los que deben leer en sus vidas cotidianas. Ese análisis permitiría formular un diagnóstico inicial para llevar a cabo posteriormente la implementación de un entrenamiento en estrategias de lectura, con el fin de subsanar las deficiencias lectoras halladas.

2. METODOLOGÍA

2.1. INFORMANTES Y DISEÑO

Las participantes del estudio eran tres mujeres — A, B y C— inmigrantes, con un bajo nivel de formación académica, adultas y de nacionalidad marroquí, que habían vivido en España entre cinco y diez años y aprendían español como segunda lengua dentro de un grupo de *Español para la integración* perteneciente a la asociación Cáritas Diocesana de

Lugo. A lo largo de las clases previas se había detectado que estas alumnas poseían una notable fluidez en el español oral, y podían comunicarse sin problemas tanto dentro como fuera del aula, a pesar de los errores gramaticales que existían en su expresión, pero sin embargo experimentaban claros problemas a la hora de enfrentarse a textos escritos de carácter cotidiano, desde documentos administrativos de cierta complejidad formal a otros géneros textuales considerablemente más sencillos. Además, se había observado que la dificultad para afrontar la lectura en español producía reacciones afectivas pronunciadas, y se había percibido en ciertas ocasiones frustración y ansiedad durante las clases. Con el fin de subsanar estos problemas se puso en marcha el presente proyecto de investigación.

Se trataba de un estudio observacional, descriptivo, exploratorio, en el que consideramos dos variables: los géneros textuales en español que las informantes leían de manera cotidiana, y los tipos de estrategias que empleaban durante la lectura de dichos géneros. Las preguntas de investigación que sirvieron como punto de referencia para guiar el desarrollo del proyecto fueron las siguientes:

- ¿Cuáles son los géneros textuales en español que las alumnas leen con mayor frecuencia?
- ¿Qué estrategias emplean para solucionar los problemas que existen en la lectura de los textos en cuestión?
- ¿En qué medida ayudan las estrategias a solucionar los problemas y alcanzar una comprensión suficiente del texto²?

Dado que existía un vacío considerable en el campo de las estrategias de lectura en aprendientes inmigrantes de segundas lenguas, consideramos necesario desarrollar en este proyecto una metodología específica y unas herramientas específicas, a partir de aquellas que otros investigadores habían empleado previamente en otros contextos.

2.2. RECOGIDA DE DATOS

En la primera etapa del estudio se realizó una prueba de nivel, a modo de pre-test, consistente en un examen LETRA³ (ver figura 1). A pesar de que el nivel del grupo había sido estimado por el profesor en un A2, de manera aproximada, esta prueba indicó que el nivel de la informante B se encontraba marcadamente por debajo del umbral A2-n que constituye el criterio de superación de este examen⁴. Es más, la diferencia de nivel observada entre la citada informante y sus compañeras pareció demasiado grande como para mantener la homogeneidad en el grupo, lo que constituía un requisito deseable de la investigación, por lo que se barajó la posibilidad de reubicar a esta informante en un grupo diferente.

2. En el trabajo se define comprensión suficiente como *un grado aceptable y verosímil de comprensión del texto*.

3. Correspondiente al Diploma de Lengua Española para Trabajadores Inmigrantes, diseñado por el Grupo de Investigación en Lingüística aplicada a la enseñanza del español de la Universidad Nebrija.

4. El nivel A2-n combina ciertos descriptores del nivel europeo A2 con otros propios de un nivel A1, relativos a la corrección gramatical.

TAREA 2	2	•	•	•
	3	•	•	•
	4	•		•
	5	•		•
TAREA 3	1	•		
	2	•	•	•
TAREA 4	3			
	1			•
TOTAL (/16)		11	5	12
NOTA (sobre 10)		<u>5.95</u>	<u>2.6</u>	<u>7.2</u>

Figura 1: Prueba de nivel (examen LETRA).

Sin embargo, en nuestro contexto educativo, en el que se impartía una enseñanza sin ánimo de lucro, basada en un profesorado voluntario y con una carencia notable de recursos, no era posible modificar los grupos preexistentes, por lo que no se pudo encontrar un grupo más apropiado para la informante B y el estudio tuvo que continuar tal como estaba previsto. El único aspecto de la investigación que se modificó a raíz del resultado de la prueba de nivel fue que, en lugar de referirse a las alumnas como *aprendientes de nivel A2* en el proyecto, se emplearía a partir de aquí la denominación de *usuarias básicas de español*, término general con el que el MCER designa a los niveles A1 y A2 (Consejo de Europa, 2002: 25-26).

La segunda etapa de la investigación consistió en la recogida de los datos relativos a la variable *géneros textuales*. Mediante una entrevista se registró en el diario del profesor qué géneros reconocían leer habitualmente las informantes, para lo que se empleó una lista elaborada previamente por el investigador y ampliada por las propias alumnas a lo largo de la entrevista. Entre dichos géneros se podía encontrar, entre otros, documentos administrativos, facturas, informes médicos y folletos publicitarios. Se consideraron como valores para esta variable todos aquellos géneros reconocidos por al menos una de las informantes (ver figura 2).

Género textual		Reconocido por
1	Altas y bajas mensuales en la Seguridad Social	3
2	Factura de una tienda de electrodomésticos	3
3	Resolución de la Agencia Tributaria	3
4	Declaración de la Renta	3
5	Informe médico de Urgencias	3
6	Historia de Vida Laboral	3
7	Folleto publicitario de un supermercado	3
8	Contrato de alquiler de un piso	3
9	Subtítulos en español de películas y otros programas	3
10	Sitios web: redes sociales, portales de segunda mano	3

Figura 2: Géneros textuales.

Llegados a este punto tendría lugar la siguiente fase del estudio, la recogida de datos relativos a la variable *estrategias de lectura*. Tal como se ha indicado, sería conveniente emplear unas herramientas adecuadas a nuestro contexto específico de investigación, debido al vacío existente en este campo, lo que condujo al diseño de dos herramientas: el *cuestionario de estrategias de lectura para aprendientes inmigrantes* (CELAI) y las *preguntas de elicitación/introspección* (PEI). Ambas se inspiraron en el cuestionario MARSÍ, creado por Mokhtari y Reichard (2002), que es un referente internacional en el campo de las estrategias de lectura, pero que sin embargo fue concebido para aprendientes de lenguas extranjeras en contextos universitarios y no se consideraba pertinente su uso aquí.

El CELAI consistía en una serie de enunciados referidos a estrategias de lectura — por ejemplo, *uso diccionarios para entender lo que leo*— que incluían una escala de 5 respuestas para conocer la frecuencia con la que las informantes empleaban dicha estrategia, entre *nunca* y *siempre*. En su versión final se añadió una respuesta adicional, *no sé*, con el fin de detectar problemas en el uso de la herramienta. Los 29 ítems de los que constaba finalmente el CELAI sirvieron para establecer los valores considerados en el estudio para la variable *estrategias de lectura*. Cabe señalar que este cuestionario era una herramienta de *reportaje* de estrategias, ya que las informantes declaraban en ella el grado de uso de cada estrategia según su criterio subjetivo. Las PEI por su parte consistían en grupos de preguntas referidas a diversos textos que las informantes debían leer previamente. Con las preguntas se intentaba observar las estrategias recogidas en el CELAI, aunque de un modo alternativo: mediante la *elicitación*, con preguntas que trataban de provocar el empleo de una estrategia determinada, que podría ser observada en el análisis de la respuesta correspondiente; o bien mediante la *introspección*, la reflexión consciente del informante acerca de los procesos mentales que acaba de experimentar, en los casos en los que la elicitación no fuera viable. Se esperaba por lo tanto que los datos del CELAI y las PEI, obtenidos mediante procedimientos diferenciados, se complementasen entre sí y facilitasen una perspectiva relativamente amplia del

fenómeno estudiado, las estrategias de lectura. Una vez diseñadas ambas herramientas, se procedió igualmente en esta fase del proyecto su validación, mediante un pilotaje con informantes de características similares a las de la muestra, lo que permitiría modificar aquellos ítems que resultaran problemáticos, antes de exponer la herramienta a la recogida de datos en el propio estudio.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una vez recogidos los datos, pretendíamos analizar qué tipos de estrategias eran capaces de emplear las informantes, para responder a la segunda pregunta de investigación, de manera que se compararon los resultados del CELAI con los de las PEI. En esta comparativa se prestó atención especialmente a aquellos ítems del cuestionario que se consideraban *potencialmente observables*, esto es, los que aparecían a priori, en cada una de las PEI, como objetivos a observar⁵ (ver figura 3). Se apreciaron claros desajustes entre ambas fuentes, ya que las estrategias reportadas con una mayor frecuencia en el CELAI no se correspondían con aquellas que resultaron más observadas en las PEI. Además, seis de las diecisiete estrategias potencialmente observables no se llegaron a observar en ningún caso. Dado que la no observación de una estrategia dentro de una tarea concreta no implica que las informantes no sean capaces de emplear dicha estrategia en otras situaciones, pareció conveniente considerar que estos desajustes se debieron a un diseño inadecuado de las PEI o bien a un número insuficiente de las mismas.

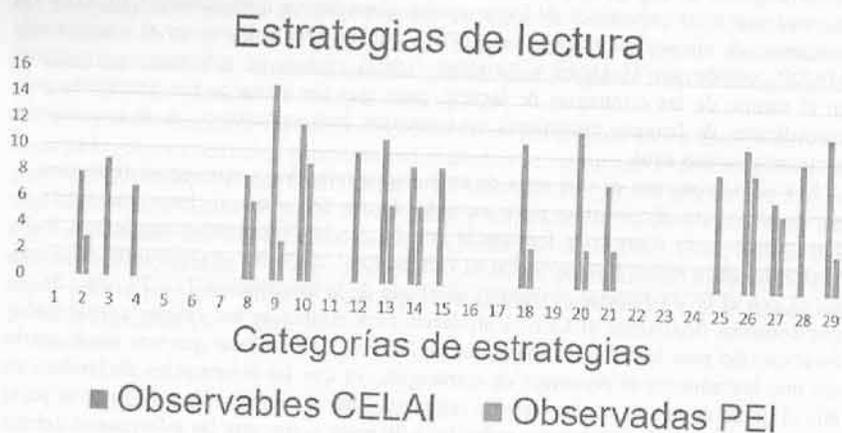


Figura 3: Análisis comparativo de estrategias (CELAI/PEI).

5. A estos ítems potencialmente observables se añade la estrategia 14, que fue observada paralelamente en el examen LETRA realizado en la prueba de nivel, como se recoge en la memoria del proyecto.

Por otra parte, también queríamos contemplar el uso de estrategias de prevención y de resolución en general, para complementar el análisis anterior basado en categorías concretas de estrategias, y obtener así una perspectiva global complementaria (ver figura 4). En un primer momento percibimos que las alumnas empleaban una cantidad claramente superior de estrategias de resolución en detrimento de las de prevención, en una proporción que se aproximaba al doble. Esto podría significar que las informantes tuvieran una mayor dificultad a la hora de emplear estrategias de prevención, lo que tendría una clara relevancia para nuestra investigación.

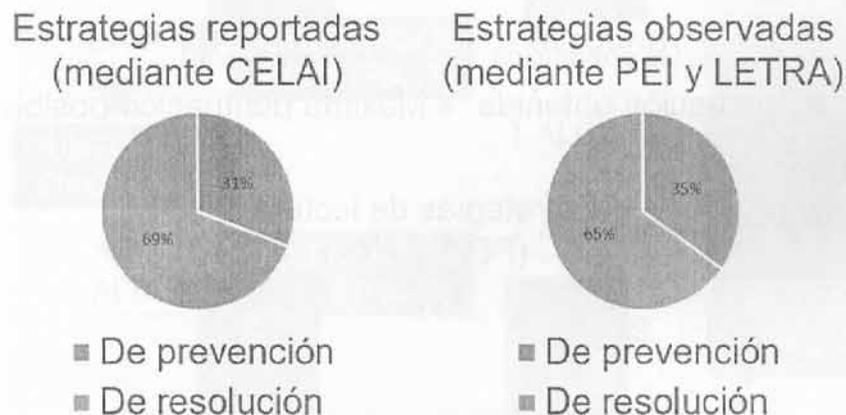
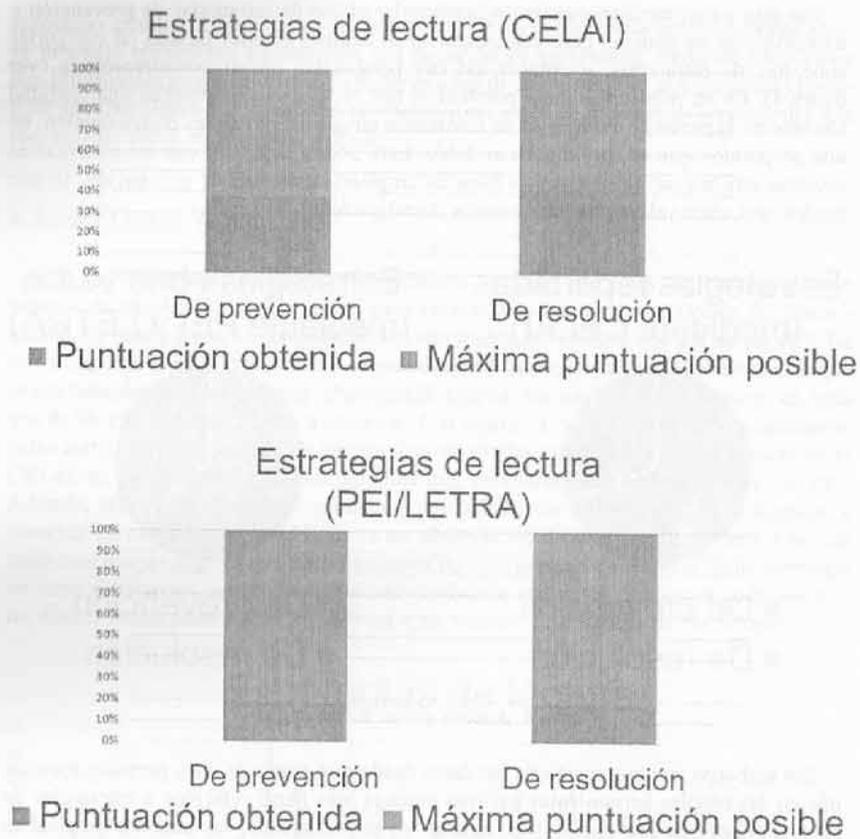


Figura 4: Análisis global de estrategias.

Sin embargo, la observación de los datos desde otro punto de vista permitió apreciar que en las propias herramientas existían muchos más ítems referidos a estrategias de resolución que de prevención (ver figuras 5 y 6). Asimismo, las alumnas empleaban porcentajes muy similares de estrategias de prevención y de resolución cuando se comparaban las puntuaciones con las máximas posibles en cada herramienta: en el CELAI se obtenía en torno a un 40% en ambas, y en las PEI en torno a un 20%. Estos datos nos permitieron concluir que, en general, no existía una desigualdad perceptible en cuanto a la capacidad de las alumnas para emplear uno u otro tipo de estrategias.



Figuras 5 y 6: Porcentajes de empleo de estrategias en cada herramienta.

Finalmente, a partir de los resultados obtenidos mediante el CELAI, las PEI y el examen LETRA⁶, se crearon cuatro grupos de estrategias según su grado de dominio (ver figura 7). En primer lugar, se dividieron las estrategias en función de su posición por encima o por debajo de la puntuación media obtenida en el CELAI, y los dos grupos resultantes se subdividieron, a su vez, en función de los resultados obtenidos en las PEI. De este modo, cada estrategia pasó a encuadrarse en uno de los cuatro grupos, A-D, que tendrían un orden descendente de prioridad a la hora de diseñar el entrenamiento estratégico subsiguiente.

6. Aunque el examen LETRA se había concebido en un principio únicamente como un pre-test, se empleó posteriormente como una herramienta de elicitación, ya que los resultados de sus ítems permitían observar el uso de algunas estrategias.

Un hecho relevante en este punto fue que el bajo nivel observado en los resultados de la informante B en las PEI provocó la inclusión de una gran mayoría de estrategias en los primeros grupos, es decir, los menos dominados por las alumnas. De hecho, en el grupo D solo se incluyó finalmente una estrategia, la correspondiente al ítem 26 del CELAI. Ello reflejó una vez más cómo la heterogeneidad impuesta en este grupo meta afectaba a las decisiones tomadas en la investigación.

¿CÓMO DOMINAN CADA ESTRATEGIA?

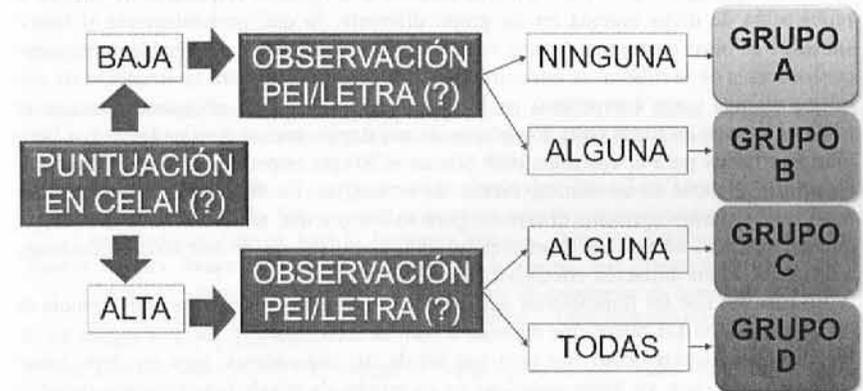


Figura 7: Agrupación de estrategias en función del dominio observado.

Por otro lado, para hallar una respuesta a la tercera pregunta de investigación, es decir, para determinar en qué medida les ayudaban esas estrategias a comprender, se analizaron los resultados de las PEI y del examen LETRA, ya que durante la recogida de datos se había marcado con un color distintivo aquellas estrategias que, aunque habían sido empleadas por las informantes, no conducían a la resolución de la tarea correspondiente. Se obtuvo una respuesta satisfactoria para casi todos los ítems, excepto para el 10 y el 13. Dado que la estrategia 13 ya se encontraba entre las menos dominadas por el grupo meta, esto es, en el grupo A, la única decisión que se tomó en este punto fue la de incluir la estrategia 10 en el grupo C y no en el D, para que recibiese una mayor atención en el entrenamiento estratégico que se pretendía implementar con posterioridad a este estudio.

4. CONCLUSIONES

Los resultados expuestos y analizados permitieron cumplir con los objetivos específicos establecidos y se pudo formular el diagnóstico que constituía el objetivo general del estudio, lo que nos permitiría perseguir en un futuro la finalidad del proyecto, mediante la implementación de un entrenamiento en estrategias de lectura para aumentar la competencia lectora del grupo meta. Por otra parte, el predominio observado de las estrategias de resolución frente a las de prevención no pareció tener relación con la

capacidad de las informantes para emplear cada tipo de estrategias, sino más bien con la mayor presencia de estrategias de resolución en las herramientas, lo que podría sugerir una mayor importancia de ese tipo de estrategias en el presente contexto de lectura y nivel lingüístico.

Se ha puesto de manifiesto cómo las características del contexto educativo, el aula de español para inmigrantes con un bajo nivel formativo, influyeron en la interpretación de los resultados. El hecho de que una de las alumnas presentase un nivel de competencia en la lengua objeto notablemente inferior a la de sus compañeras no motivó la reubicación de dicha alumna en un grupo diferente, lo que probablemente sí habría sucedido en otros contextos. Aparte de esta diferencia de nivel, y probablemente como consecuencia de la misma, se encontró una gran desigualdad entre la actuación de esta misma alumna y sus compañeras en las PEI. Estas diferencias obligaron a incluir un número elevado de ítems entre los grupos de estrategias menos dominadas, y por tanto más prioritarias para el entrenamiento posterior, lo que impediría la concentración de recursos didácticos en un número menor de estrategias. En definitiva, la necesidad de que los inmigrantes aprendan el español para su integración, unida a la falta de recursos que caracteriza este tipo de enseñanza, obligó, como sucede en numerosas ocasiones, a adaptarse a una situación educativa impuesta.

En relación con las limitaciones del estudio, cabe señalar la posible interferencia de la afectividad en los resultados obtenidos para la informante B. Su puntuación en las PEI fue considerablemente más baja que las de sus compañeras, algo en cierto modo esperable dado que ya había sucedido en la prueba de nivel. Sin embargo, llamó la atención que sus resultados en el CELAI no reflejaran esas diferencias. Al margen de la posibilidad de que la alumna alterase su reportaje de empleo de estrategias en el CELAI para reflejar una competencia estratégica superior a la real, cabe pensar que las bajas puntuaciones en las PEI y en la prueba de nivel podrían deberse a reacciones afectivas de la informante ante estas pruebas⁷, aunque el replanteamiento del estudio de cara a considerar la afectividad como una nueva variable no estaba dentro de las posibilidades de este proyecto. Asimismo, las notables diferencias de nivel detectadas entre la informante B y sus compañeras pudieron constituir otra variable interviniente impuesta por el contexto, como se ha mencionado. Otra limitación destacable fue la falta de recursos disponibles para la validación de las herramientas diseñadas para la ocasión, tanto el CELAI como las preguntas. Es probable que con un mayor número de participantes en el pilotaje de las PEI se hubiera observado un mayor número de estrategias, y conveniría igualmente revisar las modificaciones resultantes de los pilotajes, como los ítems añadidos a las PEI, en cuyas respuestas se observaron algunas incoherencias. También sería conveniente disponer de un mayor número de respuestas y comentarios acerca del CELAI, de cara a aumentar la validez y fiabilidad de la herramienta.

Entre las aportaciones que puede presentar este trabajo, podemos mencionar dos referidas a la ausencia de trabajos sobre estrategias de lectura en aprendientes inmigrantes con escasa formación: en primer lugar, el diseño y la validación de unas herramientas

⁷ Algunas observaciones registradas en el diario del profesor apoyan esta idea: la informante parecía bloqueada en ocasiones e hizo comentarios como *es demasiado nivel para lo que quiere aprender, llegamos aquí mayores y esto son cosas para nativos, no para nosotras*.

de toma de datos adaptadas a las características de nuestro contexto de investigación, que podrían ser reutilizadas y readaptadas a los contextos de proyectos similares; en segundo lugar, dado que se ha arrojado luz sobre un área de estudio poco considerada hasta el momento, pretendemos que el proyecto haya comunicado un componente motivacional y que pueda funcionar como un estímulo para quien se plantee ampliar el conocimiento disponible en este campo. De esta manera, esperamos que el presente trabajo cumpla un deseo expresado en el Manifiesto de Santander (Villalba Martínez y Hernández García, 2005).

BIBLIOGRAFÍA

- Acquaroni Muñoz, Rosana (2004). "La comprensión lectora". Ed. Jesús Sánchez Lobato. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera*. Madrid: SGEL. pp. 943-964.
- Alderson, J. Charles (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes. <<http://bit.ly/P50mEe>>. (3-9-2014).
- Martín Leralta, Susana (2007). *El desarrollo de la competencia estratégica en el aula de lengua extranjera: un modelo de entrenamiento de estrategias de comprensión auditiva en español*. Bielefeld: Universidad de Bielefeld. <<http://pub.uni-bielefeld.de/publication/2301217>>. (1-9-2014).
- Mayor Sánchez, Juan (2000). "Estrategias de comprensión lectora". *Carabela* 48: pp. 5-23.
- Mayor Sánchez, Juan (2004). "Aportaciones de la psicolingüística". Ed. Jesús Sánchez Lobato. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera*. Madrid: SGEL. pp. 43-68.
- Miñano López, Julia (2000). "Estrategias de lectura: propuestas prácticas para el aula de E/LE". *Carabela* 48: pp. 25-43.
- Mokhtari, Kouider y Carla A. Reichard (2002). "Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies". *Journal of Educational Psychology* 94(2): pp. 249-259.
- Villalba Martínez, Félix y María Teresa Hernández García (2005). "Manifiesto de Santander: la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados". *Linred* 2. <<http://bit.ly/1MrAtVR>>. (27-09-2014).
- Wenden, Anita y Joan Rubin (eds.) (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Londres: Prentice Hall International.
- Zenotz Iragi, María Victoria (2009). *Estrategias de lectura on-line en inglés como lengua extranjera*. Vitoria: Universidad del País Vasco. <<http://bit.ly/1EzMAky>>. (30-8-2014).