

Estrategias para leer en una lengua extranjera

Dulce María Gilbón Acevedo

Introducción

El problema de la comprensión lectora en lengua materna no ha sido suficientemente atendido en nuestro país, dados los bajísimos promedios alcanzados en pruebas internacionales aplicadas a niños y jóvenes de enseñanza elemental (lugar 31 de 35 en 2001 y 2003).¹ En estudiantes universitarios los resultados tampoco son halagüeños, por ejemplo, Argudín y Luna (1996) encontraron que 68% de los estudiantes preparatorianos y universitarios no poseían las habilidades necesarias para el estudio (en Peredo, 2001).² Todo esto pese a que, desde los años setenta se han hecho esfuerzos para dotar a los estudiantes de estrategias efectivas para la lectura.

En la literatura sobre enseñanza de lenguas a menudo encontramos referencias a estrategias de distinto tipo: estrategias de comunicación (Selinker, 1972; Tarone, 1983; Faerch & Kasper, 1983) y estrategias de aprendizaje (Ellis, 1985; véase Díaz Barriga & Hernández, 2002, o Da Silva & Signoret, 2005), mismas que O'Malley y Chamot (1990) clasifican en cognitivas, metacognitivas y socioafectivas. En este breve trabajo nos referiremos a estrategias más específicas: los pasos o las acciones utilizadas durante la lectura de textos en lengua extranjera.

¿Cómo definiría de manera muy sencilla lo que usted considera estrategias de lectura? Esta es la pregunta que se hizo a quince profesores de

¹ En la prueba de lenguaje, nuestro país se colocó por debajo de la media regional de 261 puntos, al obtener 250. Este rubro fue encabezado por Cuba con 342; Argentina, 277; Chile, 272; Brasil, 269; Colombia, 253. Abajo de México se ubicaron Paraguay, 250; Bolivia, 244; Venezuela, 242; República Dominicana, 233, y Honduras, 230, conforme al reporte del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO (Ma. Eugenia García B. en *La Crónica de Hoy*, 2 de julio de 2003).

² En un estudio realizado en 44 instituciones educativas de la república (Argudín & Luna, 1996).

inglés, francés y español como lengua extranjera en una universidad pública. Los profesores contestaron: trucos, caminos, pasos, maneras, modos, mañas, habilidad, formas para trabajar, atacar, abordar, aproximarse al texto (Gómez de Mas, Casas, Moya, Horita & Gilbón, 1994). Algunas definiciones del término *estrategia* fueron las siguientes:

Profesor de español: «la habilidad que los alumnos desarrollan a lo largo del curso para captar el significado del texto».

Profesor de francés: «son series de trucos o mañas que cada quien va desarrollando para trabajar con un texto, sin hacer una lectura exhaustiva».

Profesor de inglés: «herramientas mediante las cuales el lector puede encontrar, analizar, rescatar, sintetizar y comprender el contenido de textos».

¿Cuáles son las estrategias de lectura?

En el estudio mencionado, Gómez de Mas, Casas, Moya, Horita y Gilbón (1994) compararon los listados de estrategias de cinco autores (Munby, 1978; Sarig, en Cohen, 1986; Grabe, 1991: 38-40; Cao, 1988; Oxford, 1990) y encontraron que coincidían solamente en las siguientes:

- *Skimming*.
- Uso de conocimientos previos.
- Identificación de información clave en el texto.

En cambio solo cuatro de ellos incluían:

- Identificación de marcadores evidentes y estructura global del texto.
- Localización de información específica.

Por último, sólo tres de dichos autores mencionaban:

- Identificar la información importante.
- Autoevaluación en el transcurso de la lectura.
- Lectura repetida, releer.
- Reconocer señales tipográficas, letras, palabras.
- Reconocer patrones sintácticos.
- Inferir una palabra por el contexto.

En otro estudio, para dar una idea de las prácticas lectoras³ de profesionistas actuando en el terreno laboral, concretamente en un hospital, Peredo (2001) cita las siguientes descripciones de lectores con tres distintos niveles de escolaridad:

- «Leo lo que está debajo de la fecha de la hoja clínica, veo las indicaciones y ya no leo más, porque son rutinas que conocemos sobre el tratamiento. Por lo regular, con solo mirar la etiqueta del suero, por ejemplo, sé de lo que se trata y ya no leo más, o sea, solamente me fijo en si es solución glucosaza y luego la coloco en la cama que corresponde. Las etiquetas son siempre las mismas» (enfermero, escolaridad técnica, trabaja en un hospital civil).
- «Tengo que valorar a partir de mis conocimientos y si me falta un dato lo busco en el expediente para dar un diagnóstico [...] las hojas de laboratorio las conozco y me oriento hacia donde sé que están los datos. No leo todo el expediente clínico, solo lo que creo que me sirve para dar un diagnóstico y recetar al paciente o canalizarlo a una especialidad» (médico, escolaridad licenciatura, labora en el IMSS como médico familiar).
- «Por lo general siempre leo en el marco de lo que ya sé. Busco información que no tengo [...] le doy categorías a lo que he leído, comparo con lo que ya sé. Trato de relacionar y adicionar cosas, es como una pirámide. Veo los títulos, miro de qué trata, si me interesa veo el resumen, la discusión generalmente la leo y luego regreso a leer con calma. Si leo un caso clínico, recuerdo datos del expediente y los relaciono con mis estudios y lecturas de eso que ya sé y monitoreo mi pensamiento, es decir, trato de recordar lo que había pensado. Busco producir ideas nuevas, preguntarme por procesos novedosos y adicionar mi pensamiento» (doctora en genética, escolaridad posgrado, investigadora del IMSS, miembro del Sistema Nacional de Investigadores) (Peredo, 2001: 66).

³ Se entiende a las prácticas lectoras como las actividades cotidianas en las que interviene la lectura, lo que no significa restringirlas al uso del texto escolar (Rockwell, 1986, en Peredo, 2001: 58).

En estos tres ejemplos se puede apreciar el uso de estrategias concretas conforme a la escolaridad de los lectores y la complejidad de la tarea por realizar.

Para este trabajo, al intentar identificar las estrategias utilizadas a fin de leer en una lengua extranjera, localizamos el artículo de Singhal (2001) en el que describe numerosos estudios realizados de 1977 a los años noventa y dos listados más recientes que decidimos comparar con las estrategias mencionadas por los quince profesores del estudio realizado en la UNAM en 1994. De dicha comparación resultan 43 estrategias, mismas que se distribuyeron en tres tablas para facilitar su comparación. Además, agrupamos las estrategias con base en tres criterios:

- Uso de elementos del texto.
- Tipo de lectura o forma de abordar el proceso.
- Uso de los recursos del lector.

Como puede verse en la Tabla 1, de la comparación mencionada resulta que los distintos estudios solo coincidieron en mencionar una estrategia: “activar, utilizar o recurrir al conocimiento previo del lector”, la cual corresponde al criterio de uso de los recursos del lector y aparece resaltada en gris. En cambio, en tres de los cuatro estudios encontramos seis estrategias, agrupadas conforme a los criterios mencionados:

Siguiendo un orden decreciente en cuanto al número de menciones por autores y profesores, en la Tabla 2 encontramos que al menos dos de los cuatro estudios coinciden en mencionar ocho estrategias:

Por último, en la Tabla 3 observan 28 estrategias diferentes que fueron mencionadas en solo alguno de los estudios.

Ahora bien, además de conocer algunos tipos de estrategias que, según los autores y los profesores es posible utilizar cuando se lee en una lengua extranjera, conviene investigar cuáles de esas estrategias están efectivamente siendo utilizadas por los estudiantes en los distintos momentos de la clase de lectura y si existen diferencias entre las estrategias empleadas por buenos y malos lectores.

Yiğiter, Sariçoban y Gürses (2005) encontraron resultados interesantes al observar estudiantes en Turquía, mismos que hemos resumido en la Tabla 4 conforme a tres etapas de la clase.

Tabla 1. Estrategias en las que coinciden diversos autores y profesores de un estudio reportado en 1994, conforme a tres criterios

Tipo de estrategias	Estrategias en las que coincidieron al menos tres de cinco autores (Gómez et al., 1994)*	Estrategias reportadas por Lai (1997), en Nunan, 2004:62-63	20 Best-Practices Reading Strategies s/f [consultado en línea en marzo 2007]	Trece estrategias mencionadas por 15 profesores (Gómez et al., 1994)*
a) Uso de elementos del texto	Identificación de marcadores evidentes y estructura global del texto		Identificar y analizar la estructura del texto	Observar la estructura formal del texto (4)
b) Tipo de lectura o forma de abordar el proceso	<i>Skimming</i> Localización de información específica	Obtener idea general Localizar información específica Revisión global		<i>Skimming</i> (11) <i>Scanning</i> (8) Hacer lectura global del texto (7)
c) Uso de los recursos del lector	Lectura repetida, releer Identificación de información clave en el texto Inferir una palabra por contexto Uso de conocimientos previos	Ajustar el ritmo de lectura/Releer Identificar las ideas principales de los detalles Hacer inferencias y sacar conclusiones Utilizar conocimiento previo	Activar el conocimiento previo	Buscar la idea central (5) Recurrir al conocimiento del mundo del lector (6)

* Las cifras entre paréntesis de esta columna indican el número de profesores que mencionaron la estrategia.

Tabla 2. Estrategias en las que coinciden al menos dos autores y profesores de un estudio reportado en 1994, conforme a tipo de lectura o forma de abordar el proceso

Tipos de estrategias	Estrategias en las que coincidieron al menos tres de cinco autores (Gómez et al., 1994)	Estrategias reportadas por Lai (1997, en Nunan, 2004: 62-63)	20 Best-Practices Reading Strategies <i>sf</i> [consultado en línea en marzo 2007]	Trece estrategias mencionadas por 15 profesores (Gómez et al., 1994)*
a) Uso de elementos del texto				
b) Tipo de lectura o forma de abordar el proceso	Lectura repetida, releer	Revisión global	Ajustar el ritmo de lectura/Releer	Hacer lectura global del texto (7)
		Identificar estilo y propósito del autor	Identificar el propósito del autor	
		Predecir	Hacer y refinar predicciones	
		Identificar lenguaje figurado		Recurrir a las relaciones retóricas intertextuales (metáforas, implícitos) (3)
			Resumir información	Tareas académicas, resumir (3)
		Integrar información	Sintetizar información nueva	
		Inferir vocabulario desconocido	Usar claves del contexto para descifrar palabras desconocidas	
c) Uso de los recursos del lector				

* Las cifras entre paréntesis de esta columna indican el número de profesores que mencionaron la estrategia.

Tabla 3. Veintiocho estrategias mencionadas de manera aislada en distintos estudios

Criterio	Estrategias en las que coincidieron al menos tres de cinco autores (Gómez <i>et al.</i>, 1994)	Estrategias reportadas por Lai (1997, en Nunnan, 2004: 62-63)	20 Best-Practices Reading Strategies s/f [consultado en línea en marzo 2007]	Trece estrategias mencionadas por 15 profesores (Gómez <i>et al.</i>, 1994)*
a) Uso de elementos del texto	Reconocimiento de señales tipográficas			
		Identificar la estructura de un párrafo		
		Identificar la estructura de un enunciado		
b) Tipo de lectura o forma de abordar el proceso				Hacer hipótesis (8)
		Leer activamente		
			Hacer preguntas: antes, durante y después de la lectura	
			Clasificar o categorizar la información	
		Leer grupos de palabras		

* Las cifras entre paréntesis de esta columna indican el número de profesores que mencionaron la estrategia.

Tabla 3. Veintiocho estrategias mencionadas de manera aislada en distintos estudios (*continuación*)

Criterio	Estrategias en las que coincidieron al menos tres de cinco autores (Gómez <i>et al.</i> , 1994)	Estrategias reportadas por Lai (1997, en Nunnan, 2004: 62-63)	20 Best-Practices Reading Strategies s/f [consultado en línea en marzo 2007]	Trece estrategias mencionadas por 15 profesores (Gómez <i>et al.</i> , 1994)*
		Tener un propósito		
			Comparar y contrastar ideas	
		Evitar malos hábitos		
			Distinguir hechos de opiniones	
			Identificar el punto de vista del autor	
				Uso de palabras clave (2)
				Ir en orden de dificultad (2)
			Hacer generalizaciones	
			Parafrasear y narrar	
		Observar los conectores		
			Reconocer relaciones causa/efecto	
			Distinguir secuencia de eventos	

* Las cifras entre paréntesis de esta columna indican el número de profesores que mencionaron la estrategia.

Tabla 3. Veintiocho estrategias mencionadas de manera aislada en distintos estudios (*continuación*)

Criterio	Estrategias en las que coincidieron al menos tres de cinco autores (Gómez <i>et al.</i> , 1994)	Estrategias reportadas por Lai (1997, en Nunnan, 2004: 62-63)	20 Best-Practices Reading Strategies s/f [consultado en línea en marzo 2007]	Trece estrategias mencionadas por 15 profesores (Gómez <i>et al.</i> , 1994)*
				Recurrir a la contrastividad entre lenguas (2)
	Reconocimiento de patrones sintácticos			
				Identificar vocabulario, uso del diccionario (3)
			Visualizar imágenes del texto	
		Identificar géneros de texto		
		Revisar		
		Leer para presentar la información		
	Autoevaluación en el transcurso de la lectura			
c) Uso de los recursos del lector				

* Las cifras entre paréntesis de esta columna indican el número de profesores que mencionaron la estrategia.

Tabla 4. Resultados reportados por Yiğiter, Sariçoban y Gürses (2005) respecto al uso de estrategias por lectores hábiles y deficientes en las tres etapas de la clase

ETAPA DE LA CLASE	ESTRATEGIA	LECTORES HÁBILES	LECTORES DEFICIENTES
Prelectura	a) Encontrar respuestas a preguntas basadas en el texto	83%	17%.
	b) Predecir el contenido	61%	39%
	c) Identificar el propósito del autor	73%	27%
Lectura	a) Revisar el texto y subrayar las palabras y frases difíciles, mientras se obtiene una idea general del texto. Tratar de inferir el significado por contexto, y si es necesario buscarlas en el diccionario	95%	5%
	b) Qué punto está tratando de establecer el autor	92%	8%
	c) Las razones o evidencias que da el autor	91%	9%
	d) Descripciones repetidas	76%	24%
	e) Formas consistentes de caracterizar personas o eventos	82%	18%
	f) Palabras y frases repetidas, ejemplos o ilustraciones	80%	20%
Postlectura	a) Resumir	77%	23%
	b) Comentar	77%	23%
	c) Reflexionar	65%	45%

Como es fácil observar, los lectores pueden hacer uso de una variedad muy amplia de estrategias cuando intentan construir el significado de un texto. Solo el conocimiento de tales estrategias y la práctica constante con diferentes tipos de texto y tareas académicas permitirán que cada lector desarrolle su habilidad lectora. El papel del profesor es determinante en este proceso.

Por otra parte, sería interesante indagar las estrategias que efectivamente desarrollan los profesores que actualmente están impartiendo comprensión de lectura, pues en 1994 los profesores reportaron solamente trece estrategias en total y de ellas 'buscar información específica' y 'hacer hipótesis', segundas en orden de frecuencia, fueron mencionadas por 61% de ellos.

Además, en 1994 solo 11 de los 15 profesores incluyeron *skimming* como una estrategia, la cual algunos autores consideran como un tipo de lectura, empleando términos como: recorrer rápidamente el texto, barrido de texto, vuelo de pájaro, vistazo, prelectura, observar el texto. En realidad es un tipo de lectura que el lector hábil utiliza de manera estratégica al inicio del proceso de lectura para obtener una idea global del texto. Falta también investigar qué entienden exactamente los profesores por esta estrategia en la actualidad y cómo la abordan en el salón de clases.

La poca coincidencia que tanto autores como los profesores interrogados muestran en su identificación de las estrategias de lectura destaca la necesidad de profundizar en el estudio de este aspecto en el contexto educativo mexicano ya en el nuevo milenio.

Por último, al hablar de enfoques para la enseñanza de la comprensión de lectura, Bloor y Jordan (1997, en Bloor 1985) señalan tres: psicológico, lingüístico y con base en contenidos o en teorías de aprendizaje. Según estos autores, el foco de atención en un enfoque psicológico es 'lo que ocurre en la mente del lector' y por tanto se practican procesos como el reconocimiento de palabras sencillas y la interpretación, por lo que las estrategias formarían parte del enfoque psicológico.

Más recientemente, Camargo (2006) presenta otra tipología de enfoques para el diseño de cursos de lectura, basada en Day y Bamford (1998, en Camargo 2006) y Tobio (2004), en la que se incluyen:

- Curso de gramática traducción.
- Curso basado en preguntas de comprensión y gramática.

- *Curso basado en estrategias y habilidades.*
- Curso de lectura en bulto.
- Curso basado en tareas.
- Curso basado en el análisis del discurso.
- Curso basado en textos.

Como puede verse, existen cursos que abordan específicamente el uso de las estrategias de lectura, omitiendo otros aspectos como la gramática, o el que propone García (2009) con base en un análisis cognitivo de tareas y el modelaje de estrategias utilizadas por lectores expertos. Además, faltaría añadir un tipo de curso que combina varios de los enfoques mencionados.

A este respecto, conviene aclarar que, al analizar diversos cursos desarrollados en las instituciones de educación superior del Valle de México, Molina y Gilbón (1994) encontraron que los autores de los cursos utilizaban una combinación de ‘enfoques’ o daban atención a algunos de los aspectos mencionados en diferentes momentos de sus cursos.

Por último, se abre un campo nuevo para la investigación de los enfoques en las nuevas modalidades de cursos híbridos o mixtos (curso presencial con apoyo de internet o recursos digitales) y cursos de lectura totalmente en línea.

¿Qué enfoque utilizan los profesores en la actualidad? ¿Qué estrategias promueven? ¿Cómo desarrollan tales estrategias en sus estudiantes?

Hace falta investigación. Esperamos haber despertado el interés del lector o lectora por emprender alguna investigación al respecto.

Preguntas para reflexionar

- ¿Cómo entiendo el concepto de estrategia?
- ¿Qué tipo de curso imparto, qué tipo de estrategias desarrollo en mis alumnos y cuáles debería promover?
- ¿Por qué sería relevante que los alumnos concienticen el uso de estrategias?

Referencias

Argudín, Y. & Luna, M. (1996). *Las habilidades de lectura en la docencia universitaria*. México: Universidad Iberoamericana.

- Bloor, M. (1985). Some approaches to the design of reading courses in English as a foreign language. *Reading in a Foreign Language*, 3 (1).
- Camargo, M. (2006). *Diseño de un curso de comprensión de lectura de textos en inglés para alumnos del ciclo básico de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México*. Tesis para obtener el grado de Licenciado en Letras Modernas Inglesas. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras.
- Cao, L. C. (1988). *Análisis de necesidades de lengua inglesa en algunas carreras de la Facultad de Filosofía y Letras*. Tesis para obtener el grado de Maestra en Lingüística Aplicada. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras.
- Cohen, A. D. (1986). Mentalistic measures in reading strategy research. *TESOL Quarterly*, 25(3), 375-406.
- Da Silva, H. & Signoret, A. (2005). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México: UNAM/Trillas.
- Day, R. R. y Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Faerch, C. & Kasper, G. (eds.) (1983). *Strategies in interlanguage communication*. Londres: Longman.
- García J. V. R. (2009). Una propuesta para la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés. *Perfiles Educativos*. Vol. XXXI, 123, 60-78.
- Gómez de Mas, M., Casas, G., Moya, P., Horita, G. & Gilbón, D. (1994). Estrategias y habilidades de lectura: opinan los profesores. Resultados de entrevistas realizadas en la UNAM. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 19/20, 327-348. México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25(3), 375-406.
- Lai, J. (1997). *Reading strategies: a study guide*. Hong Kong: Chinese University of Hong Kong.
- Molina, A. & Gilbón, D. M. (comps.) (1994). Los cursos de lectura en lenguas extranjeras en las instituciones de educación superior. En Primer Foro de Materiales de Lectura en Lengua Extranjera de las Instituciones de Educación Superior del Valle de México. México: UNAM-CELE.

- Munby, J. L. (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peredo, M. A. (2001). Las habilidades de lectura y la escolaridad. *Perfiles educativos*, Vol. XXIII, 94, 57-69.
- Rockwell, E. (1986). Los usos escolares de la lengua escrita. En E. Ferreiro & M. Gómez Palacios (comp.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 6-19). México: Siglo XXI.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10, 209-231.
- Singhal, M. (2001). Reading proficiency, reading strategies, metacognitive awareness and L2 readers. *The Reading Matrix*, 1(1).
- Tarone, E. (1983). Some thoughts on the notion of communication strategy. En C. Faerch & G. Kasper (eds.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 61-74). Londres: Longman.
- Tobio, C. (1989). Modelo para la elaboración de un libro de texto de comprensión de lectura en inglés. Tesis inédita.
- Tobio, C. (1998). *Curso de comprensión de lectura en inglés para estudiantes y profesionistas*. México: UNAM.
- Yiğiter, K., Sariçoban, A. & Gürses, T. (2005). Reading strategies employed by ELT learners at the advanced level. *The Reading Matrix*, 5(1), 124-139.