

Diseño y validación de dos herramientas para el estudio de las estrategias de lectura empleadas por aprendientes de ELE de origen inmigrante

Design and Validation of two Questionnaires for Assessing the Use of Reading Strategies of Adult Immigrants Learners of Spanish as a L2

Javier Chao

Universidad Nebrija

jchaog@alumnos.nebrija.es

Irini Mavrou

Universidad Nebrija

emavrou@nebrija.es

RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue diseñar y validar dos herramientas para la obtención de datos sobre el empleo de estrategias de lectura por parte de aprendientes de español como lengua extranjera de origen inmigrante: el *Cuestionario de Estrategias de Lectura para Aprendientes Inmigrantes* (CELAI) y las *Preguntas de Elicitación/Introspección* (PEI). Las estrategias consideradas en las dos herramientas se clasificaron en estrategias de prevención y estrategias de resolución. Para el estudio piloto y validación de las herramientas se contó con la participación de un grupo de adultos inmigrantes con características similares a las del grupo meta al que se dirigen el CELAI y las PEI. Los resultados obtenidos mediante el estudio piloto sirvieron para modificar aquellos aspectos que resultaban problemáticos, de manera que las dos herramientas pudieran utilizarse en futuras investigaciones para la obtención de datos en el contexto real de un aula de español para inmigrantes.

Palabras clave: Comprensión lectora, estrategias de lectura, cuestionario de estrategias, inmigrantes, géneros textuales

ABSTRACT

The aim of the present study was to design and validate two research tools for assessing the use of reading strategies by Spanish as a second language learners with an immigrant background: the Survey of Reading Strategies of Immigrant Learners (CELAI) and the Elicitation/Introspection Questions (PEI). The strategies considered in both research tools were classified into two categories: (a) prevention strategies and (b) resolution strategies. The pilot study was conducted with a group of adult immigrants whose linguistic profile resembled that of the target group for which CELAI and PEI were designed. The results

obtained helped to modify various aspects that turned out to be problematic, so that both tools could be used in future studies for assessing the use of reading strategies by adult immigrants learners of Spanish as a L2.

Keywords: Reading comprehension, reading strategies, reading strategies questionnaire, immigrants, textual genres

Fecha de recepción: 24/06/2016

Fecha de aprobación: 27/09/2017

1. INTRODUCCIÓN

Desarrollar la destreza de comprensión lectora de aprendientes de una lengua extranjera (LE) requiere establecer, en primer lugar, un diagnóstico inicial de su competencia estratégica, lo que propiciará la toma de las decisiones adecuadas respecto al diseño e implementación de un entrenamiento en estrategias de lectura adecuado a sus necesidades. En el presente trabajo se describe el proceso de elaboración de dos herramientas de recogida de datos para realizar dicho diagnóstico, concebidas para un contexto educativo específico: el aula de español para inmigrantes. El término *inmigrante* se refiere aquí a un perfil de individuos con un bajo nivel de alfabetización que se trasladan al extranjero, en este caso a España, y suelen desempeñar puestos de trabajo de baja cualificación y consideración social.

El interés por el presente estudio nació después de detectar los problemas con los que se encontraban las alumnas de un curso de español para la integración de Cáritas diocesana de Lugo, en Sarria. Se trataba de tres mujeres de nacionalidad marroquí con un nivel de español de *usuario básico* (A1 y A2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas del Consejo de Europa, 2002), cuyas características las situaban en la categoría de *alumnos estándar* (García Mateos, 2003, p. 110). Estas alumnas presentaban un nivel de lectura visiblemente inferior al resto de las destrezas comunicativas, y ello pareció más acentuado a la hora de leer textos de tipo administrativo, laboral o jurídico. Este tipo de textos es especialmente difícil de interpretar incluso por un hablante nativo, sin embargo, su comprensión por parte de la población inmigrante resulta indispensable dada la cantidad de trámites que los inmigrantes necesitan realizar en su vida cotidiana. Así, se había llegado a percibir en el aula situaciones de ansiedad ante la incapacidad para realizar actividades relativas a gestiones básicas, sobre todo cuando carecían de ayuda en su entorno familiar y se encontraban con escasa colaboración por parte del personal de la administración o en su entorno laboral.

Considerando lo expuesto, así como el claro vacío en cuanto a los estudios sobre la competencia estratégica de aprendientes inmigrantes, el objetivo de la presente investigación fue diseñar y validar dos herramientas, el *Cuestionario de Estrategias de Lectura para Aprendientes Inmigrantes* (CELAI) y las *Preguntas de Elicitación/Instrospección* (PEI), que sirviesen para recoger información sobre las estrategias de lectura empleadas *cotidianamente* por parte de aprendientes de

español como LE de origen inmigrante, con una especial atención sobre aquellos géneros discursivos a los que se enfrentaba con mayor frecuencia este grupo meta.

El concepto de *género discursivo* es antiguo y ha evolucionado a lo largo del tiempo (Casalmiglia & Tusón, 1999, p. 252). A la hora de plantear este proyecto se adoptó el punto de vista de Bajtin (1982, p. 248), quien define los géneros discursivos como categorías relativas a la forma en la que suelen combinarse diversos elementos lingüísticos de un discurso en relación con las situaciones de la actividad humana en las que estos aparecen. Para el lector, el conocimiento previo del género supone una ayuda notable para la comprensión del texto (Alderson, 2000, pp. 39-40). Asimismo, dado que cada género suele leerse con unos propósitos específicos, las estrategias de lectura dependen en gran medida del género al que pertenezca un texto.

A fin de abordar los objetivos del presente estudio, se recurrió a diferentes conceptos teóricos y herramientas de medición que numerosos investigadores habían considerado para el estudio de las estrategias de lectura en otros ámbitos, generalmente, con estudiantes universitarios aprendientes de inglés como LE. Un trabajo cuya influencia fue determinante en el diseño de las herramientas CELAI y PEI fue el que llevaron a cabo Mokhtari y Reichard (2002), en el que se creó y validó el cuestionario *Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory* (MARSİ) para evaluar las estrategias de lectura de hablantes nativos de inglés. Para ello, se contó con una muestra compuesta por 825 alumnos de secundaria que debían evaluar la adecuación práctica de los cien ítems originales que componían el MARSİ en cuanto a su precisión, claridad, sencillez, etc.

Este cuestionario ha sido una referencia para la investigación a nivel internacional, tanto directa como indirectamente. Autores como Gómez, Solaz y Sanjosé (2014) y Pammu, Amir y Maasum (2014) emplearon el MARSİ para la recogida de datos relativos a las estrategias de lectura, mientras que Zhang (2014) recurrió al *Survey of Reading Strategies* (SORS; Mokhtari & Sheorey, 2002), que no es sino una adaptación posterior del MARSİ a hablantes de inglés como LE.

Los cuestionarios constituyen la herramienta por excelencia en el panorama investigador sobre estrategias de lectura, posiblemente, por su facilidad de administración y codificación de las respuestas a preguntas cerradas aunque, como señala Ainciburu (2010), dicha facilidad debería compensarse con una mayor dedicación y atención prestadas a aspectos como la redacción de los ítems, la inclusión de aquellos que mejor representen los constructos que se pretende evaluar y la verificación de la estructura lógica del cuestionario, entre otros. Además, son herramientas que se basan en las autoafirmaciones del individuo sobre sus procesos cognitivos cuando lee, de ahí que se presten a las alteraciones de la diferente percepción de cada informante.

Por el contrario, otras herramientas como las PEI, empleadas por Martín Leralta (2007) y Perry (2013), permiten prescindir de los juicios del informante, por lo que podrían considerarse instrumentos apropiados para complementar la información obtenida mediante un cuestionario. Otra diferencia que presentan las PEI en relación con un cuestionario o un protocolo verbal es que no se basan en autoafirmaciones (en lo que el informante cree que sucede en su mente), sino que la observación de las estrategias es simultánea a su aplicación, rasgo que también comparten, en mayor o menor medida, algunos tipos de protocolo verbal como los *think-aloud*. Esta simultaneidad reduce posibles sesgos debidos a la memoria y el recuerdo de los procesos lectores. Ahora bien, el hecho de que se prescinda de los juicios subjetivos del informante, al asociar una respuesta con un proceso de lectura, no significa que exista realmente una observación directa de dicho proceso. Además, no se debe olvidar que un gran número de procesos de lectura

son inobservables y que no todas las estrategias de lectura se pueden operacionalizar. Incluso si dicha operacionalización es posible, con ella se pierden muchos de los matices que aportan los juicios del informante sobre sus procesos de lectura, pese al sesgo que estos juicios puedan conllevar.

Teniendo en cuenta lo expuesto, el objetivo del presente estudio fue diseñar las herramientas CELAI y PEI y validarlas mediante un estudio piloto que permitiera modificar o eliminar cualquier ítem que se estimase inadecuado en su empleo práctico. Asimismo, dado que dichas herramientas iban a utilizarse posteriormente para examinar las estrategias de lectura utilizadas por aprendientes inmigrantes hablantes nativos de árabe, después de su diseño y elaboración, se procedió a su traducción al árabe *fusha* o estándar.

2. METODOLOGÍA

En el proyecto se contemplaban, como se ha indicado, dos objetivos: el diseño de dos herramientas para evaluar las estrategias de lectura empleadas por aprendientes de español como LE de origen inmigrante y su posterior validación mediante un estudio piloto con informantes de características similares a las de la población meta.

2.1 Diseño de las herramientas

Para el diseño del CELAI y de las PEI se tuvieron en cuenta una serie de cuestiones relacionadas con el perfil de la población a la que se dirigían, el lenguaje utilizado en las instrucciones y en la elaboración de las preguntas y la facilidad en su cumplimentación, entre otros. Se buscó en todo momento una eficacia comunicativa óptima en la redacción de los ítems, es decir, se intentó simplificar el lenguaje utilizado en la formulación de los ítems para que pudieran ser comprendidos por los informantes. Asimismo, se prestó una especial atención a los posibles problemas de comprensión que pudieran surgir en la aplicación efectiva de las herramientas, más allá del estudio piloto al que se iban a someter.

2.1.1 Cuestionario de Estrategias de Lectura para Aprendientes Inmigrantes (CELAI)

Para el diseño del CELAI se tomó como base el MARSÍ (Mokhtari & Reichard, 2002) y el SORS, empleado por Zhang (2014) y creado por Mokhtari y Sheorey (2002) con la finalidad de observar las estrategias de lectura de aprendientes de inglés como LE. Tanto el MARSÍ como el SORS coinciden en casi la totalidad de sus ítems, con ligeras modificaciones, de manera que el CELAI incluyó los treinta ítems del primero a los que se añadieron otros dos que son exclusivos del segundo. Asimismo, dado que ambos cuestionarios habían sido creados para la investigación en contextos notablemente distintos del que concernía al presente estudio (educación secundaria y ámbito universitario), fue necesario adaptarlos mediante una serie de líneas de actuación que se detallan a continuación:

A) Traducción de los ítems

En la traducción de los ítems se consideró la necesidad de reducir, en la medida de lo posible, su carga metacognitiva y la complejidad de su lenguaje. Se contó además con el apoyo de la versión traducida al español del MARSÍ que se

encuentra en Gómez, Solaz y Sanjosé (2014). En ocasiones, fue necesario alterar la forma literal del ítem original para asegurar su comprensibilidad por parte de la población meta, como en el caso del primer ítem del MARSÍ: "*I have a purpose in mind when I read*". Esta oración fue finalmente traducida de la siguiente manera en el ítem número 6 del CELAI (previo al estudio piloto): "*Cuando leo un texto en español, lo leo pensando en la información que quiero encontrar en él*".¹

Cabe preguntarse si estas traducciones libres podían repercutir en los resultados obtenidos mediante el uso de la herramienta. Después de tener en cuenta las posibles consecuencias y de barajar diversas alternativas para adaptar la estructura original, se consideró que la traducción de los ítems mantenía el contenido esencial de los originales e incluso los desarrollaba mediante el uso de términos accesibles y la sustitución de términos relativamente abstractos, como *propósito de lectura*, por otros más concretos, como *la información que quiero encontrar en el texto*.

Adicionalmente, se decidió modificar las opciones de respuesta de los cuestionarios originales, añadiendo a las cinco posibilidades recogidas en el MARSÍ y el SORS la respuesta *no sé*. Con ello se esperaba identificar problemas a la hora de reconocer las estrategias o de comprender el contenido de los ítems, lo que podría resultar útil a la hora de validar las herramientas en el estudio piloto, pero también para perfeccionarlas en posteriores aprovechamientos de las mismas.

B) Orientación hacia las estrategias que se correspondían con los géneros textuales objeto de estudio

Los ítems considerados no relevantes para el presente estudio fueron eliminados y se introdujo, por otra parte, una serie de elementos nuevos. La relevancia de los ítems se estimó en función de su adecuación a una serie de géneros textuales, recopilados en una lista previamente elaborada, entre los cuales se incluían documentos administrativos, facturas, catálogos publicitarios y anuncios manuscritos, es decir, géneros que son representativos de los que tendría que leer un inmigrante en los diversos trámites de su vida cotidiana. Así, se excluyeron aquellas estrategias del MARSÍ y del SORS que no parecieron aplicables a este tipo de textos.²

Los ítems 5, 19 y 25 (Anexo I) proceden de estrategias citadas en la obra de Alderson (2000), mientras que el trabajo de Miñano López (2000) proporcionó algunas pistas que condujeron a la creación de los ítems definitivos con los números 3, 10 y 26. El ítem número 14 del MARSÍ, "*I decide what to read closely and what to ignore*", fue modificado para que correspondiese a la estrategia de *scanning*, que no estaba representada en otra parte del cuestionario. Ello dio lugar al ítem número 18 del CELAI: "*Si quiero encontrar un dato concreto, puedo encontrarlo muy rápido con la vista sin prestar atención al resto de la información que leo*". Por último, se incluyeron algunos ítems nuevos provenientes de la revisión bibliográfica y que no se encontraron reflejados en ninguna otra obra de referencia, como los ítems 6, 7 y 14 (Anexo I).

C) Adopción de un nuevo criterio de clasificación de las estrategias

En principio, se consideró la siguiente clasificación de estrategias:

- (a) *globales*, que corresponden a procesos empleados intencionalmente para planificar o controlar la lectura;
- (b) *de resolución de problemas*, que se refieren a aquellas estrategias empleadas para descifrar pasajes concretos del texto que presentan cierta

dificultad en su comprensión;

(c) *de apoyo*, que ayudan al lector en la comprensión del texto mediante mecanismos de apoyo externo al proceso de lectura, desde el uso de un diccionario hasta la vocalización de un pasaje que no se comprende (Zhang, 2014, p. 162).

Sin embargo, se decidió suprimir la última categoría, ya que en el contexto del presente estudio la diferencia entre esta y las estrategias de resolución de problemas no pareció ser tan notable como para considerarlas por separado. Al elaborar un primer borrador de las estrategias que podrían ser relevantes para esta investigación, se observó que en muchos casos existía una gran ambigüedad para decidir qué se entendía por *mecanismo de apoyo* y, por tanto, para determinar en cuál de las dos categorías se deberían incluir algunos de los ítems. Además, en ambos casos se trataba de reaccionar ante un *problema* que surgía durante la lectura de un pasaje. Por ello, se optó por una clasificación dicotómica de las estrategias en *globales* y *de resolución de problemas*, donde estas últimas abarcarían también las de apoyo.

Asimismo, se encontraron similitudes entre las dos tendencias principales en cuanto a criterios de clasificación de las estrategias de lectura (Zenotz Iragi, 2009, p. 91), esto es, entre los criterios propuestos por las teorías sobre lectura (*estrategias generales vs. locales*) y los criterios que provienen de la bibliografía centrada en las estrategias (por ejemplo, *estrategias metacognitivas vs. cognitivas*, e incluso el propio criterio seguido en el MARSÍ y el SORS, que contempla *estrategias globales, de resolución de problemas* y *de apoyo*). Todas estas categorías reflejan una división temporal diferente de la que proponen el Consejo de Europa (2002) o Nordin, Rashid, Zubir y Sadjirin (2013), referida a un *antes* y un *después* de la lectura completa del texto, ya que se basan en un *antes* y un *después* de la *aparición de problemas* en la lectura. Ello justifica además la vinculación del concepto de estrategia a la existencia de problemas de comunicación. En otras palabras, los problemas comunicativos no son solo lo que define a las estrategias³, sino también lo que justifica su clasificación en el presente estudio.

Sin embargo, la terminología usada en los criterios citados no se consideró totalmente satisfactoria. En el caso de la división de estrategias en *generales/locales*, no se expresa con claridad la importancia que tiene el momento en el que se emplea la estrategia respecto a la aparición del problema; los términos *estrategias metacognitivas* y *cognitivas*, por otro lado, podrían inducir a pensar, erróneamente, que en cada tipo solo se da la metacognición o la cognición respectivamente cuando en realidad ambas pueden aparecer combinadas a la hora de emplear una estrategia. En cuanto a la dualidad de *estrategias globales* y *de resolución de problemas* –quizá el más acertado de los criterios mencionados, ya que alude en efecto a la resolución de problemas de lectura– podría ser más adecuado si se sustituyese el término *global* por otra denominación también referida a los problemas, en este caso, a la *prevención* de los mismos.

Por todo lo anterior, se decidió finalmente adoptar un criterio de clasificación dicotómico de las estrategias de lectura que contemplaba las siguientes categorías:

- *Estrategias de prevención*: se agruparon todas las estrategias que se ponen en funcionamiento *a priori* con la finalidad de minimizar el impacto de los problemas que puedan surgir durante la lectura.
- *Estrategias de resolución*: en este caso, se mantuvo el término empleado en el MARSÍ y el SORS, y se agruparon todas aquellas estrategias que se ponen en funcionamiento para reparar un problema inmediatamente

después de haberse producido, sin ningún otro tipo de distinción.

D) Reordenación de los ítems

Los ítems procedentes del MARSÍ y del SORS fueron reubicados comenzando por aquellos considerados más sencillos de comprender y responder. La finalidad de esta reordenación era evitar, desde un principio, que el grupo meta al que se iba a aplicar el cuestionario se inclinase por reflejar un empleo de las estrategias superior al real. Un ejemplo es el uso de diccionarios, que se situó como ítem número 1, ya que es una estrategia externamente observable y se presta en menor medida a variaciones subjetivas.

2.1.2 Preguntas de Elicitación/Introspección (PEI)

A la hora de elaborar las PEI, se intentó que se incluyeran en ellas todas las estrategias que contemplaba el estudio, esto es, las treinta y cuatro categorías representadas en los correspondientes ítems del CELAI previo al estudio piloto. El objetivo de esta herramienta era inducir al informante el empleo de una estrategia mediante una tarea concreta. En la respuesta proporcionada por el informante es posible interpretar que se ha empleado o no dicha estrategia. Un ejemplo de ello se encuentra en la pregunta 11: "*Busca en el anuncio la palabra importe. ¿Qué crees que significa? ¿Por qué lo crees?*", que se empleó para observar el empleo de estrategias de *scanning* (Anexo II).

Sin embargo, aparecieron problemas a la hora de inducir el empleo de un número importante de estrategias. En ocasiones, simplemente se prescindió de algunas PEI y los datos sobre la estrategia correspondiente quedaron limitados a la información proporcionada por el CELAI. Un ejemplo representativo es el ítem número 1 del CELAI ("*Uso diccionarios para entender lo que leo*") para el que no se encontró ninguna manera de observar la estrategia mediante una tarea pertinente.

En otros casos, a pesar de que la inducción de una estrategia no era viable, se consideró conveniente su observación mediante un ejercicio de *introspección*, con un ejercicio previo de lectura. La pregunta 1 constituye un buen ejemplo de ello: "*Intenta recordar lo que has hecho mientras lees este texto: ¿has comenzado a leer el texto directamente desde la primera palabra, o antes de leer has mirado todo el texto en conjunto para ver de qué podía tratar?*" (Anexo II). Al recurrir a la introspección se pierde la neutralidad respecto a los juicios subjetivos del informante, puesto que se sigue un procedimiento similar al que se emplea en un cuestionario, lo que podría disminuir en cierta medida la solidez de las triangulaciones realizadas para las estrategias en cuestión. Aun así, se prefirió contar con este tipo de información antes que limitarse solo a los datos del cuestionario.

En todo momento se buscó la coherencia en cuanto a los propósitos de lectura con los que se podría leer cada texto en un contexto real, de modo que se lograra una mayor validez ecológica: buscar una palabra concreta en una receta de cocina mediante la estrategia de *scanning*, localizar los detalles relevantes en un anuncio de alquiler de un piso, etc. De modo que las estrategias inducidas estarían vinculadas a procesos de lectura representativos de aquellos que tienen lugar en la vida cotidiana.

Finalmente, cabe señalar que en muchos casos fue necesario utilizar textos verosímiles, pero no reales, por resultar demasiado complejo encontrar materiales auténticos que permitieran la observación de las estrategias esperadas. Un

ejemplo es el texto 9 (Anexo II), en cuyas preguntas se esperaba observar el empleo de la inferencia del significado de palabras desconocidas. Por ello, se introdujo léxico inventado o "incoherente" para evitar su reconocimiento (*ziritione, captador cenital*), prestando una especial atención a mantener en lo posible las características de los diferentes géneros estudiados.

2.2 Informantes y procedimiento

El estudio piloto de las dos herramientas se hizo con la participación voluntaria de un grupo reducido de informantes y su objetivo fue examinar si las herramientas funcionaban tal y como se había previsto o bien si existían problemas en su aplicación –ya fueran relativos a la viabilidad del formato, el tiempo necesario para su cumplimentación o a cuestiones como la complejidad de las instrucciones de las tareas– y, en tal caso, intentar subsanarlos.

En cuanto a los informantes, se procuró que sus perfiles se ajustasen a los de la población a la que se aplicarían las dos herramientas. Para ello, se atendió a tres requisitos, que se detallan a continuación por el orden descendente de importancia que tuvieron en el proceso de selección:

- (a) Que estuviesen alfabetizados en su lengua materna.⁴
- (b) Que fuesen inmigrantes en España, considerando que de esa forma tendrían unas necesidades de lectura similares a las de la población meta para la que se diseñaban las herramientas.
- (c) Que su nivel de español estuviese en torno a un A2-n.⁵

Ahora bien, resultó difícil encontrar un número satisfactorio de individuos con el perfil deseado, por lo que se incluyeron informantes adicionales, es decir, informantes que solamente cumplían alguno de los tres requisitos mencionados. Se crearon de esa manera dos grupos de informantes: (1) los *cercanos*, es decir, aquellos que encajaban en los tres requisitos y cuyas respuestas serían usadas como referencia de forma preferente a la hora de tomar decisiones sobre la posible modificación de las herramientas; (2) los *no cercanos*, esto es, el resto de informantes que solamente cumplían alguno de los tres requisitos; aunque los datos obtenidos gracias a estos últimos fueron tratados con mayor prudencia y en un segundo plano respecto al primer grupo, fueron de utilidad a la hora de apoyar o rechazar algunas decisiones relativas a la elaboración del CELAI y de las PEI.

Para llevar a cabo el estudio piloto del CELAI se tuvieron en consideración aspectos como la comprensibilidad de las preguntas, la estructura lógica del cuestionario y su coherencia con las estrategias de lectura objeto de estudio (Ainciburu, 2010). Para ello, se contó con la colaboración de profesores externos vinculados a diversos centros de enseñanza de español como LE, cuyos alumnos posibilitaron la obtención de una considerable cantidad de información. Los centros que participaron en este proceso fueron los siguientes:

- Fundación Sierra-Pambley (León).
- Departamento de Lengua Española, Universidad de Damasco (Siria).
- ASILIM (Madrid).
- Fundación La Merced Migraciones (Madrid).
- Centro de Acogida a Refugiados (Sevilla).

Se consiguió reunir a un total de 13 informantes considerados como cercanos y a otros 28 no cercanos. Además de estos informantes, participaron otros dos cuyos cuestionarios fueron descartados, pues se detectaron en ellos esquemas de encadenamiento lógico de las respuestas, es decir, un número excesivo de respuestas consecutivas del mismo tipo.

La selección de los informantes para el estudio piloto de la segunda

herramienta, las PEI, fue bastante dificultosa debido al tiempo necesario para gestionar todo el proceso (necesidad de anotar con más detalle las posibles incidencias, de proporcionar instrucciones completas a los participantes para su cumplimentación, etc.). Por ello, solo fueron seleccionados tres informantes, de los cuales los dos primeros se consideraron *cercanos* y la tercera *no cercana* por su elevado nivel de competencia lingüística, y también lectora, en español como LE. Al margen de estos tres informantes, otros cinco participaron en la validación de las preguntas 6 y 7, en las que se pide llevar a cabo una lectura de tipo *scanning* para localizar un dato concreto. Todos ellos eran hablantes nativos de español con experiencia en este tipo de lectura.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1 Resultados del estudio piloto y validación del CELAI

La primera observación a partir del estudio piloto del CELAI tenía que ver con la conveniencia de incluir en la portada del cuestionario dos campos adicionales: uno para anotar el tiempo empleado en realizarlo y otro para las observaciones de cada informante respecto a las dificultades que había encontrado a lo largo del cuestionario. En el diseño inicial de la herramienta no se contemplaron dichos campos, de modo que estas informaciones tuvieron que ser anotadas por los propios administradores en cada uno de los centros.

En aquellos ítems donde se observaron dos respuestas marcadas, se contabilizó la respuesta de menor frecuencia o bien la respuesta "no sé" en caso de que fuera una de las marcadas. En otros casos, un ítem no presentaba ninguna respuesta marcada, lo que se interpretó como equivalente a una respuesta "no sé". De cualquier modo, se consideró que el número de respuestas "anómalas" era muy reducido para repercutir de forma visible en las tendencias observadas en los resultados.

En lo que se refiere a la comprensibilidad de los ítems, se tuvieron en cuenta las observaciones realizadas por los informantes y administradores a lo largo de la prueba. Asimismo, se analizó cuáles de los ítems presentaban un número relativamente alto de respuestas "no sé" y si ello se debía a problemas en la redacción de dichos ítems. Para ello, se recurrió a los comentarios o incidencias anotados en las observaciones sobre el CELAI, y se localizó así una serie de comentarios con respecto al lenguaje empleado. En general, se trataba de anotaciones poco específicas, como "*hay palabras complicadas para gente sin estudios de árabe*" (informante 11) o "*muchas preguntas son parecidas, hay que quitar algunas*" (informante 14). El informante 11 también alude al lenguaje usado en las respuestas para decir que estas "*son raras*" y que "*sería mejor limitarse a las opciones: siempre, a veces, nunca, no sé*". Después de consultar a una traductora profesional de árabe acerca de estas cuestiones, se decidió no realizar cambios dado que se trataba de casos aislados y que el informante 14 pertenecía al grupo de informantes no cercanos.

Otras anotaciones se referían a problemas con la respuesta "no sé". La administradora de los cuestionarios en la Fundación La Merced Migraciones comentó que, por lo general, dicha respuesta no fue bien aceptada por los informantes no cercanos, mientras que sobre los cercanos (que eran los sirios que habían sido escolarizados en árabe) afirmó: "*parecen no haber tenido problemas y yo no he tenido que intervenir*". Por ello, no se contempló ninguna acción concreta con respecto a esta opción de respuesta.

Tanto el informante 14 como los 46-58 (siendo estos últimos los no cercanos de la Fundación La Merced) mencionaron que había "*frases demasiado parecidas entre sí*". Mientras que la opinión del primero pareció referirse a la necesidad de simplificar el cuestionario, los comentarios de los segundos indicaban que se sentían inducidos a contradecirse en las respuestas, lo cual podría perjudicar el funcionamiento de la herramienta al provocar en los informantes la búsqueda de un encadenamiento lógico. El hecho de que no se proporcionasen datos más concretos y que ninguno de los informantes cercanos hubiera comentado nada sobre este hecho, hizo que en un principio no se tomara ninguna decisión al respecto, aunque más adelante se tuviesen en cuenta estas consideraciones para eliminar el ítem 6 de la versión inicial del CELAI, como se explicará más adelante.

En algunos casos, los recursos gráficos empleados en el CELAI⁶, cuyo objetivo inicialmente fue ayudar la comprensión, tuvieron el efecto contrario. Los informantes 1, 2 y 60 intentaron resolver algún tipo de tarea relacionada con las propias imágenes en lugar de usarlas para comprender el sentido de la estrategia correspondiente, como se indicaba en el enunciado de cada ítem.

Por otra parte, se consideró que el ítem 33 de la versión inicial del CELAI ("*escribo notas en los márgenes del texto para ver rápidamente qué partes tiene*") correspondía a una estrategia poco empleada en textos breves de contenido sencillo leídos mediante *rauding*⁷, aplicándose así a un número muy limitado de los géneros tratados en el presente estudio. Además, el cuestionario hacía referencia a otra estrategia lo bastante similar a esta como para poder prescindir de ella, en el ítem 22: "*mientras leo, escribo notas en un papel para comprender mejor*". Por todo esto, se decidió eliminar de la versión final el ítem 33. En cuanto al ítem 34 (29 en la versión final del CELAI; Anexo I), se conservó sin modificar la imagen de apoyo, ya que solo uno de los informantes, que además pertenecía al grupo de informantes no cercanos, pareció encontrar problemas con él.

Asimismo, la informante 2 señaló que no comprendía el significado del ítem 31, suprimido de la versión final. Se retomará más abajo este ítem para explicar otros aspectos observados en relación con él que ayudan a comprender las razones de su eliminación.

La observación de una cantidad relativamente alta de un solo tipo de respuestas, especialmente de la respuesta "*no sé*", en un ítem cualquiera hizo cuestionar la validez de ese ítem y analizar hasta qué punto podría resultar difícil de comprender, pero sin descartar por completo la posibilidad de que las respuestas "*no sé*" se debieran a la ausencia de recuerdos concretos por parte del informante y no a un problema de comprensión. De igual manera, la comparativa entre respuestas a ítems relacionados podría indicar la existencia de contradicciones entre las mismas. Así, se tomaron una serie de decisiones basadas en este criterio, tal y como se expone a continuación.

Se observó un número relativamente alto de respuestas "*no sé*" en los ítems 5 y 9 (Anexo I), aunque solo por parte de los informantes no cercanos, mientras que los cercanos presentaron un patrón de respuestas más equilibrado, de modo que se decidió mantener ambos ítems sin cambios. En el enunciado 16 se observó un número llamativamente alto de respuestas "*siempre*", aunque de nuevo solo sucedió con los informantes no cercanos y tampoco se efectuaron cambios al respecto.

En cuanto al ítem 31, los informantes no cercanos contestaron "*no sé*" en un número de ocasiones bastante elevado (4 de 28). Además, se observó un patrón llamativo en las respuestas de los cercanos con respecto a ese ítem y el ítem precedente. En concreto, mientras que muchos de ellos señalaron que no usaban nunca o casi nunca la estrategia del ítem 30 (ítem 27 en la versión final recogida

en el Anexo I; “*intento adivinar lo que voy a encontrar a continuación*”; establecimiento de hipótesis), los mismos informantes indicaron un empleo mayor de la estrategia del ítem 31 (“*compruebo al final si he adivinado o no lo que iba a encontrar*”; comprobación de hipótesis), lo que parecía contradictorio (véase Figura 1). Además, como se mencionó anteriormente, la informante 2 señaló su falta de comprensión de este ítem. Como solución a todos estos problemas, que podrían ser debidos a la complejidad del propio enunciado, y considerando que la estrategia del ítem 31 correspondería a una estrategia empleada en un número relativamente bajo de los géneros textuales contemplados en el presente estudio, se decidió suprimir dicho ítem en el CELAI y en las PEI.

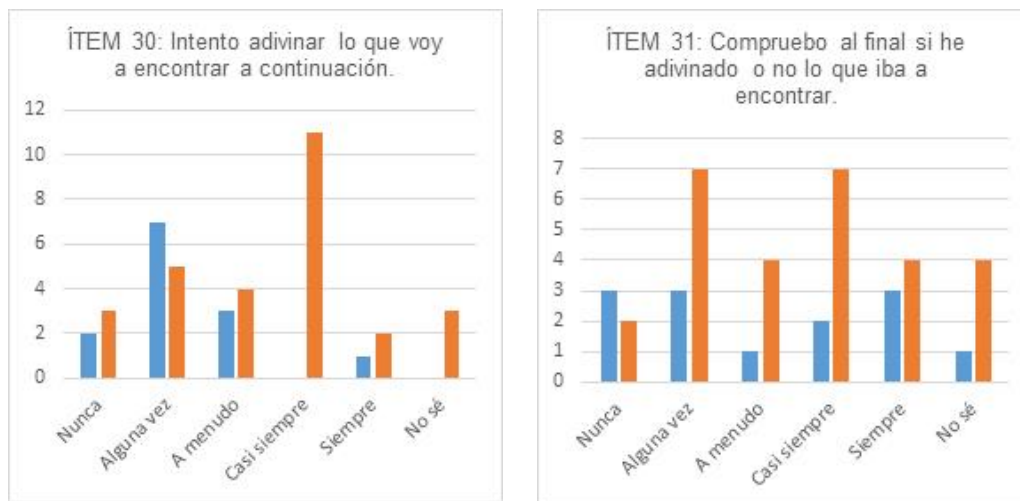


Figura 1. Distribución de respuestas en cuanto a los ítems 30 y 31

En lo referente al tiempo necesario para la cumplimentación de la herramienta, no se detectaron problemas específicos, ya que solo en dos casos se superó la media hora y en ambos se trataba de informantes no cercanos con problemas de lectoescritura en árabe.

Para finalizar la validación del cuestionario se hizo un último repaso en busca de ítems que pudieran ser poco efectivos a la luz de los aspectos aquí mencionados. Se decidió suprimir el ítem 6 de la primera versión del CELAI, en el que ya se había registrado un alto porcentaje de la respuesta “*siempre*”, puesto que el enunciado de dicho ítem (“*cuando leo un texto en español, lo leo pensando en la información que quiero encontrar en él*”) con el que se pretendía conocer si el informante leía con un propósito de lectura concreto podría resultar demasiado ambiguo. Además, la observación de una estrategia de este tipo probablemente no estuviera correctamente planteada aquí; en otras palabras, aunque se trata de recrear un proceso de lectura auténtico, puede que el informante lea con el mero propósito de cumplimentar y superar la prueba que se le plantea en lugar de tener un propósito de lectura semejante al que existiría en una situación real. Finalmente, es posible que esta estrategia no se adecuara al contexto, ya que, como se ha visto, la predominancia de textos breves tiende a relegar esta estrategia a un segundo plano.

En lo que se refiere al ítem 11 de la primera versión del CELAI, en general, se realizaron las mismas observaciones vistas para el ítem 6, y se consideró que ambos podrían ser sustituidos satisfactoriamente por el 30 (“*intento adivinar lo que voy a encontrar a continuación*”). Por ello, y también por las opiniones sobre la redundancia de algunos ítems, se decidió suprimirlo finalmente.

Otro ítem eliminado fue el 21 ("resumo lo que he leído para encontrar la información importante del texto") puesto que, por un lado, se relaciona con textos relativamente complejos con escasa representación en el contexto de la presente investigación y, por otro, podría ser sustituido por el ítem 13 ("repito ideas del texto con mis propias palabras para comprender mejor lo que leo"), ya que la paráfrasis se relaciona con la síntesis de la información textual.

En resumen, después de los resultados del estudio piloto del CELAI se decidió realizar las siguientes modificaciones sobre su diseño inicial:

- Inclusión de campos para el tiempo y las observaciones en la hoja de respuestas.
- Supresión de los ítems 6, 11, 21, 31 y 33.

3.2 Resultados del estudio piloto y validación de las PEI

Por lo que respecta a las PEI, los tiempos de administración oscilaron entre los 48 y los 72 minutos, unas cantidades que se consideraron dentro del margen de viabilidad. En todo caso, ese tiempo se reduciría posteriormente, ya que se eliminaron las preguntas 6, 9 y 24 de la versión inicial, así como el texto 7. La supresión de esas preguntas se justificó por la ausencia de información relevante en los cuatro casos. En tales circunstancias, se prefirió descartar preguntas de resultado dudoso con el fin de dedicar más tiempo y recursos al resto de textos, buscando una relajación y concentración similares a las de las condiciones reales de lectura.

En otros casos, se añadieron preguntas complementarias a las originales para subsanar algunos problemas detectados. Por ejemplo, después de una pregunta en la que se espera observar la inferencia del significado de una palabra, se incluyó otra para saber si los informantes conocían previamente el término (preguntas 10, 12 y 31 del Anexo II), puesto que, en caso afirmativo, se podría haber identificado la estrategia de inferencia sin que se hubiera empleado en realidad (no se infiere el significado, sino que el informante lo conocía previamente).

Algunas instrucciones fueron modificadas, en concreto, las correspondientes a las preguntas cuyos números iniciales eran el 25 (la cual dio lugar a las preguntas 28-31 del Anexo II), 28 y 30 (33 y 35 respectivamente en el Anexo II) porque se observó que llevaban a los informantes a confusiones. En otros casos, fueron los propios textos los que sufrieron algunos cambios, como sucedió con los textos número 1 (borroso) y 5 (demasiado largo).

La pregunta 33 (Anexo II) podría considerarse un buen ejemplo de cómo las estrategias se emplean de forma diferente en distintos niveles de competencia lingüística. En esta pregunta, la informante 3, con un nivel de dominio lingüístico en español notablemente superior al de los informantes *cercanos*, leyó la palabra inventada *ziritione* e interpretó que debía ser un modelo de la marca *Mercedes*. Su nivel le hacía estar segura de que no podría ser otro tipo de palabra, o de lo contrario la conocería, por lo que ignoró la estructura sintáctica de la frase e infirió erróneamente el significado de la palabra por su asociación con la marca *Mercedes*. Mientras tanto, los otros dos informantes *cercanos*, emplearon la inferencia atendiendo tanto al contexto del anuncio como a la estructura sintáctica de la frase, como se esperaba, y tradujeron *ziritione* como *vende*, asumiendo que la palabra sería algún sinónimo del verbo *vender* que no conocían. Dado que solo la informante 3, no cercana, tuvo problemas aquí, se mantuvo la pregunta, aunque se cambió el texto a letras minúsculas y se sustituyó *Mercedes* por *coche* para evitar posibles problemas similares.

3.3 Aplicación de las herramientas en un estudio posterior

Las dos herramientas se utilizaron en un estudio posterior (Chao, en prensa) en el que participaron tres alumnas inmigrantes de ELE de nacionalidad marroquí. Estas mujeres realizaban un curso de español para la integración organizado por Caritas, y se había detectado previamente una notable dificultad por su parte, así como una cierta actitud de rechazo hacia la comprensión escrita en español. En esa investigación se realizó un diagnóstico inicial sobre las estrategias de lectura que las aprendientes podían emplear durante la lectura de textos cotidianos, identificados con los géneros contemplados en el CELAI y las PEI.

Los datos recogidos mediante ambas herramientas permitieron establecer cuatro categorías de estrategias, que fueron ordenadas según el grado de dominio de cada una de ellas. En primer lugar, se tuvo en cuenta la puntuación obtenida por las informantes en el CELAI para crear dos grupos de estrategias en función de su posición por encima o por debajo de la mitad de la puntuación máxima obtenible en la herramienta. A continuación, se emplearon las PEI para dividir cada uno de esos dos grupos de estrategias en otros dos. Este diagnóstico permitió contar con la información necesaria para organizar posteriormente un entrenamiento basado en estrategias de lectura con el fin de aumentar la capacidad de las tres alumnas para enfrentarse a los retos que plantea la sociedad receptora, en la que la literacidad es un requisito imprescindible para la integración (para una descripción más detallada de estos resultados véase Chao, en prensa).

4. CONCLUSIONES

El proyecto de investigación descrito en este artículo condujo a la obtención de dos herramientas de recogida de datos sobre las estrategias de lectura empleadas por aprendientes de español como LE de origen inmigrante –un contexto educativo generalmente descuidado por la investigación empírica previa– que podrían servir de punto de referencia y utilizarse en futuras investigaciones que se lleven a cabo en las aulas de segundas lenguas para inmigrantes.

Ahora bien, es necesario reconocer algunas limitaciones a las que se enfrentó el presente estudio, entre otras, el número reducido de informantes que participaron tanto en el estudio piloto como en el estudio posterior al mismo. Sería recomendable dar continuidad a dicho proceso, con nuevas investigaciones en las que participe una muestra más amplia, ya que ello podría propiciar la reconsideración de algunas de las decisiones tomadas tras los procedimientos aquí descritos.

Otra limitación concierne a las propias carencias intrínsecas de cada una de las herramientas. A pesar de que se ha intentado complementar el uso del CELAI con el de un instrumento como las PEI, que emplea procedimientos distintos y pretende así recoger una información más diversa acerca del fenómeno estudiado, ninguno de los dos permite una observación estrictamente directa de los procesos mentales que se dan durante la lectura.

En todo caso, se espera que la profundización en el uso de ambos instrumentos ayude a superar las barreras mencionadas y que este trabajo contribuya a generar un panorama investigador y educativo más amplio, centrado en las necesidades de la población inmigrante. Este propósito se justifica por la urgencia de este tipo de intervenciones en la sociedad actual, donde existe un considerable porcentaje de personas que precisa aprender para integrarse pero que, a la vez, cuenta con unos recursos insuficientes para ello. La enseñanza en estos casos recae

habitualmente en colectivos sin ánimo de lucro y en profesores voluntarios que desempeñan su labor de una manera desinteresada, lo cual, sin embargo, nunca debe justificar el abandono de la innovación docente o el alejamiento del marco educativo establecido, como argumentan Villalba y Hernández (2005). Finalmente cabe indicar que el desarrollo de medios para la investigación en este ámbito no solamente constituiría un apoyo en forma de materiales concretos, en este caso el CELAI y las PEI, sino que también comunicaría un impulso motivacional a todo aquel que se encuentre en la posición de emprender proyectos y así aportar nuevos hallazgos en esta área.

NOTAS

1 Este ítem fue descartado tras el estudio piloto, por lo que no consta en el Anexo I.

2 Los géneros textuales que han formado parte del estudio son predominantemente de tipo secundario, esto es, géneros que surgen en contextos culturales más o menos complejos, que son generalmente escritos y presentan unos rasgos estables (Bajtin, 1982, p. 250).

3 En el planteamiento teórico de este estudio, se definieron las estrategias como procedimientos que permiten la resolución de problemas en la lectura, frente a otras diversas definiciones que aparecían en la bibliografía consultada.

4 En este caso, dado que el grupo meta con el que se pretendía emplear las herramientas eran alumnas marroquíes, se buscó a informantes cuya lengua materna era el árabe.

5 Nivel establecido para la obtención del Diploma de Lengua Española para Trabajadores Inmigrantes (LETRA) que combina ciertos descriptores del nivel europeo A2 con otros propios de un nivel A1, relativos a la corrección gramatical. Se estableció este nivel como criterio de selección ya que era el nivel de las alumnas a las que se aplicarían las dos herramientas.

6 Existían dos imágenes de apoyo, de las que solo se conservó la correspondiente al ítem 29 (Anexo I).

7 La lectura de tipo *rauding* es descrita por Alderson (2000) como el ritmo de lectura con el que el lector no tiene problemas para procesar la información del texto de un modo adecuado, y diferenciado de ritmos más lentos (lectura memorística, de estudio) y rápidos (*scanning*, *skimming*).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainciburu, M. C. (2010). Algunas consideraciones respecto a la investigación en Lingüística Aplicada y la recogida de datos a través de cuestionarios. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 8. Disponible en: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530dab8306338.pdf

Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bajtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal* (10.^a ed.). México: Siglo XXI.

Casalmiglia, H., & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona, España: Ariel.

Chao, J. (en prensa). Estrategias de lectura en usuarias básicas de ELE de origen inmigrante. En M. Sosinski (Ed.), *Lengua y alfabetización: Enseñando a alumnos LESLLA* (pp. 71–83). Granada, España: Universidad de Granada.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, España: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

- García Mateos, C. (2003). Experiencias y propuestas para la enseñanza de L2 a personas inmigradas. *Carabela*, 53, 105-131.
- Gómez, A., Solaz, J. J., & Sanjosé, V. (2014). Competencia en lengua inglesa de estudiantes universitarios españoles en el contexto del EEES: nivel de dominio lingüístico, estrategias metacognitivas y hábitos lectores. *Revista de Educación*, 363, 154-183. doi:10.4438/1988-592X-RE-2012-363-175
- Martín Leralta, S. (2007). *El desarrollo de la competencia estratégica en el aula de lengua extranjera: un modelo de entrenamiento de estrategias de comprensión auditiva en español*. Tesis doctoral, Universität Bielefeld, Alemania.
- Miñano López, J. (2000). Estrategias de lectura: propuestas prácticas para el aula de E/LE. *Carabela*, 48, 25-43.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259. doi:10.1037//0022-0663.94.2.249
- Mokhtari, K., & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education*, 25(3), 2-10.
- Nordin, N. M., Rashid, S. M., Zubir, S. I. S. S., & Sadjirin, R. (2013). Differences in reading strategies: How ESL learners really read. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 90, 468-477. doi:10.1016/j.sbspro.2013.07.116
- Pammu, A., Amir, Z., & Maasum, T. N. R. T. M. (2014). Metacognitive reading strategies of less proficient tertiary learners: A case study of EFL learners at a Public University in Makassar, Indonesia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 118, 357-364. doi:10.1016/j.sbspro.2014.02.049
- Perry, D. (2013). Comprehension strategies while reading expository texts in Spanish (L1) and English (L2). *Psicología Educativa*, 19(2), 75-81.
- Villalba Martínez, F., & Hernández García, M. T. (2005). Manifiesto de Santander: La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados. *Linred*, 2. Disponible en: < <http://bit.ly/1MrAtVR> > [Fecha de consulta: 27 de septiembre de 2014].
- Zenotz Iragi, M. V. (2009). *Estrategias de lectura on-line en inglés como lengua extranjera*. Tesis doctoral, Universidad del País Vasco. Disponible en: <http://bit.ly/1EzMAky>
- Zhang, L. (2014). A structural equation modeling approach to investigating test takers' strategy use and reading test performance. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 16(1), 153-188.

ANEXO I. CELAI

Datos del informante

Sexo y edad:
 Ocupación:
 Nacionalidad:
 Nivel de estudios:
 Año de llegada a España:
 Lenguas que puede hablar:
 Nivel aproximado de español: A1 / A2 / B1 / B2 / C1 / C2 / No lo sé
 ¿Cuánto tiempo has necesitado para contestar?:
 ¿Has tenido algún problema con estas preguntas? ¿Cuál?

- **Lee cada frase de esta lista.**
- **Después, piensa si haces o no esto cuando lees EN ESPAÑOL.**
- **Marca la frecuencia con la que haces lo que dice cada frase:**
 - A. Nunca**
 - B. Alguna vez**
 - C. A menudo**
 - D. Casi siempre**
 - E. Siempre.**
- **Si no comprendes la pregunta, o no lo recuerdas, marca "no sé".**

1	Uso diccionarios para entender lo que leo.	A	B	C	D	E	NO SÉ
2	Traduzco a mi lengua lo que leo en español.	A	B	C	D	E	NO SÉ
3	Cuando leo una palabra desconocida en español, pienso si se parece a alguna francesa para descubrir su significado.	A	B	C	D	E	NO SÉ
4	Utilizo las tablas, figuras e imágenes del texto para comprender mejor las palabras.	A	B	C	D	E	NO SÉ
5	Cuando leo, sé cuál es la opinión del autor sobre un tema y de qué me quiere convencer.	A	B	C	D	E	NO SÉ
6	Cuando me resulta imposible entender algo, dejo de leer y vuelvo a retomarlo un rato más tarde. Eso me ayuda a comprenderlo mejor.	A	B	C	D	E	NO SÉ
7	Pido a otra persona que me explique algo que no entiendo en un texto.	A	B	C	D	E	NO SÉ
8	Antes de leer, observo cosas como la longitud y las partes que tiene el texto.	A	B	C	D	E	NO SÉ
9	Antes de leer, observo el texto en conjunto para saber sobre qué trata.	A	B	C	D	E	NO SÉ
10	Cuando leo una palabra desconocida en español, pienso en sus partes para saber qué significa. Por ejemplo: carnicería > tienda de carne.	A	B	C	D	E	NO SÉ
11	Repito ideas del texto con mis propias palabras para comprender mejor lo que leo.	A	B	C	D	E	NO SÉ
12	Cuando leo, pienso en las palabras en español y en mi lengua a la vez.	A	B	C	D	E	NO SÉ
13	Cuando no conozco una palabra, pienso en el contexto para saber qué significa. Por ejemplo, si no conozco lo que significa "arrendatario", pienso que estoy leyendo un contrato de alquiler y adivino su significado (la persona que alquila un piso).	A	B	C	D	E	NO SÉ
14	Cuando leo una palabra desconocida en español, pienso si será importante o no para entender el texto, y si no lo es, no me esfuerzo en comprenderla.	A	B	C	D	E	NO SÉ
15	Comparo lo que leí al principio con la información nueva que aparece después.	A	B	C	D	E	NO SÉ
16	Cuando pierdo la concentración, vuelvo a leer desde atrás.	A	B	C	D	E	NO SÉ
17	Cuando no entiendo algo, lo leo en alto para escuchar cómo suena.	A	B	C	D	E	NO SÉ
18	Si quiero encontrar un dato concreto, puedo encontrarlo muy rápido con la vista sin prestar atención al resto de la información que leo.	A	B	C	D	E	NO SÉ
19	Cuando leo, intento recordar otros textos iguales que he leído antes.	A	B	C	D	E	NO SÉ
20	Voy hacia adelante y hacia atrás en el texto para buscar relaciones entre las ideas.	A	B	C	D	E	NO SÉ

- 21 Me fijo en las letras en MAYÚSCULA, **negrita**, *cursiva* o subrayadas para reconocer información importante. A B C D E NO SÉ
- 22 Mientras leo, escribo notas en un papel para comprender mejor. A B C D E NO SÉ
- 23 Hablo de lo que leo con otros para comprobar si he comprendido bien. A B C D E NO SÉ
- 24 Si no estoy segura de lo que significa algo, leo más despacio y con más cuidado. A B C D E NO SÉ
- 25 Cuando leo, tengo en cuenta que algunas informaciones no se dan de forma explícita y yo tengo que "leer entre líneas" para comprenderlas. A B C D E NO SÉ
- 26 Cuando leo una palabra desconocida, pienso qué tipo de palabra puede ser (nombre, verbo, adjetivo...). A B C D E NO SÉ
- 27 Intento adivinar lo que voy a encontrar a continuación. A B C D E NO SÉ
- 28 Cuando no entiendo las letras escritas a mano, comparo unas palabras con otras para reconocer cómo escribe el autor cada letra. Por ejemplo, si leo:
- rodilla*
- y no entiendo la primera letra, busco alguna palabra que tenga la misma letra, como:
- rodilla* (rodilla) para intentar saber qué letra es (en este caso una "R").
- 29 Mientras estoy leyendo, pienso en imágenes mentales que me ayuden a comprender mejor el texto. (Mira la imagen 1). A B C D E NO SÉ

IMAGEN 1:



ANEXO II. PEI

Extracto de las PEI (versión final)

DAR 10-15 SEGUNDOS PARA LEER

TEXTO 1

Ingredientes:

8 filetes de pechuga de pollo
2 pimientos rojos
Unas cebolletas
1 vaso de vino blanco
Pimienta
Sal
Perejil
Aceite de oliva

RECETA SEMANAL Pechugas de pollo con pimientos



Picamos las cebolletas muy finitas y las pochamos en una sartén con aceite de oliva.

Abrimos los pimientos, les quitamos las pepitas y los cortamos en tiras. Los ponemos en la sartén y rehogamos unos minutos. Añadimos el vino blanco y esperamos que se evapore el alcohol.

Salpimentamos los filetes de pechuga y los añadimos a la salsa que tenemos en la sartén. Cocinamos hasta que los filetes se hagan y espolvoreamos con perejil picado.

Un **toque** de pimentón dulce o picante, depende del gusto de los comensales, dará un toque especial al plato.

El pollo, ingrediente protagonista de esta receta, posee una de las carnes más saludables, siempre y cuando la consumamos sin piel, como en este caso. Además, contiene muy poca grasa y sus proteínas son muy fáciles de asimilar, por lo que es un alimento especialmente indicado para niños, ancianos y todas aquellas personas que tengan el estómago delicado. Los pimientos rojos, por su parte, son hortalizas en las que destaca la presencia de vitamina C, si bien el cocinado merma el contenido de este nutriente. En su composición abundan minerales como el potasio y el magnesio. También son ricos en licopeno, el pigmento que les da el color rojo tan particular, y al cual se le atribuyen propiedades antioxidantes.

Datos nutricionales de la pechuga de pollo:

- CALORÍAS: 113 kcal. / 100 gr.
- PROTEÍNA: 20,6 gr. / 100 gr.
- GRASA: 3,4 gr. / 100 gr.
- HIDRATOS DE CARBONO: 0 gr. / 100 gr.
- ÍNDICE GLUCÉMICO: 0

1. Intenta recordar lo que has hecho mientras leías este texto: ¿has comenzado a leer el texto directamente desde la primera palabra, o antes de leer has mirado todo el texto en conjunto para ver de qué podía tratar?
2. ¿Puedes recordar más o menos cuántos párrafos hay en todo el texto?
3. ¿Puedes recordar si el texto tiene varias partes diferenciadas? ¿Puedes recordar un poco de qué habla cada parte?
4. ¿Puedes recordar si en el texto había o NO había alguna palabra en **negrita**? ¿Y subrayada? ¿Alguna en **MAYÚSCULAS**? ¿Recuerdas alguna de esas palabras?
5. Mientras estabas leyendo, ¿solo pensabas en la información que tú querías encontrar en el texto? ¿Pensabas en otras cosas? Escribe cuáles.
6. En este texto se dice que los pimientos rojos tienen una "vitamina". ¿Puedes buscar rápidamente con la vista esa palabra? Cuando la encuentres, levanta la mano pero no lo digas todavía.
7. Escribe cuánto tiempo has tardado en encontrar la palabra (tu profesor te lo dirá).
8. ¿Ya habías visto esta palabra la primera vez que leíste el texto?
9. Busca la palabra "salpimentamos". Escribe lo que crees que puede significar, y por qué lo crees así.
10. ¿Ya conocías esta palabra de antes?

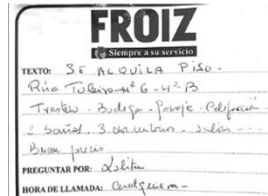
TEXTO 2

- 11) Busca en el anuncio la palabra "importe". ¿Qué crees que significa? ¿Por qué lo crees?
12) ¿Ya conocías esta palabra de antes?



TEXTO 5

- 22) Escribe las palabras de este anuncio en español, con tu propia letra.
23) Cuando lo hayas escrito, contesta: ¿has tenido problemas para reconocer algunas letras? ¿Qué letras te han sido más difíciles? ¿Qué has hecho para intentar reconocerlas?



TEXTO 7

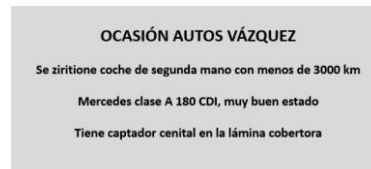
- 28) Subraya las palabras de la lista que creas que conoces.
29) De estas palabras, ¿hay alguna que nunca habías visto en español pero que la reconoces por una palabra del francés? ¿Cuál?
30) ¿Qué puede significar "coloración" en la última frase? Escribe por qué lo crees así.
31) ¿Ya conocías esta palabra de antes?

- Permanentes
- Reflejos
- Peinados de fiestas
- Planchitas
- Brushing
- Baños de crema
- Maquillaje
- Alisado
- Depilación
- Manicura
- Extensiones
- Permanencia y coloración de pestañas

TEXTO 9

- 33) ¿Qué crees que significa la primera línea después de "ocasión Autos Vázquez"? Tradúcelo al árabe.
34) ¿Cómo has traducido la palabra "ziritione"? Explica por qué lo has traducido así.
35) Repite mentalmente la última línea, pero cambiando "captador" por cada una de estas palabras:

- Hago
- Verde
- Puerta
- Desde
- 350



- ¿Cuál de esas palabras crees que significa lo mismo que "captador"? ¿Por qué lo crees?