

LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN UNA SEGUNDA LENGUA:
LA IMPORTANCIA DE LA CONCIENCIA Y
EL CONTROL METACOGNITIVO EN LA COMPRESIÓN
DEL TEXTO NARRATIVO (VERSIÓN CUENTO) Y EL TEXTO EXPOSITIVO

Theresa Lynn Vernon

Submitted to the faculty of the University Graduate School
in partial fulfillment of the requirement
for the degree of
Master of Arts in the Teaching of Spanish
in the Department of World Languages and Cultures,
Indiana University

December 2013

Accepted by the Graduate Faculty, Indiana University, in partial fulfillment
of the requirements for the degree of Master of Arts in the Teaching of Spanish.

Master's Thesis Committee

Rosa Tezanos-Pinto, Ph.D., Chair

Herbert J. Brant, Ph.D.

Pilar López Salinas, Ph.D.

DEDICATORIA

A mis abuelos, James y Shirley Matthews, quienes inspiraron mi interés en otras culturas a través de sus viajes por todo el mundo y de sus tarjetas postales que todavía tengo conmigo en un cofre de recuerdos.

AGRADECIMIENTOS

Mi agradecimiento a la Profesora Rosa Tezanos-Pinto por todas sus sugerencias, consejo y dedicación como Directora de esta tesis y por su apoyo durante mi carrera académica; al Profesor Herbert Brant ya que a través de sus cursos de lengua encontré la inspiración para investigar este tema tan importante; a la Profesora Pilar López por haber aceptado ser parte de este comité; a todos mis profesores y compañeros de clase del programa del M.A.T. de IUPUI y de la Universidad de Salamanca; y a mi amiga, Alicia Añino, quien siempre me dio ánimo y confianza para cumplir esta aspiración. Finalmente, mi gratitud a mi esposo, Kent, y también a mis padres y a mis suegros por todo su apoyo durante este proyecto increíble.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1: Definiciones	12
1.1 La complejidad del proceso de lectura.....	12
1.2 Lo que hacen los lectores expertos	16
CAPÍTULO 2: Las investigaciones	20
2.1 La importancia de la instrucción explícita	20
2.2 La importancia de las diferencias individuales	22
2.3 La teoría de Vygotsky	26
2.4 La enseñanza recíproca	28
2.5 La explicación directa	30
2.6 La instrucción de estrategia transaccional	31
2.7 La enseñanza de la lectura orientada hacia los conceptos	32
2.8 Los estudios de L2	33
2.9 La teoría del esquema	36
CAPÍTULO 3: La enseñanza de las estrategias del texto narrativo (versión cuento) y el texto expositivo	42
3.1 El texto narrativo.....	42
3.2 Mapa de una narración.....	46
3.3 Auto-cuestionamiento	48
3.4 El texto expositivo	50
3.5 Resúmenes jerárquicos.....	53
3.6 Mapas estructurales.....	54
3.7 Organizadores estructurales	56
CONCLUSIÓN.....	58
APÉNDICE A: Modelo de Plan de lección	66
APÉNDICE B: Texto narrativo, Los amantes de Teruel	70
APÉNDICE C: Texto expositivo, El mundo de Picasso	74
BIBLIOGRAFÍA	77
CURRICULUM VITAE	

INTRODUCCIÓN

Se puede decir que la habilidad para comprender un texto en una segunda lengua es como la pregunta que uno se hace retóricamente: ¿qué vino primero: la gallina o el huevo? Hay que tener conocimiento del vocabulario y de la gramática antes de que un estudiante de segunda lengua pueda leer. Según los especialistas, una de las mejores maneras de adquirir vocabulario y gramática es por medio de la lectura (Rodrigo, 1997; Barcroft, 2005). Es irrefutable, entonces, la importancia del papel de la lectura en el aula de segunda lengua (L2 en adelante). Por ejemplo, no solo la lectura es una manera de adquirir vocabulario y gramática sino también es un buen instrumento para presentar la cultura de la lengua meta (Rodrigo, 1997; Omaggio, 2001). Los problemas surgen, sin embargo, cuando la tarea de lectura se convierte en un desafío por falta de competencia lingüística o conocimiento previo—esto ocurre tanto en la primera lengua como en la segunda. Además, por la variación en las aptitudes de leer de cada estudiante—no hay dos iguales. Las diferencias individuales en el estilo de aprendizaje de cada estudiante desempeñan un papel importante en la comprensión de la lectura como en el dominio de la lengua (Block, 1986; Berhard, 1991; Berkemeyer, 1995). Por supuesto, hay estudiantes a quienes no les gusta leer en general, pero cuando un estudiante de L2 se enfrenta a la tarea de leer, muchas veces esta se convierte en un trabajo difícil. Por lo tanto, y debido a todos los desafíos mencionados, la lectura se debe enseñar con cuidado porque es un instrumento fundamental en el aula de L2 para adquirir conocimientos de vocabulario, gramática, cultura y pragmática (Paesani, 2005; Harper, 1988; Knutson, 1993; Rodrigo, 1997; Omaggio 2001). Entonces, ¿cómo se puede ayudar a los estudiantes a comprender

mejor el texto de una segunda lengua? ¿Cómo se puede crear una experiencia positiva y que no sea tediosa para los estudiantes de segunda lengua?

Entre más éxito tenga un estudiante, más disfrutará de lo que está haciendo. No importa si lee *Cien años de soledad* por placer o para cumplir con un examen de una clase de literatura, hay diversas razones por las que un estudiante está motivado a leer. La motivación tiene un papel importante en la comprensión del texto porque el lector experto se acerca el texto dependiendo de aquella. Sin importar cuál sea la motivación, esta es clave para crear una experiencia positiva para la comprensión exitosa. Por lo tanto, para alcanzar una comprensión exitosa, tiene sentido ver lo que hacen los lectores expertos.

Un aspecto significativo que distingue a los lectores expertos de los lectores débiles no es el conocimiento de palabras o de la gramática, sino la conciencia metacognitiva que les permite acceder a las estrategias que ayudan a enfrentar un texto difícil (Flavell, 1976; Block, 1986; Garner, 1987; Swaffar, 1988; Carrell, 1989; Nolan, 1992; Flaitz et al., 1995; Pressley, 2002; Paesani, 2005; Grabe, 2009). Se ha demostrado que las estrategias metacognitivas pueden mejorar el aprendizaje de L2 en general. No obstante, este trabajo se enfocará en los efectos de dichas estrategias en la comprensión de la lectura.

John Flavell, el psicólogo del desarrollo, es para muchos el pionero del concepto de la conciencia metacognitiva. En sus informes de los años setenta mostró que los buenos aprendices de la lengua materna tienen conciencia de su propio proceso de comprensión y de la habilidad de controlarlo (Flavell, 1976). Por su parte, Garner (1987) para distinguir entre la metacognición y la cognición afirma que: “If cognition involves

perceiving, understanding, remembering and so forth, then metacognition involves thinking about one's own perceiving, understanding and the rest.” De esta forma, “...cognitive strategies are invoked to make cognitive progress, metacognitive strategies to monitor it” (16). En otras palabras, la conciencia metacognitiva es la habilidad del individuo para controlar sus propias estrategias de aprender.

Para definir con más claridad la conciencia metacognitiva, Pressley (2000) explica cómo la conciencia metacognitiva de la lectura trata específicamente de estar consciente de la propia comprensión. Además, Grabe (2009) dice que es la conciencia explícita de la comprensión junto con las estrategias utilizadas las que apoyan los objetivos de la lectura. Entonces, el control de la comprensión y la corrección intencional de la incomprensión son dos maneras por medio de las cuales el lector aplica las estrategias metacognitivas. Para dar unos ejemplos, Grabe (2009) indica varias formas con las que el lector demuestra la conciencia metacognitiva:

- Verificar la validez de un hecho desconocido
- Hacer una inferencia
- Fijar los marcadores o las señales de la organización del texto
- Reconocer la estructura del texto
- Hacer una predicción sobre el texto inminente
- Releer la oración previa para verificación

Tomando todo esto en cuenta, el objetivo de este trabajo es ayudar a los maestros de L2 a crear una experiencia positiva de lectura para sus estudiantes. En general, los maestros entienden la importancia del reconocimiento de palabras y la comprensión sintáctica en cuanto al éxito de la lectura de una L2, pero quizás no se den cuenta que la

conciencia metacognitiva tiene un papel igualmente importante (Bernhard, 1991; Berkemeyer, 1995; Flaitz et al., 1995; Block, 1986; Carrell, 1989; Hammadou, 1991; McKeown & Gentilucci, 2007; Nolan, 1991; Rusciolelli, 1995). La conciencia metacognitiva les da a los estudiantes de L2 la oportunidad de hacerse pensadores independientes con el poder de controlar su propia comprensión.

A pesar de que los estudios previos muestran que la conciencia metacognitiva es importante en el proceso de aprendizaje en general, hay un debate en cuanto al nivel de prioridad que se debe de tener en el currículo de L2, ya de por sí lleno de lecciones de vocabulario y gramática. Durante años, el método gramática-traducción (“grammar-translation method”) fue el medio para enseñar la L2. Se centraba en la lectura como la meta principal. Sin embargo, desde el método audio-lingual (“audio-lingual method”) de los 60, ha habido un cambio con un enfoque más centrado en la competencia oral. En el aula comunicativa de hoy, la práctica y comunicación oral tienen la prioridad. Por otra parte, según los estándares nacionales de ACTFL (“American Council on the Teaching of Foreign Languages”), todas las destrezas de L2 son importantes, incluyendo la lectura. Afortunadamente, gracias a su teoría de la importancia del input comprensible y auténtico en la adquisición de lenguaje, Krashen (1982) ha ayudado a que la lectura en el aula de L2 sea una prioridad. Sin duda, el texto expositivo y el texto narrativo son buenos instrumentos para el input auténtico en todos los niveles de cursos (Krashen, 1982; Harper, 1988; Omaggio, 2001).

Otra intención de este estudio es mostrar que vale la pena enseñar explícitamente las estrategias para mejorar la conciencia metacognitiva, específicamente en relación con la lectura de L2. Por ejemplo, los resultados del estudio de Flaitz, Feyten, Fox y

Mukherjee (1995) mostraron que una lección con un mínimo de 50 minutos en la enseñanza de estrategias metacognitivas al principio del semestre puede mejorar las notas finales de los estudiantes universitarios de español. Más aún, es necesario mencionar que después de una lección especial, los autores citan un efecto positivo en la motivación y actitud de los estudiantes hacia la experiencia de aprender una segunda lengua. La meta final, por lo tanto, es presentar investigaciones que muestren los beneficios de la instrucción explícita de las estrategias metacognitivas con el fin de que los maestros de L2 puedan llevar a cabo las mejoras en los métodos de la enseñanza de la lectura. Es así que este trabajo es tanto para los maestros de L2 que no están familiarizados con la instrucción de las estrategias de la comprensión de lectura como para aquellos que dudan del valor en el currículo de L2.

La comprensión de la lectura es un aspecto importante en el aprendizaje de L2. Omaggio (2001) mantiene que la lectura es esencial porque desarrolla el lenguaje y una familiaridad con la cultura meta. Además, al avanzar en los estudios, el estudiante de L2 tiene que depender de las destrezas de comprensión debido a que, cada vez más, los maestros asignan tareas de lecturas independientes. En niveles avanzados hay clases dedicadas a la literatura de L2 que requieren una gran cantidad de lectura. Muchas veces la lectura en estas clases requiere, además de la decodificación del texto, que el lector evalúe críticamente el texto y recuerde su contenido (Alfassi, 2004). Entonces, estas clases pueden ser un desafío, incluso para el estudiante avanzado porque fuera del aula los estudiantes tienen que depender de sus propias habilidades para completar las tareas con éxito. Por eso es primordial que el estudiante pueda leer bien.

Es primordial entonces que la enseñanza de las estrategias empiece con los novicios. Harper (1988) sostiene que la lección de lectura de L2 debe empezar desde el principio, siempre y cuando el maestro prepare a los estudiantes antes de la tarea de leer. De acuerdo a Omaggio (2001), es una destreza que el estudiante puede usar después de la educación formal y que también puede mantener en todos los estudios, no solo en el aprendizaje de L2. Por ello, es fundamental que desde el principio se enseñen las estrategias metacognitivas para que los estudiantes puedan controlar su propia experiencia de lectura. Es valioso, consecuentemente, dedicar suficiente tiempo de la clase para enseñar estrategias de comprensión (Flaitz et al., 1995).

Basándose en los estudios que muestran lo que hacen los buenos lectores, se puede decir que entre más conciencia metacognitiva tenga un estudiante de L2, mejor será su comprensión del texto. Para situar esta hipótesis, es importante considerar las investigaciones que muestran los beneficios de la conciencia metacognitiva en la esfera del campo pedagógico.

Las investigaciones de L1 y L2 exponen que la conciencia metacognitiva mejora la comprensión de lectura y por tanto crean una experiencia positiva al leer. Por ejemplo, el estudio de Roeschl-Heils y van Kraayenoovel (2003) validó los resultados de un estudio previo de Van Kraayenoord y Schneider (1999) para mostrar que había una correlación entre la habilidad para leer, el uso de las estrategias metacognitivas y la motivación y actitud hacia la lectura de los estudiantes aprendiendo a leer alemán en una escuela de segundo y tercer grado. Sus participantes fueron los mismos estudiantes del estudio original de Van Kraayenoord y Schneider, pero del séptimo y octavo grado con habilidades cognitivas más desarrolladas. Los instrumentos usados fueron ocho textos

diseñados para medir las destrezas verbales, la velocidad y el desempeño para leer, la comprensión de lectura, el uso de las estrategias metacognitivas, el uso de meta-memoria, la auto-percepción de lectura, la actitud hacia la lectura y un cuestionario de auto-descripción. El análisis de variabilidad múltiple mostró una correlación fuerte entre las tres categorías mencionadas. El auto-concepto y el uso de las estrategias metacognitivas fueron los factores que más influyeron en la competencia de lectura. Asimismo, los estudiantes que sacaron mejores notas fueron los que tenían una conciencia metacognitiva superior, y los estudiantes que tenían poca motivación—y solían tener las destrezas metacognitivas débiles—tuvieron como resultado notas bajas. Los autores concluyeron que la enseñanza explícita de las destrezas metacognitivas tenía beneficios porque podía fomentar una actitud positiva hacia la lectura así como también mejorar la experiencia de la lectura.

Los resultados del estudio de Nolan (1991) indicaron, además, que los estudiantes que recibieron una lección de estrategias metacognitivas sacaron mejores notas en las pruebas de comprensión de lectura que el grupo de control. Otro aspecto sustancial es que el autor informó sobre una actitud positiva en los estudiantes y la lección de estrategia. Los estudiantes mejoraron su lectura y también el proceso los ayudó en sus otras clases. En el estudio de Carrell (1989), la autora afirma que no solo la comprensión de lectura de L2 progresaba después de la enseñanza de las estrategias metacognitivas sino que, según los estudiantes, estas los ayudaron a entender las razones por las cuales la conciencia metacognitiva es importante y así poder distinguir dónde y cuándo usar dichas estrategias.

Es de notar que en el año 2000 un comité nacional de los EE.UU. publicó un informe importante que evaluó el valor de los diferentes métodos utilizados para enseñarles a los niños a leer. El comité, llamado NRP (“National Reading Panel”), identificó 481 estudios empíricos que manifestaban que la conciencia y el control metacognitivo mejoran la comprensión de lectura. Las estrategias claves que se mencionan en el informe son: el auto-monitoreo, el aprendizaje cooperativo, la conciencia de gráficas, la respuesta y la generación de preguntas, la conciencia de la estructura del texto y el resumen.

Aun así después de todas las investigaciones que muestran los beneficios de la conciencia y el control metacognitivo, es común que la enseñanza de estrategias no se incluya en el currículo de L2. Pressley (2002) observó nueve aulas de escuela primaria durante un año y descubrió que los maestros evaluaban a los estudiantes en estrategias de comprensión de lectura—tales como resumir, identificar las ideas principales, producir preguntas, y hacer predicciones—pero no se las enseñaban durante el semestre. Pressley comentó que se daba por entendido que los estudiantes iban a aprender destrezas con la práctica, sin darle cabida a los varios estudios que muestran los beneficios de la enseñanza explícita de las estrategias metacognitivas (Brown, 2008; Pressley, 1992; Dole, Nokes & Drits, 2009; Duke & Pearson, 2002; Guthrie et al., 2004).

Finalmente, es primordial no suponer que las habilidades de lectura de todos los estudiantes de L2 son iguales. Cada estudiante es diferente en la fluidez de leer, la motivación de aprender o la actitud hacia la tarea. Para ayudar a los maestros a promover las destrezas metacognitivas para todos los estudiantes, incluyendo los principiantes y los lectores menos aptos, esta tesina definirá el proceso complejo de la lectura con un

enfoque en las funciones cognitivas de nivel alto. También, se analizarán las investigaciones que demuestran las estrategias que usan los lectores expertos. Y por último, se considerarán las diferencias pedagógicas entre el texto narrativo (versión cuento) y el texto expositivo y se proveerán ejemplos de instrumentos pedagógicos para el aula de L2. Para ello este trabajo propone las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Por qué no es suficiente el conocimiento de vocabulario y gramática para la comprensión de lectura de L2?
2. ¿Cómo se puede hacer que el lector sea independiente y controle su propia comprensión?
3. ¿Cuáles son los mejores métodos para enseñar estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión y la memoria del texto narrativo (versión cuento) y el texto expositivo?
4. ¿Por qué es importante distinguir entre el texto narrativo (versión cuento) y el texto expositivo en los planes de lección?

Estas preguntas se contestarán en los siguientes tres capítulos. El capítulo 1 empezará con una exploración de la complejidad del proceso de leer con un enfoque en los procesos de nivel alto que promueven el pensamiento independiente. Además se profundizará en lo que hacen los buenos lectores y se definirán las estrategias que usan.

Luego, en el capítulo 2 se explicarán las teorías que influyeron los métodos para enseñar las estrategias metacognitivas. Por ejemplo, se mostrará la importancia de la enseñanza explícita de las estrategias para mejorar la comprensión de la lectura. Luego se presentarán las investigaciones enfocadas en la importancia de las diferencias individuales de cada estudiante, además la teoría sociolingüística de Vygotsky. También,

en este capítulo se estudiarán las investigaciones empíricas que demuestran cuatro métodos efectivos para enseñar las estrategias metacognitivas. Por último, se tratará la importancia del papel del esquema de la estructura del texto y cómo aplicarlo en el aula de L2.

Una de las estrategias metacognitivas mencionadas por los expertos más frecuentemente es el conocimiento de la estructura del texto. Entonces es indispensable que el maestro de L2 aborde la lección de una manera apropiada dependiendo del tipo de texto. El capítulo 3 mostrará cómo se puede abordar la enseñanza con respecto al texto narrativo (versión cuento) y el texto expositivo. Se incluirán las implicaciones pedagógicas de la conciencia de cada estructura además de las investigaciones que presentan instrumentos útiles para mejorar esta conciencia. La meta de este capítulo es ayudar a los maestros a crear una experiencia positiva de lectura en el aula para que haya más probabilidades de que los estudiantes traten de encontrar oportunidades para leer fuera del campo escolar.

En la conclusión, se sintetizará la importancia de la enseñanza de las estrategias metacognitivas en el aula de L2 y se harán sugerencias para investigaciones futuras. No se puede ignorar que los expertos están de acuerdo en que el uso de la lectura es una buena manera para darles a los estudiantes información, o input comprensible inicial (“comprehensible input”), necesaria para adquirir un segundo idioma (Paesani, 2005; Harper, 1988; Knutson, 1993; Barnett, 1991). No solo es importante para aprender el vocabulario y la gramática sino también es una buena manera para conocer la cultura y la pragmática de la lengua meta. Sin embargo, con frecuencia los estudiantes de L2 afrontan el texto como un trabajo tedioso debido a la falta de conciencia de estrategias

metacognitivas. Por todo esto, se ofrecen recomendaciones para ayudar a los maestros a promover una experiencia de lectura positiva para todos los estudiantes de L2.

CAPÍTULO 1

DEFINICIONES

1.1 La complejidad del proceso de lectura

La lectura va más allá del proceso simple de decodificación del texto. Mejor dicho muchas veces—especialmente en la lectura académica—el lector tiene que analizar, criticar o recordar el contenido (Alfassi, 2004). Para hacer esto, debe comprender el texto correctamente y recordarlo. No obstante, tal procedimiento puede ser un problema para los lectores de L2 cuando leen un texto expositivo por la variación en la organización y a que, frecuentemente, el contenido provee nueva información. Del mismo modo, el texto narrativo (versión cuento) puede causar problemas debido a la prosa desconocida o la falta de conocimiento cultural. Por ello, la destreza de leer debería enseñarse con cuidado porque es un proceso cognitivo complejo de varios niveles que requiere que el lector controle su propia comprensión. Para entender lo que se necesita enseñar, es necesario entender bien este proceso.

Se puede definir la lectura como un proceso interactivo entre el texto y el lector que incluye las características de la lengua tales como el léxico y la sintaxis, y también las características del lector, tales como el conocimiento previo, la meta de la tarea, y la aptitud (Hammadou, 1991). Hay procesos de nivel bajo (“lower-level processes”) y procesos de nivel alto (“higher-level processes”) que pueden ocurrir al mismo tiempo inconscientemente—o conscientemente—dependiendo del nivel de dificultad del texto. Lo que se sabe sobre la lectura con exactitud, es que es un laberinto de procesos que varía en cada individuo. Esta sección define el proceso cognitivo de comprensión con un

enfoque en las destrezas de orden superior que promueven el pensamiento independiente, pero para dar un breve resumen de la complejidad de la lectura, es imprescindible empezar con los conceptos fundamentales.

Según Grabe (2009) el asunto de la lectura es un pilar acumulativo de comprensión que empieza con procesos de nivel bajo y se mueve hacia los procesos de nivel alto. Los procesos fundamentales de nivel bajo incluyen el reconocimiento de letras, palabras y el conocimiento de la estructura de la frase o la sintaxis. No hay debate en la importancia del papel del vocabulario en la habilidad para comprender la lectura. Es igualmente conveniente para los niños aprender a leer como lo es para los estudiantes de L2. El reconocimiento de la palabra es la destreza más elemental de los procesos de nivel bajo (“lower-level processes”) de lectura y se define como el conocimiento de la conexión entre el significado y la forma (“form-meaning connection”) de las palabras. Además para los niños que están aprendiendo a leer, el reconocimiento de palabras y la comprensión de la lectura son análogos porque aún no han desarrollado la cognición suficiente para alcanzar los procesos de nivel alto (Grabe, 2009). Del mismo modo, para los principiantes de L2 que han desarrollado suficientemente la fase de cognición, la mayoría del esfuerzo cognitivo se dedica al reconocimiento de palabras. Carrell (1988) sugiere que los lectores expertos van de los procesos de nivel bajo a los procesos de nivel alto dependiendo de lo que implica la tarea. Sin embargo, los lectores menos aptos suelen confiar demasiado en los procesos de nivel bajo, tales como la decodificación de palabras, en vez de leer el texto según el significado.

No hay duda entre los expertos que el reconocimiento de palabras automático es esencial para comprender bien el texto (Koda, 2005; Grabe, 2009; Pressley, 1992). Otros

componentes automáticos y necesarios del reconocimiento de las palabras para la comprensión según Grabe (2009) incluyen: (a) las letras o la ortografía, (b) los sonidos de cada letra o la fonología, (c) la estructura de la oración o la semántica, (d) el léxico o vocabulario, y (e) la morfología o los prefijos o sufijos de la palabra.

Grabe (2009) dice, asimismo, que hay que tener en cuenta otros dos elementos relacionados con los procesos de nivel bajo: el análisis sintáctico (“syntactic parsing”) y la codificación de proposición de significado (“meaning proposition encoding”). En términos generales, el análisis sintáctico se define como el procesamiento inconsciente de las preposiciones, los artículos, los cuantificadores en relación a los verbos y los sustantivos. Por otro lado, la codificación de proposiciones se define como el procesamiento inconsciente de una o más ideas elementales (o una o más proposiciones) como una palabra en vez de una o más palabras. La idea clave de ambos procesos es que son inconscientes.

La habilidad para llevar a cabo todos estos procesos de nivel bajo depende de la memoria a corto plazo, la cual procesa la información inmediata (Grabe, 2009). No obstante la memoria a corto plazo tiene límites, entonces es importante que los procesos de nivel bajo se vuelvan automáticos para que el esfuerzo cognitivo se dedique a las estrategias de comprensión de los procesos de nivel alto. Asimismo, como en los procesos de nivel bajo, la automaticidad es igualmente importante en los procesos de nivel alto. Obviamente, cuando el lector tiene problemas o el texto es difícil, los procesos de nivel alto se hacen conscientes.

Los procesos de nivel alto son más abstractos que los de nivel bajo porque se basan en la habilidad de crear una conexión entre el contenido del texto y la

interpretación apropiada del mismo (Grabe, 2009). Se consideran como propios de los procesos de nivel alto: la inferencia, el uso de estrategias y el control consciente de atención que un lector tiene hacia el texto (también llamado el control ejecutivo o “executive control” en inglés). Grabe (2009) dice que los procesos de nivel alto funcionan por la muestra cognitiva dual de comprensión (“two-model account of comprehension”) junto con otras funciones del lector mismo como la concentración, la motivación, la conciencia metacognitiva, la conciencia metalingüística, el uso de estrategias y el auto-control de la comprensión.

La definición de la muestra cognitiva dual de comprensión incluye la habilidad para entender la idea central por la muestra textual de comprensión del lector (“text model of reader comprehension”) y la muestra ambiental de interpretación del lector (“situation model of reader interpretation”) (Grabe, 2009). Las palabras claves que distinguen estas dos muestras son “la comprensión del texto” y “la interpretación del lector.” En otras palabras, la muestra textual es la habilidad para comprender las ideas principales según el autor y la muestra ambiental es la interpretación apropiada que le da el lector. De esta manera, se puede decir que el proceso de lectura es más que una actividad inconsciente de decodificación de palabras. Mejor dicho, es un proceso complejo e interactivo entre varios personajes: el autor, el lector y el texto (Grabe, 2009; Koda, 2004; Garner, 1987, Brown, 2008).

Todo lo mencionado arriba sirve como base para mostrar lo que debe ocurrir en la comprensión de lectura. No hay duda que el conocimiento de vocabulario y gramática es básico para comprender el texto, sin embargo, las investigaciones muestran que los

procesos de nivel alto fomentan la creación de lectores independientes que interactúan con el texto y controlan su propia comprensión.

1.2 Lo que hacen los lectores expertos

Los psicólogos de desarrollo han descubierto que los lectores expertos de L1 usan destrezas inconscientes para decodificar y por tanto la mayor parte de su habilidad cognitiva se dedica a la comprensión del texto. Por ejemplo, frecuentemente el lector releerá una oración u omitirá (“skip”) palabras difíciles inconscientemente (Flavell, 1976; Garner, 1980; Brown, 2008; Grabe, 2009; Koda, 2004). Además, un aspecto que distingue al lector experto del lector menos apto no es el conocimiento de palabras o gramática sino el uso de las estrategias metacognitivas que le permiten al lector acceder a las estrategias metacognitivas cuando enfrentan un texto difícil. Como ya se mencionó antes, la conciencia metacognitiva es simplemente el conocimiento de los propios procesos cognitivos. Es fundamental, entonces, enseñarles a los estudiantes las estrategias más que ayudarlos cuando fallan los procesos automáticos.

Es importante puntualizar que la conciencia metacognitiva es tan significativa para el lector de L2 como para el lector de L1. Por ejemplo, en su estudio McKeown y Gentilucci (2007) confirmaron que los principiantes de L2 utilizan los mismos procesos para entender el significado del texto que los niños que están aprendiendo su primera lengua. Usan procesos de abajo hacia arriba (“bottom-up processing”) para decodificar el texto porque todo el esfuerzo está dedicado a leer palabra por palabra. Las destrezas inconscientes no se activan por falta de la memoria a corto plazo y eso resulta en un proceso lento y tedioso. Mientras que los participantes más competentes utilizan procesos

de arriba hacia abajo (“top-down processing”), es decir, usan estrategias tales como el conocimiento previo y la destreza de inferencia para comprender un texto difícil, estos lectores pueden enfocarse mejor en las ideas principales del texto en vez de leer palabra por palabra. Esta debería ser la meta de la enseñanza de lectura: ayudar a los estudiantes a encontrar ideas importantes en el texto porque son los conceptos que aparecen en las pruebas. No se puede suponer que los estudiantes de L2 usan estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión porque, como ya se ha dicho, frecuentemente toda la memoria a corto plazo está dedicada a descodificar el texto palabra por palabra.

Lo que se conoce sobre los lectores expertos es que la lectura es un proceso interactivo entre lector y texto (Grabe, 2009). Cuando el lector experto confronta un texto difícil, los procesos inconscientes se hacen conscientes y el lector presta atención a las ideas centrales del texto y hace conexiones con su propio conocimiento previo. Por nombrar algunas estrategias, Grabe da una lista de lo que hacen los lectores expertos:

- leen según el objetivo de la tarea
- leen cuidadosamente el texto clave
- releen cuando es necesario
- controlan su propia comprensión
- identifican la información clave
- hacen inferencias por medio de su conocimiento previo
- adivinan las palabras desconocidas
- están conscientes de la estructura del texto
- hacen inferencias sobre el autor, información clave e ideas centrales
- crean resúmenes sobre las ideas centrales

- tratan de integrar las ideas de otras partes del texto
- crean sus propias interpretaciones
- evalúan el texto y al autor, lo que crea un acercamiento del lector hacia el texto
- tratan de resolver sus propios problemas con los textos difíciles

Todas las estrategias mencionadas son importantes pero el grado en el que se utilizan depende de las preferencias individuales y de la motivación del lector.

En 1977 Hosenfeld publicó un trabajo original comparando las estrategias de lectura de los lectores de L2 menos aptos con las de los lectores expertos. El análisis cualitativo comparó a 20 estudiantes que sacaron puntaje alto en la prueba estándar de aptitud de lectura (“MLA Cooperative Test of Reading Proficiency”) con 20 estudiantes que sacaron un puntaje bajo. A pesar de que la muestra era pequeña, los resultados exhibieron una diferencia en las estrategias que usó cada grupo. Por ejemplo, los lectores expertos usaron procesos de nivel alto, tales como guardar el significado del texto en la mente durante el proceso de lectura, mientras que los lectores menos aptos se olvidaron del significado después de leerlo. Además, los expertos leyeron frases amplias saltando las palabras desconocidas, mientras los menos aptos tradujeron palabra por palabra. Por lo demás, los expertos tuvieron un auto-concepto más positivo con respecto a la habilidad de lectura que los lectores menos aptos. La autora también mencionó la necesidad de incluir el auto-conocimiento de las mismas estrategias y la habilidad de enseñar las estrategias en investigaciones futuras. Desde la publicación de este trabajo, ha habido un aluvión de investigaciones que analizan las estrategias usadas por los lectores expertos y que muestran que la conciencia metacognitiva desempeña un papel importante en el

desarrollo del lector estratégico e independiente (Flavell, 1976; Block, 1986; Garner, 1987; Swaffar, 1988; Carrell, 1989; Nolan, 1992; Flaitz et al., 1995; Pressley, 2002; Paesani, 2005; Grabe, 2009). Por eso, es importante que los maestros entiendan bien la importancia de la conciencia metacognitiva en la comprensión de la lectura.

Hasta este punto, se ha discutido el complejo proceso de lectura pero, en términos del texto difícil o cuando no se sigue una estructura estándar, la lectura requiere dos enfoques cognitivos. El lector experto no solo se enfoca en la descodificación del texto sino también se enfoca en las estrategias de auto-control para alcanzar la comprensión (Palincsar & Brown, 1984). Esto nos lleva a la pregunta: ¿es posible enseñar las estrategias que usan los lectores expertos? Las investigaciones empíricas confirman que sí (Palincsar & Brown, 1984; Block, 1986; Carrell et al., 1989; Nolan, 1991; Rauenbush & Bereiter, 1991; Berkemeyer, 1995; Flaitz et al., 1995; Rusciolelli, 1995). Por ello, el próximo capítulo analizará algunos métodos de enseñanza de dichas estrategias así como las teorías que los influyeron.

CAPÍTULO 2

LAS INVESTIGACIONES

A pesar de todos los retos que conlleva la enseñanza de la lectura, no hay duda entre los expertos que los maestros de L2 deberían tomar en cuenta las estrategias metacognitivas (Palincsar & Brown, 1984; Block, 1986; Carrell et al., 1989; Nolan, 1991; Rauenbush & Bereiter, 1991; Berkemeyer, 1995; Flaitz et al., 1995; Rusciolelli, 1995). Entonces, ¿cuál es el mejor método para enseñar dichas estrategias? El propósito de esta sección es ayudar a los maestros a entender bien la importancia de la instrucción de las estrategias metacognitivas desde la perspectiva de los estudios. Antes de definir unos métodos que se han probado efectivos en la enseñanza de las estrategias metacognitivas, es conveniente dar un breve resumen de las teorías que los influyeron: la instrucción explícita, las diferencias individuales, y la teoría sociolingüística de Vygotsky.

2.1 La importancia de la instrucción explícita

Con respecto a la lectura en L1 se supone que los estudiantes aprenden por medio de mucha práctica; sin embargo, los estudios muestran que la enseñanza explícita de las estrategias para mejorar la comprensión conlleva ciertos beneficios (Carrell et al., 1989; Flaitz et al., 1995; Rusciolelli, 1995; Rauenbush & Bereiter, 1991). Por ejemplo, Rauenbush y Bereiter (1991) investigaron la eficacia de la enseñanza explícita de las estrategias de lectura cuando los niños se enfrentan a un texto difícil. Los participantes eran niños de séptimo grado—considerados estudiantes avanzados—para que los investigadores pudieran entender mejor las destrezas que usaban los lectores expertos.

Los participantes tenían que leer un texto donde se omitía cada tercera letra y se la reemplazaba con una línea. Por ejemplo (en inglés): “In _hi_ te_hn_lo_ic_l a_g...” Los investigadores compararon la comprensión del texto editado en tres grupos: un grupo recibió la sugerencia de barrida de texto (“skim”) antes de leer, otro grupo recibió la instrucción explícita de barrida de texto antes de leer y, un grupo de control no recibió ninguna instrucción ni sugerencia. Para recopilar mejor los datos, se grabó a los participantes mientras pensaban en voz alta cuando trataban de leer el texto editado. Los resultados mostraron que el estudiante de séptimo grado normalmente no usa estrategias de lectura pero es posible enseñárselas. No obstante, los estudiantes que recibieron la instrucción explícita pudieron entender mucho mejor el texto editado. Cabe notar que las estrategias que más se usaron fueron: (a) releer la oración, (b) leer por adelantado (“reading ahead”) para ver si la próxima oración era útil, (c) resumir, y (d) determinar la sintaxis de la palabra. Vemos así que esta investigación exhibe tanto la importancia de la enseñanza explícita de las estrategias de lectura como las acciones de los lectores expertos cuando se enfrentan a un texto difícil.

Igualmente, el estudio de Flaitz et al. (1995) provee evidencia empírica sobre cómo la enseñanza de las estrategias metacognitivas tiene un efecto positivo en el aprendizaje de la L2 y deduce que la conciencia de las estrategias metacognitivas mejora la actitud y motivación hacia la lengua meta. Los participantes de este estudio eran estudiantes universitarios matriculados en clases de español de nivel inicial (español I y español II). La mitad de los participantes recibió una lección adicional de 50 minutos sobre estrategias metacognitivas al principio del semestre. La lección adicional incluía una hoja de 26 estrategias de aprendizaje del lenguaje, una lista de verificación para la

mitad del semestre, una actividad para categorizar las estrategias y, además, una evaluación para los maestros de los grupos experimentales sobre sus percepciones de la enseñanza de las estrategias. Otro grupo, el grupo de control, no recibió ninguna lección adicional, aunque ellos hicieron un cuestionario de la escala de Likert con el fin de medir las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje de la lengua. Los resultados revelaron que al final del semestre el grupo experimental sacó mejores notas que el grupo de control. Los autores, sin embargo, expresaron problemas con la instrucción de estrategias como, por ejemplo, la insuficiencia de tiempo asignada a la instrucción de las estrategias, además de falta de conocimiento de los maestros para enseñar las estrategias. Por otro lado, citan que en general la instrucción explícita tuvo un efecto positivo en la nota final y también en la motivación y actitud de los estudiantes.

Es decir que en casi todos los campos de la enseñanza de L2, hay debate entre la instrucción implícita y la instrucción explícita. No obstante con referencia a la enseñanza de las estrategias metacognitivas, todas las investigaciones señalan los beneficios de la instrucción explícita (Carrell et al., 1989; Flaitz et al., 1995; Rusciollelli, 1995; Rauenbush & Bereiter, 1991; Block, 1986; Grabe, 2009, Koda, 2004).

2.2 La importancia de las diferencias individuales

Como ya se indicara en el estudio de Flaitz et al. (1995), la enseñanza de estrategias puede ser un reto para los maestros. El concepto de metacognición es abstracto y no hay reglas concretas como las hay en la enseñanza de la gramática. Otro reto es que la mayoría de las investigaciones muestra que las diferencias individuales de aprendizaje de cada estudiante tienen más que ver con el uso de estrategias que con el

dominio del lenguaje. Además, sería un error suponer que los estudiantes menos aptos no usan estrategias (Grabe, 2009). Las investigaciones muestran que incluso los lectores menos aptos usan estrategias de comprensión. Por ejemplo, el estudio de Block (1986) expone que los participantes considerados como lectores “débiles” también demostraron habilidad para utilizar estrategias que les ayudó a funcionar como lectores independientes. Se escogieron estos lectores menos aptos porque la autora creía que eran más conscientes de lo que hacían cuando tenían un texto difícil.

Asimismo, en el estudio de Block se analizaron las estrategias que usan los lectores “menos aptos” cuando se enfrentan a un texto difícil y se comparó el nivel de comprensión de los lectores que usaban las estrategias y los que no las usaban. Block categorizó a los participantes como “menos aptos” porque no todos pasaron la prueba de aptitud de lectura—la mayoría eran estudiantes de inglés como segunda lengua (ESL) y algunos eran anglohablantes. Los datos se recopilaron por medio del método de pensar en voz alta para ver si los participantes usaban las siguientes estrategias:

- predecir el contenido
- reconocer la estructura del texto
- hacer conexiones con información previa o integrar el texto
- cuestionar el texto
- hacer inferencias del texto
- usar conocimiento previo
- comentar en su propia conciencia metacognitiva
- controlar su propia comprensión
- reaccionar al texto con sentimientos

Los participantes de Block usaron todas las estrategias pero vale la pena mencionar las cuatro estrategias empleadas con más frecuencia: la integración del texto, el conocimiento de la estructura del texto, el uso del conocimiento previo y la reacción al texto. Los resultados mostraron que los participantes que usaban más las estrategias metacognitivas podían comprender mejor los textos. Los que integraron el texto también demostraron conciencia metacognitiva por medio del conocimiento de la estructura del texto y el control de su propia comprensión. Asimismo, este grupo ha demostrado más éxito en general después de su primer semestre en la universidad. No solo sacaron mejores notas en las pruebas de comprensión, sino también tuvieron un promedio escolar más alto que el otro grupo que no usó estrategias con tanta frecuencia. Por todo lo mencionado, Block concluyó que este grupo usaba las estrategias dependiendo de sus preferencias individuales más que de su dominio del lenguaje.

Berkemeyer (1995) también confirma que el uso de estrategias metacognitivas tiene que ver más con las preferencias de cada alumno que con el nivel de dominio del idioma. Su estudio se enfoca específicamente en la conciencia de los estudiantes hacia la tarea de lectura (la conciencia de la estructura del texto, el propósito de la lectura o la atención a los contenidos triviales) y el auto-monitoreo de la comprensión. Había dos grupos de participantes que incluía niveles inicial, intermedio y avanzado de alemán: un grupo de estudiantes de escuela secundaria y otro grupo de estudiantes universitarios. En cuanto al material, los estudiantes de escuela secundaria utilizaron un artículo periodístico, un reportaje especial de revista, una carta a un amigo y una carta de negocios. Además los estudiantes universitarios usaron un texto expositivo y uno narrativo. Los resultados mostraron que los estudiantes no nativos de todos los niveles

utilizaban estrategias con la misma frecuencia. Por ejemplo, los principiantes las usaron 64 veces, los intermedios 55 veces, y los avanzados 66 veces. Los resultados mostraron, también, que las estrategias metacognitivas se utilizaron con todos los tipos de texto. Sin embargo, los estudiantes universitarios las usaron con más frecuencia con el texto narrativo. Por ejemplo, los estudiantes de escuela secundaria las usaron 19 veces con el artículo periodístico, 15 veces con el reportaje especial de revista, 25 veces con la carta a un amigo, 34 veces con la carta de negocios, y los estudiantes universitarias las usaron 38 veces con el texto expositivo y 54 veces con el texto narrativo. Si bien este estudio demuestra que hay más dificultades en el texto narrativo (versión cuento), la presente investigación se inclina a considerar que hay mayor dificultad en el texto expositivo. No obstante, para este capítulo el estudio de Berkemeyer confirma los beneficios de la enseñanza de las destrezas metacognitivas en todos los niveles incluyendo el nivel inicial.

Se debe mencionar que Rusciollelli (1995) les pidió a los estudiantes de L2 que categorizaran las estrategias que les eran más útiles después de haber recibido una lección sobre las estrategias. Los participantes eran estudiantes anglohablantes universitarios del cuarto o quinto semestre de español. Los resultados cuantitativos mostraron que ninguna estrategia se usó más que otra, no obstante las estrategias de barrida de texto (“skimming”), de adivinanza contextual (“contextual guessing”) y de resumen, al parecer se usaron más que otras después de la instrucción especial. Rusciollelli también está de acuerdo que la estrategia usada tiene que ver más con la preferencia individual. Entonces, es importante considerar el estilo de aprendizaje individual cuando los maestros crean sus lecciones puesto que una estrategia puede ser efectiva para un estudiante pero quizás no para otro.

Debido a las diferencias individuales, las investigaciones empíricas muestran que el incorporar más de una estrategia en la lección tiene beneficios. El estudio de Nolan (1991), por ejemplo, muestra que es más efectivo enseñar dos estrategias que una. Sus participantes fueron estudiantes de la escuela secundaria considerados como de nivel bajo de lectura, según la prueba estándar de Gates-MacGinitie. Hubo tres grupos de investigación: el que recibió la instrucción explícita y donde el maestro modelaba dos estrategias; el que recibió la instrucción explícita y el maestro modelaba una estrategia; y el grupo de control que no recibió ninguna lección especial. Los resultados mostraron que los que recibieron la lección de las dos estrategias sacaron mejores notas en las pruebas de comprensión de lectura que los que recibieron una lección de solo una estrategia y el grupo control. Otro aspecto importante es que el autor informó que hubo una actitud positiva en los estudiantes sobre la lección de estrategia porque los estudiantes no solo mejoraron su lectura sino que además dicha lección los ayudó en sus otras clases. Por lo expresado, es imprescindible que el maestro les dé a los estudiantes varios instrumentos dependiendo de las preferencias individuales de cada estudiante para ayudarlos cuando afrenten un texto difícil.

2.3 La teoría de Vygotsky

Hay dos partes de la teoría sociolingüística de Vygotsky (1978) que son aplicables a los métodos. Primero, Vygotsky postula que el aprendizaje no es un proceso individual, más bien es un proceso social. En otras palabras, el aprendizaje ocurre por las interacciones entre seres humanos y, con el tiempo, el alumno comienza a tomar decisiones por sí mismo. Otro componente importante es que la comprensión se

desarrolla por las interacciones sociales entre un experto y un principiante. Por ejemplo, el maestro demuestra el comportamiento de la comprensión y poco a poco el estudiante usa esa conducta por sí mismo. Según esta teoría, el estudiante aprende a su propio ritmo, según su preferencia individual de aprendizaje.

Tomando todo lo anterior en cuenta, hay muchos métodos para enseñar explícita y extensamente las estrategias que demuestran un efecto positivo en la comprensión. Grabe (2009) da unos ejemplos:

- Saber-querer saber-aprender (“Know-Want to know-Learn”/KWL)
- Experiencia-relación con el texto (“Experience-Text Relate”/ETR)
- Contestación pregunta-respuesta (“Question-Answer-Response /QAR”)
- Lectura dirigida y actividades de pensar (“Directed Reading and Thinking Activities”/DRTA)
- Lectura estratégica de colaboración (“Collaborative Strategic Reading”)
- Formación de lectura auto-explicada (“Self-Explained Reading Training”/SERT)
- Cuestionar al autor (“Questioning the Author”)
- Enseñanza recíproca (“Reciprocal Teaching”)
- Explicación directa (“Direct Explanation”)
- Instrucción de estrategia transaccional (“Transactional Strategy Instruction” /TSI)
- Instrucción de lectura orientada hacia los conceptos (“Concept-Oriented Reading Instruction”/CORI)

Aunque es evidente que hay una gran cantidad de métodos para enseñar las estrategias de comprensión, este trabajo se limitará a tratar cuatro de las estrategias probadas en

investigaciones empíricas las que además son las más mencionadas en una lectura: la enseñanza recíproca, la explicación directa, TSI y CORI. También, las cuatro están basadas en la instrucción explícita de las estrategias por el maestro, demostrando el comportamiento del aprendizaje.

2.4 La enseñanza recíproca

En los años ochenta, Palinscar y Brown (1984) demostraron que los estudiantes que recibían la instrucción explícita de cuatro estrategias específicas sacaban mejores notas que los estudiantes que no recibían la lección adicional. Este punto de vista se centra en cuatro estrategias: crear preguntas, predecir información, aclarar información y crear resúmenes. Según las características comunes que presentan los lectores expertos, Palinscar y Brown escogieron estas cuatro estrategias porque son actividades que los lectores menos aptos pueden activar, al igual que los lectores expertos. Conjuntamente, las cuatro mejoran la decodificación del texto mientras que al mismo tiempo refuerzan el auto-control de comprensión. Por eso Palinscar y Brown introdujeron los términos *fomentando la comprensión* (“comprehension-fostering”) y *controlando la comprensión* (“comprehension-monitoring”), los cuales se han incorporado al lenguaje pedagógico actual.

La enseñanza recíproca se lleva a cabo cuando el maestro demuestra las estrategias y piensa en voz alta (“thinking aloud”) mientras lee el texto a los estudiantes. Cuando los estudiantes mejoran su desempeño, se turnan para dirigir la charla sobre el contenido del texto—o en términos de Vygotsky—actúan como el experto. La comprensión ocurre por medio de la instrucción explícita y la interacción social. Siendo así, la clave de la

enseñanza recíproca es la capacitación (“coaching”) y el andamiaje (“scaffolding”) que provee el maestro para que haya una transferencia gradual de las estrategias hacia el estudiante.

En 1994, Roshenshine y Meister evaluaron 16 estudios cuantitativos sobre la eficacia de la enseñanza recíproca. Los resultados mostraron que después de la enseñanza recíproca, las notas de comprensión eran significativamente superiores en las pruebas estandarizadas además de las pruebas desarrolladas por los investigadores. Asimismo, la enseñanza recíproca ha demostrado ser prometedora para los estudiantes menos aptos en la lectura o con problemas de aprendizaje. Lysyncuk, Pressley y Vye (1990) muestran que los estudiantes menos aptos de cuarto y séptimo grado que recibieron la lección de las estrategias de enseñanza recíproca en dos pruebas estandarizadas (“Gates-MacGinitie” y “Metropolitan Achievement Test”) sacaron mejores notas que los estudiantes en el grupo de control que no recibieron la lección adicional.

En el campo de la enseñanza de la lectura de L2, la enseñanza recíproca también tiene beneficios. Klinger y Vaughn (1996) validaron los resultados de Palinscar y Brown con estudiantes de inglés como segunda lengua (ESL) de séptimo y octavo grado que tenían problemas de aprendizaje. Confirmaron que los estudiantes mejoraron en la comprensión, debido a la enseñanza explícita de las estrategias además de la interacción social. Conjuntamente, Hernández (1991) ratificó los beneficios de este enfoque con los estudiantes hispanohablantes de inglés, enseñando explícitamente las estrategias en la lengua materna de los estudiantes.

Desde la intervención del aula de Palinscar y Brown, han surgido otras maneras efectivas de enseñar las estrategias que han demostrado ser prometedoras para mejorar la

comprensión de los textos complejos. Basándose en la evidencia empírica, el informe de NRP cita dos métodos efectivos para enseñar estrategias metacognitivas: la explicación directa (“Direct Explanation”) y la instrucción de estrategia transaccional (“Transactional Strategy Instruction/ TSI”).

2.5 La explicación directa

Similar a la enseñanza recíproca, la explicación directa se basa en la enseñanza explícita de las estrategias de comprensión. El maestro modela las estrategias pensando en voz alta (“thinking aloud”) mientras les lee a los estudiantes. Con diferencia a la enseñanza recíproca, no hay un enfoque en estrategias específicas. Más bien la clave es la enseñanza explícita de varias estrategias, en tanto el estudiante cumple la tarea con una reflexión directa del uso de las estrategias. En su estudio, Pressley et al. (1989) se enfocaron en las siguientes estrategias para mostrar la eficacia de la explicación directa: el resumen, la visualización figurativa, la gramática del cuento (“story grammar”), la generación de preguntas y la activación del esquema. Es importante recordar que la eficacia del uso de estrategias tiene que ver más con las diferencias individuales de aprendizaje que con el desempeño. Como se ha dicho antes, una estrategia que funciona bien con un estudiante quizá no funcione con otro estudiante. Entonces es fundamental que el maestro cubra una amplia variedad de estrategias. El enfoque de la explicación directa está en el maestro quien guía a los estudiantes sobre las estrategias durante la práctica, para que después del tiempo suficiente los estudiantes puedan usarlas durante la lectura independiente.

2.6 La instrucción de estrategia transaccional (“TSI”)

La perspectiva de TSI va un poco más allá de la explicación directa y se enfoca en los argumentos sobre el contenido y el significado del texto. El TSI es un enfoque—centrado en el estudiante—en el que el estudiante se convierte en el experto después de la instrucción explícita y de que el maestro demuestra las estrategias. Es decir, el maestro les señala las estrategias a los estudiantes y luego los estudiantes modelan las estrategias para sus compañeros de clase. El objetivo es obtener la comprensión a través de la interacción social entre compañeros y el desarrollo de la conciencia de las estrategias y crear un lector activo por medio de las interacciones entre maestro, estudiante y texto (Grabe, 2009; Koda, 2004; Garner, 1987; Brown, 2008).

Un estudio, en particular, que emplea la metodología etnográfica es el de Brown (2008), quien señaló que la perspectiva TSI puede dar como resultado lectores independientes debido al uso de la conciencia metacognitiva. Para Brown es un método eficaz debido a la interacción de maestro, estudiante y texto. La discusión en clase—entre compañeros—sobre el contenido del texto les da a los estudiantes la oportunidad de usar estrategias metacognitivas bajo la orientación del maestro. Asimismo, basándose en su experiencia en el aula, Pressley et al. (1992) dicen que el TSI es eficaz en la mejora de la comprensión de lectura por (a) el desarrollo y la práctica de las estrategias, (b) el desarrollo de la metacognición (cuándo, dónde y por qué utilizar las estrategias), (c) el desarrollo no-estratégico del conocimiento del mundo, y (d) el desarrollo de la motivación para utilizar las estrategias aprendidas.

2.7 La enseñanza de la lectura orientada hacia los conceptos (“CORI”)

CORI es otra propuesta original de Guthrie y sus colegas psicólogos del desarrollo (2004). Este método combina la motivación del estudiante con estrategias cognitivas. En una de sus investigaciones, los autores descubrieron que la enseñanza de las prácticas motivacionales y las estrategias cognitivas funcionan mejor juntas. La meta de este estudio fue aumentar la motivación de leer para que el estudiante desarrollara la autonomía y controlara su propio proceso de aprendizaje.

Guthrie et al. (2004) realizaron una investigación cuantitativa que muestra los beneficios del método CORI. Este método se basa en la instrucción explícita de varias estrategias cognitivas junto con estrategias motivacionales. La teoría de los investigadores es que hay una correlación fuerte entre la comprensión de lectura y la motivación para la lectura. Además, según Nolan (1991), es conveniente enseñar varias estrategias para compensar las diferencias de aprendizaje de cada alumno. Por otro lado, es importante enseñar las estrategias motivacionales para promover la lectura independiente. El estudio de Guthrie et al. (2004) comparó el método CORI, que incluye la enseñanza de estrategias cognitivas y motivacionales, con un grupo que solo recibió instrucción de las estrategias cognitivas y un grupo de control que recibió la instrucción tradicional. Las estrategias se enseñaron a los dos grupos experimentales durante 90 minutos cada día por un período de 12 semanas. La propuesta CORI usó cinco métodos:

1. El uso de contenido para la instrucción de la lectura. (Específicamente, esta investigación usó las Ciencias Biológicas para motivar a los estudiantes con el propósito de usar las estrategias en un contexto significativo.)

2. La oportunidad para que los estudiantes escojan su propia lectura según lo que les interesa dentro del campo de las Ciencias Biológicas.
3. El compartir las experiencias del manejo práctico en cuanto al tema de la lectura.
4. El uso de un texto que sea interesante para el estudiante.
5. La colaboración entre estudiantes para compartir las experiencias del manejo práctico y el uso de estrategias.

La mayoría de los estudios de la conciencia metacognitiva viene de estudios en psicología sobre el desarrollo de la lengua materna que hacen obvio que hay una necesidad de probar estos métodos en el aula de L2. A pesar de que hay similitudes en el aprendizaje de leer en la lengua materna como en la L2—por ejemplo en el enfoque en la decodificación de palabras—también hay diferencias. Entonces sería un error suponer que todos los métodos de enseñar las estrategias en la L1 serán efectivos en la L2. Por ejemplo, sería interesante saber si los métodos enfocados en el maestro podrían ser más efectivos para los principiantes de L2 y los de enfoque en el estudiante podrían ser más efectivos para los estudiantes avanzados.

2.8 Los estudios de L2

Hasta este punto, desafortunadamente no ha habido muchas investigaciones que tratan los métodos de la enseñanza de las estrategias en el aula de L2. Entonces vale la pena mencionar el estudio realizado por Carrell et al. (1989) que explora los beneficios de la enseñanza de las estrategias metacognitivas para la lectura del inglés como segunda lengua (ESL). Este estudio se centra específicamente en dos estrategias que tratan del

conocimiento previo: mapas semánticos y el método de relación entre la experiencia y el texto (“Experience-Text-Relation method: ETR”). El mapa semántico implica una sesión de lluvia de ideas donde los estudiantes comparten ideas asociadas con el concepto clave de la lectura en voz alta mientras el maestro escribe las palabras de los estudiantes en la pizarra. Luego, los estudiantes trabajan juntos para organizar las palabras en un diagrama o mapa. Este método es una buena manera de presentar el vocabulario nuevo que aparece en el texto y también sirve para activar el conocimiento previo de los estudiantes.

Además, es una buena forma de que el maestro evalúe el esquema de los estudiantes.

Igualmente, el método de ETR aborda el conocimiento previo de los estudiantes para mejorar la comprensión. Este método se basa en tres etapas: (a) en “la etapa de experiencia,” el maestro anima a los estudiantes a discutir sobre su propia experiencia con el tema principal del texto, (b) en “la etapa de texto,” los estudiantes leen una parte del texto, haciendo una pausa después de leer cada parte, para que el maestro pueda hacer preguntas sobre lo que el estudiante acaba de leer. Este paso es importante para aclarar cualquier malentendido que surja en la comprensión de lectura, y (c) “la etapa de relación,” que es una combinación entre las dos etapas previas en las que el maestro anima a los estudiantes a relacionar lo que acaban de leer en el texto con su experiencia personal. Los participantes de este estudio eran estudiantes de nivel superior y subgraduados de la universidad matriculados en el “nivel 4” de las clases de ESL. Un grupo recibió una lección sobre los mapas semánticos, un segundo grupo recibió una lección sobre el método de ETR, y el tercer grupo—el grupo de control—no recibió ninguna lección extra fuera del programa de estudio estándar.

Tres puntos claves se destacan de los resultados del estudio de Carrell. Primero, en general las dos estrategias mencionadas fueron eficaces en la mejora de la lectura de la L2 en comparación con el grupo de control porque sacaron mejores notas en las cuatro medidas de comprensión: opción múltiple, preguntas abiertas, mapa semántico cerrado (“cloze”) y mapa semántico abierto. Las preguntas de opción múltiple fueron la única categoría en la que el grupo de control sacó casi la misma calificación que los dos grupos de investigación. Los autores creen que esto se debió al hecho de que es posible responder adivinando las preguntas de opción múltiple, en contraste a las preguntas abiertas y mapas semánticos que requieren una comprensión más profunda. Segundo, a pesar de que las dos estrategias demostraron beneficios en la comprensión de lectura, hubo diferencias de resultados entre cada grupo. Ambos sacaron buenas calificaciones en las preguntas abiertas; no obstante, haber diferencias significativas en las calificaciones de los mapas semánticos cerrados y abiertos. Según los autores hay que tener en cuenta la manera de medir la comprensión de lectura. Tercero, hay que tener en cuenta las diferencias en el estilo de aprendizaje de cada individuo. Los resultados muestran que el estilo de cada estudiante afecta la eficacia de la enseñanza de estrategias. Así vemos que ambas lecciones adicionales revelan bien los beneficios de la conciencia del conocimiento previo en relación con la comprensión de la lectura. El mapa semántico ayuda al estudiante a organizar la información—el conocimiento previo y también la nueva información del texto. Por otro lado, el método ETR requiere que el estudiante haga una conexión entre el conocimiento previo y la información nueva sin organizarla. Visto así, las investigaciones muestran que las estrategias deberían enseñarse

explícitamente y, más aún, el maestro tiene que activar el conocimiento previo del estudiante de L2.

Por lo expresado, la próxima sección discute la importancia del conocimiento en investigaciones que muestran la importancia de la teoría de esquemas—específicamente el esquema de la estructura del texto. Luego se van a mostrar varias intervenciones que usan instrumentos del aula para mejorar la comprensión por medio de estrategias de conciencia de la estructura del texto.

2.9 La teoría del esquema

Se puede suponer que los estudiantes de L2 ya tienen conocimiento de la lectura de L1 y por lo tanto ya deberían tener conocimiento de las estrategias metacognitivas. A pesar de esto, Walter (2007) propone que este conocimiento previo tiene que ser “reactivado” en la L2. También, aunque un estudiante de L2 sabe leer en L1, no se puede suponer que sea un lector experto en la L2. El estudio de Walter (2007) mostró que un estudiante intermedio de L2 podía entender las oraciones individuales en el texto pero tenía problemas con la comprensión del texto en su totalidad. Entonces no siempre se trata de un problema del lenguaje; quizás sea falta de los procesos de nivel alto. Tomando esto en cuenta, vale la pena mirar el papel que tiene el conocimiento previo en la comprensión del texto de L2. No solo hay que pensar en el conocimiento previo y su relación con el contenido del texto sino también que las investigaciones muestran que la conciencia de la estructura del texto es igualmente importante. Para empezar, es necesario hablar de la definición de la teoría del esquema.

Se atribuye el concepto de esquema a Frederic Bartlett (1932) cuando notó que los lectores usaban su conocimiento previo para hacer inferencias sobre lo que debía ocurrir en un cuento. Posteriormente, la psicología cognitiva reforzó este concepto aunque ya en sus estudios de los años veinte, Jean Piaget había notado la diferencia cognitiva entre los niños y los adultos cuando usaban el conocimiento previo durante el procesamiento de información nueva. Según Piaget, cuando se desarrolla la cognición en una persona, se acumula el conocimiento previo, en otras palabras, se desarrolla el esquema. Cuando se refiere a la lectura, se define el esquema como lo que el lector le aporta al texto (Omaggio, 2001). A pesar de que este es un concepto abstracto, es importante en la comprensión de la lectura porque ayuda a eliminar la ambigüedad, a elaborar (hacer inferencias), filtrar, compensar y organizar la información (Lee & Van Patten, 2003). Los estudiosos de la teoría del esquema, dicen que hay que tener en cuenta tres esquemas: el lingüístico, el cultural y el de la estructura del texto (Carroll, 1984a; Omaggio, 2001). Si bien los tres esquemas contribuyen a la comprensión exitosa, este trabajo se enfoca principalmente en el esquema de la estructura del texto porque a menudo el maestro de L2 se olvida de la importancia que tiene.

Hablando de la comprensión de lectura, no se puede ignorar la necesidad del conocimiento previo de vocabulario y gramática. De igual manera, el sistema de símbolos tiene un papel importante en el esquema lingüístico. Por ejemplo, Lee & Van Patten (2003) dicen que es más fácil entender una segunda lengua cuando la estructura léxica y sintáctica son similares a las de la lengua materna (un hispanohablante aprendiendo el italiano comparado con el árabe, por nombrar un ejemplo). Hammadou (1991) dice que el esquema cultural es igualmente efectivo para la comprensión que una pre-lección de

vocabulario. En su estudio, se les presentó a estudiantes de inglés como segunda lengua (ESL) un texto sobre la celebración estadounidense, *Halloween*. Entonces es lógico que los que tenían conocimiento previo de la celebración demostraran una mejor comprensión que los que no lo tenían (por ejemplo, los estudiantes de México en comparación con los de Alemania).

Finalmente, las investigaciones han mostrado que hay una correlación fuerte entre la conciencia de la estructura del texto y la comprensión de lectura (Grabe, 2009; Duke & Pearson, 2002; Meyer & Poon, 2001; Carroll, 1984a; Omaggio, 2001). Por ello es central que el maestro de L2 reactive el nivel de conocimiento de la estructura del texto. El esquema de la estructura del texto es importante porque guía al lector a la comprensión y la memoria (Mandler, 1977). Tomando esto en consideración, lo que sigue trata la manera en que los lectores expertos usan los marcadores de la estructura del texto mientras están procesando el texto.

Las investigaciones han demostrado que la conciencia de la estructura del texto es clave para la comprensión y la memoria, pero ¿qué es exactamente la conciencia de la estructura del texto? Taylor (1992) la define como la organización de las ideas en un texto. Los buenos autores siguen un formato específico de organización cuando escriben y los lectores expertos notan esta organización cuando leen. Por ejemplo, en general el texto narrativo (versión cuento) sigue un patrón cronológico que incluye a los personajes, el escenario, la trama, etc. En el texto expositivo, hay información clave que el autor quiere comunicar, la cual se revela a través de la organización de texto. La organización del texto expositivo es más abstracta que la organización del texto narrativo (versión cuento) a pesar de que el autor usa varias señales para indicar el orden del contenido. Es

decir, la estructura del texto es la manera en que el autor guía al lector hacia la información clave. Grabe (2009) dice que la definición de la conciencia de la estructura del texto incluye el uso de estrategias metacognitivas. Por nombrar algunos ejemplos, el reconocimiento de las ideas principales, la inferencia de conexiones entre partes diferentes del texto, el reconocimiento de patrones en la organización de los textos o la identificación de género del texto son estrategias metacognitivas que fomentan la conciencia de la estructura del texto.

La conciencia de la estructura del texto consta de tres ideas claves que guían al lector hacia la comprensión y la memoria: las señales en el texto, los géneros y los patrones del texto (Grabe, 2009). Para entender la importancia de la estructura del texto, es importante explicar las diferencias entre el texto narrativo (versión cuento) y el texto expositivo ya que los escritores usan los sistemas lingüísticos del texto para guiar la comprensión. Unos ejemplos de los sistemas lingüísticos son:

1. La cohesión o el marcador de transición que representan las intenciones del autor. Hay estudios que muestran que las señales de cohesión dirigen la interpretación del lector. Algunos ejemplos son la repetición, la sinonimia, la paráfrasis, el paralelismo, etc.
2. La estructuración de información que es la manera de organizar el texto y es un elemento importante para la comprensión del texto. Algunos ejemplos son la diferenciación de información importante de la información no tan relevante, las metáforas de gramática o la señalización de la información nueva.

3. La señalización léxica que se refiere a las palabras de transición que indican el final del tema o un cambio a un tema nuevo. Grabe (2009) dice que los estudios muestran que las palabras de señalización léxica pueden mejorar la comprensión de los lectores de L2. Como ejemplos tenemos: *como resultado, ya, porque, no obstante o siempre que*.
4. La señalización anafórica que es la manera de referirse a algo ya mencionado por los pronombres, el demostrativo (*eso o este*), la repetición del sustantivo entero o la paráfrasis. Este sistema es importante porque les causa problemas a los lectores menos aptos.
5. La continuidad del tema en los marcadores usados para seguir las ideas principales del texto. Los marcadores sintácticos son tan importantes como los marcadores léxicos.
6. La congruencia del texto que se basa en la correlación entre la forma lingüística y la interpretación coherente del texto. Hay un debate entre los expertos sobre si la interpretación coherente es resultado de las limitaciones del procesamiento textual o del conocimiento previo del lector.

Por decirlo así, la estructura del texto guía al lector hacia la comprensión y también lo ayuda a recordar la información ya leída. Las investigaciones demuestran que los lectores expertos organizan su resumen del texto según la misma estructura en que se escribe el texto (Taylor & Samuels, 1983). Esto sugiere que los buenos lectores usan la conciencia de la estructura del texto para la comprensión y la memoria.

Hasta este punto, entonces, las implicaciones pedagógicas serían que los métodos de enseñanza deben incluir estrategias que fomenten la conciencia de la estructura del texto en los estudiantes. El siguiente capítulo propone ciertos instrumentos pedagógicos para tratar el texto narrativo (versión cuento) y el texto expositivo. También le ofrecen al maestro de L2 sugerencias para reactivar la conciencia de la estructura del texto.

En el aula de L2, hay investigaciones que muestran que los lectores comprenden mejor cuando el texto narrativo (versión cuento) sigue una organización tradicional (Carrell, 1984b). Igualmente, Lee & Riley (1990) demostraron que los lectores de L2, que reconocían la estructura del texto expositivo y utilizaron esa estructura para organizar sus resúmenes, fueron capaces de recordar más que los estudiantes que no reconocían la estructura del texto. Por lo tanto, es importante que los maestros de L2 afronten la lección de la lectura siguiendo el tipo de la estructura del texto para mejorar la comprensión y la memoria del estudiante. El propósito del siguiente capítulo es dar un resumen general de la definición y retos que representa el procesamiento del texto narrativo (versión cuento) y el texto expositivo, para luego hablar de las implicaciones y aplicaciones del esquema de ambas estructuras en la pedagogía de la lectura de L2.

CAPÍTULO 3

LA ENSEÑANZA DE LAS ESTRATEGIAS DEL TEXTO NARRATIVO (VERSIÓN CUENTO) Y EL TEXTO EXPOSITIVO

3.1 El texto narrativo (versión cuento)

El texto narrativo (versión cuento) viene de la tradición de la narración oral que tiene una estructura simple y conocida universalmente. Es más fácil de leer que el texto expositivo por la organización predecible y los elementos identificables del cuento. Incluso los niños que están aprendiendo a leer en la lengua materna pueden identificar las partes elementales de un cuento simple, tales como el escenario, los personajes, el conflicto o la conclusión, que por consiguiente mejoran la comprensión (Carrell, 1984b). Los lectores pueden anticipar estos elementos del texto y, en general, una organización de secuencia de eventos, muchas veces en un orden cronológico. Se puede decir, por lo tanto, que una de las implicaciones pedagógicas es que el maestro de L2 debería empezar las lecciones de lectura con un cuento simple. No obstante, es interesante notar que la mayor parte de la lectura de los libros de texto es de tipo expositivo.

El esquema del cuento (“story schema”) es el formato y secuencia tradicional de este que incluye la situación, los personajes y la conclusión de la situación (Taylor, 1992). Según Mandler (1977) es una estructura que señala las partes claves del cuento y guía al lector a recordar mejor. Por ejemplo, los participantes de L1 del estudio de Kintsch, Mandell y Kominsky (1977) pudieron recordar mejor los cuentos que tenían una organización tradicional, en comparación con los textos presentados que no tenían un orden tradicional. Las investigaciones muestran que los estudiantes de L1 que tuvieron

más conocimiento sobre el esquema del cuento solían ser los lectores más avanzados (Fitzgerald, 1984; Kintsch et al., 1977).

Asimismo, el estudio de Carrell (1984b) mostró que el esquema de la estructura del texto ayuda a los lectores de L2 en la comprensión y la memoria. Los participantes incluían a 40 estudiantes universitarios de varias lenguas que se matricularon en clases intermedias de inglés como segunda lengua. Los materiales consistían de dos versiones de tres cuentos simples—una versión con orden cronológico normal y la otra mezclada. La mitad de los estudiantes leyó la versión normal y la otra mitad leyó la versión mezclada. Veinticuatro horas después de leer los textos, se calculó la memoria por medio de una evaluación escrita. Los resultados mostraron que no solo mejoró la habilidad para recordar en el grupo que leyó la versión normal sino también que los lectores de la versión mezclada produjeron su resumen escrito en una orden normal, a pesar de que el input era en una orden mezclado. Por consiguiente, Carrell conjeturó que los lectores de L2 tenían problemas de comprensión debido a la falta de esquema de la estructura del texto. Por eso, es importante enseñar con cuidado estrategias que promueven la conciencia de la estructura del texto.

Por otra parte, Riley (1990) mostró que el estar consciente de la estructura del texto ayudó a los aprendices de francés a hacer inferencias sobre el contenido, en base a su conocimiento de la estructura del texto narrativo (versión cuento). En su intervención en el aula, Riley usó cuentos de hadas porque tienen un formato constante e identificable.

Tiene sentido, entonces, pensar que los cuentos de hadas y mitos, por ejemplo, son instrumentos excelentes para enseñar los principios de L1 o L2 debido a su estructura básica y patrones previsible. Igualmente la organización de los textos narrativos en su

versión cuento es más universal, por lo tanto, aunque los lectores de L2 no tengan un esquema cultural, deben ser capaces de identificar la organización que los ayude a guiar su comprensión (Grabe, 2010).

A pesar de que el texto narrativo (versión cuento) parece más fácil de leer que el texto expositivo, el maestro tiene que escoger el texto con cuidado. Como ya se ha mencionado, los problemas surgen cuando al estudiante le falta el conocimiento lingüístico o el conocimiento de la cultura. No obstante, las actividades de activar el esquema de la estructura del texto ayudan a que los estudiantes vayan adquiriendo el conocimiento que les falta. Knutson (1984) sugiere una lección de cuatro fases para: (a) familiarizarse con el cuento hojeando (“scan”) cada página del libro, (b) identificar el tema o narrador del cuento con el grupo, después de hojear el primer capítulo, (c) activar el conocimiento previo del tema principal mediante una charla entre el maestro y la clase, (d) acceder a la conciencia de la estructura del texto por medio de una discusión sobre las dificultades que implica el leer un tipo específico de texto (un guion o poema, por ejemplo), la introducción del lenguaje figurativo u otros elementos que pueden causar problemas.

Finalmente, algunas veces el autor del texto narrativo (versión cuento) usa patrones similares a los del texto expositivo, por ejemplo, el patrón de causa-efecto o de problema-solución para describir un conflicto dentro de una situación del cuento. Además en este tipo de escritura el desarrollo del personaje o del escenario sigue frecuentemente una organización de tipo colección-descripción. Las investigaciones muestran que dicha organización es una de las más difíciles de identificar, pues crea problemas para los estudiantes, y como las investigaciones muestran, son patrones más difíciles

de comprender. Entonces es importante notar siete sugerencias de Grabe (2010) para considerar antes de escoger un texto de L2:

1. El nivel lingüístico del estudiante
2. El contenido intelectual del texto
3. El contexto emocional del texto
4. El nivel lingüístico del texto
5. La complejidad literaria del texto (la estructura, las normas literarias, etc.)
6. El interés de los estudiantes (por ejemplo, los estudiantes que leen el texto narrativo para obtener una reacción emocional o para desarrollar las ideas intelectuales, sociales o culturales)
7. El contenido cultural del texto

Como ya se ha mencionado, Harper (1988) muestra los beneficios de presentarles a los estudiantes de L2 textos narrativos auténticos desde un principio. Después de considerar las siete sugerencias de Grabe, las investigaciones muestran también un efecto positivo en la enseñanza de la organización del texto narrativo para mejorar el éxito de la comprensión—especialmente en el caso de los principiantes. Por otro lado, las investigaciones muestran que los alumnos adelantados en sus estudios de L1 ya tienen una conciencia bien desarrollada de la estructura de textos narrativos y la instrucción explícita de la estructura no mejora la comprensión. Sin embargo, en el caso de los estudiantes de L2, es importante reactivar el esquema de texto (Walter, 2007).

Las estrategias de interrogación (“questioning strategies”) parecen funcionar bien para fomentar la conciencia de la estructura del texto narrativo (versión cuento) durante y después de la lectura. Por ejemplo en su estudio, Morrow (1984) les da las preguntas a los

estudiantes durante y después de la lectura. Las preguntas tratan de los elementos principales del cuento tales como el escenario (tiempo, lugar, personajes), el tema (objetivo o problema), la trama (secuencia de eventos) y la conclusión. La intervención muestra que los estudiantes que recibían las preguntas podían recordar más elementos del cuento que los que no recibían las preguntas. Hay muchas estrategias pero lo que sigue son dos instrumentos para enseñar las estrategias de cuestionamiento.

3.2 Mapa de una narración

Beck, Omanson y McKeown (1982) demostraron que un mapa o borrador basado en preguntas ayuda a guiar la conciencia de la organización del texto para los estudiantes de segundo grado. Antes de leer, el maestro crea un mapa que incluye las partes principales del cuento: el escenario, el problema, el objetivo, la secuencia y la conclusión. Además el maestro crea preguntas para que se contesten durante y después de la lectura, las cuales se enfocan en las partes del mapa. En general, el estudiante de L2 debería tener conciencia de la estructura del texto, no obstante el mapa es un instrumento útil para recordarles sobre las partes importantes del cuento—especialmente para los principiantes. En esta tesina se ha preparado la Figura 1 como ejemplo de un mapa para una leyenda española:

FIGURA 1:

Ejemplo de un mapa sobre “Los Amantes de Teruel” en *Leyendas del mundo hispano* (ir al Apéndice A para ver el texto completo):

El mapa

Las preguntas

El escenario

¿Quiénes son los personajes principales?

Los personajes: Juan e Isabel

El lugar: la ciudad española de Teruel

El problema:

¿Cuál es el conflicto?

El amor entre los jóvenes de diferentes clases sociales.

El objetivo:

¿Qué espera Juan?

Isabel espera cinco años hasta que Juan gane el respeto y obtenga riquezas luchando contra los moros.

La secuencia:

¿Qué eventos marcan el destino de los amantes?

1. Juan lucha durante cinco años y gana riquezas.
2. El padre de Isabel le ordena que se case con otro hombre porque no está bien que una mujer de más de 20 años no esté casada.
3. Juan regresa a Teruel el mismo día que Isabel se casa con Azagra, el otro hombre.
4. Juan se muere porque le han roto el corazón y luego Isabel muere durante la ceremonia del túmulo de Juan.

La conclusión:

Los amantes estarán juntos para siempre en la sepultura de Teruel.

3.3 Auto-cuestionamiento (“self questioning”)

En un informe de Haller, Child & Walberg (1988), el auto-cuestionamiento mostró ser el instrumento más efectivo en la enseñanza de estrategias metacognitivas. En el informe se analizaron 20 estudios para evaluar la eficacia de la instrucción de las estrategias metacognitivas y el auto-cuestionamiento. En vez de contestar las preguntas, el lector tenía que producir las preguntas sobre los elementos del cuento. Igualmente, la intervención del aula de Singer y Donlon (1982) también muestra la eficacia del auto-cuestionamiento con los estudiantes de escuela primaria. En su estudio, el estudiante contesta una pregunta general que el maestro le provee y luego el estudiante crea su propia pregunta específica sobre las partes claves del cuento. Siguiendo los métodos mencionados en el capítulo 2, el maestro debe modelar la técnica de auto-cuestionamiento a los estudiantes. Luego el maestro y los estudiantes trabajan juntos para crear las preguntas específicas para que progresivamente el estudiante empiece a trabajar independiente sin las preguntas del maestro. En términos de los estudiantes de L2, este instrumento es útil porque requiere que los estudiantes usen el pensamiento crítico para crear sus propias preguntas. Esto podría presentar problemas para el principiante de L2 por falta de vocabulario; no obstante, los principiantes pueden producir preguntas en su lengua nativa. La Figura 2 es un ejemplo de auto-cuestionamiento de la leyenda antes mencionada:

FIGURA 2:

Un ejemplo de auto-cuestionamiento sobre “Los Amantes de Teruel” (ir al Apéndice A para ver el texto completo):

Elemento del cuento:

Los personajes

PG (pregunta guiada) ¿Quiénes son los personajes principales?

PE (pregunta del estudiante) ¿Qué papel tiene Juan?

La meta

PG ¿Cuál es la meta de Juan?

PE ¿Por qué Juan sale de Teruel?

El conflicto

PG ¿Por qué no pueden casarse Juan e Isabel?

PE ¿Por qué Isabel no puede esperar a Juan?

Los resultados

PG ¿Qué pasa cuando Juan regresa a Teruel?

PE ¿Cuál es la ironía en lo que dice el nuevo esposo de Isabel?

El tema

PG ¿Cuál es la moreleja?

PE ¿Qué podemos aprender sobre esta historia de amor?

3.4 El texto expositivo

El propósito del texto expositivo es expresar información o instruir al lector sobre un tema determinado. Por ejemplo, un capítulo en un libro de ciencia, un artículo periodístico o un correo electrónico, todos estos son textos expositivos. A pesar de que este tipo de texto típicamente es menos subjetivo y emocional que el texto narrativo (versión cuento), en general, causa más problemas para el lector de L2 y los principiantes de L1 debido a sus patrones de organización abstracta.

En los textos expositivos no hay una organización predecible, sin embargo, se puede decir que todos los tipos de estructura expositiva siguen uno de los siguientes patrones (Grabe, 2010):

1. Descripción
2. Definición
3. Secuencia
4. Instrucción
5. Causa-efecto
6. Clasificación
7. Comparación-contraste
8. Problema-solución
9. Análisis

El autor del texto expositivo usa símbolos léxicos y anafóricos para indicar el tipo de estructura expositiva para guiar la comprensión del lector. Estas señales son palabras o frases funcionales, no obstante, son importantes para guiar el texto. Estos marcadores son asimismo importantes porque las investigaciones muestran que los lectores que los notan

suelen comprender y recordar mejor la información del texto (Meyer & Freedle, 1984). Por tanto, el maestro debe considerar que la mayoría de los principiantes de L2 se enfoca más en la descodificación de las palabras del texto que en la comprensión y la habilidad para recordarlo en su totalidad. En otras palabras, están aprendiendo a leer y no leyendo para aprender. Cualquier tipo de organización del texto expositivo ocupa un papel trascendente. Armbruster, Angerson y Ostertag (1987) mostraron que la enseñanza explícita de la organización de la estructura del texto expositivo ayudó a los estudiantes de quinto grado a recordar el contenido de la lectura de ciencias sociales. Los participantes en el grupo experimental que recibieron la instrucción sobre la organización de problema-solución pudieron recordar un 50 por ciento más de las ideas principales que el grupo de control.

Además, Meyer & Freedle (1984) encontraron que las varias estructuras de los textos expositivos no se procesan ni se recuerdan de igual forma. Por ejemplo, los textos con estructuras más organizadas fueron los que se comprendieron más. Knutson (1993) concuerda en que los lectores de L2 entienden mejor los discursos de argumentación, información o persuasión que los discursos descriptivos. Por ejemplo, en su estudio, Ghaith y Harkouss (2003) estudiaron el nivel de conciencia de la estructura del texto expositivo y la correlación entre la memoria y las ideas principales del texto en la lectura de L2. Los participantes eran 109 estudiantes pre-universitarios árabes matriculados en clases de inglés. El material incluía cuatro textos expositivos auténticos: colección/descripción, causa/efecto, problema/solución y comparación/contraste. Los resultados confirmaron una fuerte correlación entre la conciencia de la estructura y la memoria del texto. Vale la pena mencionar que estadísticamente no hubo diferencia con

respecto a la conciencia de la estructura del texto entre los lectores expertos y los lectores débiles. En general, los participantes, sin importar el nivel de habilidad, indicaron que tenían más familiaridad con la organización de comparación-contraste y problema-solución y menos familiaridad con la organización de descripción/colección y causa-efecto. Entonces las implicaciones pedagógicas señalan la importancia de la instrucción explícita de la organización del texto expositivo para que los estudiantes de L2 puedan mejorar su comprensión.

Otro reto del texto expositivo en comparación con el texto narrativo (versión cuento) es que en general, el último es culturalmente más universal que el expositivo. Por ejemplo, es más fácil identificar la estructura de un poema, guion o cuento simple que de un texto expositivo tal como un ensayo de problema-solución, comparación o descripción. El estudio de Carrell (1984c) confirmó dicho aspecto cuando este les presentó textos expositivos de cuatro tipos (descripción, causa, problema/solución, comparación) a 96 participantes de varias lenguas maternas. En todos los casos, y sin importar la cultura del participante, los estudiantes recordaron mejor los textos con una estructura obvia (causa, problema/solución, comparación) que los textos menos organizados (descripción). Estos resultados son una continuación del estudio previo de Meyer y Freedle (1984) en el cual se obtuvo un mismo resultado con adultos anglohablantes. Los resultados de Carrell mostraron, además, que los participantes que usaron su esquema del texto durante el resumen pudieron recordar más información. Es interesante mencionar que la mayoría de participantes que usaron el esquema del texto fueran hispanohablantes, en comparación con los participantes de grupos no-europeos (tales como árabe o chino) porque la organización del texto es similar entre los idiomas

de inglés y español. Entonces, la autora concluyó que es importante enseñar explícitamente las estructuras del texto expositivo en todo tipo de clases de L2.

También, en el antes mencionado estudio de Block (1986), que se enfoca en las estrategias que usan los lectores débiles, se encontró que los que tenían una conciencia de la estructura del texto comprendían mejor la lectura que los que no la tenían. En el estudio de Berkemeyer (1995) asimismo ya aludido, los resultados mostraron que los estudiantes de alemán de todos los niveles usaron su conciencia de la estructura del texto para ayudarse con la comprensión.

Entonces, como en los textos narrativos (versión cuento), hay instrumentos pedagógicos que han mostrados ser efectivos en la mejora de comprensión del texto expositivo. Todos los estudios que se describen a continuación se enfocan en la estructura del texto expositivo para guiar la comprensión y la memoria.

3.5 Resúmenes jerárquicos

El maestro enseña a los estudiantes a resumir por medio de la escritura de la idea principal de solo una sección a la vez, en sus propias palabras e incluyendo uno o dos ejemplos de la idea principal. Luego, después de completar la tarea de lectura, los estudiantes presentan sus resúmenes a un grupo de compañeros de clase. En una intervención del aula de estudiantes de L1 de escuela secundaria, Taylor (1984) mostró que este instrumento era eficaz en la metodología de la enseñanza recíproca porque poco a poco los estudiantes llegaron a ser capaces de comprender el texto expositivo por sí mismos.

Con respecto al aula de L2, los resúmenes deben ser en las propias palabras del estudiante, lo que puede causar problemas para el principiante por la falta de vocabulario o la habilidad de escribir con la gramática correcta. No obstante, este instrumento puede ser útil para los estudiantes intermedios de L2 o para los principiantes, si los resúmenes se escriben en su lengua materna. La Figura 3 es un ejemplo preparado en esta tesina para el resumen jerárquico de un texto expositivo:

FIGURA 3:

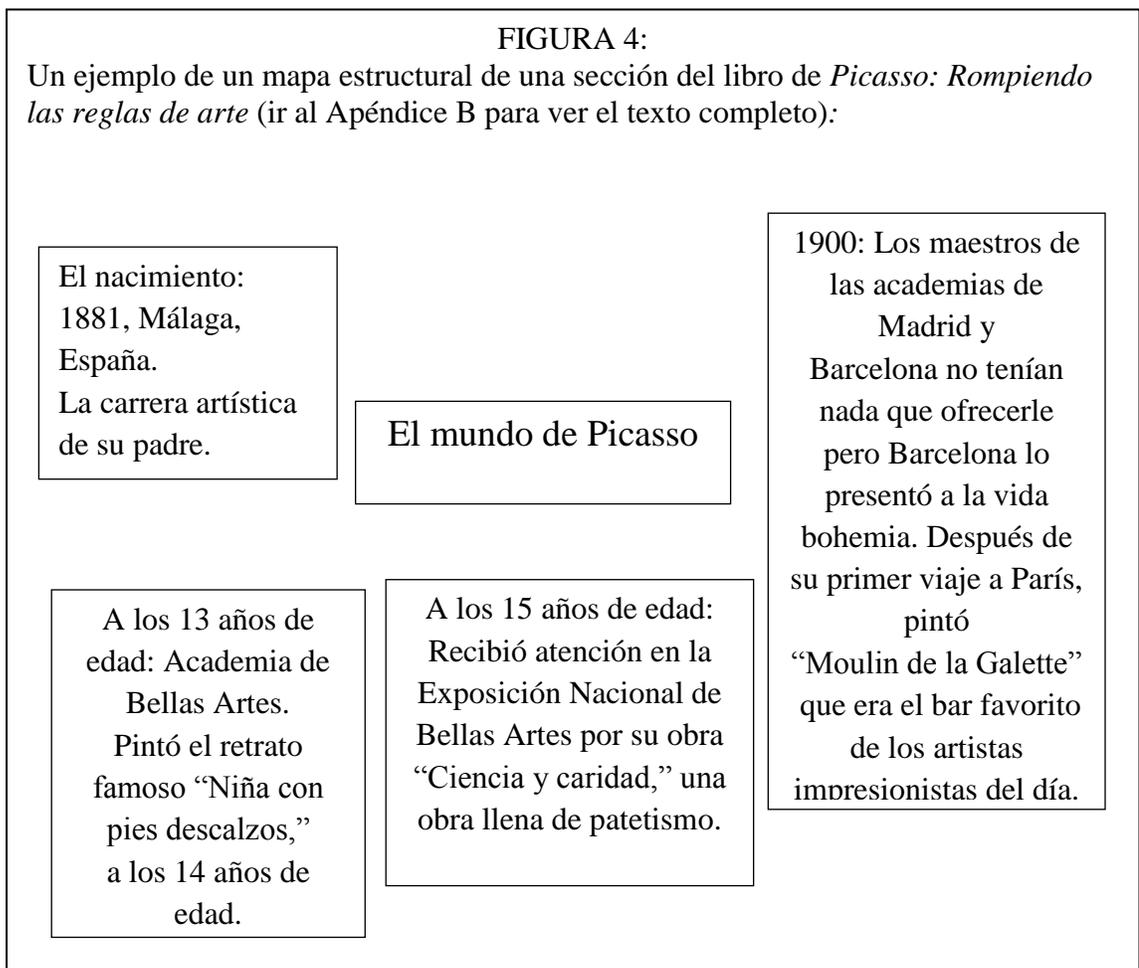
Un ejemplo del resumen jerárquico de una sección del libro de *Picasso: Rompiendo las reglas de arte* (ir al Apéndice B para ver el texto completo):

1. Picasso nació en Málaga en el sur de España en 1881. Su padre influyó en Picasso por su trabajo en el museo de arte además de que también fue maestro de arte. Además, cuando Picasso era niño, su padre se enfocó en los talentos artísticos de su hijo.
2. Desde niño, Picasso tenía interés en el arte. A los 13 años, se matriculó en la Academia de Bellas Artes y cuando tenía 14 años hizo el famoso retrato “Niña con pies descalzos.”
3. Cuando tenía 15 años, Picasso recibió atención en la Exposición Nacional de Bellas Artes por su obra “Ciencia y Caridad.” Esta obra estaba llena de sentimiento.
4. Picasso asistió a otras academias artísticas en Madrid y Barcelona, pero sus maestros sintieron que no tenían nada que enseñarle. Barcelona abrió la puerta a la vida bohemia durante esta época, no obstante en 1900 Picasso hizo su primer viaje a París, que resultó en la obra “Moulin de la Galette,” que era un bar favorito de los artistas impresionistas de la época.

3.6 Mapas estructurales

Por su parte, Berkowitz (1986) estudió la memoria de los estudiantes de L1 de sexto grado que usaron mapas conceptuales después de leer un texto expositivo. Los estudiantes leyeron todo el texto y luego escribieron el título o tema principal en el centro

de una hoja de papel. Luego hojearon (“scanned”) la tarea buscando las ideas principales y las escribieron alrededor del tema principal. Después de completar el mapa estructural, los estudiantes trabajaron en grupos para comparar los temas más importantes. Este instrumento resultó útil con la memoria porque el estudiante tenía que leer la tarea dos veces. Con respecto al estudiante de L2, este instrumento sería muy útil para los principiantes porque el estudiante solo tendría que encontrar y escribir las palabras claves del texto. Además el estudiante tendría que leer el texto más de una vez. La Figura 4 es un ejemplo de mapa estructural de un texto expositivo:



3.7 Organizadores estructurales

Ambruster, Anderson y Ostertag (1987) estudiaron además la eficacia de los organizadores estructurales en término de la capacidad para recordar un texto expositivo. Antes de la lectura, el maestro tenía que crear un cuadro basado en el tipo de organización (declaración-apoyo, problema-solución, causa-efecto, etc.). Durante la lectura, los estudiantes tomaron notas sobre las ideas principales del texto, escribiendo frases en los espacios del cuadro. Los resultados mostraron una mejora en la memoria porque el enfoque era en la organización en vez de la simple decodificación del texto.

Por otra parte, Brooks, Dansereau y Spurlin (1983) evaluaron los efectos del uso de los titulares en el procesamiento de los textos expositivos. Los estudiantes hojearon el texto según los títulos y subtítulos mientras creaban preguntas mentalmente sobre lo que podía ser importante en cada sección. Luego, durante la lectura, el estudiante encontraba la respuesta a sus preguntas. Mediante el uso de títulos, los estudiantes pudieron desarrollar expectativas y hacer predicciones sobre el texto. Además, el recordar los títulos los ayudó a mejorar la habilidad para recordar el texto total.

Hablando del estudiante de L2, es nuestro parecer que este instrumento sería útil para el nivel intermedio o avanzado porque requiere del uso del pensamiento analítico después del que se escriben las ideas claves. La Figura 6 es un ejemplo de un organizador estructural del texto expositivo:

FIGURA 6:

Un ejemplo de organizador estructural de una sección del libro *Picasso: Rompiendo las reglas de arte* (ir al Apéndice B para ver el texto completo):

El mundo de Picasso

Declaración: Picasso nació artista.

Ideas de apoyo: El padre de Picasso tenía su carrera en el arte, entonces desde niño su padre se enfocó en los talentos artísticos de su hijo.

Ideas de apoyo: Cuando tenía 13 años, Picasso se matriculó en la Academia de Bellas Artes y cuando tenía 14 años hizo el retrato famoso “Niña con pies descalzos.”

Ideas de apoyo: Cuando tenía 15 años, Picasso fue reconocido en la Exposición Nacional de Bellas Artes por su obra “Ciencia y Caridad,” una obra lleno de patetismo.

Ideas de apoyo: Picasso asistió a otras academias artísticas en Madrid y Barcelona, pero sus maestros sintieron que no tenían nada que ofrecerle.

Conclusión: Picasso nació artista, no obstante gracias a su padre quien impulsó sus talentos, su carrera artística empezó a temprana edad. Ambos, la vida bohemia de Barcelona junto con los artistas impresionistas de París, influyeron en el estilo del joven Picasso.

CONCLUSIÓN

No hay duda entre los expertos sobre la importancia de la enseñanza de la lectura en estudiantes de L2. Esta no solo es importante en la adquisición del lenguaje sino que además es una buena manera de conocer la cultura meta. Asimismo en la educación superior es imperativo que el estudiante pueda leer para aprender porque, a menudo, tiene que evaluar, criticar o memorizar el contexto de la lectura (Alfassi, 2004). Para hacer esto, el lector tiene que comprender bien el texto. Sin embargo, hay desafíos en la enseñanza de la lectura ya que a algunos estudiantes les falta competencia lingüística, conocimiento previo o hay diferencias en las aptitudes de leer, que varían en cada estudiante. Es importante por ello enseñar varias estrategias que ayuden a los estudiantes cuando afrontan un texto difícil.

Este trabajo muestra cómo la comprensión y la memoria van más allá del conocimiento de la palabra y la gramática. Los estudios examinados proponen claramente que el uso de estrategias metacognitivas es igualmente importante en la comprensión de la lectura. Las investigaciones analizadas muestran la importancia de las estrategias en base a lo que hacen los lectores expertos. La conciencia metacognitiva no solo le permite al lector controlar su propia comprensión sino también usar las estrategias que mejoran el proceso de lectura.

Entonces, si se ha comprobado que la conciencia metacognitiva en el aula de L2 es eficaz como apoyo para el lector independiente, ¿por qué no es común que la instrucción de las estrategias se incluya en el currículo? Quizás es debido a la dificultad para enseñarla ya que es un concepto impreciso y abstracto. No hay tampoco destrezas concretas para enseñarla como existen para enseñar las reglas de gramática o vocabulario

y hay una errada suposición que las estrategias se transfieren automáticamente de la L1 a la L2. Conjuntamente la eficacia de las destrezas metacognitivas suele depender del estilo de aprendizaje del individuo más que del nivel de dominio lingüístico (Block, 1986; Berhard, 1991; Berkemeyer, 1995; Grabe, 2010). Asimismo, muchas veces los maestros no tienen conocimiento o confianza suficiente para enseñar las estrategias efectivamente (Pressley, 2002). Finalmente, debido al enfoque comunicativo de la enseñanza de L2, a menudo la práctica del habla tiene prioridad sobre la lectura. Sin importar las razones, lo que es fundamental es que los maestros de L2 se den cuenta de que los estudiantes que usan estrategias metacognitivas son estudiantes que leen activamente y son pensadores independientes. Sin duda, esto es lo que hacen los lectores expertos.

Como ya se ha dicho, los procesos cognitivos de lectura suelen ser inconscientes a menos que el lector se enfrente a un texto difícil. Tomando esto en cuenta es importante que los procesos de nivel bajo, tales como el reconocimiento de palabras y el conocimiento de la gramática, se procesen inconscientemente para que haya suficiente memoria a corto plazo que dé cabida a los procesos de nivel alto. Es decir, los procesos de nivel alto son los que le permiten al lector acceder a las estrategias que lo ayudan cuando enfrenta un texto difícil. En el caso de los lectores de L2, mucha de la lectura es difícil porque estos tienen que descodificar el texto palabra por palabra y no tienen la memoria a corto plazo para procesar el input con una organización comprensible para poder comprender y recordar el texto (Carrell, 1984a).

Uno se preguntaría, por lo tanto, ¿es posible enseñar las estrategias de comprensión? Las investigaciones dicen que sí. Hay una conexión entre la comprensión y la instrucción explícita del *qué, cuándo, por qué* del uso de las estrategias metacognitivas

con el experto modelando las estrategias para el principiante. La lección tiene que incluir la práctica amplia de las estrategias bajo la guía del maestro. Además, las investigaciones muestran que los estudiantes de L2 que reconocen la estructura del texto tienen más éxito en la comprensión y la habilidad para recordar el texto. Si bien se supone que los estudiantes de L1 ya tienen la conciencia de la estructura del texto en la lengua materna, el reactivar este conocimiento en la L2 tiene sus beneficios. La implicación pedagógica entonces sería que el maestro debe incorporar los instrumentos que se centran en las señales de la organización del texto. Esto es igualmente importante tanto en el texto expositivo como en el texto narrativo (versión cuento). También, como ya se ha discutido, hay varias estrategias que usan los lectores expertos—aunque la conciencia de la estructura del texto sea una constante. Los expertos dicen que esta conciencia guía al lector en la comprensión y mejora la habilidad para recordar el contenido (Grabe, 2010; Omaggio, 2001; Pressley, 1995).

El desarrollo de la enseñanza recíproca de Palinscar y Brown (1984) se enfocó en la instrucción de comprensión de las estrategias y desde entonces ha habido otros métodos especificados para mejorar la comprensión y el recuerdo. Este estudio, por ejemplo, menciona la explicación directa, TSI, y CORI porque, a pesar de que se desarrollaron en el contexto de la lectura de L1, también funcionan en el aula de L2. Además los acercamientos mencionados funcionan bien con los instrumentos que fomentan la conciencia de la estructura del texto narrativo (versión cuento) y texto expositivo.

La conciencia de la estructura del texto es importante porque guía al lector en la comprensión durante el input y posteriormente cuando tiene que recordar. Los lectores

expertos se fijan en las señales que dan la organización del texto narrativo (versión cuento) o expositivo, las cuales son relevantes en términos del propósito de la lectura. En otras palabras, la estructura permite que el lector identifique las partes claves del texto. Además, puesto que la memoria a corto plazo tiene límites y el lector no puede recordar todo lo que lee, la estructura provee una organización en la mente que permite el acceso a la información en la memoria. Los proponentes del esquema dicen que la comprensión tiene que ver tanto con el conocimiento previo del contenido como con la conciencia del formato del texto y las expectativas del lector sobre el género (Carrell, 1984a; Knutson, 1993). Por eso la instrucción de los elementos de la estructura del texto tales como la organización, los rasgos de discurso, el género y el estilo de la obra deben ser una prioridad en el aula de L2. Por nombrar algunos ejemplos, las estrategias de la estructura del texto pueden incluir: resumir, predecir, fijar las gráficas o preguntar. El maestro tiene que tener en cuenta el tipo de texto porque ambos tipos pueden ser un reto para los estudiantes. Una meta que quizás los educadores se deban proponer es la inclusión de estrategias que promuevan la conciencia de la estructura del texto en las lecciones de clase.

No importa que el estudiante ya tenga un conocimiento bien desarrollado de la estructura del texto narrativo en L1, tiene que reactivar este conocimiento en la L2. Las investigaciones muestran que los estudiantes suelen entender el texto a nivel de la oración, pero tienen problemas para entender o recordar el mensaje general del texto (Carrell, 1984a; Omaggio, 2001; Grabe, 2010). No obstante, si el estudiante usa el conocimiento de la estructura del texto en la memoria, podrá recordar más el texto total. Es así que es posible exponer a los principiantes de L2 a textos auténticos, pero estos

deberán ser cuentos simples con una organización tradicional e identificable. En acompañamiento, estos cuentos deberán incluir actividades para antes, durante y después de la lectura que se enfoquen en la estructura. Es decir, no importa si al estudiante le falta el esquema cultural o tiene un esquema lingüístico insuficiente. Si conoce la organización del texto, es muy probable que pueda seguir el texto.

En el caso de los estudiantes de L2, el texto narrativo (versión cuento) puede causar problemas cuando hay falta de conocimiento del género literario o del lenguaje figurativo. Tanto en los casos del principiante o del estudiante avanzado, las investigaciones muestran un efecto positivo en la reactivación del conocimiento de la estructura del texto en la comprensión y la memoria del texto narrativo (versión cuento). En el capítulo 3 se han mostrado algunos ejemplos de instrumentos de las estrategias de cuestionamiento tales como la auto-interrogación o el mapa de organización.

Igualmente, a pesar de que los textos expositivos presentan más problemas para el principiante, los que tienen una estructura bien organizada como problema-solución o comparación-contraste suelen ser estructuras más identificables que por ejemplo, la organización de una descripción. Según Grabe (2010), los estudiantes tienen que saber los patrones abstractos del texto expositivo para poder comprenderlo mejor. El autor usa las señales léxicas y anafóricas para indicar el tipo de texto expositivo y guiar al lector a la información clave. Vale la pena mencionar otra vez que la mayoría de las lecturas en los libros de texto son de tipo expositivo. Entonces el maestro debe tomar en cuenta que el principiante de L2 está aprendiendo a leer en vez de leyendo para aprender, por lo tanto los instrumentos que se enfocan en el reconocimiento de las señales de organización

son útiles. Los instrumentos mencionados luego en el mismo capítulo 3 son resúmenes jerárquicos, mapas estructurales, organizadores estructurales y uso de titulares y gráficos.

Se puede ver por todo lo expresado en esta tesina que hay muchas investigaciones acerca de la importancia de la conciencia metacognitiva en la comprensión de lectura; no obstante, todavía hay mucho trabajo por hacer. En base a los estudios analizados en este trabajo, se propone que hay tres categorías sobre la comprensión de lectura en las que no se ha profundizado aún: (a) estudios más a fondo sobre la eficacia de los métodos de L1 de la enseñanza de las estrategias en el aula de L2, (b) estudios empíricos sobre el desarrollo profesional de los maestros en el tema de la instrucción de estrategias y los efectos en el aula, y (c) estudios de neurociencia e implicaciones del cerebro orgánico en la comprensión de lectura. Si bien Carrell ha avanzado en el estudio de los acercamientos e instrumentos pedagógicos de L1 en el aula de L2, todavía es preciso mejorarlos. Los acercamientos y los instrumentos pedagógicos de L1 han demostrado ser efectivos en el aula de L2, pero se necesitan más intervenciones del aula que modifiquen los métodos de L1 para mejorar la eficacia para el estudiante de L2.

Por otro lado, existen algunos estudios previos en el contexto de L1 que abordan el desarrollo profesional del maestro en cuanto a la instrucción de la enseñanza de estrategias, pero hacen falta en el contexto de L2. Como ya se ha mencionado, los estudiantes de L2, en general, son lectores más o menos expertos en su lengua materna y, por lo tanto, se supone que ya entienden bien las estrategias de comprensión. Sin embargo, este trabajo demuestra que los estudiantes de L2 se benefician de la instrucción de las estrategias, por lo que se debería incluir en los planes de lección de la lectura. Ver apéndice A. Es primordial que el maestro tenga un vasto conocimiento de las estrategias.

La literatura actual carece de estudios que muestren el efecto del desarrollo profesional del maestro sobre las estrategias y cómo este conocimiento se transfiere al mejoramiento de los estudiantes en el aula de L2. Primero, sería interesante analizar cualitativamente cómo los maestros de L2 incluyen la instrucción de estrategias de comprensión en las tareas de lectura. Segundo, otro estudio justificado sería un análisis cuantitativo de los resultados de comprensión de los estudiantes de L2 de cuyo maestro haya recibido el desarrollo profesional en la enseñanza de las estrategias.

Finalmente, las neurociencias han ahondado en varios campos tales como el estudio de la medicina, la psicología, el desarrollo cognitivo y, más recientemente, en la comprensión. Las neurociencias, simplemente, son el estudio de la actividad del cerebro mientras el participante cumple una tarea cognitiva, tal como leer. Anteriormente, los investigadores habían tenido que depender de los comentarios de los participantes por medio de entrevistas o ejercicios de pensamiento en voz alta, sin embargo, hoy en día las neurociencias han abierto una gama de posibilidades para los estudios de comprensión.

Por medio de los avances tecnológicos, los investigadores pueden demostrar cómo los patrones cerebrales o los movimientos de los ojos efectúan la comprensión de lectura. Específicamente, los instrumentos de fMRI (“funcional magnetic resonance imaging”) o PET (“positron emission technology”) miden la circulación de sangre en regiones específicas del cerebro. Además del MEG (“magnetoencephalography”) o ERP (“event-related potential”) que miden la actividad eléctrica en el cerebro. Sería útil saber cuáles son las regiones específicas del cerebro asociadas con las funciones de la lectura. Por ejemplo, Walter (2007) mencionó un estudio que usa la tecnología de fMRI para encontrar que la comprensión del texto total aumenta la actividad en el lóbulo frontal del

lado derecho. Además la comprensión de nivel de la oración aumenta la actividad del lóbulo frontal del lado izquierdo. Otras regiones del cerebro que se han asociado con las funciones de comprensión son el área de Broca y el área de Wernicke, ambas para el análisis de palabras; el giro angular para la información fonológica, semántica y visual; el área occipito-temporal para el reconocimiento de palabras y la corteza prefrontal dorsolateral (“dorsolateral prefrontal cortex”) para la memoria de corto plazo y la atención. Sin embargo, las regiones del cerebro no están aisladas—todas estas son regiones que también se asocian con las distintas funciones del idioma y estas a su vez se llevan a cabo en otras partes del cerebro.

Hoy en día parece que las neurociencias son útiles para avanzar en el conocimiento de los procesos de nivel bajo referidos en este trabajo, no obstante quizás pronto la tecnología permita que se sepa más sobre las estrategias metacognitivas y los procesos de nivel alto. De igual forma, puede que algún día podamos evaluar las preferencias individuales de aprendizaje para crear una lección de estrategias más efectiva para cada estudiante. Asimismo, como resultado del aumento en el uso de las computadoras en el aula y los avances en el estudio de las neurociencias, la época de la instrucción basada en las estrategias personalizadas quizás no esté muy lejos.

APÉNDICE A

Modelo de Plan de lección

Unidad/Capítulo: capítulo 8, *Plazas*

Nivel: S119, tercer semestre IUPUI

Día: Segunda clase de las dos de 75 minutos enseñadas cada semana (Nota: la primera clase de la semana trata de la lección de gramática del pretérito e imperfecto.)

OBJETIVO

Esta lectura no solo es un texto auténtico de Guatemala—el tema cultural del capítulo 8—sino también el uso del pretérito e imperfecto coincide con la lección de gramática de este capítulo. No obstante, el propósito de esta unidad es mejorar la conciencia metacognitiva por la enseñanza de la estructura del texto para mejorar la comprensión de la lectura.

Materiales: Libro de texto *Plazas*, presentación de PowerPoint, fotocopias del cuento de hadas y Ejercicios 1 y 2 (hojas A y B).

Tiempo	Actividades del maestro	Actividades del estudiante	Propósito
10 min.	Presentación de PowerPoint sobre las estrategias de predecir, uso de conocimiento previo, barrida de texto y resumen.	Durante la presentación los estudiantes llenan los espacios en el ejercicio (hoja A).	Enseñar el qué, cuándo, dónde y por qué de las estrategias.
5 min.	Pre-lectura #1: el maestro les muestra a los estudiantes la primera página del cuento para fijar el título y el dibujo.	Los estudiantes hacen una lluvia de ideas sobre el título y el dibujo para adivinar de qué se trata el cuento.	Activar el esquema sobre el contenido.
5 min.	Pre-lectura #2: el maestro les pide a los estudiantes que numeren los párrafos.	Los estudiantes barren el texto mientras numeran los párrafos.	Ayudarles a predecir el contenido.

20 min.	Pre-lectura #3: El maestro demuestra las estrategias metacognitivas mientras lee el texto narrativo y les pide a los estudiantes que subrayen los ejemplos de pretérito e imperfecto.	Los estudiantes siguen el modelo del profesor mientras él lee el texto y ellos subrayan los ejemplos del pretérito e imperfecto.	Fijar el pretérito e imperfecto y oír ejemplos de las estrategias demostradas por el maestro.
25 min.	Lectura (hoja B): el maestro les da a los estudiantes el ejercicio de auto-cuestionamiento y monitorea a los estudiantes para ver si usan las estrategias.	Los estudiantes trabajan en parejas y toman turnos leyendo y crean una pregunta basada en la estructura del texto.	Practicar ser el experto mientras se fijan los elementos claves de la estructura del texto.
5 min.	Actividad para después de leer: el maestro escucha las preguntas de los estudiantes.	Los estudiantes comparten sus preguntas de auto-cuestionamiento con la clase.	Reforzar el esquema de la lectura además del contenido nuevo del cuento.
<p>Tarea: Actividad para después de leer: Antes de la próxima clase, los estudiantes tienen que reescribir el cuento de hadas en la forma de un guion. Los estudiantes pueden basarlo en las preguntas de auto-cuestionario con el propósito de reforzar la conciencia de la estructura del texto. Los estudiantes compartirán su guion en la próxima clase.</p>			

(Hoja A)

Las estrategias de comprensión: Escucha la presentación y contesta las siguientes preguntas sobre las estrategias de lectura:

1. ¿Cuáles son las cuatro estrategias claves de la presentación?
2. ¿Cuál es la importancia del título del cuento? ¿Y de los dibujos y de las fotografías?
3. ¿Por qué es importante pensar en tus experiencias personales con las que se tratan en el cuento?
4. ¿Cuál es el propósito de numerar los párrafos?
5. ¿Cuándo se debe resumir lo que se lee?

(Hoja B)

Trabaja con un compañero de clase y tomen turnos leyendo el texto. Hay una pregunta guiada, pero cada estudiante tiene que crear su propia pregunta basada en la estructura del texto.

“La lagartija esmeralda”

Un cuento de hadas de Guatemala

Elementos del cuento:

Los personajes

PG (pregunta guiada) ¿Quiénes son los personajes principales?

PE (pregunta del estudiante)

El escenario

PG ¿Dónde empieza el cuento?

PE

La meta

PG ¿Cuál es la meta de Juan?

PE

Los resultados

PG ¿Por qué Juan regresa donde el cura?

PE

El tema

PG ¿Cuál es la moreleja?

PE

APÉNDICE B

Brown, S., Humbach, N., Bikandi-Mejias, A., Courtad, G. (Eds.). (2004). *Leyendas del mundo Hispano* (pp. 29–35). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

“Los amantes de Teruel”

En la ciudad de Teruel, en 1217, fueron enterrados juntos en un sepulcro de alabastro, en la iglesia de San Pedro, Juan Diego Martinez de Marsilla e Isabel de Segura. ¿Quiénes eran? ¿Por qué yacen uno al lado de la otra? He aquí la historia.

Era Marsilla un joven muy apuesto de la ciudad de Teruel. Un buen día, contaba Marsilla alrededor de veintidós años, sus ojos tropezaron con la hermosura de Isabel, doncella de quince abriles. Mirarse a la cara y enamorarse todo fue uno para los dos jóvenes. Sus corazones se juraron fidelidad y sus labios, amor eterno. Mas, ¡funesto destino!, su dicha no duró mucho y sus desgracias pronto empezaron.

La familia de Isabel era muy rica y la de Marsilla, por el contrario, pobre. Cuando Marsilla, feliz en su deseo, pidió al padre de Isabel, don Pedro Segura, la mano de su hija, éste (sic) le contestó:

—Don Juan, yo aprecio a vuestra merced, pero nuestra familia es una de las grandes de Reino, y vuestra merced apenas tiene bienes dignos de consideración. Mi hija debe casarse con un hombre de su posición social y hacienda.

Marsilla, por sus venas corriendo un quejido, se lo contó a su amada. Isabel, llorando sus ojos y con el corazón partido, le respondió:

—Juan, yo no iré contra la voluntad de mi padre. No puedo casarme contigo sin su consentimiento.

—Isabel, si tú me quieres esperar cinco años, yo iré a la guerra y buscaré, ya por mar, ya por tierra, las riquezas que me permitan ser tuyo.

En el corazón de Isabel brotó la esperanza y le concedió, con alegría, los cinco años de plazo. Por cinco años, Marsilla peleó contra los moros, ya por tierra, ya por mar, ganado fama y fortuna. Durante este tiempo, don Pedro presionaba a su hija para que se casara. Ésta (sic) se excusaba:

—He hecho votos de no casarme hasta cumplir los veinte años. Las mujeres no deben unirse a un hombre hasta saber cómo administrar su casa.

Aquellos cinco años pasaron rápidamente, demasiado. Al cabo de estos años, don Pedro dijo a Isabel:

—Hija mía, el plazo se ha cumplido. Es mi deseo que te desposes con don Rodrigo de Azagra.

Una Isabel resignada aceptó la voluntad de su padre: la boda se celebró unos días después. Pero, ¡hado cruel!, la misma tarde en que se casaban Isabel y Azagra, llegó Marsilla a Teruel rico y con salud. Cuando supo que Isabel acababa de unirse en matrimonio a otro hombre, la angustia acumulada durante cinco años estalló en un gemido sordo y prolongado. Marsilla, fuego en las pupilas, se precipitó a casa de los recién casados, se metió en la alcoba y se escondió debajo de la cama. Momentos después, el matrimonio entró en el tálamo nupcial y se acostó. Tan pronto como se quedaron dormidos, salió Marsilla de debajo de la cama y despertó a Isabel:

—Isabel, he vuelto ¿Por qué no me esperaste? ¡Soy yo, Marsilla!

Isabel se despertó espantada:

—¡Dios mío, Marsilla! ¡Perdóname, Juan! ¡Perdón, perdón! ... ¡Márchate!

¡Márchate ahora, por favor! —susurró Isabel al borde de la locura. —¡No quieras que yo pierda mi honra!

Marsilla, arrebatado por el dolor y el recuerdo, gritó silenciosamente:

—¡Isabel, bésame!, ¡que me muero!

—Marsilla, te lo ruego por mi honor, ¡vete! Me he casado, ya no soy tuya. Mis besos pertenecen a mi marido.

—¡Bésame!, ¡que no me muero!

Estas palabras agónicas fueron las últimas que Marsilla pronunció antes de morir.

Isabel, horrorizada, empezó a lamentarse en voz alta. Su marido despertó sobresaltando:

—¿Qué te pasa amor mío? ¿Qué tienes?

Isabel inventó una excusa rápidamente:

—¡Un sueño, un sueño terrible! Algo horrible le sucedió a mi amiga en este sueño.

Lo que Isabel contó a Azagra acto seguido fueron los acontecimientos de aquella noche como si solamente fueran un lance ocurrido a una amiga en su sueño. Cuando terminó el relato, preguntó a su esposo qué pensaba de la conducta de su amiga.

—Tu amiga fue una necia. Debió besar a su amante—fue la respuesta de Azagra.

—Necia sí, pero honorada—contestó Isabel. Entonces, le dijo la verdad a su marido y le mostró el cadáver de Marsilla.

Azagra, aterrado y temeroso de que le echaran la culpa de aquella muerte, sacó de la habitación el cuerpo del amante. Con ayuda de Isabel, lo dejó delante de la puerta de la

casa del padre de Marsilla. A la mañana siguiente, éste (sic) encontró el cuerpo sin vida de su hijo. Entre lágrimas y suspiros, el desconsolado padre le organizó un gran entierro en Teruel.

Llevaron el cuerpo de Marsilla a la iglesia de San Pedro para darle sepultura. En medio de esta iglesia, colocaron el túmulo donde introdujeron el cadáver. Isabel, presente durante la ceremonia, se acercó al féretro, descubrió la cara de Marsilla y, desbordada de amor, pesar y arrepentimiento, besó el rostro de su amado muerto. Tan pronto como lo besó cayó muerta al pie del sepulcro, exclamando:

—¡Tuya muero!

Los asistentes al funeral estaban atónitos. Azagra, el esposo de Isabel, a todos contó la verdad del caso. Teruel entera se conmocionó. Viendo tan gran amor, se decidió enterrar a los dos amantes juntos, en el mismo sepulcro, en la iglesia de San Pedro de Teruel. Isabel y Marsilla por fin podían reposar la una junto al otro; y por fin pudieron celebrar sus bodas póstumas.

Así se acaba la historia de los Amantes de Teruel.

APÉNDICE C

Spence, D. (2001). *Picasso: Rompiendo las reglas del arte* (pp. 4–5). México, D. F., México: Editorial Trillas.

El Mundo de Picasso

Picasso nació en la ciudad andaluza de Málaga, en la costa sur de España, el 25 de octubre de 1881. Se dice que al nacer tuvo que ser resucitado por un tío que sopló humo de cigarro en su nariz. Al ser bautizado, su nombre fue compuesto de no menos de 14 nombres, el primero Pablo, los dos últimos, Ruiz Picasso. Con el tiempo comenzó a usar el apellido de su madre, Picasso, en vez del su padre, don José Ruiz. Este era maestro de dibujo en la escuela local de arte, y complementaba su trabajo, pobremente pagado, con otro de conservador en el museo local e incluso con un tercer trabajo como restaurador de cuadros. Cuando Picasso tenía 10 años, el museo local cerró y don José tomó un puesto de maestro en la escuela de bellas artes, en el Puerto de Coruña, en el Atlántico. La familia se mudó con él. Fue poco después que don José, reconociendo el talento de su hijo para el arte, decidió dejar de pintar para concentrarse en el desarrollo de la carrera como artista del joven Pablo Picasso.

El Joven Picasso

Picasso llegó a París en octubre de 1900 junto con su compañero Carlos Casagemas y se alojaron en el estudio de un artista español en Montmartre, Isidre Noell, quien había regresado a España. Picasso se quedó el tiempo suficiente para encontrar un

corredor de arte que ofreció a vender su obra antes de regresar a pasar la Navidad con su familia en España. Regresó a París en mayo de año siguiente, pero su amigo Casagemas estaba muerto, al haberse suicidado después de una desdichada relación amorosa.

“Niña con pies descalzos,” 1895

Picasso nació artista. Se dice que dibujó antes de hablar, y que su primera palabra fue lápiz. Don José comenzó a enseñarle a su hijo a pintar a la edad de siete años. Cuando tenía 13 años, Picasso terminó un bosquejo que su padre había comenzado, y cuando don José vio lo que Picasso hizo, le entregó su paleta y sus pinceles, prometiendo no volver a pintar jamás. El Picasso de 13 años de edad pintó “Niña con pies descalzados.” La modelo es desconocida, pero es claramente una niña de la misma edad del joven Picasso. Es una pintura extraordinaria para alguien tan joven. La pintura fue una de las favoritas de Picasso durante muchos años, y pudo haberle recordado a su pequeña hermana Concepción, que murió en el mismo año.

“Ciencia y caridad,” 1895

Picasso la pintó a los 15 años de edad. Recibió una mención honorífica en la Exposición Nacional de Bellas Artes, de 1897, y una medalla de oro en una competencia local en el pueblo de Málaga. El doctor que está tomando el pulso de la mujer enferma está basado en su padre, identificable por el cabello rubio rojizo. La pintura demuestra la temprana habilidad artística de Picasso, aunque parece más bien forzada, en contraste con “Niña con pies descalzados,” está llena de patetismo. ¿Invirtió Picasso los papeles de la

madre enferma y de la pequeña hija que mira desde los brazos de la enfermera? La muerte de Concepción pudo no haber estado lejos de sus pensamientos.

“Le Moulin de la Galette,” 1900

Picasso asistió brevemente a la academia en Madrid y después en Barcelona, pero sus maestros parecían no tener nada que ofrecerle. No obstante, la ciudad de Barcelona le dio acceso a nuevos amigos artistas que copiaban la vida bohemia de los cafés de París. Picasso ganó un sentimiento de libertad, pero aún quería ver por sí mismo el nuevo arte de Londres y París. En 1900 partió a Londres, haciendo una parada en París. No es una coincidencia que su primera pintura de París fuera del Moulin de Galette, uno de los bares favoritos de los impresionistas, de los que Picasso había escuchado tanto.

BIBLIOGRAFÍA

- Alfassi, M. (2004). Effects of combined strategy instruction on high school students. *The Journal of Educational Research*, Vol. 97, No. 4, 171–184.
- Armbruster, B., Anderson, T. & Ostertag, J. (1987). Does text structure/summarization instruction facilitate learning from expository text? *Reading Research Quarterly*, Vol. 22, 331–346.
- Beck, I., Omanson, R., & McKeown, M. (1982). An instructional redesign of reading lessons: Effects on comprehension. *Reading Research Quarterly*, Vol. 17, 462–481.
- Brown, S., Humbach, N., Bikandi-Mejias, A., Courtad, G. (Eds.). (2004). *Leyendas del mundo hispano* (pp. 29–35). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Berkemeyer, V. (1995). The metacognitive processing strategies of nonnative readers of German. *Reading German*, Vol. 28, No. 2, 176–184.
- Berkowitz, S. (1986). Effects of instruction in text organization on sixth-grade students' memory for expository text. *Reading Research Quarterly*, Vol. 21, 161–178.
- Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, Vol. 20, 463–494.
- Baker, L. (2008). Metacognition in comprehension instruction. What we've learned since NRP. En C. C. Block & S.R. Parris (Eds.), *Comprehension Instruction. Research-Based Best Practices* (pp. 65–79). New York, NY: The Guildford Press.
- Brooks, L., Danserean, D., Spurlin, J., & Holley, C. (1983). Effects of headlines on text processing. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 75, No. 2, 292–307.

- Brown, R. (2008). The road not yet taken: A transactional strategy approach to comprehension instruction. *The Reading Teacher*, Vol. 61, No. 7, 538–547.
- Carrell, P. (1984a). Schema theory and ESL reading: Classroom implications and applications. *The Modern Language Journal*, Vol. 68, No. 4, 332–343.
- Carrell, P. (1984b). Evidence of a formal schema in second language comprehension. *Language Learning*, Vol. 34, 87–112.
- Carrell, P. (1984c). The effects of rhetorical organization on ESL readers. *TESOL Quarterly*, Vol. 18, 441–469.
- Carrell, P. (1985). Facilitating ESL reading by teaching text structure. *TESOL Quarterly*, Vol. 19, No. 4, 727–752.
- Carrell, P. (1989). Metacognitive awareness and second language reading. *The Modern Language Journal*, Vol. 73, 121–134.
- Carrell, P., Pharis, B., & Liberto, J. (1989). Metacognitive strategy training for ESL reading. *TESOL Quarterly*, Vol. 23, No. 4, 647–678.
- Dole, J.A., Nokes, J.D., & Driets, D. (2009). Cognitive strategy instruction. En S.E. Isreal y G.G. Duffy (Eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension*. (pp. 389–399). New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Duke, N.K. & Pearson, P.D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. En A. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What Research Has to Say About Reading Instruction* (3rd ed., pp. 205–242). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Fitgerald, J. (1984). The relationship between reading ability and expectations for story structure. *Discourse Processes*, Vol. 7, 21–41.

- Flaitz, J., Feyten, C., Fox, S., & Mukherjee, K. (1995). Raising general awareness of language learning strategies: A little bit goes a long way. *Hispania*, Vol. 78, 337–348.
- Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L.B. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence* (pp. 231–235). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and Reading Comprehension*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Ghaith, G. & Harkouss, S. (2003). Role of text structure awareness in the recall of expository discourse. *Foreign Language Annals*, Vol. 36, No.1, 86–96.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Guthrie, J., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K., Taboada, A., Davis, M., Scaffidi, N.T., & Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 96, 403–423.
- Hammadou, J. (1991). Interrelationship among prior knowledge, inference, and language proficiency in foreign language reading. *The Modern Language Journal*, Vol. 75, 27–38.
- Harper, S. (1988). Strategies for teaching literature at the undergraduate level. *The Modern Language Journal*, Vol. 72, No. iv, 403–408.
- Hernandez, J. (1991). Assisted performance in reading comprehension strategies with non-English proficient students. *Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, Vol. 8, 91–112.

- Hruby, G. (2009). Groundbreaking reading comprehension in the neuroscience literature. En S.E. Isreal y G.G. Duffy (Eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 189–223). New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Kettmann Klinger, J. & Vaughn, S. (1994). Reciprocal teaching of reading comprehension strategies for students with learning disabilities who use English as a second language. *The Elementary School Journal*, Vol. 96, No. 3, 275–293.
- Knutson, E. (1993). Teaching whole texts: Literature and foreign language reading instruction. *The French Review*, Vol. 67, No. 1, 12–26.
- Koda, K. (2004). Developing strategic reading. *Insights into Second Language Reading: A Cross-Linguistic Approach* (pp.202–226). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Lee, J. & Riley, G. (1990). The effect of pre-reading, rhetorically-oriented frameworks on the recall of two structurally different expository texts. *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 12, 25–41.
- Lee, J. & VanPatten, B. (2003). *Making Communicative Language Teaching Happen*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Lysynchuk, L., Pressley, M., & Vye, N. (1990). Reciprocal teaching improves standardized reading comprehension performance in poor comprehenders. *Elementary School Journal*, Vol. 90, No. 5, 469–484.
- Massey, D. (2009). Self-regulated comprehension. En S.E. Isreal y G.G. Duffy (Eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 389–399). New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.

- McKeown, R.G. & Gentilucci, J.L. (2007). Think-aloud strategy: Metacognitive development and monitoring in the middle school second-language classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Vol. 51, No. 2, 136–147.
- Meyer, B. & Poon, L. (2001). Effects of structure strategy and signaling on recall of texts. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 93, 141–159.
- Morrow, L. (1984). Reading stories to young children: Effects of story structure and traditional questioning strategies on comprehension. *Journal of Reading Behavior*, Vol. 16, 273–288.
- Nolan, T. (1991). Self-questioning and prediction: Combining metacognitive strategies. *Journal of Reading*, Vol. 35, No. 2, 132–138.
- Omaggio Hadley, A. (2001). *Teaching Language in Context*. Boston, MA: Heinle.
- Padron, Y. (1985). Utilizing cognitive reading strategies to improve English reading comprehension of Spanish speaking bilingual students. Dissertation, University of Houston.
- Pearson Casanave, C. (1988). Comprehension monitoring in ESL reading: A neglected essential. *TESOL Quarterly*, Vol. 22, No. 2, 283–302.
- Paesani, K. (2005). Literary texts and grammar instruction: Revisiting the inductive presentation. *Foreign Language Annals*, Vol. 38, No. 1, 15–24.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. En A. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What Research Has to Say about Reading Instruction* (3rd ed., pp. 291–309). Newark, Delaware: International Reading Association.

- Pressley, M., Johnson, C., Symons, S., McGoldrick, J., & Kurita, J. (1989). Strategies that improve children's memory and comprehension of text. *The Elementary School Journal*, Vol. 90, No. 1, 3–32.
- Pressley, M., Beard El-Dinary, P., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J.L., Almasi, J., & Brown, R. (1992). Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension Strategies. *The Elementary School Journal*, Vol. 92, No. 5, 513–555.
- Rauenbush, F. & Bereiter, C. (1991). Making reading more difficult: A degraded text microworld of teaching reading comprehension strategies. *Cognition and Instruction*, Vol. 8, No. 2, 181–206.
- Riley, G. (1990) Effect of story grammar on reading comprehension of L2 readers of French. Dissertation. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Roeschl-Heils, A., Schneider, W., & van Kraayenoord, C.E. (2003). Reading, metacognition and motivation: A follow-up study of German students 7 and 8. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 18, 75–86.
- Rosenshine, B. & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, Vol. 64, No. 4, 479–530.
- Rusciolelli, J. (1995). Student responses to reading strategies instruction. *Foreign Language Annals*, Vol. 28, No. 2, 262–273.
- Sailors, M. (2009). Improving comprehension instruction through quality professional development. En S.E. Isreal y G.G. Duffy (Eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 645–657). New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.

- Singer, H. & Donlon, D. (1982). Active comprehension: A problem-solving schema with question generation for comprehension of complex short stories. *Reading Research Quarterly*, Vol. 17, 116–186.
- Spence, D. (2001). *Picasso: Rompiendo las reglas del arte* (pp. 4–5). México, D. F., México: Editorial Trillas.
- Swaffer, J. (1988). Readers, texts and second languages: The interactive processes. *The Modern Language Journal*, Vol. 72, No. ii, 123–149.
- Taylor, B. (1980). Children's memory for expository text after reading. *Reading Research Quarterly*, Vol. 15, 399–411.
- Taylor, B. (1992). Text structure, comprehension and recall. En S. Samuels, & A. Farstrup (Eds.) *What Research has to Say About Reading Instruction*, (2nd ed., 220–235). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Taylor, B. & Beach, R. (1984). The effects of text structure instruction on middle-grade students' comprehension and production of expository text. *Reading Research Quarterly*, Vol. 19, No. 2, 134–146.
- Taylor, B. & Samuels, S. (1983). Children's use of text structure in the recall of expository material. *American Educational Research*, Vol. 20, 517–528.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Eds. y trans.). Cambridge MA: Harvard University Press.
- Walter, C. (2007). First- to second-language reading comprehension not transfer, but access. *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 17, No. 1, 15–37.

Williams, J.P. (2002). Reading comprehension strategies and teacher preparation. En A. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What Research Has to Say about Reading Instruction* (3rd ed., pp. 291–309). Newark, Delaware: International Reading Association.

CURRICULUM VITAE

Theresa Lynn Vernon

Relevant Teaching Experience

- Completed Master of Arts in the Teaching of Spanish at Indiana University-Purdue University Indianapolis (IUPUI) which included Teaching Practicum and Teaching Methods, *2013*
- Tutored beginning level Spanish students, *2009–present*
- Attended conference for teachers of Spanish in Salamanca, Spain (Congreso de Español como Lengua Extrajera), *summer 2010*
- Job-shadowed instructor at the Universidad Latina, an orthodontist and periodontist and a ranch hand during a language and cultural self-immersion in Natá, Panamá, *January 2010*
- Taught employees at the YMCA-Ransburg beginning level Spanish enabling them to better communicate with Hispanic members as well as giving them the tools to move forward in learning Spanish, *spring 2010*

Translation Experience

Indiana University Center of Excellence in Women's Health,
Indianapolis, IN

Translate documents and interpret for the Women's Wellness on Wheels Bus for events in Latino communities

Indiana American Civil Liberties Union, Indianapolis, IN

Translate confidential legal documents for Hispanic contingency

PharmaNet/i3, Indianapolis, IN

Translate documents and presentations for conference in Mexico

Professional Experience

Indiana University School of Medicine, Indianapolis, IN

2013–present: Assistant Director of Development and Communications,
IU Center for Global Health

2007–2013: Assistant Director of Development, IU Simon Cancer Center

Pearson McMahon Fletcher England, Indianapolis, IN

1997–2007: Senior Account Executive

Conseco, Inc., Carmel, IN

1992–1997: Advertising Specialist

Education

Indiana University-Purdue University Indianapolis, IN

December 2013

Master of Arts in the Teaching of Spanish, including two consecutive summer sessions at the University of Salamanca, Spain, completed July 2009 and July 2010

Indiana University, Bloomington, IN

May 1991

Bachelor of Arts in Journalism, double minor in Psychology and Sociology

Continuing education classes included:

2007–2009: graduate non-degree classes at IUPUI, Indianapolis, IN, focusing on Spanish language, culture and literature

2005–2006: adult education classes focusing on creative writing and painting

1996: graduate non-degree classes at IUPUI, Indianapolis, IN, focusing on advertising and public relations