

## EL VALOR DE LAS ACTIVIDADES DE PRELECTURA EN LA COMPRESIÓN DE TEXTOS CIENTÍFICO-TÉCNICOS ESCRITOS EN INGLÉS

WILFREDO SEQUERA  
Universidad Simón Bolívar

El propósito del presente estudio fue averiguar si las actividades de prelectura influyen en la comprensión por sujetos lectores de textos científico-técnicos escritos en inglés. Se utilizaron dos grupos; uno de ellos fue sometido a actividades de prelectura apropiadas para un texto específico y luego evaluado en cuanto a su comprensión. El otro grupo, que sirvió de control, leyó el mismo texto y fue evaluado sin haber realizado actividades de prelectura. Paralelamente, un cuestionario permitió sondear la opinión de los sujetos sobre las posibles ventajas o limitaciones de las actividades de prelectura. La prueba y el cuestionario arrojaron resultados diferentes. Por un lado, los resultados de la prueba de comprensión se alejan de la visión intuitiva del profesor de lectura que percibe un cierto beneficio en las actividades de prelectura. Por otro, las opiniones emitidas por los sujetos a través del cuestionario coinciden con la percepción del profesor.

### INTRODUCCION

De las distintas investigaciones llevadas a cabo en el campo de la lectura en primeras y segundas lenguas se desprende lo que parece ser un consenso, tal es que el uso del conocimiento previo por parte del lector o su reactivación con los datos provenientes de un texto parece tener un efecto positivo en su comprensión (Carrell y Floyd 1987, Johnson 1982). Asimismo, los estudios sobre las actividades de prelectura indican que éstas pueden conducir al uso o activación, por parte del lector, del conocimiento previo y, por ende, a una mejor comprensión de los textos leídos (Johnson, Taglieber y Yarbrough 1988). De aquí que estas actividades se hayan utilizado como recursos metodológicos para activar dicho conocimiento. Se estima, incluso, que las actividades de prelectura pueden ayudar a los lectores a compensar las deficiencias de índole lingüística que tengan en una segunda lengua (Hudson 1982, Carrell 1988, Carrell y Eisterhold 1983, Grabe 1991).

Johnson et al. (1988), en un estudio llevado a cabo con 40 estudiantes brasileños de inglés general como segunda lengua, ofrecen importante evidencia empírica que sustenta las propuestas esbozadas en relación a las actividades de prelectura. El propósito de dicha investigación fue determinar los efectos de algunas de estas actividades en la comprensión. Con tal fin, los sujetos fueron sometidos a cuatro condiciones, utilizando para ello tres diferentes actividades de prelectura, más una cuarta condición de control en la que no se efectuó prelectura alguna. Inmediatamente después de leer cada texto, según las condiciones establecidas, los estudiantes recibieron una prueba de comprensión estructurada con ítems de selección múltiple. Se encontró que todas las actividades de prelectura tuvieron un efecto significativo en la comprensión de los textos, en comparación con los resultados en la condición de control. La investigación de Johnson et al. es una pieza clave en el estudio de las actividades de prelectura y ha servido como soporte experimental de muchos de los planteamientos que se han hecho en relación con estas actividades.

Otra indagación de tipo experimental relacionada con la posible función de las actividades de prelectura en la comprensión es la realizada por Davis (1994), efectuada con 120 estudiantes de inglés como lengua materna, 60 estudiantes de tercer grado y 60 de quinto grado de la escuela primaria. El objetivo era comparar los efectos de dos tipos de actividades de prelectura. La primera (tratamiento control), llamada Actividad de Lectura Dirigida, consistió en anticipar los contenidos del texto promoviendo el interés, introduciendo vocabulario, estableciendo un propósito para leer y discutiendo el título del texto y experiencias previas. En la segunda actividad (tratamiento experimental), se utilizó un mapa semántico que, a diferencia de la actividad anterior, contenía información graficada. Asimismo, esta segunda actividad guardaba una estrecha relación con la organización del texto y con algunos de sus elementos gramaticales, facilitando a los sujetos la labor de establecer conexiones entre las ideas presentadas. Esta actividad fue precedida de algunas preguntas destinadas a crear interés y establecer un propósito para la tarea de lectura. Al finalizar la administración de las actividades, los sujetos fueron evaluados con respecto a la información textual e inferencial. Los resultados indicaron que los sujetos de tercer grado que procesaron mapas semánticos lograron una mejor comprensión de la información textual y pudieron generar un mayor número de inferencias. A partir de estos resultados, Davis concluye que el uso de mapas de este tipo puede mejorar la comprensión lectora.

Otro interesante estudio en este ámbito fue el realizado por Lee y Riley (1990). Esta indagación se efectuó con el doble propósito de comprobar, por una parte, si el contar previamente con un marco de referencia de tipo retórico tendría efecto en la comprensión de textos escritos en francés y, por otra, saber si dicho marco permitiría a los sujetos recordar lo leído de manera más organizada. En esta pesquisa participaron 120 sujetos, que se encontraban estudiando francés como segunda lengua. Los sujetos fueron distribuidos al azar en seis grupos de 20, tres de los cuales leyeron un texto y los tres restantes, otro texto. Los tres grupos que leyeron un mismo texto fueron sometidos a las siguientes condiciones: a) sin marco retórico, b) con marco retórico

mínimo y c) con marco retórico expandido. Estos marcos contenían información sobre la organización del texto a leer y fueron administrados en inglés, idioma nativo de los sujetos. A cada uno de ellos se les entregó un material de cuatro páginas. En la primera, se encontraban las instrucciones; en la segunda, el marco retórico correspondiente, cuando éste fue provisto; en la tercera, el texto; y, en la cuarta página, los sujetos procedían a registrar la evocación del texto en su idioma nativo. Los resultados del estudio sugieren que el procesamiento previo de un marco retórico expandido que provea suficiente información contextual mejora la comprensión y permite al lector recordar lo leído de manera más coherente.

En resumen, se puede afirmar que, de acuerdo a la teoría y la investigación en el área de la lectura, las actividades de prelectura influyen positivamente en la comprensión de textos escritos. Éstas se han utilizado como una manera de instrumentar en el salón de clases el conocimiento previo pertinente, lo que ha permitido obtener considerables beneficios en áreas tales como la comprensión de lectura y la motivación para leer.

El objetivo del presente estudio fue determinar si las actividades de prelectura diseñadas para activar el conocimiento previo en sujetos que están aprendiendo a leer textos de tipo científico-técnico en inglés tenían influencia en la comprensión. Este trabajo se inspiró en los resultados de Johnson et al. (1988), quienes encontraron que las actividades de prelectura tenían un impacto positivo en la comprensión. Se quiso establecer si tales resultados podían hacerse extensivos a la lectura de textos científico-técnicos en inglés.

## METODOLOGÍA

### *Población y muestra*

Los sujetos de este estudio son 36 estudiantes venezolanos universitarios de ingeniería y ciencias básicas de la Universidad Simón Bolívar (USB - Sartenejas, Baruta- Caracas-Venezuela) que aprenden a leer textos de tipo científico-técnico en inglés. Los sujetos, cuyas edades oscilan entre 16 y 19 años, fueron divididos en dos grupos de 18. Al momento de la recolección de los datos, los sujetos se encontraban cursando el segundo de tres cursos de inglés científico-técnico que se dictan en la universidad. El Programa de Lectura de Textos Científico-Técnicos consta de tres cursos y está inserto en el programa del primer año básico. Los sujetos pertenecían a dos grupos que se seleccionaron de un total de 29 secciones con las que contaba el programa de primer año para el trimestre enero-abril de 1995. La escogencia de grupos de clase intactos, es decir, tal como son asignados por los administradores del programa, no permite controlar otras variables, tales como el nivel de suficiencia de los sujetos en el idioma y su nivel de comprensión de lectura al inicio del estudio. Para atenuar los posibles efectos de esta limitación, se establecieron los grupos y luego se examinaron sus notas de pruebas anteriores, lo que permitió determinar que los grupos habían tenido un rendimiento muy similar hasta el momento del estudio.

### *Instrumentos*

Para investigar la influencia de las actividades de prelectura en la comprensión de textos se utilizaron dos instrumentos: a) una prueba de comprensión de lectura y b) un cuestionario tipo Likert. Además, se utilizaron otros materiales, entre los que se cuentan una hoja de trabajo con palabras del texto cuyos significados habían sido clarificados durante la fase de prelectura, y las transparencias utilizadas para configurar un mapa semántico y copiar algunas preguntas previas referentes a los contenidos del texto.

*Prueba de comprensión.* La prueba de comprensión de lectura contenía un texto de 827 palabras, acompañado de 21 preguntas de selección múltiple. Este texto pertenecía al registro científico-técnico y los ítemes de la prueba fueron elaborados en inglés. En el proceso de diseño de la prueba, se obtuvieron índices de confiabilidad de entre .44 y .73; en su versión final, el índice fue de .50. El cálculo de confiabilidad se hizo mediante la fórmula Kuder-Richardson 21.

La validez de este instrumento se determinó mediante juicio de expertos. Este procedimiento involucró la participación de dos expertos, a quienes se les entregó una copia del examen y una hoja de trabajo en la que debían registrar sus comentarios acerca del texto y de los ítemes de la prueba. Ellos condujeron a sucesivos cambios en la forma y sentido de algunos de los ítemes.

*Cuestionario sobre las actividades de prelectura realizadas.* Se diseñó un cuestionario con el objetivo de que los sujetos evaluaran las actividades de prelectura efectuadas en el estudio. Los ítemes del cuestionario fueron generados por lectores similares a los sujetos de la investigación. Para ello, el investigador administró actividades de prelectura a estos lectores y, luego, los instó a escribir los comentarios que les parecieran pertinentes en cuanto a las actividades. Después de esta experiencia, el investigador tomó los comentarios o ideas generadas por los lectores y los redujo a ítemes cerrados tipo Likert. En los casos donde, en la opinión de varios lectores, había repetición de ideas, éstas fueron agrupadas en un solo ítem. Este procedimiento dio como resultado un total de 29 ítemes, escritos en español, los cuales fueron dispuestos en forma aleatoria en un cuadernillo de 4 páginas. El propósito de tal número de ítemes en el cuestionario fue garantizar la confiabilidad del instrumento. Durante el pilotaje del cuestionario se obtuvo un índice de confiabilidad de .89 y, en su administración final, su confiabilidad fue de .93.

La validez del cuestionario fue determinada por medio de juicio de expertos. Los especialistas consultados registraron sus observaciones en cuanto a cómo se adecuaba cada ítem a los propósitos generales del cuestionario. Éstas condujeron a ciertos cambios en el instrumento, tanto en la redacción de los ítemes como en su número.

*Actividades de prelectura.* En el estudio se realizaron tres actividades de prelectura: mapa semántico, preenseñanza de vocabulario y preguntas previas (en este orden). Éstas fueron escogidas entre muchas otras tomando en cuenta los siguientes criterios: a) que hubiesen sido probadas con anterioridad,

b) que pudiesen administrarse en conjunto en un tiempo no mayor de 30 minutos, y c) que pudiesen acoplarse unas con otras coherentemente. A continuación, se describe la forma cómo se administraron estas actividades.

a) Mapa semántico: Esta actividad consistió en seleccionar una palabra o frase considerada de importancia en el texto escogido y colocarla al centro de una transparencia exhibida mediante un retroproyector. El investigador invitó a los sujetos a que produjeran en español o en inglés todas aquellas palabras relacionadas directa o indirectamente con la seleccionada. Las palabras obtenidas fueron escritas por el investigador en la misma transparencia en idioma inglés. Las producidas en español fueron traducidas al inglés. De este modo, el investigador configuró un mapa semántico.

b) Preenseñanza de vocabulario: Esta actividad se llevó a cabo utilizando una lista de palabras clave del texto. Ésta se entregó a los sujetos en una hoja de trabajo para que, en forma individual, despejasen sus significados con ayuda del investigador. Los sujetos escribieron frente a cada palabra en inglés una palabra o frase equivalente en español. La hoja que contenía la lista tenía una segunda parte en la que los sujetos tuvieron la oportunidad de utilizar las palabras de la lista anterior, cuyos significados habían sido despejados en oraciones preelaboradas. Los sujetos debían insertar las palabras correspondientes en estas oraciones. Al final de esta actividad, el investigador revisó las oraciones conjuntamente con el grupo.

c) Preguntas previas: Esta actividad consistió en ofrecer a los sujetos una pista acerca del contenido del texto, atrayendo su atención al título de éste. A partir de ello, el investigador invitó a los sujetos a formular preguntas predictivas acerca del contenido del texto que leerían en seguida. El investigador escribió las preguntas en inglés, con la cooperación de los sujetos. Las preguntas obtenidas, un total de 7, constituyeron, obviamente, predicciones acerca del contenido del texto. Para la actividad anteriormente descrita, el investigador utilizó el retroproyector y transparencias para anotar las preguntas obtenidas.

### *Procedimiento*

El estudio se realizó en dos días consecutivos. Se dispuso de un total de cuatro horas (dos por día). En el primer día, el grupo 1 realizó las actividades de prelectura adecuadas al texto que leerían a continuación. Luego, se entregó a ese mismo grupo el texto correspondiente a la prueba, el cual debieron leer para, seguidamente, contestar los ítemes de comprensión de lectura. A este grupo, que había recibido actividades de prelectura (condición: con prelectura), se le entregó el cuestionario tipo Likert para que opinara sobre las actividades de prelectura realizadas.

En el segundo día, el grupo 2 leyó el texto correspondiente y contestó los ítemes de la prueba sin recibir actividades de prelectura previamente. Ya que ellos no realizaron actividades de prelectura, tampoco tuvieron que responder el cuestionario de opinión. Este procedimiento se muestra en forma esquemática en el siguiente cuadro:

Cuadro 1

<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>
Prelectura	—
Lectura del texto	Lectura del texto
Prueba	Prueba
Cuestionario de opinión	—

Las actividades de prelectura fueron administradas por el investigador y tuvieron una duración de 25 minutos. Para la lectura del texto, ambos grupos tomaron alrededor de 12 minutos. Los sujetos debieron luego contestar los ítemes de comprensión de lectura, para lo que se consideró un tiempo de 45 minutos. Después de completar la prueba, los sujetos del grupo 1 tuvieron un breve descanso dentro del aula antes de recibir y contestar el cuestionario tipo Likert, para lo cual dispusieron de 10 minutos.

Se compararon los resultados obtenidos por ambos grupos bajo las dos condiciones. Los datos provenientes de la prueba de comprensión de lectura administrada fueron analizados en relación con las 2 condiciones a que fueron sometidos, utilizando para ello una prueba T que determinara si existía una diferencia significativa entre los grupos.

Por otro lado, se analizaron los resultados provenientes del cuestionario aplicado para determinar las tendencias en cuanto a la valoración por parte de los alumnos de las actividades de prelectura.

Las conclusiones se obtuvieron tomando en cuenta tanto los resultados de la medición de comprensión de lectura como las opiniones de los sujetos.

## RESULTADOS

### *Resultados de las pruebas de comprensión*

Tal como se indica en la sección de metodología, la experiencia objeto de este informe se llevó a cabo en dos días consecutivos y siguiendo el procedimiento descrito en el Cuadro 1. A continuación se entrega información detallada sobre los datos de las pruebas de comprensión bajo las dos condiciones, con y sin prelectura.

Como se observa en el Cuadro 2, durante la aplicación de la prueba bajo la condición con prelectura, los puntajes obtenidos fluctúan entre 7 y 20 puntos, de un total de 21, en tanto que bajo la condición sin prelectura oscilan entre 8 y 16.

Las estadísticas descriptivas (medias y desviaciones estándar) se ofrecen a continuación. En el Cuadro 3, se observa que la media de los puntajes obtenidos por el grupo bajo la condición sin prelectura (Grupo 2) es levemente mayor. Éstos resultados se sometieron a una prueba T para detectar si había diferencias significativas entre las medias que se muestran en el Cuadro 3. Se pudo determinar que éstas no eran significativas entre ambos grupos al tomar la prueba bajo las condiciones con y sin prelectura, respectivamente ( $t = 1,97$ ).

Cuadro 2  
PUNTAJE DE LOS SUJETOS (GRUPOS 1 Y 2)  
EN LAS PRUEBAS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA BAJO  
LAS DOS CONDICIONES, CON Y SIN PRELECTURA

	<i>Grupo 1 con</i>	<i>Grupo 2 sin</i>		<i>Grupo 1 con</i>	<i>Grupo 2 sin</i>
S1	8	14	S10	20	12
S2	10	16	S11	17	14
S3	12	14	S12	9	8
S4	10	11	S13	10	14
S5	9	9	S14	9	15
S6	9	19	S15	11	10
S7	8	8	S16	11	11
S8	10	12	S17	11	8
S9	12	11	S18	7	16

Puntaje máximo de la prueba: 21 puntos.

Cuadro 3  
MEDIAS DE LOS SUJETOS (GRUPOS 1 Y 2)  
EN LAS PRUEBAS DE COMPRENSIÓN DE  
LECTURA BAJO LAS DOS CONDICIONES,  
CON Y SIN PRELECTURA

	<i>Grupo 1 con</i>	<i>Grupo 2 sin</i>
Medias	10,72	12,33
Desv. estándar	3,09	3,06

Estos resultados indican que las actividades de prelectura no influyen en la comprensión.

#### *Resultados del cuestionario*

Conjuntamente con las pruebas de comprensión de lectura, se administró un cuestionario para detectar cómo los sujetos percibían las actividades de prelectura con respecto a su utilidad. Para el análisis de los datos arrojados por el cuestionario, se calculó la moda, media y desviación estándar de cada ítem del cuestionario.

El análisis de los resultados se hizo en dos etapas. En la primera, dos jueces agruparon los ítems en categorías amplias. El resultado de este análisis indicó que el total de 29 ítems podía agruparse en 19 categorías (ver Cuadro 4). En la segunda etapa, se determinó cuáles de los ítems pertenecientes a estas categorías representaban opiniones favorables o desfavorables. Se estableció que aquellos ítems donde la opinión que más se repitiera fuera 4 ó 5 (moda 4 ó 5), donde 4 representa “moderadamente de acuerdo” y 5

“total acuerdo” dentro de la escala tipo Likert utilizada, se considerarían como opiniones favorables. Por otro lado, aquellos con una moda de 2 ó 3, donde 3 representa “moderadamente en desacuerdo” y 2, “total desacuerdo”, se considerarían como opiniones desfavorables. Aquellos ítemes con una moda 1, correspondiente a “no sé” o “no es pertinente”, no se considerarían válidos para el análisis.

En el Cuadro 4, se presentan los resultados del análisis de los ítemes del cuestionario según su categoría y el hecho de si resultaron favorables o desfavorables. También se muestra en este cuadro la moda obtenida por cada uno de los ítemes y las medias correspondientes.

Cuadro 4

<i>Categorías</i>	<i>Nº ítem</i>	<i>Opinión favorable</i>	<i>Moda</i>	<i>Media</i>
1. Activación de esquemas	1	sí	4	4,5
	2	sí	5	4,5
	4	sí	5	4,27
	8	sí	4	3,77
	9	sí	4	3,83
	22	sí	5	4,55
	26	sí	4	4,27
2. Reducción de ansiedad	29	sí	4	4,38
	3	sí	4	4
3. Incremento del conocimiento previo	5	sí	4	4,16
	19	sí		3,66
4. Prelectura y el análisis del texto	6	sí	4	3,27
5. Aprovechamiento del tiempo	7	no	3	3,5
6. Preenseñanza de vocabulario	10	sí	5	4,72
7. Resolución de problemas	11	sí	4	4,27
8. Eficiencia al leer	12	sí	4	4,16
	13	sí	5	4,05
9. Comprensión del texto	24	sí	4	4,16
	14	no	3	3,55
10. Identificación de lo importante	15	sí	4	3,83
11. Reconocimiento de idea principal	16	sí	4	3,77
	17	sí	4	3,61
13. Predicción del contenido	18	sí	4	4,5
14. Rapidez en la lectura	20	sí	4	3,94
15. Facilitamiento de la lectura	21	sí	5	4,11
16. Utilidad percibida de las actividades de prelectura	23	sí	5	4,44
	25	sí	4	3,66
17. Propósito para leer	27	sí	5	4,44
18. Pausas en palabras desconocidas	27	sí	5	4,44
19. No leer palabra por palabra	28	sí	5	4,33

De los 29 ítemes, 27 resultaron favorables y sólo dos desfavorables (ítemes 7 y 14).

En el Cuadro 5, se resumen los resultados presentados en el Cuadro 4, con las frecuencias y porcentajes respectivos.

Cuadro 5  
RESUMEN DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

	<i>Condición</i>	<i>Cantidad ítems</i>	<i>Porcentaje %</i>
Grupo 1	Favorable	27	93,10
	Desfavorable	2	6,89
	Total	29	100,00

Como se observa en el Cuadro 5, un 93,10% de las opiniones de los sujetos resultó ser favorable a la utilización de actividades de prelectura, mientras que sólo en un 6,89% de los ítems su opinión fue desfavorable.

En resumen, la percepción global de los sujetos en cuanto a las actividades de prelectura realizadas fue favorable, tal como lo demuestran los resultados del cuestionario. Los sujetos estimaron que tales actividades les ayudaron, entre otras cosas, a activar los esquemas necesarios, reducir su ansiedad al leer, incrementar su conocimiento previo a la lectura, favorecer su comprensión del texto y hacer un uso más eficiente del tiempo de lectura.

#### DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados presentados en la sección anterior merecen los siguientes comentarios.

Los resultados de las pruebas de comprensión revelan que, al parecer, las actividades de prelectura, a diferencia de lo que cabría anticipar, no ocasionaron mayor impacto en la comprensión lectora de los sujetos estudiados. Éstos no respaldan estadísticamente la afirmación de que las actividades de prelectura influyen en la comprensión lectora, como lo indican Johnson et al. (1988). Ello quiere decir que el conocimiento previo, instrumentalizado a través de las actividades de prelectura, no generó beneficios en términos de un aumento estadísticamente significativo de la comprensión.

Es importante señalar que el tipo de sujeto utilizado en el estudio de Johnson et al. es distinto al de la presente indagación. Los sujetos de dicho estudio eran estudiantes de inglés general como segunda lengua, que fueron escogidos por haber obtenido un puntaje intermedio en el Michigan Test of English Language Proficiency, examen que cubre las áreas de gramática, vocabulario, comprensión auditiva y comprensión de lectura. Los sujetos que participaron en este estudio han sido descritos en otros trabajos como estudiantes de inglés para propósitos específicos que carecen de competencia en otras áreas del lenguaje, fuera de la lectura (ver, por ejemplo, Pino 1984). Su instrucción en el idioma inglés al momento de la investigación se limita a la recibida en sus estudios de bachillerato y en su primer trimestre en el programa de primer año de la universidad. El programa de lectura de primer año de la Universidad Simón Bolívar enfatiza la enseñanza de destrezas básicas de lectura, mas no así otros aspectos generales del idioma, tales como gramática y pronunciación.

La diferencia en términos de suficiencia en inglés entre los sujetos del estudio de Johnson et al. y los de la presente investigación es considerable. La importancia del grado de competencia lingüística en la lectura se evidencia en trabajos como los de Eskey (1988) y Clarke (1988). Eskey sugiere que la complejidad y el carácter multifacético de la lectura impide aislar sus componentes. La lectura, vista de este modo, envuelve procesos de decodificación eficiente, así como también procesos de más alto nivel, donde el conocimiento del mundo es esencial. Eskey advierte sobre el peligro de suponer que lo único que debe hacer el profesor en el salón de clase es proveer conocimiento previo o activar los esquemas necesarios. Es decir, el conocimiento previo podría ser importante sólo y cuando se tenga suficiente conocimiento de la lengua (sintaxis, léxico, etc.). Clarke (1988), por su parte, al postular su hipótesis del "corto circuito", destaca la importancia del conocimiento de la lengua al afirmar que un buen lector en su lengua materna, al enfrentarse a una situación de lectura en una segunda lengua, sin una sólida competencia en ella, puede manifestar un comportamiento regresivo, recurriendo a estrategias propias de lectores deficientes. Tomando en cuenta estos planteamientos, futuras investigaciones en el área de la prelectura deberían realizarse en combinación con la variable lenguaje. Una posibilidad sería la utilización de grupos de sujetos con distinto nivel de instrucción en el idioma inglés, en una experiencia similar a la realizada en el presente estudio.

Los comentarios anteriores dejan entrever que el conocimiento previo, instrumentalizado aquí en las actividades de prelectura, es sólo un factor que debe considerarse en la enseñanza de la lectura. La instrucción en la lengua extranjera en general (sintaxis, léxico, etc.) debe ser, sin duda, tomada en cuenta, sobre todo en sujetos con un bajo nivel de conocimiento en esta área, como son los utilizados en este estudio. Esto podría explicar la diferencia entre los resultados de Johnson et al. y los nuestros.

Otro aspecto que debe tenerse en cuenta, al analizar los resultados obtenidos en las pruebas de comprensión de lectura, es su naturaleza. La prueba utilizada para la medición fue de selección múltiple, que, por su naturaleza, enfoca aspectos puntuales del idioma. Este tipo de prueba exige al evaluado discriminar entre varias alternativas, tarea para la cual el conocimiento del idioma es un factor importante. Cabe preguntarse cuál sería el resultado al utilizar una herramienta de medición holística, donde el evaluado tenga la posibilidad de vaciar sus propias ideas y hacer sus propias conexiones con los esquemas que considere apropiados. Estudios futuros deberían intentar este curso de acción.

Como complemento a la medición objetiva realizada, se administró un cuestionario cuyos resultados sugieren que existe una tendencia favorable que respalda el uso de las actividades de prelectura. Al respecto, se ofrecen los siguientes comentarios:

a) Se podría especular que, si bien la activación de esquemas puede ser favorable a la lectura, es probable que la ganancia que el lector experimente no pueda ser medida estadísticamente tal como se intentó en la primera parte de este trabajo, esto es, a través de la comprensión lectora demostrada por los sujetos.

b) Durante los últimos años, se ha promovido la idea de que las actividades de prelectura deben formar parte de toda “buena” clase de lectura. En este estudio, la opinión de los sujetos fue favorable, lo cual indica que perciben las actividades de prelectura como algo beneficioso. Sin embargo, este beneficio no pudo ser corroborado en forma estadística a través de las pruebas de comprensión. Es posible que las actividades de prelectura tengan un impacto sólo en algunas instancias del proceso de la lectura. Este estudio sugiere que es posible que las bondades de las actividades de prelectura no se den precisamente a nivel de la comprensión en tanto producto, sino a nivel del proceso mismo del leer.

c) En el aprendizaje de una segunda lengua existen muchos factores involucrados. En la medida en que elementos complejos de tipo lingüístico, afectivo, cognoscitivo, físico, etc., se hallan tan íntimamente ligados, la manipulación de alguno de ellos no anula necesariamente la influencia de algún otro.

De acuerdo a los resultados del cuestionario administrado, las actividades de prelectura pueden estar produciendo un impacto indirecto sobre el proceso de la lectura a través, por ejemplo, del componente afectivo. Ya se ha hecho referencia al valor de las actividades de prelectura como “instrumentos motivacionales”, tal como lo señalan Johnson et al. (1988) y como lo plantea Frager (1993).

#### CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Los datos estadísticos obtenidos de las pruebas de comprensión de lectura parecen indicar que las actividades de prelectura no son estadísticamente significativas, en vista de lo cual los resultados de Johnson et al. no pueden hacerse extensivos a los lectores de textos científico-técnicos en inglés. Las características particulares de la población utilizada en este estudio (sujetos con poca instrucción en otras áreas del idioma, tales como la gramática y la pronunciación, aparte de la lectura), podrían ser las responsables de esta situación.

De este estudio se deriva una interrogante: ¿hasta qué punto las actividades de prelectura cumplen un rol específico en el aula? Al respecto, esta investigación aportó evidencia, a partir de la opinión de los sujetos, de que las actividades de prelectura podrían beneficiar áreas afectivas (motivación y reducción de la ansiedad, por ejemplo). Sin embargo, es necesario establecer si esta evidencia es realmente suficiente para justificar el uso de tales actividades en el aula con sujetos con poco conocimiento de la lengua.

Este estudio ha puesto de manifiesto la brecha existente entre la percepción de las actividades de prelectura y el beneficio que realmente aportan a la comprensión. Futuras investigaciones podrían orientarse a resolver preguntas como las surgidas de los resultados anteriormente descritos.

## REFERENCIAS

- CARRELL, P. (1988). Some causes of text-boundedness and schemata interference in ESL reading. En P. Carrell, J. Devine y D. Eskey (Comps.), *Interactive approaches to second language reading*. Pp. 93-100. Cambridge: Cambridge University Press.
- CARRELL, P. y J. EISTERHOLD. (1983). Schema theory and ESL reading pedagogy. *TESOL Quarterly* 17: 553-573.
- CARRELL, P. y P. FLOYD. (1987). Effects on ESL reading of teaching cultural content schemata. *Language Learning* 37(1): 89-109.
- CLARKE, M. (1988). The short circuit hypothesis—or when language competence interferes with reading performance. En P. Carrell, J. Devine y D. Eskey (Comps.), *Interactive approaches to second language reading*. Pp. 114-124. Cambridge: Cambridge University Press.
- DAVIS, Z. (1994). Effects of pre-reading story mapping on elementary reader's comprehension. *Journal of Educational Research* 87(6): 353-358.
- ESKEY, D. (1988). "Holding in the bottom": An interactive approach to the problems of second language readers. En P. Carrell, J. Devine y D. Eskey (Comps.), *Interactive approaches to second language reading*. Pp. 93-100. Cambridge: Cambridge University Press.
- FRAGER, A. (1993). Affective dimensions of the content area reading. *Journal of Reading* 36(8): 616-622.
- GRABE, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly* 25(3): 375-406.
- HUDSON, T. (1982). The effects of induced schemata on the "Short Circuit" in L2 reading performance. *Language Learning* 32(1): 1-31.
- JOHNSON, P. (1982). Effects on reading comprehension of building background knowledge. *TESOL Quarterly* 16: 503-516.
- JOHNSON, L., L. TAGLIEBER, y D. YARBROUGH. (1988). Effects of prereading activities on EFL reading by Brazilian college students. *TESOL Quarterly* 22: 455-469.
- LEE, J. y G. RILEY. (1990). The effects of prereading, rhetorically-oriented frameworks on the recall of two structurally different expository texts. *Studies in a Second Language* 12: 25-41.
- PINO, J. A. (1984). *Cloze tests and reading comprehension*. Manuscrito.