

**La promoción de estrategias de aprendizaje y de estrategias metacognitivas, como apoyo a la habilidad de comprensión de lectura en las clases de inglés y francés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana**

**Natalia Johana Díaz Zuluaga  
Juanita Victoria Torres Aldana**

**Trabajo de grado para optar por el título de:  
Licenciadas en Lenguas Modernas**

**Asesora  
Magda Rodríguez Uribe**

**Pontificia Universidad Javeriana  
Facultad de Comunicación y Lenguaje  
Licenciatura en Lenguas Modernas  
Bogotá  
2016**

## ANEXO 1

### CARTA DE AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES PARA LA CONSULTA, LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, Y PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DEL TEXTO COMPLETO.

Bogotá, D.C., Fecha Junio 14 de 2016

Marque con una X

Tesis  Trabajo de Grado


Señores  
BIBLIOTECA GENERAL  
Cuidad

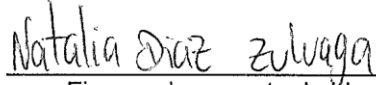
Estimados Señores:

Yo (nosotros) **Natalia Johana Diaz Zuluaga** y **Juanita Victoria Torres Aldana** identificado(s) con C.C. No. **1152200397, 1018455782** autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado titulado **La promoción de estrategias de aprendizaje y de estrategias metacognitivas como apoyo a la habilidad de comprensión de lectura en las clases de inglés y francés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana** presentado y aprobado en el año **2016** como requisito para optar al título de **Licenciadas en Lenguas Modernas**; autorizo (amos) a la Biblioteca General de la Universidad Javeriana para que con fines académicos, muestre al mundo la producción intelectual de la Universidad Javeriana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en la página Web de la Facultad, de la Biblioteca General y en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad Javeriana.
- Permita la consulta, la reproducción, a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato CD-ROM o digital desde Internet, Intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "**Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores**", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

  
Firma y documento de identidad  
1018455782

  
Firma y documento de identidad  
1152200397

## ANEXO 2

### FORMULARIO DE LA DESCRIPCIÓN DE LA TESIS O DEL TRABAJO DE GRADO

TÍTULO COMPLETO DE LA TESIS O TRABAJO DE GRADO:

La promoción de estrategias de aprendizaje y de estrategias metacognitivas como apoyo a la habilidad de comprensión de lectura en las clases de inglés y francés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana

SUBTÍTULO, SI LO TIENE: \_\_\_\_\_

AUTOR O AUTORES

Apellidos Completos	Nombres Completos
Diaz Zuluaga Torres Aldana	Natalia Johanna Juanita Victoria

DIRECTOR (ES)

Apellidos Completos	Nombres Completos

JURADO (S)

Apellidos Completos	Nombres Completos
Reyes Rincón	Javier Hernando

ASESOR (ES) O CODIRECTOR

Apellidos Completos	Nombres Completos
Rodríguez Uribe	Magda

TRABAJO PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Licenciadas en Lenguas Modernas

**FACULTAD:** Comunicación y Lenguaje

**PROGRAMA:** Carrera \_\_\_ Licenciatura \_x\_ Especialización \_\_\_ Maestría \_\_\_ Doctorado \_\_\_

**NOMBRE DEL PROGRAMA:** Licenciatura en Lenguas Modernas

**CIUDAD:** BOGOTÁ AÑO DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO: 2016

**NÚMERO DE PÁGINAS:** 107

**TIPO DE ILUSTRACIONES:**

- |   |                                      |
|---|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Ilustraciones                | <input type="checkbox"/> Planos      |
| <input type="checkbox"/> Mapas                        | <input type="checkbox"/> Láminas     |
| <input type="checkbox"/> Retratos                     | <input type="checkbox"/> Fotografías |
| <input type="checkbox"/> Tablas, gráficos y diagramas |                                      |

**MATERIAL ANEXO** (Vídeo, audio, multimedia o producción electrónica):

Duración del audiovisual: \_\_\_\_\_ minutos.

Número de casetes de vídeo: \_\_\_\_\_ Formato: VHS \_\_\_\_ Beta Max \_\_\_\_ ¾ \_\_\_\_ Beta Cam  
\_\_\_\_ Mini DV \_\_\_\_ DV Cam \_\_\_\_ DVC Pro \_\_\_\_ Vídeo 8 \_\_\_\_ Hi 8 \_\_\_\_

Otro. Cual? \_\_\_\_\_

Sistema: Americano NTSC \_\_\_\_\_ Europeo PAL \_\_\_\_\_ SECAM \_\_\_\_\_

**Número de casetes de audio:** \_\_\_\_\_

**Número de archivos dentro del CD** (En caso de incluirse un CD-ROM diferente al trabajo de grado): \_\_\_\_\_

**PREMIO O DISTINCIÓN** (En caso de ser LAUREADAS o tener una mención especial):  
\_\_\_\_\_

**DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:** Son los términos que definen los temas que identifican el contenido. (En caso de duda para designar estos descriptores, se recomienda consultar con la Unidad de Procesos Técnicos de la Biblioteca General en el correo [biblioteca@javeriana.edu.co](mailto:biblioteca@javeriana.edu.co), donde se les orientará).

**ESPAÑOL**

Estrategias de aprendizaje  
Estrategias metacognitivas  
Comprensión de lectura en L2  
Enseñanza de estrategias

**INGLÉS**

Learning strategies  
Metacognitive strategies  
Reading Comprehension in L2  
Teaching strategies

**RESUMEN DEL CONTENIDO EN ESPAÑOL E INGLÉS:** (Máximo 250 palabras - 1530 caracteres):

El presente es un estudio exploratorio sobre las estrategias de aprendizaje, particularmente las estrategias metacognitivas y, de cómo los profesores de inglés y francés las promueven en los tres últimos cursos de la LLM de la PUJ, específicamente en la habilidad de comprensión de lectura. Para lograr esto, se realizó una entrevista semiestructurada a los participantes y además, se observó a cada uno de los profesores de cada nivel con el fin de determinar, en cierta medida, qué estrategias de aprendizaje buscan desarrollar los profesores en sus estudiantes, cómo se da este proceso en las clases y si la visión de la lectura de los mismos, influye en este proceso.

A partir de esto, se pudo determinar que se promueven estrategias de aprendizaje de 5 de los 6 grupos que menciona Oxford (1990) en su taxonomía, siendo las estrategias

cognitivas las que más se promueven y las afectivas las que menos. En cuanto a cómo se promueven las estrategias metacognitivas, se encontró que los profesores, parecen asumir que los estudiantes de estos niveles ya deben conocer las estrategias metacognitivas, y por esa razón no hacen explícito cómo usarlas sino que propician espacios en sus clases para que los estudiantes las practiquen.

This is an exploratory study on learning strategies, particularly metacognitive strategies, and how these are promoted by some teachers in the last three courses of the English and French classes in the major of Modern Languages at Universidad Javeriana, specifically in the reading comprehension ability. To accomplish this, a semi-structured interview was made to participants and also, observations to each teacher of each level were carried out in order to determine, to some extent, what learning strategies the teachers seek their students to develop and, to find out if their reading vision thereof influences this process.

From this, it was determined that 5 of the 6 groups of Oxfords' (1990) learning strategies taxonomy are promoted by these teachers, being the cognitive strategies the most developed and the affective ones the least promoted. Regarding how the metacognitive strategies are promoted, it was found that teachers seem to assume that students at these levels should already know metacognitive strategies, so they do not make explicit how to use them but they look for moments in order for students to practice them in their classes

**La promoción de estrategias de aprendizaje y de estrategias metacognitivas,  
como apoyo a la habilidad de comprensión de lectura en las clases de inglés y  
francés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad  
Javeriana**

**Natalia Johana Díaz Zuluaga  
Juanita Victoria Torres Aldana**

**Trabajo de grado para optar por el título de:  
Licenciadas en Lenguas Modernas**

**Asesora  
Magda Rodríguez Uribe**

**Pontificia Universidad Javeriana  
Facultad de Comunicación y Lenguaje  
Licenciatura en Lenguas Modernas  
Bogotá  
2016**

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Presidente del jurado**

---

**Lector**

## **Advertencia**

La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por los alumnos en sus trabajos de grado. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque los trabajos no contengan ataques o polémicas personales; antes bien, se vea en ellos el anhelo de buscar la verdad y la justicia.



## **Agradecimientos**

Gracias a Dios, el que se hizo fuerte en mi debilidad.

A mi familia: mi mamá y mis hermanos por siempre apoyarme y ser parte esencial durante todo el proceso.

A Natalia por su compromiso, dedicación y apoyo, por estar siempre dispuesta a trabajar con la mejor actitud.

A Magda, nuestra asesora, por su guía y apoyo en cada parte del proceso, por su voz de aliento y sus constantes consejos que nos llevaron a dar lo mejor de nosotras para llevar a cabo este trabajo de investigación.

Juanita

Gracias a Dios por siempre ser mi guía y mi apoyo en todo momento.

A mi mamá, mi papá y mi hermano por ser un apoyo incondicional en todo momento.

A Juanita por su disciplina, empeño y paciencia a lo largo del trabajo, pues sin ella esto no hubiera sido posible. A su familia porque siempre estuvo ahí apoyándonos en lo que necesitáramos.

A Magda, por ser la persona que nos guió en todo el camino teniendo la mejor actitud y dedicación para culminar nuestro proceso de investigación.

Natalia

## Resumen

El presente es un estudio exploratorio sobre las estrategias de aprendizaje, particularmente las estrategias metacognitivas y, de cómo los profesores de inglés y francés las promueven en los tres últimos cursos de la LLM de la PUJ, específicamente en la habilidad de comprensión de lectura. Para lograr esto, se realizó una entrevista semiestructurada a los participantes y además, se observó a cada uno de los profesores de cada nivel con el fin de determinar, en cierta medida, qué estrategias de aprendizaje buscan desarrollar los profesores en sus estudiantes, cómo se da este proceso en las clases y si la visión de la lectura de los mismos, influye en este proceso.

A partir de esto, se pudo determinar que se promueven estrategias de aprendizaje de 5 de los 6 grupos que menciona Oxford (1990) en su taxonomía, siendo las estrategias cognitivas las que más se promueven y las afectivas las que menos. En cuanto a cómo se promueven las estrategias metacognitivas, se encontró que los profesores, parecen asumir que los estudiantes de estos niveles ya deben conocer las estrategias metacognitivas, y por esa razón no hacen explícito cómo usarlas sino que propician espacios en sus clases para que los estudiantes las practiquen.

**Descriptor:** estrategias de aprendizaje, estrategias metacognitivas, comprensión de lectura en L2, enseñanza de estrategias

## Abstract

This is an exploratory study on learning strategies, particularly metacognitive strategies, and how these are promoted by some teachers in the last three courses of the English and French classes in the major of Modern Languages at Universidad Javeriana, specifically in the reading comprehension ability. To accomplish this, a semi-structured interview was made to participants and also, observations to each teacher of each level were carried out in order to determine, to some extent, what learning strategies the teachers seek their students to develop and, to find out if their reading vision thereof influences this process.

From this, it was determined that 5 of the 6 groups of Oxfords' (1990) learning strategies taxonomy are promoted by these teachers, being the cognitive strategies the most developed and the affective ones the least promoted. Regarding how the metacognitive strategies are promoted, it was found that teachers seem to assume that students at these levels should already know metacognitive strategies, so they do not make explicit how to use them but they look for moments in order for students to practice them in their classes.

**Key words:** learning strategies, metacognitive strategies, reading comprehension in L2, teaching strategies

## Tabla de contenido

<b>1. Introducción</b>	12
<b>2. Problema</b>	13
2.1. Contexto	13
2.2. Situación problemática	16
2.3. Interrogantes	23
2.4. Objetivos	23
2.4.1. Objetivos generales	23
2.4.2. Objetivos específicos	24
2.5. Justificación	24
2.6. Antecedentes	25
<b>3. Marco teórico</b>	37
3.1. Comprensión de lectura	38
3.1.1. Naturaleza de la lectura	38
3.1.2. Teoría del esquema	42
3.1.2.1. Esquemas formales	44
3.1.2.2. Esquemas de contenido	44
3.1.3. Estrategias de lectura	46
3.2. Metacognición y comprensión escrita	51
3.3. Estrategias de aprendizaje	59
<b>4. Marco metodológico</b>	74
4.1. Enfoque y tipo de investigación	74
4.2. Descripción de los participantes	75
4.3. Procedimiento	76
4.3.1. Entrevistas	77
4.3.2. Observaciones	77
<b>5. Resultados</b>	78
5.1. Visión de la lectura	78
5.2. Estrategias de aprendizaje	85
5.2.1. Pre-lectura	85
5.2.2. Durante la lectura	87
5.2.3. Poslectura	92
5.3. Estrategias metacognitivas guiadas por el profesor	96
<b>6. Conclusiones</b>	99
<b>7. Recomendaciones</b>	101
<b>8. Referencias</b>	103
<b>9. Anexos</b>	108

## 1. Introducción

El presente trabajo investigativo es un estudio exploratorio acerca de la promoción de estrategias de aprendizaje, particularmente las metacognitivas, por parte de los profesores de inglés y francés de los tres últimos niveles, de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá.

Parte de la motivación para realizar este estudio surgió de nuestra experiencia como estudiantes de la Licenciatura y, particularmente, de las dificultades en el área de lectura que una de nosotras experimentó durante los cursos de inglés y francés. Otra parte de la motivación para llevar a cabo este trabajo surgió durante el proceso de lectura de antecedentes en donde encontramos una sugerencia hecha por Gil y Rojas (2014) en su trabajo titulado *Estrategias de lectura en inglés de estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la PUJ*, a la que haremos referencia más adelante.

Para la recolección de datos se hizo una entrevista a 7 profesores, 4 del área de francés y 3 del área de inglés que al momento de realizar el estudio estaban dictando clase en los últimos tres niveles de cada lengua. Asimismo, se hicieron dos observaciones a las clases de lectura de cada profesor, no obstante, por razones logísticas en dos casos solo se pudo hacer una observación. Las entrevistas fueron registradas en audio y transcritas para su posterior análisis. Con respecto a las observaciones se diseñó un formato de observación que después permitió hacer un análisis por categorías de los datos vistos en clase. Con el fin de dar cuenta del proceso realizado en la presente investigación, este trabajo se presenta en 4 grandes secciones.

La primera, hace referencia a la descripción detallada del contexto y la situación problemática, en donde, además, se incluyen, la justificación, los objetivos y la revisión de antecedentes que evidencian la pertinencia y relevancia del estudio. La segunda parte, tiene en cuenta la revisión teórica hecha con el fin de conocer los aportes teóricos más relevantes relacionados con la promoción de estrategias de aprendizaje con respecto a la lectura en una lengua extranjera. En la tercera parte, se hace referencia al procedimiento metodológico que se llevó a cabo, en donde se describe detalladamente la población participante, el tipo de investigación e instrumentos y técnicas para la recolección y análisis de datos. Por último, se

presentan y discuten los resultados y las conclusiones de este estudio, con el fin de dar respuesta a los interrogantes de esta investigación.

## **2. Problema**

### **2.1. Contexto**

En el proceso de aprendizaje de una segunda lengua (L2) se deben desarrollar distintas habilidades escritas y orales; estas se clasifican como receptivas (comprensión oral y escrita) y productivas (producción oral y escrita). En esta investigación, se hará referencia a la comprensión escrita y en qué consiste esta habilidad en el área de inglés y de francés en la Licenciatura de Lenguas Modernas (LLM) de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ).

Para empezar, es importante tener clara la organización del plan de estudios de la LLM con respecto a estas dos lenguas. Por un lado, dentro del núcleo de la formación lingüística se encuentra el área de lengua materna, lenguas extranjeras y el área de lingüística. En este caso específico, se hablará de esta segunda área. Teniendo en cuenta esto, se plantea un objetivo general para los cursos de lenguas extranjeras de la LLM en donde los estudiantes deben desarrollar una competencia comunicativa cercana a la de un hablante nativo. Este objetivo surge teniendo en cuenta que:

Las metas finales de las áreas de inglés y francés se fundamentan en la visión que propone Edge (1998) para la formación de docentes de lengua extranjera, que asume esa formación desde tres respectivas diferentes y complementarias: la del usuario de la lengua, la del analista de la lengua y la de profesor de la lengua extranjera (Documento de currículo, 2004, p. 31).

Por otro lado, es importante tener en cuenta que el área de inglés es considerada como el área mayor de la LLM y francés el área menor. Por esto, la Licenciatura ofrece siete niveles de inglés y seis niveles de francés. Al finalizar, los estudiantes deben certificar un nivel C1 en inglés y B2 en francés de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. En todos los niveles de inglés, las clases están distribuidas entre dos profesores: uno se encarga de las habilidades orales y del uso de la lengua, y el otro de las habilidades escritas. En cuanto al área de francés, la división es la misma durante los cuatro primeros niveles, en el quinto la clase está a cargo de un solo profesor debido a la cantidad de horas

semanales del curso y en el último nivel la clase se divide por módulos que están a cargo de tres profesores distintos.

Como ya se mencionó, los cursos de lengua extranjera se dictan por niveles. Según el *syllabus* de cada curso (*Syllabus*, 2013, 2015), cada nivel establece objetivos específicos con respecto a la habilidad de lectura. El primer nivel es el elemental en donde, tanto en inglés como en francés, se espera que el estudiante infiera el significado a partir de palabras simples en un contexto determinado, que utilice las estrategias de *skimming* y *scanning* en textos cortos para obtener información, identificar eventos e ideas en una historia, y responder a preguntas sencillas y de inferencia de hechos sobre el texto (*Syllabus*, 2013,2015).

A continuación está el nivel básico, que en inglés señala los contenidos mencionados anteriormente e incluye otros como hacer predicciones, identificar información faltante y hacer resúmenes. En cuanto al área de francés, el estudiante deberá entender textos de temas familiares y concretos con un lenguaje cotidiano o textos con vocabulario de uso común incluyendo algunas palabras de vocabulario usado internacionalmente en cartas y/o faxes.

En el tercer nivel, el pre-intermedio, aumenta la complejidad de los contenidos ya propuestos, teniendo en cuenta otras fuentes como revistas, artículos y libros de texto. También, el estudiante deberá identificar tanto ideas principales como secundarias de un texto, terminología básica y conceptos en textos auténticos. Además, podrá hacer predicciones plausibles de resultados e identificación de marcadores de registro, de discurso y de términos clave. En francés, el estudiante podrá comprender textos relacionados con su campo de interés, describir eventos, sentimientos y deseos en cartas personales, escanear un texto y localizar la información para cumplir con una tarea específica, ya sea en periódicos o en temas familiares. Con respecto a la cohesión, podrá reconocer los conectores y demás elementos gramaticales que permiten la coherencia de un texto. También, podrá relacionar el contenido de un texto con su conocimiento y experiencia acerca del tema en cuestión.

En el nivel intermedio bajo, con respecto a inglés, se identifica la opinión del escritor y su respectivo resumen, la estructura del texto y la fuente. Los estudiantes empiezan a deducir el significado de palabras desconocidas y los subtítulos de los párrafos. En cuanto al área de francés, el estudiante comprenderá la información relevante en catálogos, cartas, prospectos y documentos oficiales cortos. A su vez,

podrá identificar las principales conclusiones de un texto argumentativo claramente articulado y podrá identificar el esquema argumentativo utilizado para la presentación de un problema sin haber necesariamente comprendido los detalles.

Después, se encuentra el nivel intermedio. Allí, el estudiante identificará el tema, el campo de estudio, el propósito del autor, el tipo de discurso, la fuente y a quién va dirigido el texto. El estudiante también utilizará estrategias visuales (tablas para describir o clasificar los textos), deducirá vocabulario por el contexto e identificará puntos de vista del autor, sus argumentos y contra argumentos. Referente al área de francés, el estudiante comprenderá artículos e informes relativos a problemas actuales en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos.

El siguiente nivel es intermedio alto. En este nivel, la lectura se vuelve primordial pues se conecta con la escritura, la escucha y el habla. Para ello, los estudiantes leen revistas, periódicos y ensayos de autores profesionales o libros de literatura. Al leer estos textos, los estudiantes trabajarán en micro habilidades más avanzadas que implican tipos de discurso, el tema del texto, la fuente del texto y el propósito del escritor. Además de esto, el estudiante podrá analizar diferentes textos utilizando generalizaciones, ejemplos, descripciones, entre otras. Con respecto al área de francés, se lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. A su vez, el estudiante tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes. El aprendiz identifica con rapidez el contenido y la importancia de noticias, artículos e informes sobre una amplia serie de temas profesionales y decide si es oportuno un análisis más profundo. Finalmente, el estudiante comprende artículos especializados que no son de su especialidad siempre que pueda utilizar un diccionario de vez en cuando para confirmar su interpretación de la terminología y comprende instrucciones extensas y complejas que estén dentro de su especialidad, incluyendo detalles sobre condiciones y advertencias siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.

Para terminar, está el último nivel –avanzado bajo– que solo existe en el área de inglés. En este, el aprendiz podrá identificar ideas principales y resumirlas, organizar y sintetizar la información de los textos, hacer inferencias de la información que no está explícita en el texto e interpretar citas, entre otras.

Con esto dicho, además de completar los niveles, los estudiantes deberán presentar un examen internacional, en el caso de inglés el IELTS, TOEFL, CAE, FCE, entre otros, para demostrar un nivel de proficiencia C1 y en el caso de francés el DELF, para demostrar un nivel B2. A partir de esta información, podemos concluir que en cada nivel los estudiantes desarrollan su habilidad de lectura por medio de diferentes prácticas y estrategias para lograr certificar dichos niveles de proficiencia.

## **2.2. Situación problemática**

Este trabajo de grado surge a partir de nuestra experiencia como estudiantes de la LLM de la PUJ de Bogotá, más específicamente en el área de lectura en una lengua extranjera. Allí, nos percatamos de ciertas dificultades que tanto nosotras como nuestros compañeros experimentamos a lo largo de nuestro proceso de aprendizaje.

Para empezar, en el caso de la Licenciatura, el proceso de lectura en una L2 ocurre en dos lenguas principales que son inglés y francés. Nos dimos cuenta de que a medida que los cursos de francés e inglés avanzaban, la lectura en lengua extranjera era una habilidad en la particularmente una de nosotras no se sentía cómoda, tenía dificultades y los resultados en los exámenes que evaluaban esta habilidad no eran los mejores. Esto nos preocupa porque de acuerdo con los requisitos mencionados en el currículo para obtener el título de Licenciado en Lenguas Modernas, cada estudiante debe aprobar un examen internacional que acredite un nivel C1 en el área de inglés y un B2 en el área de francés (ver Contexto). Es decir que, en el caso de inglés en la habilidad de comprensión de textos, el estudiante debe estar en la capacidad de “comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos” (Council of Europe, 2001, p. 26), y en francés, el usuario de la lengua “es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización” (Council of Europe, 2001, p. 26). Sin embargo, creemos que no todos los estudiantes al terminar sus cursos de lengua extranjera en la Universidad, se encuentran en la capacidad de leer textos de la manera en que se describe en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (MCER).

Como sabemos, el proceso de lectura es un proceso complejo que involucra distintos elementos. Con respecto al proceso de lectura, Alderson (2000) afirma que



es probable que “[...] la lectura sea dinámica, variable y diferente para el mismo lector en el mismo texto en un momento diferente o con un propósito diferente en la lectura”<sup>1</sup> (p. 3). Si esto sucede con un lector, es evidente que al tratarse de diferentes lectores leyendo el mismo texto en diferentes momentos con diferentes propósitos y adicionalmente con diferente conocimiento de la lengua y del mundo, el proceso de lectura se vuelve aún más complejo. Ser capaz de comprender un texto implica poder hacer una aproximación en diferentes niveles. Kintsch, y Van Dijk y Kintsch y Yarbrough (1978, 1982; citados en Alderson, 2000) identifican estos niveles de aproximación como microprocesos y macroprocesos; los microprocesos se relacionan con lo local, es decir con la comprensión frase por frase y los macroprocesos tienen que ver con la comprensión global. Lo anterior, nos permite afirmar que, para leer y comprender un texto, se requiere más que conocer el código o la lengua en la que están escritos. Según Nuttall (2005) y Alderson (2000), existen otros factores que permiten hacer una aproximación al texto más exhaustiva, como tener un conocimiento previo, conocer los distintos géneros y tipos de textos, tener un nivel de vocabulario equivalente a la dificultad de los textos, saber sobre el tema que se lee así como tener un conocimiento cultural y del mundo y poseer un conocimiento metalingüístico y metacognitivo (en el que se incluye el conocimiento y uso de estrategias), entre otros aspectos. Con respecto a este último, sobre el conocimiento metacognitivo, es a nuestro parecer uno de los aspectos que menos se trabaja en las clases de francés e inglés de la Licenciatura en cuanto a la habilidad de lectura. Esta afirmación corresponde a nuestra vivencia personal en la que no evidenciamos que se fomentara de forma intencional el uso de estrategias metacognitivas para poder mejorar nuestra comprensión escrita de textos.

Debido a esta inquietud personal, se aplicó una encuesta (Anexo 1) a algunos estudiantes que cursaban niveles de francés e inglés, con el propósito de identificar qué estrategias de aprendizaje conocían y empleaban y cómo las usaban a la hora de leer textos. Igualmente, se entrevistaron a siete profesores de las lenguas mencionadas (Anexo 2), con el fin de identificar qué estrategias de aprendizaje promueven y si dentro de ellas se incluyen las metacognitivas y cómo es este proceso dentro de sus clases. Las estrategias mencionadas fueron posteriormente organizadas según la

---

<sup>1</sup> Traducción propia. Original: "The process is likely to be dynamic, variable, and different for the same reader on the same text at a different time or with a different purpose in reading." (Alderson, 2000, p.3)

taxonomía de Oxford (1990) con el fin de poder clasificarlas según su naturaleza y posteriormente identificar cuáles de ellas eran de memoria, cognitivas, sociales, afectivas, metacognitivas y/o de compensación.

Al comparar las respuestas de los siete profesores se pudo identificar que las estrategias a las que se les da prevalencia en las clases de lengua extranjera, tanto de inglés como de francés (en diferentes niveles), son en su mayoría estrategias cognitivas. Las estrategias que se mencionaron mayor número de veces tanto por profesores como por estudiantes fueron *skimming*, *scanning*, toma de notas, subrayado, clasificación de la información y el uso de diccionarios y textos auténticos entre otras, que, según la clasificación de Oxford (1990), son estrategias directas de carácter cognitivo, compensatorio o de memoria. De las 21 estrategias mencionadas por distintos profesores, 16 de ellas eran cognitivas, por ejemplo, uno de los profesores de francés (PF1) dice: "normalmente privilegio que los estudiantes tomen nota de la especificidad de lo literario". Otro de ellos menciona que "trabajaba única y exclusivamente artículo periodístico de los temas que se estuvieran viendo" (PI3) es decir, según la clasificación de Oxford (1990), hace uso de la estrategia de practicar de manera natural leyendo un artículo. Además, se mencionaron dos estrategias de compensación, la primera hace referencia a "que no vayan al diccionario todo el tiempo, sino que traten de deducir el vocabulario por contexto" (PI1), la segunda es una estrategia donde se supone inteligentemente (Oxford, 1990), "encontrar un sinónimo del texto o que interprete una expresión lingüística [...] sin que uno le dé el significado, sino que a través del contexto el estudiante diga 'ay, sí, esa expresión quiere decir tal cosa'" (PF2).

A su vez, se encontraron dos estrategias metacognitivas; una de ellas se refiere a identificar el propósito de una tarea lingüística: "¿Qué hacen ustedes cuando leen un texto? entonces dicen: 'no, yo subrayo. Hay otras que dejan las hojas en blanco, entonces es cómo hacerlos conscientes de lo que están haciendo y por qué lo hacen, entonces, si escriben notas al margen, ¿con qué propósito?" (PF1). Además de esta estrategia, el PF1 mencionaba: "normalmente privilegio que los estudiantes tomen nota de la especificidad de lo literario y que tengan en cuenta que esa experiencia y ese tipo de texto forman parte de la vida cotidiana en cualquier lengua" (PF1); es decir, resumir y conectar con material ya conocido. Finalmente, se menciona una estrategia social: "hay la oportunidad de que ellos trabajen más en esa parte de hacerse conscientes de qué hacen, de cómo lo hacen y que tengan el espacio de

discusión con sus compañeros" (PI1); en este caso nos referimos a la interacción entre pares que involucra a un compañero o varios dentro del proceso de aprendizaje cooperativo, que promueve la interdependencia positiva y el apoyo mutuo (Oxford, 1990).

Dentro de las razones a las que se hicieron referencia para favorecer estas estrategias, se mencionó que el nivel de lengua de los estudiantes influye a la hora de leer textos; entonces, el nivel que tienen los estudiantes de determinada lengua parece ser proporcional a la dificultad del texto y por lo tanto al nivel de complejidad de las estrategias que necesitan o pueden usar. En este orden de ideas, pareciera que en los niveles más básicos no se promueven otras estrategias –como las metacognitivas, afectivas o sociales, entre otras—, aparte de las cognitivas, por el nivel de los estudiantes. Con respecto a esto, uno de los profesores de inglés (PI2) dijo: “Para los niveles chiquitos, con ellos tampoco se necesita tanto desarrollo de diferentes estrategias, ellos tienen que saber *skimming* y *scanning* y trabajar mucho sobre ese tipo de comprensión lectora”. Sin embargo, viendo las respuestas de profesores de niveles más avanzados encontramos que la lectura sigue siendo abordada a partir de estas dos estrategias. Esto se refleja a su vez en las respuestas de los estudiantes, quienes mencionan las estrategias de *skimming* y *scanning* como las estrategias más utilizadas a la hora de hacer lectura de textos. Sin embargo, se puede decir que aunque estas estrategias facilitan la lectura en un primer momento (pre-lectura), pues ayudan a identificar qué tipo de texto es el que se va a leer, cómo está organizado, qué elementos tiene y cuál es su posible contenido, no son suficientes para decir que nos ayudan a comprender un texto, pues se sabe que comprender va más allá de saber descifrar los signos gráficos como lo menciona Alderson (2000), sino que más bien es un acto de interpretación en el que varios factores se involucran.

Con respecto a esto, el concepto de comprensión lectora ha sido explorado por varios autores, pero encontramos interesante la definición dada por Antich (1986; citado en Santiesteban y Velázquez, 2012) quien afirma que la comprensión se efectúa cuando se leen ideas y no palabras. Si bien, estrategias como las de *skimming*, *scanning*, subrayado y la toma de notas nos ayudan en la primera parte del proceso de comprensión, creemos que su función es limitada en el momento en que el proceso se vuelve más complejo y se requiere de estrategias acordes a esta complejidad. Es decir, sí a la hora de leer un texto considerado de mayor dificultad el lector solo hace uso de estrategias como *skimming*, *scanning* o la toma de notas, por ejemplo, y se encuentra

con dificultades al entender el vocabulario, no posee el conocimiento previo para comprender el texto, o tiene que hacer un análisis inferencial o crítico de la lectura, se verá en la necesidad de hacer uso de otras estrategias que le ayuden a superar sus dificultades que van más allá de lo que le pueden ofrecer las estrategias mencionadas. Por esta razón, es importante el uso de estrategias metacognitivas a la hora de leer ya que según Flavell (1996; citado en Lacon & Ortega, 2008), “[p]odríamos decir que se recurre a las estrategias cognitivas para hacer un progreso cognitivo, y a las estrategias metacognitivas para controlarlo. Controlar el propio progreso en una tarea es una actividad metacognitiva muy importante” (p. 238). Teniendo en cuenta lo anterior y, de acuerdo con McKeown y Beck (2009), acciones metacognitivas como la auto-regulación, planeación, evaluación y monitoreo son determinantes para lograr una comprensión exitosa. Por lo tanto, y como lo mencionan Baker y Brown (1984; citados en McKeown & Beck, 2009), los lectores exitosos deben tener cierta conciencia y control de las actividades cognitivas ya que la mayoría de las actividades y habilidades que se desarrollan en la lectura implican a su vez acciones metacognitivas. Es decir que cuando un lector es consciente, metacognitivamente hablando, sabe qué hacer cuando tiene dificultades, bien sea leyendo o en algún momento de su proceso de aprendizaje y, podrá utilizar las estrategias adecuadas para superar dichas dificultades o mejorar su desempeño (Osses, 2007). La importancia de las estrategias metacognitivas recae en que al indicar cómo piensa el individuo se facilita el aprendizaje y mejora el rendimiento, sobretodo de esos estudiantes que se esfuerzan demasiado por entender el contexto escrito (Ahmadi et al., 2013).

Con esto no queremos decir que no se deba hacer uso de estrategias cognitivas. Lo que nos resulta problemático es que si a lo largo del proceso de lectura se favorecen más estrategias como las que se mencionan (*skimming*, *scanning*, toma de notas o subrayado) sobre otras, no se estaría evidenciando una progresión en cuanto a la dificultad de las estrategias de lectura que usan los estudiantes de la Licenciatura a medida que avanzan en los niveles de lengua. Como lo señalan Orasanu y Penney (1986), los procesos de lectura de nivel superior requieren una atención más cuidadosa. Esto incluye, monitorear la propia comprensión y aplicar estrategias para lograr las metas de la lectura. Entonces, si tenemos en cuenta lo mencionado por los profesores y el currículo, lo esperado sería que al avanzar en los distintos niveles de inglés y de francés los estudiantes tuvieran que hacer lecturas de una gran variedad de textos como ensayos, artículos periodísticos, académicos y

científicos. Esto ocurrirá no solo en sus clases de lengua sino en las otras clases del componente pedagógico que exigirán que lean escritos académicos, en inglés la mayoría de las veces. Estos textos suponen un mayor grado de dificultad ya que son textos más conceptuales, con registros específicos y con temáticas que pueden ser desconocidas por los lectores debido al conocimiento previo que requieren, en donde además de hacer uso de estrategias como el subrayado, *scanning* o *skimming*, los lectores se verán en la necesidad de conocer y hacer uso de otras estrategias. En este caso, las estrategias metacognitivas les permitirán centrar su aprendizaje; poniendo atención y relacionando información con material ya conocido, organizar el aprendizaje o evaluar el mismo (Oxford, 1990).

Por otro lado, en la encuesta realizada a los estudiantes, pareciera que tienen la idea de que las estrategias corresponden a cada lengua de manera diferenciada. Es decir, que las estrategias que usan para leer textos en inglés no son las mismas que usan para leer en francés ni las que usan cuando leen en su lengua materna. Al respecto, uno de los estudiantes menciona que "para inglés nos aconsejan subrayar ideas principales y sus argumentos; además por medio de cuadros, sintetizamos las ideas. Me gustaría que para francés se hiciera algo similar". Esto evidencia que, aunque los estudiantes tienen la capacidad de identificar qué estrategias usan cuando leen, con qué propósitos y en qué circunstancias las usan, no parecen ser conscientes de que estas estrategias son transferibles entre las lenguas.

Adicional a esto, encontramos que varios de los estudiantes encuestados no establecen una diferencia entre estrategias y procedimientos. Por esto es importante entender la diferencia entre estos dos conceptos ya que para el estudiante al parecer no es muy claro. Solé (1992) aclara que el procedimiento se refiere a una cadena de acciones necesarias para conseguir una meta, mientras que la estrategia implica la existencia y la conciencia de un objetivo, con un carácter metacognitivo, es decir, que implica tener la capacidad de pensar y planificar la acción. Al indagar con los estudiantes qué estrategias conocían y cómo las usaban, la mayoría de las respuestas que nos dieron los estudiantes parecen corresponder más a actividades que se hacen a partir de la lectura que a estrategias a la hora de leer según la distinción que hace esta autora. En primera instancia, muchos consideraron sacar la idea principal y las ideas secundarias como una estrategia potencialmente lo es y más adelante explicamos cuándo sí lo es y cuándo se refiere a un procedimiento. Por ejemplo, en cuanto a la idea principal y las ideas secundarias, 15 mencionaron este procedimiento y dos de

ellos afirmaron lo siguiente: “Los diferentes métodos que utilizan los profesores para ayudarnos a analizar mejor los textos, como los *topic sentences*” (Estudiante 3). Asimismo, otro de ellos mencionó una idea similar a la anterior: “En inglés hemos aprendido a identificar la idea principal del texto, la tesis, las partes que lo componen y como la tesis debe tocar los puntos exactos que se van a desarrollar en los párrafos” (Estudiante 11). Aunque la identificación de la idea principal se constituye como una estrategia de lectura, siguiendo los planteamientos de Solé (1992), Cuevas et al. (1998) afirman que las estrategias son actividades conscientes e intencionales que se llevan a cabo con el fin de alcanzar metas u objetivos de aprendizaje. En cuanto a lo que mencionaron los estudiantes, al no hacerse explícito el propósito con el que identifican la idea principal y/o secundarias, podríamos pensar que se trata solo de un procedimiento más que una estrategia para comprender.

En segunda instancia, se mencionaron algunas estrategias como las de *skimming* y *scanning* –al igual que los profesores- y el subrayado. Por ejemplo, el E53 señala que “En el caso de inglés he aprendido a leer los textos con más cuidado, también haciendo uso del *scanning* y/o *skimming* para facilitar más la tarea”. A su vez, el E21 afirma que utiliza las estrategias “*Skim* o *scan*, subrayar, resaltar con diferentes colores” a la hora de leer textos. En estos casos es evidente el uso de estrategias cognitivas, pero no así el uso de otras estrategias, lo que podría significar que no las conocen o no las utilizan con mayor consciencia de cómo, por qué y para qué se deben usar. Otras actividades que mencionan los estudiantes encuestados son la identificación del tipo de texto y responder preguntas o cuestionarios acerca del texto, sin embargo, una vez más no se especifica con qué propósito lo hacen, por lo que podríamos considerar que son sólo procedimientos que se hacen a partir de la lectura en lugar de ser estrategias que median en el proceso lector de los estudiantes. En este orden de ideas, se podría pensar que los estudiantes encuestados llevan a cabo procedimientos de lectura, ya que en ningún momento mencionan la existencia de algún propósito a la hora de hacer las actividades que mencionan.

No obstante, como lo mencionamos anteriormente este sondeo inicial se hizo con una cantidad limitada de participantes y en un espacio corto de tiempo en el que no es posible determinar, a ciencia cierta, cómo se desarrolla la habilidad de lectura de las clases de inglés y de francés de la Licenciatura, si se promueven las estrategias de aprendizaje, qué estrategias se fomentan y si se incluyen dentro de ellas las metacognitivas. Por esta razón, teniendo en cuenta la importancia del desarrollo de la

habilidad de lectura, tanto en los cursos de lengua extranjera como en los cursos con contenido pedagógico y la relevancia de las estrategias (cognitivas, metacognitivas, sociales, afectivas, compensación, memoria) en este proceso, consideramos pertinente hacer un estudio exploratorio descriptivo. Esto, con el fin de conocer si hay alguna práctica pedagógica que evidencie que los profesores promueven las estrategias metacognitivas. Para ello, se observó en las clases de inglés y francés en los tres últimos niveles de cada lengua. Estos niveles se escogieron considerando que el nivel de lengua está más desarrollado y que los estudiantes tienen la capacidad de leer los distintos tipos de textos ya mencionados. Ya que, al parecer, en los niveles anteriores, según algunos profesores, los textos y las actividades que se realizan a partir de las lecturas no exigen que el lector haga uso de estrategias distintas a las cognitivas, lo que no nos permitiría conocer qué otro tipo de estrategias se pueden incluir en las clases de LE de la LLM.

Para terminar, los resultados de las encuestas y entrevistas hechas a estudiantes y profesores hacen evidente que las estrategias cognitivas son las que priman en cuanto a la habilidad de lectura. Esto, sumado a nuestra experiencia personal, nos permite formular los siguientes.

### **2.3. Interrogantes**

1. ¿Cuál es la visión sobre la lectura que tienen los profesores participantes y cómo se evidencia en el desarrollo de estrategias de aprendizaje en las clases?
2. ¿Qué estrategias de aprendizaje, particularmente las metacognitivas, se promueven en los tres últimos niveles de inglés y francés de la LLM con respecto a la habilidad de lectura?
3. ¿De qué manera los profesores promueven las estrategias metacognitivas, en los tres últimos niveles de inglés y francés de la LLM con respecto a la habilidad de lectura?

### **2.4. Objetivos**

#### **2.4.1. Objetivos generales**

- Identificar la visión sobre la lectura que los profesores tienen y cómo esta se evidencia en el modo de abordar la lectura en clase y en la forma de promover estrategias en torno a la misma.

- Identificar las estrategias de aprendizaje que se promueven en los tres últimos niveles de inglés y francés de la LLM en la habilidad de lectura.
- Determinar la manera en que se desarrollan las estrategias metacognitivas en los tres últimos niveles de inglés y francés de la LLM en la habilidad de lectura.

#### **2.4.2. Objetivos específicos**

- Identificar qué estrategias de aprendizaje buscan desarrollar en sus estudiantes los profesores de inglés y francés en los tres últimos niveles, para desarrollar la habilidad de lectura.
- Identificar qué estrategias metacognitivas promueven los profesores en los últimos tres niveles de los cursos de francés e inglés.
- Describir las actividades que los profesores de los tres últimos niveles de los cursos de francés e inglés llevan a cabo para fomentar en sus estudiantes el uso de estrategias metacognitivas, a la hora de hacer lectura de textos.

#### **2.5. Justificación**

Teniendo en cuenta la importancia de la habilidad de lectura, no sólo como parte del aprendizaje de una lengua extranjera, sino como parte fundamental dentro del proceso de formación profesional en el que los estudiantes se encuentran, esta investigación beneficiará tanto a la Licenciatura, como al Departamento de Lenguas, a los profesores, estudiantes y todos aquellos involucrados en este contexto.

En cuanto a la Licenciatura, los resultados que se puedan obtener de esta investigación le permitirá en primer lugar, conocer en qué medida se promocionan las estrategias de aprendizaje; segundo, si dentro de estas estrategias se incluyen las metacognitivas y finalmente, que actividades llevan a cabo los profesores para apoyar el proceso lector de los estudiantes por medio de la instrucción en estrategias. También, si es el caso, puede llevar a la Licenciatura y a los profesores a plantear la necesidad de fomentar en mayor medida el uso de estas estrategias metacognitivas, en las clases de lengua extranjera. Además, los hallazgos de esta investigación podrían dar lugar a otras investigaciones que profundicen sobre otros aspectos de estas estrategias. Dicho esto, la línea de investigación del Departamento de Lenguas, “Lenguajes, aprendizajes y enseñanzas” se verá igualmente beneficiada ya que al



conocer qué estrategias se están promoviendo en las clases de lengua extranjera, se puede saber cómo se está trabajando la habilidad de lectura en las clases de lengua, qué perspectiva tienen los profesores con respecto a fomentar o no el uso de estrategias metacognitivas para apoyar este proceso lector y, de esta manera, se podría establecer qué beneficios trae esto para los estudiantes y el desarrollo de esta habilidad en las lenguas mencionadas.

Igualmente, estos beneficios, que aplican para el Departamento de Lenguas y la Licenciatura, pueden aplicarse para otras universidades con programas similares, para fortalecer la habilidad de lectura en el aula de clase con el fin de obtener mejores resultados. Adicional a esto, esta investigación podría ser el punto de partida para investigaciones similares en otros contextos con otras características, en donde se identifiquen qué otras estrategias de aprendizaje se destacan, si se promueven en mayor o menor medida las estrategias metacognitivas y las diferentes formas de promover las mismas.

Por lo anterior, esta investigación es relevante para cualquier persona involucrada en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras que quiera conocer qué sucede en las aulas de aprendizaje de una segunda lengua con respecto al uso y promoción de las estrategias de aprendizaje y particularmente las metacognitivas para apoyar el desarrollo de la habilidad lectora. Consideramos que el desarrollo de estas estrategias es determinante tanto en la habilidad de comprensión lectora como en las demás habilidades, ya que el aprendiz no solo dará cuenta de las actividades cognitivas, sino que, al desarrollar estrategias metacognitivas, será capaz de reflexionar en su proceso lector, en cómo lee, en qué se le facilita, qué dificultades tiene y, en qué acciones son necesarias para superar dichas dificultades. Esto le permitirá al estudiante, al ser consciente de cómo se lleva a cabo su proceso lector, mejorar su desempeño en esta habilidad, no solo al superar sus dificultades sino, al optimizar sus fortalezas.

## **2.6. Antecedentes**

En este apartado se hace una revisión de los antecedentes relevantes para nuestro trabajo de investigación. Para ello, se realiza una descripción de los trabajos investigativos que aportan teórica y metodológicamente al estudio en cuestión. Los antecedentes estarán divididos por contexto, es decir, a nivel institucional, local, nacional e internacional, y organizados del más relevante al menos relevante en el

periodo 2009-2015.

Se encontraron cinco investigaciones en la base de datos de la Pontificia Universidad Javeriana relacionadas con nuestra investigación. La primera de ellas, realizada por Gil y Rojas (2012), titulada *Estrategias de lectura en inglés de estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la PUJ*. El objetivo fue describir las estrategias de lectura en inglés como lengua extranjera que utilizan los estudiantes de la LLM de la PUJ. Sus objetivos específicos fueron identificar los tipos de estrategias de comprensión de lectura en inglés y dar cuenta de la frecuencia de uso de las mismas por parte de los estudiantes de los cursos de Lingüística Aplicada y Modelos Pedagógicos, entre otros. Haciendo referencia a los constructos teóricos, los autores se enfocaron en las estrategias de lectura de O'Malley & Chamot (1990) y estrategias de comprensión lectora en lengua extranjera planteados por Brown (2007). Se trató de un estudio cualitativo y descriptivo en el que se aplicó una encuesta a los estudiantes de los cursos ya mencionados, se hizo un análisis estadístico y se realizó una entrevista con 6 estudiantes de estos cursos con una población mixta de 60 estudiantes de la LLM.

Los instrumentos fueron una adaptación del Inventario de Estrategias de Aprendizaje de Lenguas (IEAL) de Oxford (1990) y una entrevista semiestructurada. Con respecto a los resultados, se encontró que todos los tipos de estrategias se utilizan aproximadamente la mitad de las veces que los estudiantes se enfrentan a textos académicos escritos en inglés, es decir, que ninguna estrategia es de uso habitual ni de bajo uso. También, se encontró que tanto en los cursos del núcleo pedagógico como en la clase de inglés avanzado bajo había una frecuencia igual en el uso de estrategias. Se concluyó que si los participantes no reconocen un número de estrategias como de uso habitual o absoluto puede ser porque no hay conciencia en el uso de algunas estrategias de lectura o porque emplean estrategias que no figuran en la encuesta. A su vez, encontraron que los estudiantes consideran importante que los profesores promuevan el uso de estrategias de lectura ya que muchas veces dan por hecho que ellos ya cuentan con ese conocimiento. Es por esto que los autores realizan la siguiente sugerencia:

La percepción generalizada que asevera que no hay promoción de estrategias de lectura es un aspecto en el que no se profundiza en este trabajo ya que no hace parte de los objetivos del mismo. No obstante, esta sospecha podría suscitar una investigación que confirme o desmienta el punto de vista de los

entrevistados (Gil & Rojas, 2012, p. 104).

A partir de esta sugerencia, consideramos pertinente explorar si los profesores en la LLM promueven las estrategias de aprendizaje en los cursos de inglés y francés y, si dentro de las mismas se promueven las estrategias metacognitivas.

En segundo lugar, Orjuela y Peña (2014) realizaron una investigación titulada *Habilidades y estrategias metacognitivas en la comprensión lectora*. Como objetivo principal las autoras buscaban analizar el uso general de habilidades y estrategias metacognitivas de los docentes de un colegio en Bogotá en la comprensión lectora de textos de alta y baja complejidad. Sus objetivos específicos eran caracterizar y describir las estrategias metacognitivas utilizadas por los docentes en la comprensión lectora. Con respecto a los conceptos teóricos, se encontraron referencias a la metacognición en autores como Flavell (1981) y Brown (1980), habilidades metacognitivas en los autores Romero et al., (2002) y Heit (2011) y finalmente la lectura en Carrasco (2003), Sainz (1991) y García (2006). Estos conceptos son relevantes para nuestra investigación ya que son las categorías principales que se van a abordar a lo largo de la misma y los autores mencionados serían útiles para el marco teórico. Para llevar a cabo este trabajo se tomó como referencia a 4 docentes cuya área de experticia en la competencia de comprensión lectora en básica primaria son textos cristianos. Para ello, se hicieron observaciones con el fin de obtener un acercamiento a experiencias de los participantes y su forma de responder las preguntas y se utilizó otro cuestionario que buscaba indagar cómo los profesores aplicaban las estrategias y habilidades frente a un texto de baja y de alta complejidad y además si se hacía una correcta comprensión lectora. En esta investigación se tomó como base la planeación, la supervisión y la evaluación con respecto a su proceso lector.

En cuanto a los resultados, hay tres puntos importantes. El primero es que se evidencia poco conocimiento y práctica por parte de los docentes en lo que se refiere a estrategias de comprensión lectora. El segundo es que no es muy claro para los docentes cuál es el avance en la comprensión lectora de sus estudiantes, y cuáles son las fortalezas y debilidades que se presentan en la práctica de lectura en el aula de clase. Finalmente, encontraron que los docentes no son reflexivos de sus propios procesos cognitivos y por tanto no hay muestra de las habilidades metacognitivas. Orjuela y Peña (2014) llegaron a tres conclusiones principales, la primera es que al

evaluar las categorías metacognitivas de planificación, supervisión y evaluación en la comprensión lectora, los resultados evidenciaron que los docentes no utilizaban las estrategias adecuadas propias de cada una de estas categorías que son pertinentes para cada fase en la comprensión de un texto; también se hace necesaria la intervención con los docentes del colegio para reforzar las habilidades y estrategias que pueden aplicar en la comprensión de textos y se propone su estudio desde las aulas de clase para quienes se estén preparando como docentes de cualquier asignatura. A pesar de que esta investigación se da en un contexto escolar, este trabajo es relevante para nuestra investigación por la metodología ya que las autoras utilizaron entrevistas, observaciones y cuestionarios que pueden ser útiles para nuestro estudio como guías a la hora de construir los instrumentos. A su vez, a partir de las conclusiones, se debe tener en cuenta que, si el profesorado no es consciente de las estrategias que utiliza, no podrá usar este conocimiento para con los estudiantes y de esta forma se vuelve más pertinente para nuestra investigación.

El siguiente estudio fue realizado por García, Mora y Pacheco (2015) titulado *El estudio acerca del uso de las estrategias metacognitivas como herramienta de ayuda para mejorar la comprensión oral en el nivel básico de inglés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana*, tuvo como objetivo general concientizar a los estudiantes sobre la importancia del uso de las estrategias metacognitivas en su proceso de aprendizaje en la comprensión oral. Como objetivos específicos, buscaban determinar el nivel de proficiencia de la comprensión oral de los estudiantes del nivel básico de inglés de la LLM de la PUJ y, querían fomentar el uso de las estrategias metacognitivas en el nivel básico de inglés para el desarrollo de la comprensión oral y evidenciar su impacto en esta habilidad. Con referencia a los conceptos teóricos, se pudieron encontrar, la cognición en autores como Flavell (1984), Baker (2002) Wenden (1998) y Brown (2004), y los conceptos de estrategias de aprendizaje en Oxford (1990) y O'Malley y Chamot (1990). A pesar de que la investigación está dirigida a la habilidad de escucha, consideramos pertinente este antecedente ya que tanto la habilidad de escucha como la de lectura son habilidades receptivas y comparten ciertas características. Asimismo, la división de los conceptos ya mencionados es de gran utilidad para nuestro marco teórico ya que estas son unas de las categorías principales que están presentes en nuestra investigación. Esta es una investigación cuasi experimental y cualitativa, en donde los participantes realizaron diferentes tareas en cinco intervenciones realizadas

por las autoras, por medio de dos instrumentos para la recolección de datos: pre-prueba y pos-prueba. Se hizo énfasis en que las actividades de comprensión oral realizadas en cada intervención, trabajaran los tres aspectos de la metacognición: planeación, monitoreo y evaluación. García, Mora y Pacheco (2015) pudieron identificar varios aspectos importantes. El primero, es que los participantes realizaron una reflexión sobre ellos mismos que les permitió reconocer sus fortalezas y debilidades frente a la prueba. El segundo, se observó que así los estudiantes reflexionen en sus diarios sobre los aspectos que deben mejorar, ellos no son conscientes de qué pasos deben seguir en cuanto a los aspectos a mejorar. Por último, algunos estudiantes mejoraron un poco en la pos-prueba y al analizar la pre y la pos-prueba se encontró que los estudiantes tuvieron errores en las mismas preguntas. Concluyeron que la habilidad de comprensión oral presenta una alta dificultad en los estudiantes del nivel básico de inglés y necesitan de ayuda extra para lograr mejorarla. También identificaron que, al observar los resultados de la pos-prueba y el uso de las estrategias para desarrollarla, algunos estudiantes dejan evidencia del uso de las estrategias aprendidas durante este proceso. Teniendo en cuenta lo anterior, es evidente que las estrategias metacognitivas, si bien son de gran ayuda para el aprendizaje de una lengua extranjera, su implementación debe ser por un periodo de tiempo más extenso para lograr una mayor efectividad.

El siguiente antecedente encontrado en la PUJ hace referencia a un estudio exploratorio llevado a cabo por de la Hoz y Muñoz (2012), que lleva como título *Estudio exploratorio de los espacios de práctica autónoma de la producción oral de los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana*. El objetivo principal era explorar cómo practican los estudiantes de la Licenciatura la producción oral en inglés en su tiempo de trabajo autónomo, teniendo en cuenta cinco aspectos como: alcance, corrección, fluidez, interacción y coherencia, y así saber qué motiva a los estudiantes a practicar la producción oral en su trabajo autónomo. Este trabajo fue un trabajo exploratorio descriptivo, que contó con la participación de los estudiantes de la Licenciatura que en ese momento cursaban los distintos niveles de inglés.

Este trabajo aporta a nuestra investigación desde el punto de vista metodológico ya que es un estudio exploratorio que indaga la práctica autónoma de la habilidad oral. Por ello nos brinda una idea para la elaboración del marco metodológico en cuanto a diseño, instrumentos y procedimiento. Como instrumentos

se utilizaron dos encuestas realizadas por los investigadores; en la primera participaron 233 estudiantes y el objetivo era conocer qué habilidad trabajaban de manera autónoma los encuestados, conocer de estos estudiantes quiénes practicaban autónomamente la producción oral y saber brevemente cómo lo hacían, en la segunda encuesta se tuvieron en cuenta sólo a los estudiantes que practicaban la producción oral de manera autónoma, y se indagó por las motivaciones e intenciones de llevar a cabo dichas prácticas por medio de la escala de Likert. Los investigadores pudieron concluir que un 64% de la población estudiantil de los cursos de inglés de la Licenciatura practican la habilidad oral de manera autónoma (De la Hoz & Muñoz, 2012) siendo los de nivel pre-intermedio quienes practican esta habilidad con mayor frecuencia. También, pudieron identificar 12 motivaciones que tienen los estudiantes a la hora de practicar autónomamente la habilidad oral. Finalmente, De la Hoz y Muñoz (2012) sugieren un trabajo investigativo en el que se analice qué hacen los profesores para que sus estudiantes tengan conciencia a la hora de practicar su producción oral fuera y dentro de clase. Esta sugerencia muestra la importancia de analizar las prácticas pedagógicas de los profesores de la Licenciatura, bien sea para ver en qué consisten cuando se trata de practicar la producción oral o como en nuestro caso para ver qué estrategias de aprendizaje promueven los profesores de la Licenciatura y cómo lo hacen en sus clases de lengua.

Por último, se encontró un estudio en la LLM de la PUJ, titulado *La toma de notas en el proceso de aprendizaje de inglés: un estudio de caso* (Camelo & Cardona, 2012). El objetivo de esta investigación fue describir qué notas toman y cómo las toman los estudiantes de la LLM de la PUJ. Como objetivos específicos, las autoras buscaron identificar las estrategias metacognitivas y los procesos cognitivos para así definir qué piensan los estudiantes de la LLM sobre su proceso de toma de notas. Dentro de esta investigación se pudieron identificar tres constructos teóricos; estrategias de aprendizaje, estrategias metacognitivas, y aprendices exitosos y no exitosos. Se recurrió a una metodología de carácter descriptivo cualitativo realizando un estudio de caso a los estudiantes de nivel básico de la LLM del primer periodo de 2012. Los instrumentos fueron la entrevista Cobalti no estructurada o semiestructurada, encuesta escrita tipo cuestionario y los cuadernos de los estudiantes. Con respecto a los resultados, encontraron que los estudiantes están familiarizados con la toma de notas, pero no tienen una manera clara de hacerlo ya que lo hacen de forma empírica. A partir del aporte teórico se pudieron identificar dos tipos de

estudiantes, estratégicos y copistas. Además de esto, hacen una clasificación taxonómica de las estrategias metacognitivas por autores, que podría ser de gran utilidad para el apartado teórico de nuestra investigación.

Con esto concluimos los trabajos investigativos encontrados en la PUJ, que aportan a nuestra investigación en lo metodológico, en lo teórico y en cuanto a resultados. Es importante resaltar que, si bien varios de los estudios hacen referencia a las estrategias metacognitivas, algunos se enfocan en otras habilidades como la comprensión oral y la producción oral, en estrategias específicas como la toma de notas, o en otros contextos como el escolar. Sin embargo, no encontramos ningún trabajo investigativo que hiciera referencia a la promoción de estrategias metacognitivas con relación a la habilidad de lectura en las clases de inglés y francés de la LLM. Esto resulta valioso para nuestra investigación pues nos permite explorar un fenómeno que no ha sido trabajado antes en este contexto específico y tener un antecedente para futuras investigaciones.

A nivel local, se encontraron dos investigaciones realizadas en la Universidad de la Salle de Bogotá, una de ellas a nivel de pregrado y la otra a nivel de maestría.

La primera de ellas, titulada *No tienen hábitos de lectura, no tienen una guía, no saben leer” Dificultades de lectura que perciben los maestros de la licenciatura en lengua castellana en los estudiantes de licenciatura de lengua castellana, inglés y francés de la Universidad De la Salle*, realizada por Barrera y Munar (2009), cuyo objetivo principal fue caracterizar las dificultades de lectura que perciben los maestros del área de lengua castellana en los estudiantes de la Licenciatura. Teóricamente, las investigadoras mencionan los modelos y estrategias de lectura. En cuanto a la metodología, se trató de una investigación etnográfica con una población de 21 docentes del área de lengua castellana en donde el instrumento principal fue la entrevista a profundidad. A partir del análisis de estas entrevistas, se encontró que las principales dificultades identificadas por los profesores son: falta de estrategias de lectura, falta de hábito lector (tiempo-interés), lectura apresurada y superficial y asumir la lectura como obligación y no como una opción (Barrera & Munar, 2009). Además, Barrera y Munar (2009) pudieron concluir que los profesores no hacen un seguimiento a los modelos o estrategias que les imparten a sus alumnos lo cual genera una confusión provocando la deserción en la competencia de lectura. Para efectos de nuestra investigación consideramos relevante la construcción teórica de los modelos y estrategias de lectura y el hecho de tener en cuenta la perspectiva de los docentes

como eje central. Además, las conclusiones nos dan más argumentos para afirmar que la enseñanza de estrategias en la clase de lengua extranjera debe ser más intencional para lograr un efecto positivo en la comprensión de lectura.

La segunda, es una investigación de maestría realizada por Velandia (2010), que lleva como nombre *Metacognición y comprensión lectora. La correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora*. El objetivo principal fue establecer la correlación que hay entre el uso de estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora en un contexto escolar, es decir que se trató de una investigación correlacional. A nivel teórico, la autora toca varios aspectos relevantes como lo son la naturaleza de la lectura y la comprensión lectora, los procesos de cognición y metacognición, las facetas metacognitivas según Buron (1997), las fases metacognitivas en la comprensión lectora y las estrategias metacognitivas. Todas estas categorías resultan útiles porque relacionan dos ejes principales en nuestra investigación, la comprensión lectora y la metacognición. La población fue de 108 estudiantes de noveno y décimo grado del Colegio Casablanca en la localidad de San Cristóbal norte, entre 13-17 años de edad del estrato económico tres. El instrumento utilizado fue una prueba metacognitiva que mide el nivel de uso de las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora. Dentro de los resultados se encontró que el 66% de los estudiantes que realizaron la prueba tienen dificultades de comprensión lectora y que la estrategia que con mayor frecuencia usan los malos lectores es "la revisión a vuelo de pájaro" (Velandia, 2010, p. 188), ya que es una estrategia que es empleada como una pre-visualización o pre-lectura superficial del texto; mientras que los buenos lectores al contrario hacen uso del establecimiento de propósitos y objetivos como la estrategia más importante y la que más frecuentan en los procesos de lectura. Esta estrategia en particular es más compleja porque requiere por parte del lector un conocimiento previo no solo del tema sino de los propósitos y objetivos a plantearse de acuerdo con la finalidad de la lectura (Velandia, 2010). Con esto, se concluye que el nivel de complejidad en el uso de estrategias, está determinado por el nivel de lectura que hacen los estudiantes. Esta investigación es importante para nuestro trabajo ya que muestra la relación de las estrategias metacognitivas y la lectura pues evidencian la relevancia de tener propósitos y objetivos a la hora de leer.

Como parte de los antecedentes a nivel nacional se encontraron dos investigaciones que tienen que ver con el uso de estrategias de lectura por parte de



estudiantes universitarios, y la enseñanza de estrategias metacognitivas para mejorar el vocabulario.

El primero, un estudio que reporta los resultados de una investigación acerca de las estrategias de comprensión de lectura utilizadas por dos estudiantes de una licenciatura en inglés; uno de ellos identificado como lector exitoso y el otro como lector menos exitoso. El estudio fue realizado por López y Giraldo (2011), y titulado *The English Reading Strategies of Two Colombian English Pre-service Teachers*, tuvo como objetivos caracterizar el desempeño en lectura en inglés del lector exitoso y del menos exitoso e identificar las necesidades en términos de estrategias de lectura de cada uno de los estudiantes. Para ello, las autoras realizaron una revisión teórica en donde se menciona una visión constructivista del proceso de lectura y se hace énfasis en la construcción activa de conocimientos por parte de los individuos como resultado de sus procesos de lectura y escritura, los cuales son permitidos o no por el ambiente cultural que los rodea. Con respecto a estos planteamientos se mencionan autores como Gallimore y Goldenberg (1993) y Gallimore y Tharp (1991). En segundo lugar, se hace una descripción del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en el proceso de comprensión de textos. Puntualmente, mencionan estrategias metacognitivas aplicadas a la lectura como: monitoreo de la comprensión de la información, poner atención a partes específicas de un texto, seleccionar información relevante para ser recordada y la evaluación de la comprensión después de completar la tarea de lectura (Fotovatian & Shokrpour, 2007, citados en López y Giraldo, 2011). Además de esto, la comprensión lectora en este estudio es definida como la capacidad del lector de construir significado a través del uso de habilidades cognitivas y además la capacidad de manipular su metacognición (López & Giraldo, 2011), es decir que pueden determinar cuándo y cómo usar estrategias cognitivas a la hora de hacer la comprensión de un texto. Por último, se incluye un apartado teórico con relación a la importancia de hacer explícita la enseñanza e instrucción de estrategias metacognitivas como parte del proceso de lectura.

Metodológicamente, el estudio tomó a dos estudiantes de quinto semestre de una licenciatura en lengua inglesa, uno de ellos considerado un lector exitoso y el otro menos exitoso de acuerdo con el desempeño académico de cada uno. Los datos se recogieron por medio de sesiones de lectura en voz alta grabadas en audio y transcritas para su posterior análisis. Después del análisis, las investigadoras encontraron que hay tres aspectos que diferencian el uso de estrategias cognitivas y

metacognitivas durante la lectura. Estas son, el número de estrategias que trajeron a memoria, la frecuencia en el uso de estas estrategias y la efectividad al aplicar cada estrategia. Mientras que el lector menos exitoso uso un total de 7 estrategias en 33 oportunidades, la eficacia en su uso fue solo de un 36%; en contraste, el lector exitoso uso un total de 14 estrategias en 39 ocasiones con una efectividad del 90%. En conclusión, los lectores exitosos son aquellos que usan más estrategias cognitivas y metacognitivas, más frecuentemente y con mayor efectividad que los lectores menos exitosos. Por esta razón, las investigadoras sugieren que para los lectores menos exitosos es importante que los profesores de lengua extranjera hagan ejercicios de lectura en voz alta en sus clases para que los estudiantes sepan cómo darle sentido a un texto por medio del uso de estrategias. Para ello, ellas mencionan tres estrategias que pueden ser enseñadas por los profesores sin importar el nivel de lengua de los estudiantes. Estas son: traer a memoria conocimiento de la lengua materna, transferencia a través de palabras y aprovechar la estructura del texto (López & Giraldo, 2011). Consideramos este antecedente relevante porque es un contexto muy similar al que vamos a explorar en nuestro trabajo de investigación: un contexto universitario y una licenciatura en lengua extranjera, donde se hace énfasis en la habilidad de lectura y el uso de estrategias. Además, sugiere que la enseñanza de estrategias metacognitivas puede ser una forma de mejorar la comprensión lectora en las clases de lengua extranjera.

El segundo estudio a nivel nacional, realizado por Díaz (2015), titulado *Entrenamiento de estrategias meta-cognitivas para mejorar vocabulario a través de diarios de aprendizaje* tuvo como objetivo examinar el efecto de la enseñanza de estrategias metacognitivas en estudiantes de nivel A1 para mejorar su vocabulario. Este trabajo se lleva a cabo basado en el marco de la enseñanza de estrategias metacognitivas, por lo que la autora se enfoca en el uso de estrategias metacognitivas en las prácticas educativas. Para esto, Díaz (2015) define la metacognición basada en la conceptualización de Cross y Paris (1988) y de Knowles (1975) y concluye que “los participantes son conscientes de estrategias cognitivas en particular, y la forma de moverse dentro de las diferentes tareas asignadas, no solo para aprender vocabulario sino para cualquier proceso de aprendizaje” (Díaz, 2015, p. 89). Como el trabajo buscaba enseñar estrategias metacognitivas, la autora también hace un apartado de enseñanza de estrategias de aprendizaje en una lengua basándose en Nunan (1999)

quien afirma que es el “proceso mental y comunicativo que los estudiantes despliegan para aprender una segunda lengua” (Nunan, 1999, citado en Díaz, 2015, p. 55).

En cuanto a la metodología, se trató de un estudio descriptivo-cualitativo en el que se aplicaron cinco intervenciones en las que se hicieron actividades para desarrollar y practicar las estrategias metacognitivas y las habilidades para aprender vocabulario de los participantes. Para la recolección de datos, la autora recurrió a cuestionarios, mapas mentales, diarios de los estudiantes y notas de campo. A partir de la información recolectada, se encontró que, aunque los participantes son conscientes de qué estrategias usar y cuándo hacerlo, su proceso de autoevaluación es débil. Sumado a esto, también estableció que las estrategias metacognitivas contribuyen al desarrollo de las habilidades para aprender vocabulario. Lo anterior, le permitió concluir a Díaz (2015), que los estudiantes son más conscientes de la variedad de estrategias que usan dentro de su proceso de aprendizaje cuando usan e integran las estrategias metacognitivas, y que, al usar los diarios personales, los estudiantes fueron capaces de identificar sus fortalezas y debilidades, lo que mejora aún más sus habilidades metacognitivas. Esta investigación es relevante porque además de los elementos teóricos encuentra una relación positiva entre la enseñanza de estrategias metacognitivas y el desarrollo de una habilidad, en este caso la de vocabulario.

Finalmente, en la revisión de antecedentes se encontraron dos estudios internacionales que consideramos relevantes para nuestra investigación. El primero de ellos realizado en Irán con estudiantes de inglés como lengua extranjera y el segundo llevado a cabo en Venezuela, en un contexto universitario con estudiantes de nivel I de inglés.

Como se mencionó antes, el primer estudio fue realizado en Irán por Khonamri y Mahmoudi (2011) titulado *Metacognitive Awareness and Comprehension Monitoring in Reading Ability of Iranian EFL Learners*. El objetivo principal era establecer la posible relación entre dos componentes de la metacognición, la evaluación y la regulación, para poder determinar la relación entre el conocimiento metacognitivo y el monitoreo de la comprensión en la habilidad lectora de los estudiantes. Al igual que la investigación realizada por De la Hoz y Muñoz (2012), se trata de un estudio cuantitativo-cualitativo con una naturaleza descriptiva y exploratoria. Esto resulta provechoso para nuestra investigación ya que nos puede brindar instrumentos y procedimientos característicos de este tipo de estudio. Para la

recolección de datos, se usaron tareas de lectura en voz alta, preguntas en retrospectiva y detección del error. La población fue un grupo de estudiantes de electrónica de primer semestre que cursaban el primer nivel de inglés como lengua extranjera. Los resultados mostraron que mientras más alta era la conciencia cognitiva, mayor era el uso de estrategias de monitoreo, mientras que entre más bajo el nivel de conciencia metacognitiva, menor era el uso de estrategias. Los autores concluyeron que el grado de monitoreo de la comprensión puede verse afectado por el nivel de conciencia que hay de las estrategias de lectura. Además, aquellos participantes que eran metacognitivamente conscientes de las estrategias de lectura y además proficientes en su habilidad de lectura, empleaban estrategias más frecuentemente que aquellos con menor conciencia y menor proficiencia de lectura. Este estudio es relevante porque revela la importancia de que los estudiantes sean conscientes de las estrategias de lectura para poder tener un mejor desempeño en cuanto a la habilidad de comprensión lectora.

El último antecedente que se menciona en este apartado fue realizado en Venezuela por Mayora (2013), que lleva como título *Estrategias Metacognitivas aplicadas en la comprensión de la lectura por estudiantes de Inglés I. Caso Vice – Rectorado “Luis Caballero Mejías”* que quería caracterizar y determinar las estrategias metacognitivas para la comprensión de la lectura utilizadas por estudiantes del segundo curso de inglés durante el primer periodo del año 2009. Para ello, se llevó a cabo una investigación de campo con una muestra de 85 estudiantes que cursaban inglés II. El instrumento fue un cuestionario de 10 preguntas para medir la frecuencia de uso de las estrategias metacognitivas de lectura. Como resultado, se encontró que en términos generales todos los estudiantes usaban las estrategias metacognitivas, y se dedujo que debido al hecho de que los estudiantes encuestados eran aprendices expertos, los mismos leían para aprender, “lo que implica que el estudiante debe concentrarse en la selección de información relevante en el texto, utilizar estrategias de aprendizaje y evaluar su efectividad” (Mayora, 2013, p. 16). A partir de los resultados, el autor hace algunas recomendaciones que consideramos importante mencionar. La primera, motivar la comprensión de la lectura con el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas; la segunda, incluir estrategias metacognitivas dentro de los programas de inglés I; y propiciar la formación continua de los profesores del área de inglés para mejorar la praxis educativa en la comprensión de la lectura (Mayora, 2013). Estas sugerencias son importantes porque una vez más muestran la necesidad

de promover la enseñanza de estrategias metacognitivas como parte del desarrollo de la habilidad lectora de los estudiantes de una lengua extranjera.

De esta manera concluimos la sección de los antecedentes en donde se hallaron diferentes estudios que son relevantes para nuestra investigación por sus aportes teóricos, metodológicos y sus resultados. Estos estudios nos permiten evidenciar la importancia y la relevancia de este tema en la investigación en lingüística aplicada, tanto a nivel institucional, local, nacional e internacional. Adicional a esto, la sugerencia de Gil y Rojas (2014) en su trabajo de investigación dio lugar a nuestro trabajo investigativo puesto que relacionaba nuestro interés con una situación que puede estarse presentando en la Licenciatura. Sin embargo, no se encontró un estudio que relacionara todos los elementos que se pretenden observar en el contexto específico de la LLM de la PUJ, por lo que se considera relevante esta investigación.

### **3. Marco teórico**

Teniendo en cuenta el objetivo principal de esta investigación, que consiste en explorar si existe o no una promoción de estrategias de aprendizaje por parte de los profesores para desarrollar la habilidad de lectura y, si se hace algún énfasis en las estrategias metacognitivas, es necesario desarrollar un apartado en el cual se expongan los diferentes ejes conceptuales. A continuación, se desarrollarán tres ejes principales que nos permitirán identificar los conceptos base de la investigación: la comprensión de lectura, la metacognición y las estrategias metacognitivas.

En cuanto al eje de comprensión de lectura, nos basaremos en el trabajo de autores como Orasanu y Penney (1986), Wilson y Anderson (1986), Wallace (1992), Solé (1992) y Alderson (2000), quienes hacen una descripción detallada de la naturaleza de la lectura, las variables involucradas en la lectura y las estrategias y competencias que se deben desarrollar para que el lector alcance un buen desempeño en esta habilidad. Todo esto, al considerar la lectura como un proceso mediante el cual se construye significado a partir del texto, gracias a diferentes medios (Orasanu & Penney, 1986).

Para desarrollar el eje conceptual de la metacognición, tendremos en cuenta las definiciones de Flavell (1979) sobre metacognición y su relación con la lectura. Para ello partiremos de los aportes de autores como Brown, Armbruster y Baker (1986).

Por último, para el eje de estrategias metacognitivas, nos basaremos en la clasificación hecha por Oxford (1990); no obstante, contaremos con aportes de otros autores que nos brindaran una perspectiva más amplia sobre este tema. Incluiremos también una sección para hablar de la enseñanza de estrategias metacognitivas en la enseñanza de lenguas extranjeras. Para ello, tendremos en cuenta los aportes teóricos de Nist y Mealey (1991) y Solé (1992) entre otros, enfocados principalmente a la lectura y al rol del profesor en este proceso.

### **3.1. Comprensión de lectura**

#### **3.1.1. Naturaleza de la lectura**

Sabemos que la forma en que algo se concibe o se entiende determina en gran manera cómo se actúa con respecto a eso. Con respecto a la comprensión de lectura, este mismo principio se puede aplicar; dependiendo de cómo se conciba la lectura, se llevarán a cabo acciones que concuerden con dicha visión. Entender la naturaleza de la lectura es importante para esta investigación, porque al determinar qué concepción o que visión tienen los profesores de la misma, se podrá identificar que actividades y qué estrategias se llevan a cabo para desarrollar esta habilidad.

Como lo afirma Alderson (2000), la cantidad de teorías acerca de la lectura es abrumadora y van desde saber qué es, cómo se adquiere y se enseña, hasta cómo la lectura en una segunda lengua es diferente a la lectura en lengua materna o cómo la lectura se relaciona con otras habilidades cognitivas y perceptuales como la comprensión oral.

Hace varios años la enseñanza de la lectura se enfocó en un principio alfabético que consistía en aprender a reconocer las letras que correspondían a los sonidos y que combinadas formaban palabras (Orasanu & Penney, 1986). Sin embargo, esta concepción deja de lado un aspecto importante de la lectura que es el significado, ya que al decir que se logra una comprensión de lectura al procesar letra por letra de un texto se estaba afirmando que lo que debía enseñarse era aprender a decodificar la unión de sonidos y letras (Orasanu & Penney, 1986). No obstante, sabemos que leer es mucho más complejo que esto, y que la decodificación de sonidos es solo parte de este proceso de lectura. Adams y Kleiman (1980a, 1982; citados en Guthrie et al. (1986)) son muy claros al afirmar que la lectura es una tarea compleja en la que se ven involucrados una serie de procesos cognitivos, lingüísticos y perceptuales, en donde se involucran, conocimientos del mundo, procesos cognitivos y procesos de comprensión de la lengua.

Debido a esto, surge una nueva visión que hace énfasis en la construcción activa de significado a partir del texto. Orasanu y Penney (1986) nos hablan aquí de la decodificación como un medio para lograr la lectura en vez de ser el objetivo final de la misma. Es en este punto donde podemos hacer una diferenciación entre el proceso de lectura y el producto que se obtiene de la misma. Tanto Wallace (1992) como Alderson (2000) dividen la lectura en estos dos aspectos. Alderson (2000) define el proceso como la lectura misma, en donde el texto y el lector interactúan, es decir que el lector no solo está descifrando los sonidos de un texto y uniéndolos para formar palabras y oraciones, sino que se cree que está pensando en lo que está leyendo, qué significado tiene para él, cómo se relaciona con lo que ya sabe, qué tan interesante o aburrido le resulta, qué dificultades le supone el tema y cómo puede sobrellevarlas. El producto entonces, es definido por Alderson (2000) como lo que el lector pudo obtener de la lectura y generalmente está determinado a partir de cuestionarios o evaluaciones de comprensión de lectura. Sin embargo, el problema con esta última definición es asumir que los distintos lectores desarrollan la misma comprensión de un texto cuando sabemos que es posible que distintos lectores comprendan de diferentes maneras un mismo texto debido a su conocimiento de la lengua, su conocimiento del mundo o el propósito de la lectura, entre otros (Alderson, 2000). Todo esto nos lleva a establecer una importante diferencia entre la nueva y antigua visión de la lectura, y es el lugar que tiene el significado en cada una de ellas. En la antigua visión el significado se encuentra en el texto mismo y el lector tiene la tarea de encontrarlo, mientras que, en la nueva visión, a partir del texto, del conocimiento acerca del contenido, el lenguaje y la estructura, el lector genera el significado (Orasanu & Penney, 1986).

Estas concepciones pueden complementarse con la distinción que hace Bernhardt (1991), quien define la lectura como un proceso cognitivo y social. Aunque en un principio el autor los define como procesos separados, termina concluyendo que la lectura tiene tanto una naturaleza cognitiva como social, y que es inútil tratarlas por separado. Bernhardt (1991) también establece que la lectura es "un proceso cognitivo y una tarea intrapersonal para la resolución de problemas que tiene lugar dentro de las estructuras de conocimiento del cerebro"<sup>2</sup> (p. 5-6). Sin embargo, y como lo hemos explicado anteriormente, esta visión implica que la suma de procesos individuales

---

<sup>2</sup> Traducción propia. Texto original: Process as an interpersonal problem-solving task that takes place within brain's knowledge structures.

constituye el acto lector, dejando de lado la idea de que cada lector lleva a cabo el proceso de lectura a su manera. Es por esto que Bernhardt (1991) concluye que la lectura es un proceso social y que los textos son manifestaciones de la cultura. Esto hace que los textos estén abiertos a múltiples interpretaciones debido a que cada contexto cultural implica una escala de valores distinta, lo que genera una lectura individual y diferente de un texto. En el caso de nuestra investigación al tratarse de un contexto universitario en el que convergen distintas realidades- culturales, sociales, económicas- no solo de los estudiantes sino del mismo profesor, se esperaría que las clases de lectura y los textos que en las mismas se trabajan sean un espacio en donde los estudiantes tengan la oportunidad de traer sus propias interpretaciones de acuerdo a la realidad de cada uno y que los profesores tengan en cuenta las diferentes lecturas que pueden darse, más allá de entender la lengua en que los textos están escritos.

Teniendo en cuenta esto, es posible afirmar que el proceso de lectura no es el mismo para todos los lectores, puesto que al tratarse de lectores distintos también hablamos de contextos culturales, conocimiento y experiencias que interpretan el texto de manera distinta. Para ello, cada lector individualmente deberá adquirir y adaptar distintas estrategias para interpretar e inferir el mensaje del autor, pues generalmente el escritor da por hecho que sus lectores tienen un conocimiento del mundo que le permite comprender e interpretar un texto sin mayores dificultades (Wallace, 1992,). Según Orasanu y Penney (1986), esto le da a la lectura un carácter interactivo y no secuencial, en donde se desarrollan habilidades comunicativas y de lengua adicionales a la de interpretar mecánicamente el código escrito. Los lectores no solo harán uso de una única estrategia que es identificar letra por letra y palabra por palabra de un texto, sino que además deben procurar estrategias que se adapten al propósito, la naturaleza y la organización del material (Orasanu & Penney, 1986). Para finalizar la caracterización de estas dos visiones Orasanu y Penney (1986) establecen que:

[...]la primera visión es consistente con teorías del aprendizaje conductistas-asociacionistas las cuales se aproximan al aprendizaje y la enseñanza como una construcción en bloque, al fraccionar la tarea en elementos más pequeños, para luego, establecer asociaciones entre los elementos apropiados para formar unidades más largas hasta que un comportamiento complejo se ensamble (Orasanu & Penney, 1986, p. 5)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Traducción propia. Texto original: The earlier sequential view was consistent with behaviorist-associantist learning theories that took a building block approach to learning and teaching: break down



Sin embargo, una vez más, esta visión sólo comprende un aspecto dentro del proceso de lectura. Alderson (2000) considera que cuando leemos, nos involucramos en una cantidad de acciones mentales que pueden ser automáticas o conscientes. Por ejemplo, conscientemente podemos decidir saltarnos un capítulo o unas páginas de un texto si nos parece aburrido, o podemos fijar nuestra atención en los titulares del periódico o leer el final de una novela aún antes de haber comenzado a leer el libro. La aplicación de estas estrategias de manera consciente involucra a su vez la elección deliberada de procesos que integran diferentes habilidades y conocimientos (Alderson, 2000).

Teniendo en cuenta lo anterior, el primer paso en la lectura es registrar el texto impreso y decodificar las palabras (Carpenter & Just, 1986); esto es posible al identificar la forma ortográfica del texto. A partir de esta identificación el lector puede acceder al conocimiento que posee del tema del texto, esto ocurre generalmente cuando el lector lee los títulos y subtítulos del texto y se da una idea de lo que podría tratar la lectura. Es por esto que Bransford y Johnson, (1973; citados en Carpenter & Just (1986)) afirman que:

[...] cuando leemos o escuchamos, hacemos uso del conocimiento previo para guiar nuestra comprensión. Se ha demostrado que, si el lector no tiene idea del tema del texto, podría ser más difícil de entender o recordar aun si todas las palabras son fáciles de entender (p. 18)<sup>4</sup>.

Mientras que, si un lector es experto en el tema que lee, puede asimilar mejor nueva información para así recordarla fácilmente. Esta evidencia nos permite una vez más afirmar que leer no solo se trata de entender las palabras escritas. Tanto Orasanu y Penney (1986) como Carpenter y Just (1986), Wilson y Anderson (1986), Wallace (1992) y Alderson (2000) concuerdan en afirmar que el conocimiento influye en la comprensión de distintas maneras. En primer lugar, provee el vocabulario necesario para entender cualquier pasaje (Carpenter & Just, 1986), permite inferir acerca del contenido que el lector podría encontrar a lo largo del texto (Wallace, 1992), le da una explicación coherente a los diferentes elementos mencionados en un pasaje y guía al lector al tipo de información que necesita ser recordada (Wilson & Anderson, 1986).

---

a task into its smallest elements, then establish associations between appropriate elements to form larger units until a complex behavior is assembled.

<sup>4</sup> Traducción propia. Texto original: When we read or listen, we rely on previous knowledge to guide our comprehension. It has been shown that if the reader has no clue to the topic of a text, it may be difficult to understand or remember, even if all the words are simple to understand.

Los avances teóricos que hacen referencia a cómo el conocimiento es usado y representado, se basan en la teoría del esquema, la cual explicaremos a continuación en detalle.

### **3.1.2. Teoría del esquema**

Lingüistas, psicólogos cognitivos y psicolingüistas han usado el término esquema o esquemas en plural para entender la interacción de factores clave que afectan el proceso de comprensión (*Schema theory*, s.f.). Esta teoría determina que todo el conocimiento está organizado por unidades que contienen la información. Este concepto también ha sido usado para describir la estructura y la organización del conocimiento lingüístico y discursivo (Nassaji, 2007). Entender este concepto en particular es útil para esta investigación pues nos ayuda a comprender cómo el conocimiento previo y las experiencias (culturales, académicas, personales) de cada individuo moldean de cierta manera, la forma de comprender el mundo y por lo tanto de acercarse a un texto. Es también importante resaltar que esta teoría determina que cada lector tiene esquemas distintos basados en su experiencia y vida personal por lo que la lectura de cada individuo es distinta y debe ser tratada como tal. Al tratar de explorar cómo se promueven las distintas estrategias para la comprensión de lectura, es importante reconocer cómo los distintos esquemas de los diferentes lectores son tratados a la hora de leer y cómo se logra enfocar la lectura a partir de ellos.

Para comenzar, esta teoría hace énfasis en el rol del conocimiento ya que este ayuda a organizar la nueva información y a hacer inferencias (Orasanu & Penney, 1986,). Es decir que la información está organizada de tal manera que se crea una estructura preexistente de la que el lector puede hacer uso para asimilar nueva información. Carrell y Eisterhold (1983) a su vez establecen que un texto guía de cierta manera al lector para que éste pueda construir significado a partir del conocimiento previamente adquirido. Generalmente esto ocurre por medio del título, subtítulos, imágenes y demás elementos de un texto que le ayudan al lector a establecer qué tanto sabe o desconoce acerca de lo que va a leer. Otra definición nos la dan Carpenter y Just (1986), quienes aseguran que los esquemas son ideas estereotipadas de situaciones y eventos comunes. Para ilustrarlo, tomemos como ejemplo la siguiente oración:

*Laura detuvo a cada transeúnte y le mostró la foto, alguien tenía que haberla visto.*  
En el proceso de comprender esta oración, lo primero que hacemos como lectores es tratar de asociarla con algo familiar, un esquema que pueda darle significado al

evento que se describe. Varios esquemas podrían corresponder a esta situación, pero el más obvio es quizá que se trata de una madre desesperada por encontrar a su hija perdida. A partir del texto, varios conceptos vienen a nuestra mente sin necesidad de que se mencionen en el texto. Nos imaginamos que se trata de una niña pequeña que se extravió, que la madre, desesperada por la situación, decide tomar una fotografía de su hija y salir por las calles a buscarla, que la foto hace más fácil que las personas puedan identificar a la niña en caso de que la hayan visto. Nada de esto está literalmente escrito en la oración, pero podemos asumir todo esto gracias a los esquemas que almacenan nuestro conocimiento del mundo. Nuestra interpretación cambiaría totalmente si la mujer en lugar de mostrar la foto a los transeúntes, pusiera carteles en todos lados ofreciendo una recompensa por encontrar un animal extraviado. Asumiríamos que se trata, no de una persona sino quizá de una mascota extraviada por la que se ofrece recompensa en caso de ser rescatada. Aquí podemos ver cómo la capacidad inferencial del lector se afecta dependiendo de los esquemas que se lleven a cabo en la mente a la hora de hacer la comprensión. Puesto en las palabras de Wilson y Anderson (1986) un lector comprende un mensaje en el momento que activa o construye un esquema que se ajusta a los objetos y eventos que se describen. Es contundente el papel de los esquemas para la comprensión, sin embargo, no todos los lectores poseen los mismos esquemas. Una vez más, esta teoría del esquema resalta el hecho de que más de una interpretación de un texto es posible. El esquema que se usa para leer un texto puede variar según la edad, el sexo, raza, religión o nacionalidad que tiene el lector (Wilson & Anderson, 1986).

Coady (1979; citado en Carrell & Eisterhold, 1983) y, Wilson y Anderson (1986) describen las funciones que tienen los esquemas a la hora de acercarnos a un texto. La primera es que "los esquemas proponen un andamiaje ideal" es decir que "un esquema personifica la estructura organizacional de la información que representa"<sup>5</sup> (p. 35). Otra es que los esquemas dirigen la atención, así el lector es capaz de identificar elementos importantes que le permiten a su vez asignar recursos (estrategias) cognitivos específicos. Además, permite una búsqueda de memoria ordenada y facilita resumir y clasificar información importante y la que no es tan relevante para el lector. Finalmente, los esquemas permiten la reconstrucción inferencial y ayudan a generar hipótesis de la información desconocida.

---

<sup>5</sup> Traducción propia. Texto original: Schemata provide ideational scaffolding. A schema embodies structural organization of the information it represents.

Para poder entender el papel del conocimiento previo y de los esquemas dentro de la comprensión lectora, es necesario distinguir entre los esquemas formales y los esquemas de contenido. Los primeros se refieren al conocimiento de la estructura del texto y los segundos al conocimiento del contenido del texto en sí.

#### 3.1.2.1. Esquemas formales

El conocimiento previo de esquemas formales según Carrell y Eisterhold (1983) hace referencia a la distinción que puede hacer un lector de las diferencias entre las estructuras retóricas y de género (fábulas, textos científicos, artículos periodísticos, poesía, etc.). Por ejemplo, nuestro esquema para cuentos o historias cortas nos dice que como mínimo el relato debe tener un inicio, un nudo y un desenlace, además de incluir personajes y un escenario en el cual se desarrolle. También, se refiere al conocimiento de vocabulario, de relaciones sintácticas y la capacidad de asimilar estructuras lingüísticas complejas. Todo esto lleva a Alderson (2000) a determinar que la facilidad con que un texto es leído en cualquier lengua, depende mucho del conocimiento lingüístico que tenga el lector, ya que una vez que el lector reconoce el tipo de texto que está leyendo, puede aplicar estrategias de lectura para seguir el texto y predecir lo que probablemente encontrará más adelante (Barrios, 1996). En el caso de las clases que serán observadas se esperaría que si se están trabajando tipos de textos específicos como artículos científicos o periodísticos, ensayos argumentativos o descriptivos, por ejemplo, los estudiantes conozcan de antemano su estructura y esquema o que en las clases se enseñen o presenten estos conceptos.

#### 3.1.2.2. Esquemas de contenido

Por otro lado, los esquemas de contenido hacen referencia al conocimiento previo sobre lo que dice el texto para poder comprenderlo (Alderson, 2000); es decir, el conocimiento requerido para entender un texto acerca de las tradiciones navideñas norteamericanas, la economía brasileña, la historia de India o las celebraciones de pascua en México. Sin embargo, no se trata únicamente de poseer el conocimiento del contenido sino como dice Alderson (2000) de poder activarlo. Este mismo autor menciona varios estudios que han determinado que el efecto del conocimiento previo en la lectura es particularmente fuerte. Se ha demostrado que incluso con dos pasajes del mismo tema general, con una estructura y sintaxis idéntica y vocabulario similar, aquel que resultaba más familiar fue el que tuvo más recordación. Por ejemplo, si un estudiante chileno lee dos pasajes que relacionan la vida en las ciudades capitales de

distintos países, y uno de ellos se refiere a las ciudades latinoamericanas y otro se refiere a las ciudades europeas, es evidente que el lector se identificará con aquel que habla de las ciudades latinoamericanas ya que es un tema más cercano a su contexto cultural. Dentro de este conocimiento se incluye el conocimiento del mundo, el conocimiento cultural y el conocimiento del tema o de la disciplina. El conocimiento del mundo nos permite saber cómo funciona el mundo, y se activa rápida y automáticamente y evita que la comprensión lectora sea un proceso lento y dispendioso, por lo que este conocimiento resulta indispensable para la lectura (Alderson, 2000). En lo que se refiere al conocimiento de la disciplina, también resulta clara su importancia, ya que si alguien se aproxima a un texto sin tener idea de qué se trata, el proceso de lectura será igualmente dificultoso, pues el valor de los esquemas radica en poder asociar nueva información con la ya existente, lo cual es imposible de lograr si no hay información relevante con la que se pueda hacer dicha asociación. Por último, en lo que respecta al conocimiento cultural, es aquel que se basa en experiencias y en una historia personal inherente a cada individuo, mientras que el conocimiento del mundo se refiere más que todo al mundo específico de cada individuo y cómo este funciona. Sin embargo, todos los individuos comparten una cultura; este conocimiento cultural es crucial para poder entender textos, ya que leerlos en un entorno cultural desconocido puede hacer más difícil procesar y recordar el texto (Alderson, 2000).

Según Carrell y Eisterhold (1983) la incapacidad de un lector para activar un esquema, ya sea formal o de contenido, durante la lectura, resulta en varios grados de incompreensión. Puede deberse en primer lugar a que el autor no aporte suficientes detalles para que el lector pudiera activar los esquemas adecuados, o porque el lector y el escritor no comparten los mismos esquemas y en ese momento falla la comprensión. Es decir que para que se dé la comprensión del texto, es importante que los esquemas existan y que sean activados apropiadamente.

La teoría del esquema, sin embargo, tiene varias críticas con respecto a su alcance para explicar cómo la nueva información se maneja una vez es asociada a la información previa. Carver (1992a; citado en Alderson, 2000) es uno de los principales críticos de los estudios basados en la teoría del esquema, ya que argumenta que esta teoría no aplica para una lectura “normal”, sino que solo aplica para lecturas con cierto nivel de dificultad, es decir para lecturas hechas por estudiante universitarios que se enfrentan a este tipo de textos.

Hasta aquí el énfasis ha sido sobre el conocimiento que los lectores deben tener. Sin embargo, la lectura involucra más que el conocimiento. Los lectores también "tienen habilidades no solo para aprender nuevo conocimiento sino también para procesar nueva información"<sup>6</sup> (Alderson, 2000, p. 48).

Saber esto es importante para nuestra investigación porque al conocer cómo los esquemas le permiten al lector entender un texto, sabemos que son determinantes para la comprensión y muchas de las estrategias y procesos que se llevan a cabo en la lectura involucran este concepto de la activación de los esquemas. Por ejemplo, la lectura de títulos y subtítulos, ver un video o hacer una discusión antes de leer el texto, son formas en las que se puede activar el conocimiento para así activar los esquemas.

A continuación, nos referiremos a las estrategias de lectura que les permiten a los lectores aprender nuevo conocimiento y procesar nueva información a partir de un texto escrito.

### **3.1.3. Estrategias de lectura**

Al hablar de estrategias de lectura queremos hacer claridad en qué son las estrategias de lectura, cómo se clasifican y cuáles son sus funciones, pues muchas veces hacemos uso de distintas estrategias de lectura, pero no podemos identificar cuáles, por qué o cuándo las usamos. Para ello es importante saber con qué propósito se lee y qué estrategia sirve mejor para ese propósito. Si sabemos cuáles son, será más sencillo poder identificarlas a la hora de explorar cuáles son las estrategias que se promueven en el salón de clase por medio del instrumento que diseñemos para tal fin.

Como hemos visto, la mayoría de las veces el proceso de lectura puede parecer un proceso automático que como lectores experimentados tenemos la tendencia a hacerlo de manera inconsciente, esto puede llevar a que muchas veces no prestemos atención a los procedimientos que llevamos a cabo mientras leemos. Sin embargo, cuando nos encontramos ante una dificultad, es necesario interrumpir la lectura para poder solucionar el problema que nos impide comprender. Esto requiere que tomemos acciones específicas como por ejemplo volver a leer la frase en contexto, hacer predicciones basados en lo que se leyó anteriormente o prestar más atención a las palabras y su significado, entre otros. Es en ese momento en el que como lectores apagamos el piloto automático, como lo define Solé (1992), y entramos

---

<sup>6</sup> Traducción propia. Texto original: they have abilities; abilities not only to learn new knowledge, but also abilities to process information.

en un estado estratégico que nos permite resolver dudas y ambigüedades de forma planificada y deliberada. Según esta autora, en este estado estratégico somos conscientes plenamente de nuestros objetivos y ponemos en marcha acciones que nos ayuden a lograr dicho objetivo. En este trabajo de investigación, al hacer las observaciones esperaríamos que estas dificultades en la comprensión se presenten y también que los profesores y los mismos estudiantes sean propositivos en cuanto a qué acciones tomar para poder superar dichas dificultades, haciendo énfasis en la observación de las estrategias de aprendizaje que se proponen para llevar a cabo este proceso.

Las estrategias de lectura son parte de esas acciones a las que recurrimos para poder avanzar en el proceso de leer. Afflerbach, Pearson y Paris (2008) sugieren definir las estrategias de lectura como "intentos deliberados dirigidos a un objetivo para controlar y modificar los esfuerzos del lector para decodificar un texto, entender palabras y construir significado a partir de un texto"<sup>7</sup> (p. 368). Tienen como característica que no están sujetas a un tipo de contenido o texto en particular sino más bien, son acciones adaptables a distintas situaciones de lectura que implican, componentes metacognitivos de control sobre la propia comprensión (Solé, 1992). Esta característica nos lleva a establecer otra característica y es su carácter consciente. Afflerbach et al. (2008) tomando la definición de Harris y Hodges (1995) en el *Literacy Dictionary* establecen que las estrategias, refiriéndose al campo educativo, son "un plan sistemático adaptado y monitoreado conscientemente con el fin de mejorar el desempeño en el aprendizaje de alguien"<sup>8</sup> (Harris & Hodges 1995:244; citados en Afflerbach et al., 2008, p. 365).

Siguiendo los planteamientos de Solé, Kihtsch y Van Djik (1983) y, Guthrie et al. (1986) definen la lectura como un proceso estratégico. Esto significa que, por medio de las estrategias, el lector construye su propia representación del texto usando el texto base, el conocimiento previo y contextual. Adicionalmente, el lector que lee estratégicamente tiene una intención al hacerlo, ya que el uso de estrategias se hace con el fin de lograr un objetivo, bien sea comprender un capítulo, apreciar una obra literaria o entender las instrucciones de armado de un artefacto (Afflerbach et al., 2008). Igualmente, Solé (1996) considera que el uso de estrategias no supone algo

---

<sup>7</sup> Traducción propia. Original: Reading strategies are deliberate, goal-directed attempts to control and modify the reader's efforts to decode text, understanding codes, and construct meaning of texts.

<sup>8</sup> Traducción propia. Texto original: Strategy in education, a systematic plan consciously adapted and monitored, to improve one's performance in learning.

mecánico y unidireccional, sino más bien "es la toma de decisiones en función de los objetivos que se persiguen" (p. 8). Ella resalta dos componentes esenciales con respecto al uso de estrategias: la autodirección, es decir no sólo que haya un objetivo, sino la conciencia de su existencia; y el autocontrol que significa estar en la capacidad de controlar la propia acción para ver si efectivamente dicha acción nos conduce a los objetivos. Esto nos permite establecer una estrecha relación entre las estrategias y la metacognición que es la capacidad que tenemos de conocer sobre nuestro conocimiento, pensar sobre nuestra acción, planificarla, evaluarla y modificarla (Solé, 1996). Con esto, podemos afirmar que la interpretación y la comprensión de un texto, además de requerir una correcta decodificación de las palabras y de la activación de conocimientos previos, dependen mucho de la capacidad del lector de aplicar distintas estrategias que estén acorde a objetivos previamente establecidos y que dan cuenta de un proceso de reflexión metacognitivo.

Cuando hablamos de leer para aprender, nos referimos a la lectura como un medio para ampliar nuestro conocimiento. Palincsar y Brown, (1984; citados en Solé, 1996) afirman que cuando leemos para aprender, apagamos el piloto automático y nos ponemos en un estado estratégico en el que vamos a controlar si la lectura nos sirve para cumplir los objetivos de aprendizaje que nos hemos propuesto. En el caso de las clases que se observarán, al tratarse de niveles avanzados, creemos que las clases de lectura estarán dirigidas a la lectura como un medio para aprender no solo aspectos gramaticales y de la lengua sino otros conocimientos culturales y del mundo. Las estrategias de comprensión lectora son lo que Solé denominará procedimientos de carácter elevado, lo que quiere decir que plantean objetivos que cumplir, permiten planificar acciones que ayuden a lograrlos y los evalúan para encontrar posibles cambios si son necesarios. Esto le permite concluir que, al ser procedimientos y contenidos de enseñanza, las estrategias para la comprensión de texto deben ser enseñadas, ya que estas no se desarrollan, crecen o aparecen de la nada. Mas bien se enseñan o no se enseñan, se aprenden o no se aprenden (Palincsar & Brown, 1984; citados en Solé, (1996)).

Solé (1992) hace una clasificación de las estrategias de lectura. Algunas de ellas pueden ser más apropiadas antes de la lectura, durante o después, dependiendo de los objetivos y propósitos del lector. La importancia de esto radica en que identificar en qué momento se aplican las estrategias nos podría indicar qué tipo de actividades y estrategias se favorecen en cada momento de la lectura. Esto es que si



los profesores consideran que el momento previo a la lectura es determinante para la comprensión del texto, buscarán propiciar actividades y usar estrategias de planeación, activación de conocimientos, predicción, hipótesis, entre otras. Mientras que si por otro lado los profesores encuentran que en el momento de la lectura es en donde los lectores deben ser más activos cognitivamente, entonces se esperaría que se fomenten estrategias de monitoreo, de deducir palabras por contexto, o de subrayar, por ejemplo. También está el caso en que los profesores consideran más importante las actividades de poslectura porque les permiten comprobar de cierta manera que los estudiantes entendieron lo que leyeron, entonces las estrategias que podrían ponerse en evidencia serían aquellas que permitan evaluar, monitorear o cuestionar el aprendizaje y más concretamente la comprensión.

Dentro de las estrategias que se pueden involucrar en el momento previo a la lectura, Solé (1992) menciona tres tipos de estrategias. La primera de ellas se trata de dar alguna información general sobre lo que se va a leer. En este sentido, no se trata de explicar explícitamente el contenido sino tratar que los estudiantes puedan identificar la temática relacionándola con su experiencia. Retomando el ejemplo que mencionamos anteriormente de los pasajes sobre la vida en las ciudades capitales, el profesor puede preguntar a sus estudiantes qué caracteriza la vida en una ciudad y cómo eso se relaciona con su experiencia en su ciudad de origen o en otras ciudades que conozcan ya sea porque han vivido allí o porque poseen información al respecto. La segunda, se trata de ayudar a los alumnos a fijarse en determinados aspectos del texto que pueden activar su conocimiento previo. Con lo que se pretende que los estudiantes puedan identificar ilustraciones, títulos, subtítulos, enumeraciones, subrayados, que guíen la comprensión de un texto. Por último, se mencionan estrategias que permitan animar a los alumnos a que expongan lo que conocen del tema, en donde los estudiantes tienen la oportunidad de dar explicaciones y poner de manifiesto sus percepciones del texto y, con ayuda del profesor, poder centrar estas expresiones alrededor del tema que les ocupa.

Las siguientes estrategias, pueden acomodarse en los tres grupos mencionados (Solé, 1992, p. 93):

1. Motivar a los lectores
2. Dotarlos de objetivos de lectura
3. Actualizar su conocimiento previo
4. Ayudarles a formular predicciones

## 5. Fomentar interrogantes

Estas estrategias, tienen como objetivo principal:

Suscitar la necesidad de leer, ayudándole [al lector] a descubrir las diversas utilidades de la lectura en situaciones que favorezcan su aprendizaje significativo. Proporcionándole los recursos necesarios para que pueda afrontar la actividad de lectura con seguridad, confianza e interés (Solé, 1992).

Para hablar de las estrategias que tienen lugar durante la lectura, Solé (1992, p. 93), cita a Palincsar y Brown. Estos dos autores establecen las siguientes estrategias:

1. Formular predicciones sobre el texto que se va a leer.
2. Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído.
3. Aclarar posibles dudas acerca del texto
4. Resumir las ideas del texto

En esta instancia se trata de que el lector sea activo al construir una interpretación de lo que lee (Solé, 1992).

Finalmente, en lo que respecta a las estrategias que podrían tener lugar después de la lectura, muchas veces se ven reflejadas en lo que se espera que el lector haga después de leer. Es decir, por ejemplo, poder identificar la idea principal de la lectura, entender cómo se relacionan las ideas de un párrafo y otro, responder preguntas y cuestionarios, etc. Para ello Solé (1992) menciona algunas estrategias como el resumen, que permite establecer el tema de un texto, generar o identificar la idea principal y sus detalles secundarios. Otra estrategia que esta autora menciona es la formulación y respuesta a preguntas, ya sea de forma oral o escrita. Aunque muchas veces se utiliza como actividad de enseñanza y generalmente para evaluar, también es muy útil, ya que "el lector que es capaz de formularse preguntas pertinentes sobre el texto está más capacitado para regular su proceso de lectura y podrá, por tanto, hacerla más eficaz" (Solé, 1992, p. 137). Pearson y Johnson, y Raphael (1978, 1982; citados en Solé, 1992) clasifican estas preguntas como preguntas de respuesta literal (la respuesta está literal en el texto), preguntas piensa y busca (la respuesta es deducible y requiere que el lector haga inferencias) y las preguntas de elaboración personal (toman como referente el texto, pero la respuesta no se puede deducir de él). Este tipo de preguntas es determinado por el tipo de lectura que se haga, es decir lo que Alderson (2000) denomina como leer 'las líneas', leer 'entre líneas' y leer 'más allá de las líneas'. Leer las líneas se refiere a la comprensión literal de las palabras. Leer entre líneas hace referencia a poder

recuperar información del texto que no es explícita, haciendo uso de la capacidad inferencial del lector para desentrañar lo que no está establecido literalmente. Finalmente, leer más allá de las líneas se refiere a poder entender cuál es el objetivo del autor al escribir determinado texto, qué lo llevó a escribirlo, con qué otros textos se relacionan, y poder articular un punto de vista personal con respecto a las ideas que expone el autor.

Esta lectura requiere un conocimiento más allá del que pueda proporcionar el mismo texto, por lo que David Klooster (2001; citado en Cassany, 2003) caracteriza el pensamiento crítico en cinco rasgos principales: primero, es independiente, el sujeto lo construye a partir de su individualidad; segundo, requiere conocimientos e información; tercero, parte de problemas o preguntas que el sujeto debe resolver; cuarto, busca argumentaciones razonadas a partir de tesis, argumentos, pruebas, etc. y quinto, es social ya que compara y contrasta las ideas con otros aunque en un momento inicial sea un proceso individual (Klooster, 2001; citado en Cassany, 2003, p. 117).

Para concluir, Solé establece que las estrategias que tienen lugar después de la lectura se han ido construyendo durante la lectura, por lo que es necesario entender este proceso como un todo en el que es importante mostrarles a los estudiantes y lectores cómo deben hacerlo. Como vimos, las estrategias de lectura son acciones conscientes y deliberadas, lo que significa que los estudiantes deben conocerlas e interiorizarlas para poderlas usar apropiadamente, según sus necesidades. Entender esto nos permite explorar en qué medida los profesores hacen conscientes a los estudiantes de la existencia, uso y utilidad de las distintas estrategias a la hora de leer. Con respecto a la enseñanza de estas estrategias hablaremos en un apartado más adelante.

### **3.2 Metacognición y comprensión escrita**

La metacognición es un concepto reciente pues en los años 80 empieza a ser "reconocida como un componente de la inteligencia que permite desarrollar estrategias para la comprensión de la lectura, la resolución de problemas de matemática, técnicas de estudio y aprendizaje, aprendizaje de idiomas, entre otros" (Ministerio de Educación de Perú, 2007 p. 6). A partir de esta cita, es evidente que la metacognición comienza a adquirir mayor importancia a lo largo del tiempo ya que se fortalecen diferentes áreas del conocimiento con el fin de que el estudiante sea consciente de sus procesos de aprendizaje para que tenga un mayor control sobre los

mismos. Por un lado, este término fue utilizado por primera vez por el psicólogo Flavell (1979) planteando que la metacognición, más conocida como el conocimiento metacognitivo, es el conocimiento que cada persona tiene almacenado y que está relacionado con las personas como individuos cognitivos con su diversidad de tareas, metas, acciones y experiencias cognitivas.

Por otro lado, Antonijevick y Chadwick (1981, 1982; citado en Alarcón & Navarro, 2008) "plantean que la metacognición es el grado de consciencia que tenemos acerca de nuestras propias actividades mentales, es decir, de nuestro propio pensamiento y aprendizaje" (p. 57). En otras palabras, es ser consciente del conocimiento de la propia actividad cognitiva pues posteriormente, de esta forma, se podrán utilizar recursos cognitivos para un control metacognitivo. Si bien Antonijevick y Chadwick (1981, 1982) no mencionan esto último sobre el control metacognitivo, ellos mencionan que la "metacognición es el resultado de la autoobservación que el sujeto realiza sobre su actuación cognitiva" (citado en Alarcón & Navarro, 2008, p. 57) esta autoobservación se puede interpretar de una manera implícita, donde el estudiante podrá controlar sus procesos metacognitivos. Teniendo en cuenta lo anterior, se evidencia que la metacognición es importante en los procesos de aprendizaje pues le aporta al pensamiento que tiene cada persona y a su vez, ayuda a regular el mismo. Sin embargo, antes de seguir hablando de la metacognición es relevante hablar de los procesos cognitivos.

Los procesos cognitivos y el procesamiento de información se dan en nuestra mente, permitiéndole al aprendiz entender diferentes tipos de información. Para poder saber cómo ocurren estos procesos, primero se debe hacer referencia a la psicología cognitiva.

La psicología cognitiva ha tenido varios pioneros en este tema y sus aportes llegan a distintos campos, entre ellos el de la educación. Neisser (1967) es uno de los pioneros de la psicología cognitiva, que hace referencia a todos los procesos mediante los cuales la entrada sensorial se transforma, se reduce, se elabora, se almacena y se utiliza. En este sentido, los procesos cognitivos y el procesamiento de la información siempre estarán relacionados con aquello que entra a través de los sentidos y con las representaciones que la persona construye.

Según Flavell (1976) y Brown (1987), la metacognición es el conocimiento que la persona tiene acerca de sus propios procesos y productos cognitivos lo que se refiere, entre otras cosas, a la supervisión activa y consecuente regulación y

organización de estos procesos en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente al servicio de alguna meta u objetivo concreto. Para comprender mejor este concepto, se tomarán los aportes teóricos de Flavell (1979) como base para esta investigación ya que propone cuatro clases de fenómenos sobre la metacognición que son el conocimiento metacognitivo, las experiencias metacognitivas, las tareas o metas y las estrategias o acciones. Aun así, se mencionarán otros autores que hablan de este concepto para tener en cuenta diferentes planteamientos. Entender la fundamentación teórica de la metacognición es importante para esta investigación en primer lugar, para comprender en qué consisten los procesos metacognitivos y cómo se relacionan con la lectura y en segundo lugar, para poder elaborar el instrumento en donde se incluirá este componente teórico y el posterior análisis de los datos.

El primer fenómeno planteado por Flavell (1979) hace referencia al conocimiento o creencias sobre los factores que afectan a las actividades cognitivas de uno mismo (Flavell, 1979). Dentro de estos factores se encuentran la persona, las tareas, y las estrategias. El primer factor hace referencia a las creencias no solo con respecto a las diferencias a nivel personal, sino también entre diferentes personas teniendo como punto de partida que todos los individuos son entes cognitivos (Flavell, 1979). Dicho de otro modo, las personas tienen distintas creencias frente a las otras personas con respecto a los procesos cognitivos; por ejemplo, un estudiante puede saber que uno de sus compañeros es mejor leyendo artículos científicos que textos académicos.

El segundo factor se basa en la información que se tiene a la hora de realizar una tarea (Flavell, 1979). Por ejemplo, el estudiante podrá saber cuándo una tarea es más fácil de realizar que otra. Si bien las diferentes tareas pueden tener la misma información como el estar bien o mal organizada o tener información conocida o desconocida (Flavell, 1979), el estudiante siempre deberá buscar la manera de llevar a cabo y cumplir las metas con el propósito de realizar la tarea de la mejor forma.

El último factor se refiere a las estrategias. De acuerdo con Flavell (1979) el estudiante debe pensar en qué estrategias son efectivas en distintas tareas para lograr las metas preestablecidas. En otras palabras, un estudiante puede saber que le es más fácil comprender un texto realizando mapas mentales que subrayándolo. En este caso, la estrategia que le sería más útil y efectiva a este estudiante sería la de hacer mapas mentales. A partir de lo anterior se puede afirmar que el conocimiento metacognitivo

es importante al permitirle al aprendiz participar o rechazar ciertas actividades cognitivas teniendo en cuenta la relación con sus intereses, capacidades y objetivos.

Otro de los fenómenos mencionados por Flavell son las experiencias metacognitivas que ocurren antes, durante y después de la lectura (Flavell, 1979, 1981; citado en Garner, 1987); estas experiencias están relacionadas con el progreso hacia la meta y con el fin de realizar la actividad de manera exitosa. Así pues, el lector puede hacer una retroalimentación frente al progreso y también puede reflexionar con respecto a las futuras expectativas, grado de comprensión, entre otros, con respecto a una tarea determinada. Es importante mencionar que las experiencias metacognitivas ocurren en momentos que requieren mucho cuidado, es decir, que requieren un pensamiento altamente consciente donde es necesario planear y evaluar después de realizar la tarea (Flavell, 1979). Siguiendo por esta línea, las experiencias metacognitivas le permiten al aprendiz pensar sobre sus propios pensamientos y controlarlos con el fin de realizar una tarea de manera efectiva.

En cuanto a las tareas, estas abarcan toda la información acerca de una tarea propuesta que está disponible para una persona (Flavell, 1979). Por ejemplo, en el caso de la lectura, Garner (1987) menciona que un tema familiar es mucho más fácil de comprender que uno desconocido. Además, es evidente que el conocimiento de las tareas le indica al lector los posibles resultados de la misma y las metas relacionadas con su realización. Tomemos una vez más el caso del estudiante chileno leyendo un texto sobre la vida en las ciudades capitales del mundo. La tarea propuesta es identificar qué caracteriza la vida en esas ciudades en aspectos como la comida, el transporte y el clima. Al saber que tiene que identificar estos aspectos específicos, el lector puede enfocar su lectura en estos puntos. Si no supiera qué tiene que hacer, seguramente el estudiante leería el texto sin ningún objetivo y no tendría que hacer uso de estrategias específicas para encontrar o relacionar la información que está leyendo.

Finalmente, las estrategias sirven para monitorear el proceso cognitivo (Flavell, 1979), es decir, que se pueden utilizar para controlar las actividades cognitivas para lograr la meta. Flavell (1979) indicó que una sola estrategia puede ser invocada con fines ya sea cognitivos o metacognitivos y avanzar frente a las metas en los dominios cognitivos o metacognitivos.

De esta manera, se hace evidente que la metacognición se convierte en un concepto fundamental para resolver problemas sobre los procesos de aprendizaje por

medio de estrategias y de mecanismos autorregulatorios donde la cognición juega un papel esencial. Es importante mencionar que los procesos cognitivos de los estudiantes son diferentes en cada uno y pueden variar según diferentes factores, desde la persona hasta la tarea a realizar. Siguiendo esta línea, Flavell (1979) y Brown (1987) coinciden en sus ideas con respecto al uso de las estrategias pues estas controlan el proceso cognitivo o, como Brown lo diría, habría un proceso de autorregulación por parte del estudiante.

Además de esto, Sternberg (1990) también plantea ciertos aspectos sobre la metacognición que en su caso hacen referencia a los metacomponentes. Sternberg (1990) propone una teoría triárquica que está dividida en tres subteorías: el contexto de la inteligencia, la experiencia e inteligencia y los componentes de la inteligencia. En este último se habla de los componentes y de cómo estos varían según su función, una de estas funciones se refiere a los metacomponentes.

De acuerdo con Sternberg (1997b, 1980f; citado en Sternberg, 1990), “un componente es un proceso elemental de información que opera sobre representaciones internas de objetos o símbolos” (p. 120). En otras palabras, el componente puede traducir una entrada sensorial en una representación conceptual, transformar esta última en otra representación conceptual o traducir una representación en un rendimiento motor (Sternberg, 1990, p. 120). Dicho de otro modo, el componente es la información que un individuo recibe a través de los sentidos con el fin de construir conocimiento y darle significado por medio de representaciones conceptuales.

Anteriormente se mencionó que los componentes pueden cumplir diferentes funciones como lo son los metacomponentes. Estos consisten en los procesos ejecutivos de orden superior que se emplean a la hora de planificar, de controlar y de tomar decisiones frente a la realización de una tarea (Sternberg, 1990). Esto se puede entender mejor cuando un aprendiz recibe una información determinada –siendo este el componente- cumpliendo la función del metacomponente, es decir, planeando, controlando y tomando decisiones con respecto a una tarea de aprendizaje teniendo en cuenta la información recibida. A continuación, se mencionarán siete metacomponentes que Sternberg (1990) identifica pues los considera importantes para el funcionamiento intelectual:

1. Decisión de cuál es precisamente el problema que necesita ser resuelto.
2. Selección de componentes de orden inferior.
3. Selección de una o más representaciones para la información.
4. Selección de una estrategia para combinar componentes de orden inferior.

5. Decisión en cuanto a los recursos atencionales.
6. Control de la solución
7. Sensibilidad a la retroalimentación externa (p. 121-127).

Estos metacomponentes se pueden resumir en que a la hora de realizar una tarea y el estudiante se encuentra con una dificultad debe buscarle una solución. Después, él debe tener en cuenta que la información de esta tarea puede tener varias representaciones y asimismo deberá encontrar una estrategia con el fin de ordenar los componentes y decidir qué recursos se van a utilizar para controlar la solución. Finalmente, el estudiante deberá ser receptivo frente a la retroalimentación dada por el docente o por sus compañeros de clase pues le permitirá proceder frente a la tarea determinada para progresar y ser eficiente en la misma.

Es evidente que, si bien cada autor propone la definición y/o componentes de la metacognición, todos llegan a la misma conclusión solo que las ideas son abordadas desde diferentes puntos. A pesar de que Sternberg (1990) y Antonijevick y Chadwick (1981, 1982) se acercan a la metacognición desde la inteligencia y desde la auto-observación consideramos que Flavell (1979) es quien debe ser el punto de partida de esta investigación pues nos muestra que el conocimiento metacognitivo puede tener varios efectos en los procesos cognitivos permitiéndole al aprendiz realizar un proceso metacognitivo en las diferentes tareas.

Ahora bien, teniendo en cuenta las ideas planteadas por Flavell (1979) y la breve ejemplificación realizada sobre la lectura *grosso modo*, se pretende vincular la comprensión de lectura y la metacognición teniendo en cuenta la relación que establecen Brown, Armbruster y Baker (1986). Consideramos que parte de nuestro proyecto es poder entender cómo estos dos conceptos están relacionados y cómo al desarrollar las estrategias metacognitivas se puede favorecer la comprensión lectora. Estos autores mencionan que la metacognición juega un rol esencial en la lectura y que esta se define como el propio entendimiento de cualquier proceso cognitivo. Este entendimiento, en el contexto de la lectura puede ser revelada de dos formas: la primera, en el propio conocimiento que la persona tiene sobre estrategias para el aprendizaje a partir de textos, estructuras textuales y las propias fortalezas y debilidades como aprendiz y la segunda hace referencia al control que tienen los lectores frente a las acciones que tienen a la hora de leer para diferentes propósitos.

Estos planteamientos revelan la importancia de la metacognición en la lectura, ya que al ser conscientes de las estrategias que usan cuando leen un texto y al



controlar sus acciones al leer, los lectores pueden considerarse lectores exitosos. Brown, Armbruster y Baker (1986) agregan que los lectores exitosos monitorean su estado de aprendizaje, planean estrategias, adaptan el esfuerzo apropiadamente y evalúan el éxito de su esfuerzo en desarrollo para entender el tema en cuestión.

Además de esto, Baker y Brown (1984a; citados en Arbeláez et cols., 2011, p. 32) mencionan la importancia de la relación que hay entre la metacognición y la lectura. Las autoras señalan que estos conceptos involucran el control y los procesos de autorregulación y son los siguientes:

1. Clarificar los propósitos de la lectura.
2. Clarificar las demandas de la tarea.
3. Identificar los aspectos importantes del mensaje contenido en el texto.
4. Centrar la atención en las ideas principales y no en los detalles.
5. Monitorear las actividades realizadas a fin de determinar el nivel de comprensión.
6. Involucrarse en actividades de generación de preguntas para determinar si los objetivos establecidos, previamente a la lectura, se están cumpliendo.
7. Tomar acciones correctivas cuando se detectan dificultades en la comprensión.
8. Evitar interrupciones y distracciones.

Como vemos, no es nada diferente a lo que hemos mencionado; el proceso de lectura requiere que el lector tome ciertas acciones que le permitan dar cuenta del texto que lee. Estas acciones ayudan a mediar entre el lector –con su conocimiento previo, experiencias, expectativas y objetivos– y el texto –con una estructura y nivel de dificultad determinado así como con un tema específico y un mensaje por parte del autor que debe ser comprendido–. Por eso es tan importante que el lector tenga claro los objetivos de la lectura y sepa lo que se espera una vez haya leído el texto, así como poder identificar los aspectos relevantes y no tan relevantes del texto y poder tomar acciones correctivas cuando se encuentre en dificultades. Es claro que a partir de estos procesos se construye significado desde antes de empezar la lectura, hasta cuando ésta finaliza.

A partir de lo mencionado anteriormente, encontramos que las propuestas de Baker y Brown (1984a; citado en Arbeláez et cols., 2011) y las de Arbeláez et al., (2011) son muy similares al considerar que “el proceso metacognitivo de hacerse preguntas es utilizado para controlar los procesos cognoscitivos de la comprensión, tales como: integrar el contenido con el conocimiento previo, comparar ideas principales, confirmar supuestos, hacer predicciones, detectar dificultades de

comprensión y remediarlas” (Arbeláez et al., 2011 p. 33). Aquí nuevamente se retoman las diferentes “etapas” a lo largo de un proceso metacognitivo, el antes, durante y después que permite construir sentido manteniendo la correlación entre el texto y el aprendiz.

Finalmente, Baker y Brown (1984a; citado en Arbeláez et cols., 2011) establecen los tipos de lectura y su permanente relación con la metacognición. El primero se llama leer para comprender. Este implica supervisar de manera progresiva la comprensión, la cual le permite al aprendiz cerciorarse de que el proceso transcurra sin obstáculos. El segundo se llama leer para aprender. Este incluye la identificación de las ideas importantes, desarrollar y aplicar estrategias adecuadas, así como establecer un horario y un ambiente de estudio apropiado. Esto nuevamente evidencia que la metacognición y la lectura son la combinación adecuada para formar a un buen lector. Desde luego, no está de más mencionar los factores que influyen en este proceso, como la metacognición y los factores externos que permiten llevar a cabo de la mejor manera el proceso lector.

Con el fin de complementar las ideas anteriores, Brown, Campione, y Day, y Flavell y Wellman (1981, 1977; citados en Armbruster, et col., 1986), señalan cuatro aspectos importantes frente a estos factores externos que mencionamos. El primer de ellos es el texto; este influye en la comprensión y la memoria ya que es el material que permite el aprendizaje. Por ejemplo, el texto puede ser de interés para el lector o por el contrario resultarle aburrido e irrelevante, de esta manera, si el texto le resulta interesante al lector, podrá almacenar más fácil en su memoria y por ende podrá tener una mayor comprensión del mismo. El segundo aspecto hace referencia a la tarea; estas actividades conscientes realizadas por el alumno para almacenar y recuperar información del texto. Por ejemplo, el aprendiz puede realizar un monitoreo antes, durante y después de leer el texto. Por último, mencionan la variable que hace referencia a las características del aprendiz. Estas características tienen que ver con todo aquello que pueda influir en su proceso de aprendizaje a la hora de leer un texto como, por ejemplo, la motivación que tiene la persona respecto al texto o a la lectura. Es evidente que al identificar estas variables encontramos una relación bidireccional entre la lectura y la metacognición. Todo esto se presentaría con el fin de llevar a cabo diferentes metas, por ejemplo, si un estudiante va a empezar a leer un texto académico y empieza a hacer uso de las estrategias, podrá controlar los procesos cognitivos y

regularlos. Esto le permitirá al estudiante cumplir sus metas de lectura, por ejemplo, comprender el texto a nivel general y particular.

Pues bien, si se retoma la idea sobre el lector exitoso, Armbruster et al., (1983) afirman que “los lectores exitosos monitorean su estado de aprendizaje; planean estrategias, ajustan su esfuerzo adecuadamente, y evalúan el éxito de sus esfuerzos en curso para entender mejor” (p. 49). Entonces, desde esta perspectiva, se puede llegar a la conclusión de que la metacognición mejora y optimiza los procesos de aprendizaje con respecto a la comprensión de lectura. Una vez más, se corrobora la idea de que la metacognición juega un papel fundamental en la lectura.

### **3.3. Estrategias de aprendizaje**

Teniendo en cuenta las ideas anteriores, es importante mencionar la importancia de las estrategias de aprendizaje para la lectura. Según Oxford (1990), las estrategias de aprendizaje son importantes a la hora de aprender una segunda lengua pues son fáciles de usar ya que, al ser flexibles y concretas, se pueden adaptar a cualquier contexto. A su vez, permiten que los estudiantes sean autónomos y conscientes frente a las decisiones a tomar en un proceso de aprendizaje de una L2. También les da a los profesores la posibilidad de ser más activos en su rol facilitador frente al uso de las estrategias de aprendizaje, ya que a partir de su experiencia como aprendices de una L2, pueden contribuir al proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Por ejemplo, si un profesor recuerda que al ser aprendiz de la lengua tuvo dificultades con entender globalmente las ideas de un texto y estableció que la mejor estrategia para resolver este problema era haciendo mapas mentales entonces, esa experiencia podría ser útil para algunos de sus estudiantes a quienes se les presente este mismo inconveniente. De esta manera, el profesor podrá hacer explícita la importancia que tiene el uso de estrategias en el proceso de aprendizaje de la L2. De acuerdo con lo anterior, varios autores como Rubin (1987), O'Malley y Chamot (1990) y Oxford (1990), definen y clasifican las estrategias de aprendizaje. Si bien las autoras coinciden en varios aspectos, que mencionaremos más adelante, para este trabajo nos basaremos en la taxonomía de Oxford (1990) pues consideramos que es la más completa de las tres.

Para empezar, Rubin (1987) afirma que las estrategias del aprendiz se pueden clasificar en tres grupos: estrategias de aprendizaje, estrategias de comunicación y estrategias sociales. Las primeras se refieren a las estrategias o comportamientos de

aprendizaje de la lengua en donde los aprendices son partícipes de su aprendizaje en la L2 y regulan el mismo (Rubin, 1987). Las segundas se basan en lo que los estudiantes saben sobre las estrategias que utilizan, en otras palabras, son estrategias que ellos asumen que han utilizado o estrategias que deberían utilizar. En este caso, estas estrategias hacen referencia a situaciones retrospectivas frente a diferentes aspectos generales o particulares sobre el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Finalmente, las últimas estrategias consisten en lo que los aprendices saben acerca de su propio proceso de aprendizaje de una lengua. Estas estrategias, según Rubin (1987), permiten saber qué aspectos personales favorecen el aprendizaje de una L2 y qué factores facilitan o dificultan el proceso de aprendizaje de una lengua específica. Considerando lo anterior, es evidente que este tipo de estrategias son útiles para el estudiante, pues no solo buscan resolver un problema frente a una necesidad de aprendizaje, sino que también influye en el aprendizaje de la segunda lengua de forma directa o indirecta.

O'Malley y Chamot (1990) definen las estrategias de aprendizaje como “pensamientos o comportamientos especiales que los individuos utilizan como ayuda para comprender, aprender o retener nueva información” (p.1)<sup>9</sup>. Esto quiere decir que las estrategias de aprendizaje contribuyen al proceso de aprendizaje cuando se presenta nuevo *input*. Dentro de estas estrategias de aprendizaje se encuentran en primer lugar, las estrategias cognitivas, que podrían corresponder a las estrategias de aprendizaje de Rubin (1987) y a las estrategias directas de Oxford (1990). En segundo lugar a las estrategias social/afectivas que están relacionadas con las estrategias sociales de Rubin (1987) y a las estrategias indirectas de Oxford (1990). Por último están las metacognitivas que en la taxonomía de Oxford (1990) hacen parte de las estrategias indirectas.

Para empezar, las estrategias cognitivas operan a partir de la información recibida por el estudiante, que es utilizada para mejorar el aprendizaje (O'Malley & Chamot, 1990). Esta definición nos indica que las estrategias le aportan al aprendizaje al permitirle al estudiante organizar, clasificar, deducir, entre otras, la información ya conocida con la nueva. Las estrategias sociales/afectivas, complementando lo dicho por Rubin (1987), además de involucrar el conocimiento que los aprendices tienen acerca de su propio proceso, involucran la interacción frente a otra persona o frente al

---

<sup>9</sup> Traducción propia. Original: “The especial thoughts or behaviors that individuals use to help them comprehend, learn, or retain new information” (O'Malley & Chamot, 1990, p.1).

control sobre el afecto. Con respecto a estas estrategias, es importante tener en cuenta que pueden variar según diferentes factores que involucren al estudiante o a la tarea determinada. Con respecto a la última categoría propuesta por O'Malley y Chamot (1990) de estrategias metacognitivas, al ser uno de los ejes conceptuales de esta investigación, se abordará en el siguiente apartado.

Otra autora que define y clasifica las estrategias de aprendizaje es Oxford (1990), quien divide estas estrategias en dos grupos: directas e indirectas. Las primeras hacen referencia a aquellas estrategias que involucran directamente a la lengua en cuestión (Oxford, 1990), dentro de las que se incluyen las estrategias de memoria, las cognitivas y las de compensación. Las segundas se definen como aquellas estrategias que apoyan el aprendizaje de una L2 y se subdividen en estrategias afectivas, sociales y las estrategias metacognitivas.

Cuando se habla de estrategias de memoria, se refiere a aquellas que ayudan a los estudiantes a almacenar y recuperar la información (Oxford, 1990). Por ejemplo, una estrategia de memoria como el uso de imágenes y sonidos, es cuando un estudiante utiliza mapas semánticos a la hora de aprender nuevo vocabulario a partir de un texto en una segunda lengua. También están las estrategias cognitivas, que “permiten que los aprendices entiendan y produzcan la lengua en cuestión por diferentes medios” (Oxford, 1990, p. 37). Un ejemplo de esto es la traducción en donde se usa la lengua materna para poder entender la L2. En el caso de la lectura es muy común que los estudiantes recurran a esta estrategia cuando tienen dificultades para entender ciertas ideas, y consideran que la mejor manera de entenderlas es traduciéndolas. Sin embargo, creemos que en las clases de lengua de los niveles avanzados, los profesores favorecerían otras estrategias cognitivas como el subrayado o la toma de notas, en lugar de la traducción en busca de lograr que sus estudiantes sean más independientes de su lengua materna. Finalmente, las estrategias de compensación permiten a los aprendices entender la lengua a pesar de los constantes vacíos en el conocimiento. Como caso típico cuando un estudiante no sabe lo que significa alguna palabra, puede buscar un sinónimo y contrarrestar el vacío de la primera palabra que no entendió. De esta manera, el estudiante superará las limitaciones de la lengua extranjera, en este caso, en la habilidad de habla.

En cuanto a las estrategias indirectas, se encuentran las estrategias afectivas, que ayudan a regular las emociones, motivaciones y actitudes. Por ejemplo, si un estudiante tiene dificultad aprendiendo una L2, puede hablar sobre cómo se siente

frente a sus problemas, ya sea con un profesor, un amigo o un familiar. Esto ayudará al estudiante a evaluar sus sentimientos, motivaciones y actitudes, y en muchas ocasiones, podrá relacionarlo con tareas de la lengua en cuestión. Seguidamente, encontramos las estrategias sociales, estas estrategias ayudan a los estudiantes a aprender por medio de la interacción con otros. Por ejemplo, un grupo de estudiantes puede encontrar más efectivo estudiar en conjunto dividiéndose los temas de estudio e interactuando entre ellos para entender mejor. En cuanto al último grupo, el de las estrategias metacognitivas, se explicará en el siguiente apartado pues consideramos que debido a los objetivos de este trabajo investigativo es importante dedicarle un apartado más amplio.

Con lo anterior, se podría pensar que todas las estrategias, independientemente de su función, permiten llevar a cabo el proceso de comprensión de lectura, tomando como punto de partida los objetivos que tenga el lector. Por lo tanto, se esperaría que en las clases de lectura, el uso de estas no se limite a uno o algunos tipos, sino que se haga dependiendo de las necesidades, estilos de aprendizaje, conocimientos y demás factores que se involucran en el proceso de lectura. En esta investigación se observarán clases de niveles avanzados por lo que creemos que es posible que se haga evidente el uso de más de un tipo de estrategias, pues los estudiantes cuentan con más recursos y conocimientos de la lengua.

Retomando los planteamientos de Rubin (1987) sobre las estrategias de aprendizaje, ella identifica seis estrategias generales dentro de las cuales se encuentra la estrategia de monitoreo que es la que más se acerca al concepto de estrategias metacognitivas. Esta estrategia consiste en acciones en donde el estudiante se da cuenta de sus errores, observa cómo el receptor recibe e interpreta un mensaje y después toma una determinación sobre qué hacer al respecto (Rubin, 1987). Según Rubin (1987) el monitoreo es un proceso en donde se combinan las estrategias cognitivas y las metacognitivas. Las estrategias cognitivas se presentan en el momento en que el estudiante debe identificar qué errores está cometiendo y cómo se da el proceso de recepción e interpretación de un mensaje. Cuando se hace referencia a tomar una determinación sobre un tema en cuestión, en este caso, haría referencia a las estrategias metacognitivas pues implica decidir sobre qué acción debe ser tomada o evaluar el efecto de la misma (Rubin, 1987). En este proceso el profesor podría ser determinante, pues en muchos casos es a partir de sugerencias y comentarios del mismo profesor que los estudiantes son conscientes de los errores que están

cometiendo y de la necesidad de corregirlos. El profesor entonces, no solo deberá señalar las equivocaciones que comete el estudiante sino, que tendría que procurar que el estudiante las identifique y encuentre maneras de superar dichas dificultades. Entonces, estas estrategias permiten que el estudiante tenga diferentes tipos de recursos con el fin de enfrentarse a la toma de decisiones con respecto a una dificultad en el proceso de aprendizaje de una L2.

Con respecto a este aspecto, O'Malley y Chamot (1990) consideran que “las estrategias metacognitivas implican saber sobre el aprendizaje y el control del mismo por medio de planeación, monitoreo y evaluación de la actividad de aprendizaje en cuestión” (citado en Liu, 2010, p.2)<sup>10</sup>. Entonces, si el estudiante tiene conocimiento sobre su proceso de aprendizaje, y si conoce aquellos factores que le generan un avance o un mejoramiento en el mismo, podrá controlar las diferentes actividades realizadas en el aula de clase. Con respecto a esto, O'Malley y Chamot (1990) mencionan cuatro aspectos importantes de las estrategias metacognitivas. El primero de ellos hace referencia a la “atención selectiva para aspectos especiales de una tarea de aprendizaje”<sup>11</sup> (O'Malley & Chamot, 1990, p. 44). Esto quiere decir que el estudiante deberá prestar atención a ciertas características de una tarea de aprendizaje. El segundo aspecto hace referencia a planear la organización del discurso escrito u oral. Además de esto, monitorear la atención hacia una tarea, por ejemplo, monitorear la comprensión para la información que debería ser recordada. En este caso, es evidente que, si el estudiante entendió los conceptos de una tarea determinada, la información será más fácil de recordar. Finalmente, se evalúa la comprensión después de haber terminado una actividad receptiva de la lengua en cuestión. Teniendo en cuenta lo anterior, se evidencia que los estudiantes podrán comprender una tarea de la lengua si tienen como referencia estos aspectos para poder llevar a cabo el mismo. En otras palabras, si se tiene una respectiva planeación, un monitoreo y una evaluación de la misma, la efectividad de la tarea será mayor.

Oxford (1990), por su parte, hace una clasificación aún más detallada de las de las estrategias metacognitivas. Estas estrategias les permiten a los aprendices controlar su propia cognición utilizando funciones tales como centrar, organizar, y

---

<sup>10</sup> Traducción propia. Original: “meta-cognitive strategies involve knowing about learning and controlling learning through planning, monitoring and evaluating the learning activity” (Liu, 2010, p.2).

<sup>11</sup> Traducción propia. Original: “Selective attention for special aspects of a learning task” (O'Malley & Chamot, 1990, p. 44).

planear y evaluar el proceso de aprendizaje de la L2. Por ejemplo, un estudiante puede determinar que el mejor momento del día para leer un texto en una L2 es en la mañana porque se siente menos cansado y más dispuesto para aprender. El profesor en este caso podría asignar lecturas fueran del salón de clase, dándole la oportunidad al estudiante de decidir cuándo y cómo hacer la lectura de acuerdo con su estilo de aprendizaje. A continuación, nos centraremos un poco más en explicar en qué consisten las distintas estrategias metacognitivas, pues es nuestro interés explorar cuáles son y qué las caracteriza.

Las estrategias metacognitivas están subdivididas en tres grupos: las centradas en el aprendizaje, las que organizan y planean, y las que evalúan el aprendizaje. En el primer grupo, las estrategias se caracterizan por hacer referencia a resumir y conectar la información con material ya conocido, es decir que si un estudiante está aprendiendo las profesiones en inglés y sabe que *psychologist* es el sustantivo para decir psicólogo y no sabe cómo decir biólogo en inglés, puede asociarlo con este conocimiento que ya tiene e inferir que se dice *biologist*. Estas estrategias también permiten centrar la atención ya que cuando lo hacemos se pueden ignorar ciertos distractores y poner cuidado a aspectos específicos de la lengua. Si continuamos con el ejemplo anterior, el estudiante se pudo haber centrado en la regla para formar las profesiones teniendo en cuenta sus terminaciones ignorando así los distractores que no le ayudaran a resolver esta tarea. La última característica de estas estrategias tiene que ver con la habilidad de escucha. Esto quiere decir que el proceso de producción oral debe ser demorado hasta que las habilidades de escucha del estudiante se hayan desarrollado lo suficiente (Oxford, 1990). Retomando el ejemplo de las profesiones, si el profesor logra transmitir la información de tal forma que el estudiante sepa que el sufijo -ist se usa para referirse a algunas profesiones, entonces al encontrarse con este sufijo en otros textos, el estudiante transferirá el conocimiento ya adquirido y contará con un nuevo recurso que le ayuden en la comprensión.

El segundo grupo de las estrategias metacognitivas se llama organizar y planear el aprendizaje y se divide en seis estrategias. La primera se trata de descubrir aspectos importantes sobre el aprendizaje de una lengua basándose en realizar esfuerzos en donde el estudiante descubra cómo funciona el aprendizaje de una lengua bien sea viendo películas, leyendo libros, participando en foros y después utilizando esta información para que mejorar su proceso de aprendizaje. La segunda estrategia consiste en organizar o procurar condiciones relacionadas con un óptimo



aprendizaje de la lengua en cuestión. Esta estrategia consiste en aquellos factores externos que influyen en el proceso de aprendizaje, en el caso de la lectura estos factores pueden ser que el espacio para leer sea el adecuado, que la temperatura este bien para el aprendiz, que no haya mucho ruido en el ambiente, entre otros. La tercera se refiere a establecer metas y objetivos. Esta estrategia puede significar que a largo plazo el estudiante defina metas como que después de un tiempo pueda tener una conversación fluida o que a corto plazo pueda realizar una actividad de lectura sin necesidad de usar el diccionario. Generalmente, en las clases de L2 las metas y los objetivos son determinados por el profesor de acuerdo con el plan de estudios de la asignatura; sin embargo también puede suceder que sea el estudiante quien proponga las metas y objetivos de manera autónoma y personal. La siguiente estrategia se basa en identificar el propósito de una tarea de la lengua en cuestión, por ejemplo, el estudiante puede tener como propósito leer un artículo que le ayude a informarse sobre un tema en particular, o leer un manual con el fin de aprender como operar un nuevo electrodoméstico. La quinta estrategia se refiere a realizar una planeación para una tarea de la lengua que el estudiante está aprendiendo. Para que esta estrategia se cumpla el estudiante debe seguir cuatro pasos donde incluya la descripción de la tarea, determinar qué requisitos necesita, revisar los recursos lingüísticos que él tenga y, por último, determinar elementos adicionales o funciones necesarias con respecto a la lengua. Finalmente, el aprendiz debe utilizar una última estrategia donde busque o cree oportunidades para practicar la lengua. Por ejemplo, buscar espacios donde extranjeros se reúnen a practicar idiomas o en el caso de la lectura, que el estudiante lea periódicos, revistas u obras literarias en la L2, para practicarla.

Para terminar, el tercer grupo de estas estrategias se refiere a evaluar el aprendizaje. Aquí encontramos dos características que permiten revisar el desempeño en la lengua. La primera característica se llama automonitoreo y consiste en identificar los errores cuando se produce o se comprende la lengua, como cuando un estudiante de inglés tiene un texto donde se encuentra con la palabra *actually*. El aprendiz considera que esta palabra quiere decir ‘actualmente’ pero realmente quiere decir ‘en realidad’. Al no comprender su verdadero significado, la oración donde se encuentre esta palabra, perderá su sentido inicial, en otras palabras, hará que el estudiante entienda algo diferente a lo que el texto realmente quiere mostrar. Una vez más el rol del profesor es fundamental, pues generalmente es él quien clarifica, corrige y hace conscientes a los estudiantes de este tipo de errores para evitar que

estos se vuelvan permanentes. En este caso, el estudiante debe hacer un proceso de automonitoreo y buscar eliminar ese error. La segunda característica se trata de evaluar el propio proceso de aprendizaje de la lengua. Puede hacerse una comparación en la que se evidencie si al final de un periodo determinado -4 meses- el estudiante comprende más aspectos de la L2 que al principio.

A partir de esta clasificación, se puede concluir que las estrategias -entre las que nos conciernen- las estrategias metacognitivas, son un medio que facilita el proceso de aprendizaje ayudando a que el estudiante entienda, aprenda y retenga información con respecto a un tema. Además, el profesor no solo propicia espacios en su clase para poder hacer uso de estas estrategias sino que hace conscientes a los estudiantes de las dificultades y errores que tienen y potencialmente los ayudan a superarlas. En este caso específico, estas estrategias ayudan a mejorar el proceso de lectura al involucrar varios aspectos de los que hemos mencionado, como regular la comprensión, plantear objetivos de lectura, recuperar información relevante, centrar la atención, entre otros.

Con respecto a la comprensión de lectura y la enseñanza de estrategias y habilidades en esta competencia, Nist y Mealey (1991) indican que algunos profesores universitarios de lectura insisten en que las actividades de lectura consistan en leer pasajes cortos y luego responder preguntas de opción múltiple acerca de ellos, para lo que no se debe hacer ningún tipo de instrucción por parte del profesor necesariamente. Aunque esta actividad de lectura sea común y pueda darse en ciertas ocasiones en las clases de lectura, como lo vimos en apartados anteriores, estas actividades no necesariamente significan leer, sino que hace parte del proceso para llegar a una comprensión integral de un texto. Más bien, conciben la lectura por un camino direccionado a entender la comprensión de lectura como un producto obtenido a partir de la interpretación literal de un texto. Sabemos que, aunque es una forma de medir la comprensión, es la más elemental de todas y se queda solo en identificar lo que el texto dice literalmente, lo que Alderson (2000) denominó como leer las líneas. No obstante, creemos que en cualquier ejercicio de lectura en las clases de lengua y en otras asignaturas de la Licenciatura, tanto profesores como estudiantes esperan poder aproximarse a la lectura no solo desde el plano literal sino que a medida que sus conocimientos y recursos crecen, puedan hacerlo desde otros ángulos en donde puedan acercarse a una lectura entre líneas e incluso más allá de las líneas (Alderson, 2000). Por esta razón, Solé (1992) determina que para lograr tener estudiantes y

lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de distinta índole, es necesario enseñar estrategias de comprensión. Es por esto que en este apartado queremos resaltar la importancia y el rol del profesor en este proceso de enseñanza, mencionando algunos modelos y propuestas teóricas que configuran esta visión de lectores autónomos y estratégicos.

La importancia de enseñar estrategias de comprensión que se relacionen con lo metacognitivo radica en que, al buscar hacer lectores autónomos, se está buscando que los lectores sean capaces de interrogarse acerca de su propia comprensión y que además establezcan relaciones entre lo que se lee y lo que ya saben, que puedan cuestionar lo que conocen y modificarlo, y que puedan hacer generalizaciones que les permitan transferir lo que aprendieron a contextos distintos (Solé, 1992). Entonces, lo que Solé nos quiere decir es que enseñar estrategias de lectura no solo contribuye a una mejor comprensión, sino que provee a los estudiantes de recursos para aprender a aprender, no importa la disciplina o el campo de aprendizaje.

En cuanto a la enseñanza de estrategias, hay dos modelos principales a los que se hace referencia. El primero es el modelo constructivista basado en la teoría psicológica que explica que los procesos de aprendizaje ocurren a partir de los conocimientos previamente adquiridos. El segundo es un modelo de instrucción directa en cuanto a la enseñanza de estrategias de comprensión, que consiste en la información directa dada al estudiante sobre lo que debe hacer.

Sobre el modelo constructivista, Solé (1992) toma tres ideas principales desde el punto de vista constructivista para explicar el caso de la lectura y las estrategias que la hacen posible. La primera, citando a Edwards y Mercer (1988), es que la situación educativa es un proceso de construcción conjunta. Esto quiere decir que tanto el maestro como el alumno están en la capacidad de compartir conocimientos, algunos en un sentido más amplio que otros, y poder entender y construir la realidad. La segunda idea de Solé (1992), apoyándose en Coll (1990), es que en el proceso "el profesor tiene una función de guía en la que se debe asegurar que haya una vinculación entre lo que el estudiante pretende realizar y las construcciones que han sido socialmente establecidas" (p. 65). Finalmente, la última idea tiene que ver con el concepto de andamiaje, propuesto por Bruner y sus colaboradores (1976; citados en Solé, 1992), en donde los retos que hacen parte de la enseñanza deben estar en un nivel un poco más elevado de lo que el estudiante es capaz de solucionar. A partir de

esto, Solé entiende las situaciones de enseñanza de aprendizaje alrededor de las estrategias de lectura como:

Procesos de construcción conjunta en los que se establece una práctica guiada a través de la cual el profesor proporciona a los alumnos, los andamios necesarios para que puedan dominar progresivamente dichas estrategias y utilizarlas una vez se retiren las ayudas iniciales. (Solé, 1992, p. 65)

En esta definición encontramos algunos términos clave que caracterizan la enseñanza de estrategias de lectura como los son la guía o el modelo que se le proporciona al estudiante por parte del profesor como una fuente de experiencia (Nist & Mealey, 1991; Solé), el dominio progresivo, en este caso de las estrategias de lectura y, finalmente, la práctica autónoma y responsable por parte del estudiante a partir de lo que ha aprendido. A continuación, relacionamos estos tres puntos con los modelos o propuestas teóricas con relación a la enseñanza de estrategias de lectura.

Para comenzar, Nist y Mealey (1991) mencionan algunos elementos de los que el profesor o instructor debe hacerse cargo para poder generar en los estudiantes las habilidades y conocimientos necesarios para poder leer y comprender eficaz y estratégicamente. Las estrategias de comprensión dirigidas por el profesor están distribuidas en tres bases teóricas: metacognición, teoría del esquema y organización del texto.

La primera base teórica es la metacognición que es vista generalmente como la base sobre la cual la comprensión se construye. El papel del profesor consiste en crear conciencia de cuándo se tienen dificultades en la comprensión (Nist & Mealey, 1991). Si los estudiantes no son conscientes de los problemas que enfrentan cuando leen y no saben qué hacer en esos casos, las estrategias dirigidas por el profesor fallarán pues los estudiantes no podrán usarlas cuando se requieran. Según Nist y Mealey (1991) algunas investigaciones comprueban que los considerados malos lectores son aquellos que generalmente tienen habilidades metacognitivas débiles. Baker y Brown, Brown, Armbruster y Baker, (1984a, 1980, 1986; citados en Nist & Mealey, 1991) definieron la metacognición a partir de dos aspectos: conocimiento sobre cognición y la autorregulación de la cognición (Flavell, 1979; Sternberg, 1990). Cuando estos autores hablan del conocimiento sobre la cognición se refieren a lo que el lector conoce sobre sus propios recursos cognitivos y cómo los regula. Esto se refiere, por ejemplo, a la habilidad para detectar errores y contradicciones en un texto. También, se refieren al conocimiento de diferentes estrategias para usarlas con

distintos tipos de textos y la habilidad de separar información importante de la no tan importante (Flavell, 1979).

En cuanto a la habilidad del lector de controlar o autorregular sus propias acciones cuando leen, Baker y Brown (1984) incluyen la planeación, el monitoreo, la puesta a prueba, revisión y evaluación de las estrategias empleadas al leer y aprender un texto (Flavell, 1979; Sternberg, 1990). Garner (1987a) afirma que en la metacognición están incluidos la regulación y el control del aprendizaje. Es decir, que se trata de un proceso complejo en el que se interrelacionan el texto, la tarea específica, las estrategias que los lectores usan y conocen (Flavell, 1979) y los estilos de aprendizaje de los lectores. Un punto importante en la teoría de Nist y Mealey (1991) es que además de relacionar la teoría metacognitiva a las estrategias de comprensión centradas en el estudiante, también vincula las estrategias de comprensión dirigidas por el profesor. Esto debido a que los estudiantes deben poder determinar si están o no entendiendo la información que el profesor les presenta (Nist & Mealey, 1991).

La segunda base teórica es la teoría del esquema, ya que como lo vimos anteriormente, la organización del conocimiento previo es fundamental para la comprensión, ya que le ayuda al estudiante a organizar, almacenar y recuperar información (Sternberg, 1990). Algunos estudios mencionados por Nist y Mealey (1991) indican y concluyen que es importante para estudiantes universitarios activar el esquema apropiado, por lo tanto, son los profesores quienes tienen que enseñarles a sus estudiantes cómo identificar los esquemas y resolver problemas con contextos ambiguos. También, se incluyen estudios dedicados a explorar cómo la familiaridad cultural con un tema afecta la forma de entender e interpretar un texto. En estos estudios, según Nist y Mealey (1991; Bernhardt, 1991), se demostró que es importante que los profesores apoyen a sus estudiantes en la activación de sus propios esquemas y además que sean sensibles a las diferentes respuestas que pueden darse por parte de los distintos grupos culturales con respecto al material de lectura. Para finalizar, se tuvieron en cuenta estudios en los que se examinaron las diferencias de aprendizaje entre sujetos que sabían sobre un tema específico y otros que tenían vacíos de conocimiento. Nist y Mealey (1991) concluyeron que los profesores deben considerar que algunos estudiantes van a comprender y aprender del material de lectura, más rápido que otros, dependiendo en gran parte del conocimiento previo que cada estudiante tenga.

La última base teórica es la estructura del texto, es decir la dificultad y organización del texto. Meyer y Van Dijk (1977; 1975, citados en Nist & Mealey, 1991) distinguen tres tipos de estructuras: micro-posiciones, macro-posiciones y estructura de nivel superior. Para este punto hablaremos de las dos primeras debido al papel activo que tienen los profesores en el momento de hacer conscientes a los estudiantes de la existencia de estas estructuras. Con micro-posiciones, Meyer y Van Dijk se refieren al nivel más bajo de la estructura del texto, que tiene que ver con el análisis lingüístico al nivel de la oración. La enseñanza en microestructuras es la que se da cuando se les pide a los estudiantes que unan lo dicho en una oración con la información de otra (Nist & Mealey, 1991). Las macro-posiciones por otro lado, se enfocan en las relaciones lógicas entre las ideas presentadas en un texto. Meyer (1975; citado en Nist & Mealey, 1991) identifica 5 grupos de relaciones lógicas:

1. Relaciones causa/efecto;
2. Relaciones de respuesta: resolución de problemas, pregunta/respuesta, observación/respuesta;
3. Relaciones comparativas: semejanzas y diferencias;
4. Relaciones de recopilación: ideas que están conectadas por uno o más factores comunes;
5. Relaciones descriptivas: dar información por medio de explicaciones y presentando atributos (p 55).

La importancia de la presencia del profesor en este punto es que muchos estudiantes no son conscientes de las diferentes estructuras que pueden tener los textos y por lo tanto es importante que en conjunto con los estudiantes, se llegue a un análisis de estas características.—De esta manera, el lector tendrá un proceso de introspección en el que logre identificar las dificultades que puede tener con una estructura específica o qué estrategia es más adecuada con un tipo de texto u otro.

En segundo lugar, Collins y Smith (1980; citados en Solé, 1992) asumen que es necesario enseñar estrategias que contribuyan a la comprensión lectora por lo que proponen un proceso de tres fases en la **Tabla 1**:

Fases para la enseñanza de estrategias según Collins y Smith (1980)	
Fase de modelado	El profesor sirve de modelo a los estudiantes mediante su propia lectura en voz alta, haciendo interrupciones para comentar acerca de los diferentes aspectos que permiten la comprensión del texto.
Fase de participación del alumno	En esta fase, por medio de preguntas que el profesor dirige, en un primer momento, busca que los estudiantes generen hipótesis y progresivamente permite que los estudiantes tomen el control de la discusión haciendo uso de las estrategias previamente modeladas para poder facilitar la comprensión.
Fase de lectura silenciosa	Se espera que los estudiantes sean capaces de monitorear su comprensión y poder establecer objetivos de lectura, predecir, generar hipótesis, hallar contradicciones e identificar dificultades, así como poder establecer qué estrategias pueden usar para llevar a cabo cada uno de estos procedimientos.

**Tabla 1:** Fases en la enseñanza de estrategias

*Fuente: creación propia basada en las fases propuestas por Collins y Smith (1980; citados en Solé, 1992)*

Como vemos aquí, el modelo de Collins y Smith encuentra similitud con el ya mencionado acercamiento de Nist y Mealey (1991), ya que ambos hacen referencia al progreso que se hace a partir de la instrucción de estrategias de lectura. Este progreso consiste en una etapa inicial donde el protagonista es el profesor y su capacidad de usar estrategias de lectura y progresivamente, transfiere ese protagonismo y responsabilidad al estudiante como un ser autónomo e individual capaz de monitorear y reflexionar en sus necesidades y dificultades particulares a la hora de leer. En palabras de Solé (1992) el dominio de las estrategias de comprensión por parte del estudiante implica necesariamente que haya menor control por parte del maestro y mayor control por parte del alumno. Es importante mencionar que en esta última fase los lectores deberán hacer una reflexión más autónoma acerca de sus fortalezas y debilidades y tomar decisiones acerca de su propio proceso lector para decidir en cuestiones como cuáles estrategias sirven mejor a sus propósitos, cuáles les ayudan a superar sus dificultades y cuáles los conducen a lograr sus objetivos. Todo esto es lo que podríamos denominar una acción metacognitiva sobre la lectura, en donde el profesor es una guía para lograr que los estudiantes identifiquen cómo aprenden y qué acciones son necesarias en torno a la lectura.

Otra aproximación a la enseñanza de las estrategias es la enseñanza o instrucción directa. Se trata de una serie de procedimientos que conducen a la habilidad que se pretende transmitir. "En este modelo se dedica tiempo suficiente a la lectura, los profesores aceptan su responsabilidad en el progreso de sus alumnos y esperan que estos aprendan" (Baumann, 1990; citado en Solé, 1992, p. 67). Hare y Borchardt, Garner, Nist, Weinstein y Mayer (1984, 1987a, 1987a, 1986; citados en Nist y Mealey, 1991) también mencionan algunos de los efectos positivos que tiene la instrucción directa. Por ejemplo, "los sujetos que recibían instrucción directa, hacían uso de las reglas para resumir más efectivamente y mejorar la calidad de sus resúmenes" (p. 59). También, sugieren que la instrucción directa es necesaria si se espera que los estudiantes transfieran las estrategias aprendidas en los cursos de lectura a otras clases regulares de la universidad.

Para esta instrucción directa Nist y Mealey (1991) consideran los dos siguientes modelos como los más importantes, dirigidos a profesores de lectura universitaria.

1. Modelo de autocontrol (Brown et al., 1981)
2. Modelo profesor-estudiante (Nist & Kirby, 1986)

El primero, el modelo de autocontrol (Brown et al., 1981; citados en Nist & Mealey, 1991)), se refiere al monitoreo del estudiante como una forma de propiciar la transferencia. Esto, siempre teniendo en cuenta cuatro componentes que interactúan entre sí; las características del aprendiz, el criterio de la tarea, la naturaleza de los materiales y las actividades de aprendizaje usadas. En este modelo el estudiante debe ser capaz de seleccionar la actividad de aprendizaje apropiada y monitorear su comprensión durante el aprendizaje. Según Nist y Mealey (1991), quienes promueven este modelo hacen énfasis en que los profesores deben enseñar a sus estudiantes cómo extraer y aprender información importante del texto; sin embargo, no hay ninguna sugerencia que indique cómo se debe llevar a cabo esta instrucción.

El modelo profesor estudiante (Nist & Kirby, 1986; citados en Nist & Mealey, 1991) ha sido usado exitosamente en clases universitarias de lectura y clases sobre estudio de estrategias. Lo interesante de este modelo es que hace una transición en la que el estudiante comienza dependiendo de la instrucción del profesor y pasa a depender de sí mismo en el uso de estrategias. Nist y Kirby (1986; citados en Nist & Mealey, 1991) advierten que este modelo tiene en cuenta un componente metacognitivo para ayudar a los estudiantes a saber su nivel de comprensión una vez



la guía del profesor es limitada o no existe. Siguiendo este modelo, los profesores guían a los estudiantes a través de una compleja serie de pasos interrelacionados que se muestran en la **Tabla 2** a continuación:

**Tabla 2:** Pasos para enseñar estrategias

<b>Modelo Profesor-estudiante (Nist &amp; Kirby, 1986)</b>	
Pasos	Procedimiento
Centrar la atención	El profesor debe iniciar una actividad al hacer un comentario como una forma de preparar a los estudiantes para aprender.
Dar una visión general	El profesor debe informar a los estudiantes qué van a hacer. Este paso le ayuda a los estudiantes a saber dónde van a empezar y terminar.
Introducir nuevos términos	El profesor debe señalar los términos nuevos, particularmente los de contenido específico o que aparecen recurrentemente y con los que los estudiantes no están familiarizados.
Explicar el procedimiento paso a paso	
Modelar el proceso	El profesor debe mostrar el cómo. Es decir que el profesor puede pensar en voz alta, indicando a los estudiantes cómo un aprendiz experimentado piensa en una idea o resuelve un problema. También le muestra los mecanismos metacognitivos, indicando no solo cuándo y dónde están teniendo dificultades entendiendo el texto, sino qué se debe hacer en esos casos.
Práctica guiada	Los estudiantes repiten las estrategias del profesor usando nuevas situaciones o problemas. Los profesores deben estar disponibles para ayudar a los estudiantes y guiarlos para que modifiquen procesos no efectivos.
Promover práctica independiente	Los estudiantes deben ser capaces de practicar las estrategias enseñadas por el profesor fuera de clase. Esto le permite al profesor dar una retroalimentación adicional del proceso y del producto con respecto a la estrategia.
Volver a demostrar si es necesario	Rara vez los estudiantes adquieren el comportamiento correcto la primera vez. El profesor puede volver a demostrarles el proceso y así ayudarles a saber cómo monitorear mejor su aprendizaje.

*Fuente: creación propia basada en el modelo profesor-estudiante de Nist y Kirby (1986; citados en Nist & Mealey, 1991)*

Como se mencionó anteriormente, a medida que los pasos progresan, se hace evidente que el estudiante depende cada vez menos del profesor y más de cómo se

apropia de lo aprendido y lo aplica a su caso particular. Lo importante es que el estudiante sea capaz de identificar cómo y cuándo debe usar cierta estrategia para resolver sus dificultades. Como lo menciona Solé (1992) es necesario enseñar estrategias de comprensión si se espera que los lectores sean autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy distinta índole de los que se usan cuando se instruye (p. 61). Con esto dicho, consideramos importante determinar hasta qué punto está comprometido el profesor con el proceso de desarrollo de estrategias, ya que sabemos que las clases de lectura, de acuerdo con el documento de los *syllabus* de la LLM (2013, 2015) no están diseñadas para enseñar estrategias exclusivamente, sino que tienen como objetivo, entre otros, desarrollar la habilidad de comprensión lectora. Creeríamos que la forma de enseñar y desarrollar las estrategias, estaría ligada en parte a la importancia que le den los profesores y estudiantes al aprendizaje y uso de las mismas y a los beneficios y ventajas que estos encuentren para el proceso lector.

La importancia de este apartado para esta investigación recae en la información que provee acerca de cómo se da el proceso de instrucción de estrategias de comprensión ya sean cognitivas, sociales, afectivas, de compensación, de memoria o metacognitivas. Poder identificar las características de estos modelos de enseñanza nos permite conocer sus principios y cómo estos son aplicados en el salón de clase. En esta investigación, al centrarnos en el quehacer del profesor en cuanto a la enseñanza de estrategias, consideramos importante poder relacionar estos modelos con lo que podría explorarse en los salones de L2 que serán observados. También es importante la evidencia que demuestra que la enseñanza de estrategias debe darse de forma directa y progresiva en donde el estudiante al final toma una actitud reflexiva de su propio proceso y es capaz de regular y controlar su propio aprendizaje.

## **4. Marco metodológico**

### **4.1. Enfoque y tipo de investigación**

De acuerdo con los planteamientos de Baptista, Fernández y Hernández (2003) consideramos que esta investigación es de carácter cualitativo ya que “utiliza recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación y puede o no probar hipótesis en su proceso de interpretación” (p. 11). En este caso, se utilizarán encuestas, entrevistas y observaciones con el fin de conocer qué estrategias de aprendizaje se promueven y de qué manera los

profesores las promueven en los tres últimos niveles de francés y de inglés de la LLM. A su vez, esta investigación consta de un diseño de investigación no experimental-transeccional-exploratorio, y descriptivo. La investigación no experimental hace referencia a “estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos” (Baptista, Fernández y Hernández, 2010, p. 49). Esto quiere decir que a lo largo de nuestra investigación se recolectaron datos con el fin de describir un fenómeno. En este caso será describir las estrategias de aprendizaje, las estrategias metacognitivas, la metacognición, entre otras.

Además de esto, esta investigación es de corte transeccional exploratoria ya que se recolectarán los datos en un momento determinado (Baptista, Fernández y Hernández, 2010). En el caso de nuestra investigación se trata de explorar qué estrategias de aprendizaje se promueven en las clases de lengua de la LLM en los niveles anteriormente mencionados y cómo se lleva a cabo este proceso. Asimismo, es una investigación descriptiva pues busca indagar y describir la incidencia de una o más variables de una población (Baptista, Fernández y Hernández, 2010). Para llevar esto a cabo, se realizarán entrevistas y observaciones a los profesores en sus respectivas clases de lengua extranjera en los tres últimos niveles de inglés y de francés.

#### **4.2. Descripción de los participantes**

Para esta investigación se eligieron siete docentes, tres de ellos del área de inglés y cuatro del área de francés que se encargan de las habilidades escritas en los tres últimos niveles de las clases mencionadas. La razón de contar con cuatro docentes de francés es que el último nivel, intermedio alto, se divide en tres módulos a cargo de tres profesores distintos, al entrevistar a uno de ellos nos indicó que en su módulo ya habían pasado la sección de comprensión lectora por lo que no era posible hacer las observaciones. Por esta razón entrevistamos a un segundo profesor de este nivel con el fin poder hacerlas. Sin embargo, tuvimos en cuenta la entrevista del primer docente pues consideramos importantes sus afirmaciones para nuestra investigación.

Dentro de los participantes encontramos que los tres profesores de inglés tienen un pregrado en educación en el área de enseñanza de lenguas, uno de ellos con especialización en docencia universitaria, otro con una maestría en enseñanza de lenguas extranjeras y uno con maestría en lingüística aplicada para la enseñanza del

inglés. La experiencia de los participantes oscila entre los 8 y 16 años. En cuanto al área de francés, los participantes también cuentan con pregrados enfocados en la enseñanza de lenguas extranjeras; dos de ellos cuentan con una maestría, uno en educación y el otro en didáctica del francés, y otro cuenta con una especialización en cultura y civilización francófona. Los participantes de esta área cuentan con una experiencia de entre 5 y 27 años. Para poderlos identificar dentro del análisis de resultados se designó una sigla; IN1, IN2, IN3 para los participantes de inglés y, FR1, FR2, FR3, FR4 para los participantes de francés.

Al querer explorar qué estrategias de aprendizaje y cómo se promueven en las clases de lengua de la LLM consideramos que lo fundamental era enfocarnos en los profesores y conocer cómo trabajan en sus clases en torno a las estrategias de aprendizaje y las estrategias metacognitivas. Por esta razón no se tuvo en consideración la participación de los estudiantes en esta investigación.

### **4.3. Procedimiento**

La recolección de datos de esta investigación se realizó mediante dos instrumentos, una entrevista y observaciones de las clases. Las entrevistas se realizaron con el objetivo de que cada participante expusiera su posición personal frente a la naturaleza de la lectura y la promoción de estrategias de aprendizaje en sus clases de lectura. En cuanto a las observaciones, se hicieron con el propósito de evidenciar cómo en la práctica pedagógica se lleva a cabo dicha promoción de estrategias, en caso de que exista, y cómo la percepción de la lectura de los participantes influye en el modo de abordar la lectura y promover estrategias para llevarla a cabo. Los datos obtenidos de estos dos instrumentos se asociaron con la fundamentación teórica de este trabajo, lo que permitió determinar qué estrategias de aprendizaje se promueven, cuál es la percepción de la lectura de los participantes y cómo esto influye en el quehacer docente de cada uno, y, como resultado, dar respuesta a los interrogantes de esta investigación (¿Qué estrategias de aprendizaje se promueven en los últimos niveles de inglés y francés de la LLM con respecto a la habilidad de lectura? ¿dentro de estas se incluyen las metacognitivas? y, ¿de qué manera los profesores promueven las estrategias metacognitivas en los tres últimos niveles de inglés y francés de la LLM con respecto a la habilidad de lectura?). La asociación teórica permitió hacer un análisis de los datos obtenidos en las entrevistas y las observaciones, por categorías en donde se analizan los datos por lengua y luego se llega a una conclusión general en cada categoría. Para ello se tomaron estas

categorías y se organizó la información de las entrevistas de ambos grupos de profesores en dos tablas distintas lo que nos permitió analizar los datos obtenidos de cada grupo de profesores en cada una de las categorías.

También es importante decir que el formato de observación se piloteó antes de aplicarlo en el contexto real. Para ello se contó con la participación de una docente de inglés de la Licenciatura que enseña un nivel elemental. Esto facilitó saber cómo se debían recoger los datos de manera más efectiva. Sin embargo, no se le hizo ninguna modificación al formato inicial.

#### **4.3.1. Entrevistas**

Se realizó una entrevista semiestructurada a los participantes teniendo en cuenta la teoría base de la investigación. El propósito de la entrevista fue conocer la percepción de los participantes con respecto a la naturaleza de lectura para poder determinar cómo llevan a cabo la promoción de estrategias de aprendizaje en sus clases. En consecuencia, las preguntas permitieron identificar aspectos importantes con relación a la visión de la lectura, características de los textos, interpretación de los textos (lectura de líneas, entre líneas y más allá de las líneas), estrategias de lectura, estrategias de aprendizaje y la metodología de enseñanza de estrategias de aprendizaje. Al diseñar esta entrevista se incluyeron preguntas alternas en el caso de que el entrevistado no respondiera de forma concreta a la pregunta inicial (ver Anexo 3). Estas entrevistas tuvieron lugar entre febrero y marzo de 2016, y fueron grabadas y transcritas para hacer más práctico su análisis. La información se muestra en los resultados teniendo en cuenta la sigla de cada participante y el número de la línea que corresponde a la transcripción de la entrevista donde se encuentran los datos obtenidos. En el Anexo 4 se puede encontrar un ejemplo de una paráfrasis y categorización de lo dicho por un docente.

#### **4.3.2. Observaciones**

Para llevar a cabo las observaciones se diseñó un formato teniendo en cuenta las categorías ya mencionadas en la entrevista, incluyendo las actividades que se realizaron en cada clase y se tuvo en cuenta una serie de indicadores que podrían corresponder a lo observado (Ver Anexo 5). A partir de la primera observación se modificó la tabla original, ya que nos dimos cuenta de que debía incluirse una casilla para describir las actividades, preguntas y materiales relacionados con la actividad de lectura, para tener más claro a qué categorías correspondía lo que se hacía en cada actividad. También nos percatamos de que era necesario distinguir qué de la actividad

pertenecía a las categorías teóricas establecidas, para ello se identificó cada actividad con un color (Ver Anexo 6). Además de esto, tanto en inglés como en francés se realizaron dos observaciones por clase de cada profesor que estuviera enfocada en la lectura. No obstante, en el caso de los profesores FR3 y FR4 solo se pudo hacer una observación debido a que solo se hizo una clase enfocada en la comprensión de lectura y por la distribución de contenidos no fue posible observar otra clase dentro del tiempo establecido. Estas observaciones se hicieron en el transcurso del mes de marzo del año 2016.

## **5. Resultados**

A continuación, se hará el análisis de resultados teniendo en cuenta los datos obtenidos en las entrevistas y las observaciones realizadas. Es importante aclarar que, con los resultados encontrados, en ningún momento queremos generalizar con respecto a los profesores y su quehacer pedagógico en las clases, pues somos conscientes de las limitaciones de nuestro trabajo, entre otras el hecho de que las observaciones fueron limitadas.

Para este análisis, se organizará la información de tal forma que cada sección responda a los interrogantes planteados. Los resultados nos llevarán a establecer las conclusiones de este trabajo de investigación.

### **5.1. Visión de la lectura**

En esta sección se buscará responder al primer interrogante que hace referencia a determinar cuál es la visión de la lectura que tienen los profesores y cómo esta puede hacerse evidente en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje en las clases.

Como ya se mencionó en la base teórica de esta investigación, la visión que se tiene de la lectura, como proceso o producto, determina a su vez cómo se puede conocer la comprensión que los estudiantes tengan de un texto. En el caso de nuestra investigación, consideramos importante saber cómo perciben los profesores la comprensión lectora, pues sus ideas podrían determinar su quehacer pedagógico en cuanto a la lectura –actividades, textos, preguntas– y más importante aún, qué estrategias consideran relevantes para que el proceso lector se lleve a cabo. Si el profesor ve la lectura como un producto, se esperaría que las estrategias que promueva sean aquellas que le ayuden al lector a encontrar el significado que se encuentra en el texto, según Alderson (2000), el producto es lo que el lector pudo obtener de la lectura y generalmente esta comprensión se mide a través de

cuestionarios o evaluaciones de comprensión de lectura. Sin embargo, si la lectura se ve como un proceso, se creería que las estrategias que el profesor promueva sean aquellas que le ayuden al lector a construir significado a partir del texto (Alderson, 2000; Wallace, 1992).

En primer lugar, tanto los participantes del área de inglés como de francés ven la lectura como la oportunidad de aprender diferentes aspectos como estructuras gramaticales, vocabulario, pronunciación y elementos culturales. La lectura en general es vista como una fuente de conocimiento de diferente índole, como lo menciona IN3 “la lectura les permite a los estudiantes desarrollar su pensamiento crítico acerca de diferentes temas actuales y también les permite adquirir y profundizar en el conocimiento de temas desconocidos. Es decir que no solo se espera que el estudiante comprenda el significado de lo que lee, sino que lo construya y que, a partir de la misma lectura, se generen reflexiones críticas. Un ejemplo de lo anterior es la discusión propuesta por el participante IN1 (Obs IN1, 2016) en torno a la pregunta ¿Considera importante analizar la publicidad según los planteamientos del autor? Esto se hizo a partir de la lectura de un texto sobre el análisis de las palabras engañosas en la publicidad que los estudiantes hicieron y que promueve el pensamiento crítico en los estudiantes al tener que desarrollar argumentos acerca de un tema social. Lo que se percibe aquí es que, como lo anotaron varios profesores, la lectura se convierte en el punto de partida para nuevo conocimiento o discusiones que van más allá de leer un texto en la clase de lengua extranjera.

En relación con otras visiones de la lectura, solo el participante FR1 mencionó que en su clase la lectura se trabaja como una oportunidad de aprender a leer y aprender estrategias de lectura más que enfocarse en el contenido mismo de la lectura (Entrevista FR1, 2016, 20-22). En este caso, en las clases observadas, el profesor FR1 hace énfasis en la importancia de que los estudiantes no busquen el significado de las palabras desconocidas en el diccionario. Más bien, prefiere que los estudiantes puedan comprender el texto sin necesidad de entender una a una las palabras (Obs FR1, 2016). En otras palabras, se considera que la comprensión de lectura no se da al entender cada palabra de manera individual sino en la capacidad de entender globalmente el texto. Por esta razón el profesor anima a los estudiantes a que no busquen las palabras desconocidas en el diccionario y que más bien traten de darle sentido al texto aún con vacíos en cuanto a vocabulario.

En segundo lugar, los participantes FR3 e IN1 consideran que la lectura permite desarrollar otras habilidades como la producción oral y escrita, y también permite aprender estructuras y vocabulario. Esto se hizo evidente en las observaciones, por ejemplo, a partir de una lectura hecha en clase por el docente IN1 quien realizó una actividad de comprensión auditiva sobre la personalidad que después se relacionaría con el tema de la lectura (Obs IN1, 2016). Sin embargo, la habilidad que más trabajan los profesores a partir de las lecturas es la habilidad de producción oral por medio de actividades y ejercicios como debates, discusiones, conversaciones y exposiciones (Obs IN1, IN2, IN3, FR1, FR3).

Cuando se les preguntó a los participantes cómo reconocían que los estudiantes habían comprendido una lectura en sus clases, se pudo ver que lo hacen por medio de preguntas y ejercicios de lectura literal, inferencial y crítica; “el objetivo de la lectura es llevar a los estudiantes por un camino en el que ellos puedan acercarse no solamente a la lectura literal sino a la lectura inferencial y el pensamiento crítico” (Ent IN2, 2016, línea 42-53). Al respecto, en las clases observadas del participante IN2 se hizo evidente que el profesor buscaba que la lectura se hiciera desde el plano inferencial y crítico. Por ejemplo, los estudiantes a partir del texto leído *Social Media, Web 2.0 and the News* debían responder un cuestionario con preguntas de tipo inferencial como deducir significado por contexto, establecer si algunas afirmaciones eran verdaderas o falsas y determinar qué quiso decir el autor con cierta aseveración (Obs IN2, 2016). En otra actividad, el mismo profesor le pidió a sus estudiantes que a partir de la lectura sobre el periodismo se pusieran en el lugar de la persona responsable de decidir qué clase de periodista se gradúa de la Universidad Javeriana y que competencias debería tener, fomentando así una interpretación crítica de la lectura (Obs IN2, 2016). Ejercicios de estos dos tipos de lectura también se hicieron evidentes en las clases de los participantes IN1, IN3 y FR1. También se observaron en las clases ejercicios y actividades en donde se partía de la interpretación literal y después se profundizaba en la lectura inferencial y crítica, como en las clases de los participantes IN1, IN3, FR1 y FR3. Por ejemplo, el participante FR1 propuso la lectura de tres textos cortos sobre hechos insólitos. A partir de la lectura se hacen preguntas de qué, quién y dónde. Después de dejar claro esto y resolver dudas sobre vocabulario, el profesor le pide a los estudiantes que digan qué creen que es lo insólito de estos hechos y si estos podrían ser considerados hechos insólitos en nuestro país. A partir de esto se lleva a los estudiantes a preguntarse qué hechos



insólitos ocurren en nuestro país y compararlos con los mencionados en el texto. En este ejemplo podemos ver como se dan los diferentes tipos de lectura en una actividad.

Al indagar por cómo los participantes miden la comprensión de un texto también se puede identificar qué visión de la lectura tienen los participantes. En cuanto a esto Alderson (2000) nos habla de una lectura de líneas, entre líneas y más allá de las líneas. Si los participantes perciben la lectura como un producto, el tipo de lectura que propondrán será una lectura de líneas y las preguntas y actividades serán dirigidas hacia esta forma de comprensión. Por el contrario, si se percibe la lectura como un proceso en el que el lector construye el significado a partir del texto que lee, el tipo de lectura que se esperaría que se propusiera sería una lectura entre líneas y más allá de las líneas, en donde el lector tenga que hacer inferencias e identificar elementos que no están explícitos en el texto, además de reflexionar de manera crítica en lo que propone la lectura.

Considerando esto, es claro que si se propone un tipo de lectura específico (literal, inferencial, crítica), también se deben proponer preguntas que sean coherente con dicho tipo de lectura. Es decir, si se espera que el lector haga una lectura de líneas, las preguntas serán de tipo textual. Un ejemplo de lo anterior es lo que dice el participante FR3:

Para asegurarme que [sic] los estudiantes entendieron, la mayoría del tiempo lo hago por medio de preguntas y de esta manera puedo confirmar si los estudiantes entendieron o no. Lo que mido es su capacidad de buscar información en el texto, si el estudiante comprendió va a ir directamente a la frase en el texto que es la respuesta, si no, va a salir con una respuesta incorrecta. Eso puede significar que no entendió el texto o que no entendió la pregunta (Ent FR3, 2016, línea 44-49).

Según Pearson y Johnson (1978; citados en Alderson, 2000), las preguntas pueden ser de tres tipos y varían según su dificultad. El primero tipo hace referencia a las preguntas textualmente explícitas donde la información de la pregunta y la respuesta correcta se encuentran en la misma oración; el segundo se refiere a las preguntas textualmente implícitas donde los estudiantes deben combinar la información entre las oraciones y, por último, las preguntas basadas en el texto, que consisten en la integración de la información del texto con el conocimiento previo para una elaboración personal de la respuesta.

En las clases se pudo observar que las actividades de lectura iban más allá de buscar evaluar la habilidad lectora del estudiante; en general, estaban encaminadas a

reforzar esta habilidad y la capacidad de los estudiantes de hacer inferencias, identificar elementos importantes, organizar, resumir y relacionar la información con la realidad. Si asociamos esto con los planteamientos de Wallace (1992) y Alderson (2000) se evidencia que para medir la comprensión, tanto los profesores de inglés como de francés usan herramientas de evaluación formativa. Ésta consiste en un proceso constante multifacético que se lleva a cabo entre el profesor y el estudiante (Gattullo, 2000). Gattullo (2000) considera que este tipo de evaluación provee retroalimentación con el fin de mejorar el proceso de aprendizaje y los resultados de los estudiantes. Contrario a la evaluación sumativa, que consiste en la evaluación que evidencia el logro del estudiante y se hace con el propósito de juzgar su competencia o la efectividad de un programa (Chappuis, 2009).

Podemos concluir de lo anterior, que los participantes en ambas áreas proponen diferentes formas de aproximarse a los textos, ya sea por medio de una lectura de líneas, entre líneas o más allá de las líneas que a su vez se ve reflejado en el tipo de preguntas y ejercicios que los mismos participantes proponen y usan para comprobar la comprensión. Se puede deducir que los profesores no solo quieren que los estudiantes hagan una interpretación literal del texto, sino que esperan que vayan más allá de lo que este en sí propone y que a partir de las lecturas se pueda generar no solo un pensamiento inferencial sino crítico. Esto nos puede dar un indicio con respecto al tipo de estrategias que los docentes buscan promover en sus clases. Podríamos pensar que esta visión de la lectura favorece estrategias que permitan, formular hipótesis y predicciones, identificar información relevante y relacionarla, organizar la información, hacer inferencias y deducir significado por contexto, entre otras. Además, se hizo evidente que la lectura en clase tiene un enfoque formativo con el que se busca mejorar el proceso de aprendizaje, por lo que las actividades están dirigidas a que los estudiantes aprendan y refuercen aspectos culturales y de la lengua y que también puedan fortalecer otras habilidades como la de producción oral. Este enfoque formativo es importante porque a diferencia del sumativo, provee una retroalimentación por parte del profesor que ayuda a fortalecer los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Es decir, que no solo el estudiante se ve beneficiado, sino que el profesor tiene la oportunidad de mejorar sus prácticas pedagógicas.

Otro aspecto importante con respecto a la visión de la lectura que los docentes tienen está relacionado con la teoría de los esquemas. En cuanto a los esquemas formales, los participantes de las dos áreas dijeron que a la hora de seleccionar las

lecturas para la clase tenían en cuenta que fueran un tipo específico de texto. En el caso de inglés, por ejemplo, que fuera un artículo científico o académico acorde al nivel (Ent IN2, 2016, 56-59). En las dos observaciones hechas, se pudo evidenciar que el tipo de texto que se utilizó fue el de artículos periodísticos del tipo argumentativo (Obs IN2, 2016) lo cual puede deberse a que el tema que se trabajaba en ese momento giraba en torno al periodismo. Al solo observar dos clases es imposible determinar que otro tipos de textos el docente usa en sus clases de lectura. También da la impresión, por lo que se pudo observar, de que los textos escogidos les permiten a los profesores introducir cómo se estructura un texto de cierto tipo, para que después los estudiantes puedan aplicar estos conocimientos y escribir un texto con esas características. En el caso de inglés, los estudiantes tuvieron que leer un texto que clasificaba los tipos de humor, a partir de este texto se realizaron ejercicios que estaban encaminados a entender la estructura de los textos de clasificación, con el fin de que más adelante pudieran escribir un texto de este tipo (Obs, IN1, 2016). Algo similar ocurrió en las clases de los profesor IN3 y FR1, esta vez con un texto argumentativo (Obs IN3, 2016) y una caricatura (Obs FR1, 2016), respectivamente.

Como vimos en el apartado teórico, los esquemas enfatizan en el rol del conocimiento ya que ayudan a organizar la nueva información y a hacer inferencias, dirigen la atención del lector para que pueda identificar elementos importantes, permiten hacer una búsqueda de memoria ordenada, facilitan resumir y clasificar información importante y no tan relevante y, ayudan a generar hipótesis de información desconocida (Orasanu & Penney, 1986). Esto permite que el lector asigne recursos (estrategias) cognitivos específicos a la hora de leer. Esto es importante porque la forma en que el profesor procura que los esquemas, formales y de contenido, se activen también puede determinar el tipo de estrategias que se quieran fomentar.

Ahora bien, si nos referimos a los esquemas de contenido, en su mayoría los participantes buscan recuperar los conocimientos previos de los estudiantes de distintas maneras. Referente a esto el participante FR1 dijo que “al diseñar una actividad de lectura, lo primero que hago es despertar el conocimiento previo del tema que voy a leer para hacer una contextualización” (Ent FR1, 2016, línea 29-31). La forma más común de hacerlo es por medio de preguntas que hagan reflexionar a los estudiantes sobre un tema en específico como en el caso de los profesores FR1 y FR3 con preguntas como ¿qué tipo de documento es?, ¿cuál será el tema del texto?, y

¿cuáles son los puntos de los que se tratará el texto?. Esto con el fin de que los estudiantes se puedan hacer una idea de lo que va a tratar el texto. También es el caso con los participantes IN2 e IN3, en donde los temas de los textos eran generalmente presentados a través de discusiones propuestas por el profesor. Por ejemplo, el profesor IN2 para presentar el tema del periodismo formuló preguntas como “¿en qué fuentes de información obtienen las noticias: Internet, radio, periódicos?” y “¿cuáles son las ventajas de cada uno en términos de rapidez, conveniencia, costo y veracidad?” (Obs IN2, 2016).

Otra forma de despertar el conocimiento previo de los estudiantes es por medio de videos, como en el caso de los docentes FR1, IN1 e IN3. Por ejemplo el participante IN3 hizo una actividad de escucha sobre las formas de superar la adicción a internet (Obs IN3, 2016), esto le permitió introducir el tema y dar indicios sobre el vocabulario y los términos que podrían encontrarse en la lectura.

Como lo mencionamos anteriormente el conocimiento previo juega un papel importante para la comprensión de textos escritos. Sin embargo, la clave está no solo en poseer el conocimiento, sino como dice Alderson (2000), en poder activarlo. La comprensión depende mucho del conocimiento del lector, y por eso los profesores procuran llevar a cabo ejercicios que despierten el conocimiento previo de sus estudiantes y de esta manera facilitar la lectura. De igual forma, buscan desarrollar un pensamiento inferencial, al tener que deducir y formular hipótesis acerca de lo que van a leer. Por un lado, los esquemas formales se activan con el fin de que los estudiantes estén familiarizados con el tipo de textos que leen, y, por otro lado, los esquemas de contenido se activan para que los estudiantes puedan relacionar lo que saben con la información que el texto les presenta.

Con esto terminamos el análisis del apartado sobre la visión de la lectura y llegamos a las siguientes conclusiones. En primer lugar, los profesores de ambas áreas ven la lectura como una fuente de *input* que le permite al estudiante desarrollar el pensamiento crítico e inferencial y a su vez las otras habilidades. La mayoría de textos usados en las clases observadas permitieron introducir un tema gramatical, cultural o de vocabulario, y se usaron para trabajar las competencias orales y escritas. En segundo lugar, se encontró que el tipo de preguntas y actividades que se realizaron en clase parecen estar determinadas por la visión que los participantes tienen de la lectura y, asimismo, cómo esto puede influir en el tipo de estrategias que los profesores promueven en clase. Finalmente, se hizo evidente a lo largo de las

observaciones y entrevistas que la activación de los esquemas tanto formales como de contenido es esencial para que los estudiantes puedan asimilar la nueva información con la ya existente y, por tal razón los profesores procuran hacerlo regularmente.

## **5.2. Estrategias de aprendizaje**

En esta sección buscaremos responder al segundo interrogante que hace referencia a identificar las estrategias de aprendizaje que promueven los profesores en los tres últimos niveles de las clases de inglés y francés. Nuestro análisis partirá de clasificar las estrategias de aprendizaje propuestas por la taxonomía de Oxford (1990) en los tres momentos que pueden darse en un ejercicio de lectura; pre-lectura, lectura y poslectura establecidos por Solé (1992) y así determinar qué estrategias se evidenciaron en las clases observadas.

### **5.2.1. Pre-lectura**

El primer momento de la lectura corresponde a la pre-lectura (Solé, 1992). Al respecto los profesores IN1 y FR1 tienen ideas similares pues afirman que tienen “en cuenta los distintos momentos de la lectura; *pre-reading* en donde se busca que los estudiantes puedan predecir de qué se trata el texto por medio del título del texto o la instrucción[...]” (Ent IN1, 2016 línea 41-43); y que piensan “[...]en un momento previo a la lectura, que observen el título, los componentes del texto, la manera en que está escrito, la manera en que está organizado en la página, y que eso les permita anticipar al tema, al tipo de texto que van a leer y que su lectura tenga un objetivo, y al tener un objetivo está mejor encausada y pueden llegar mejor a comprender” (Ent FR1, 2016, línea 40-45). Las estrategias de aprendizaje (Oxford, 1990; Rubin, 1987; O’Malley, 1990) que pueden considerarse estrategias de pre-lectura en las clases observadas pertenecen a las estrategias cognitivas y metacognitivas.

En primer lugar, dentro de las cognitivas encontramos estrategias como el uso de videos relacionados con el texto (Obs IN1, 2016; IN3, 2016). Por ejemplo, el participante IN3 antes del ejercicio de lectura muestra un video sobre las distintas formas para superar la adicción a internet (Obs IN3, 2016). El uso de estos recursos (no impresos) según Oxford (1990; O’Malley, 1990) es una estrategia que provee información de trasfondo para que los estudiantes puedan entender mejor el texto escrito. Otra estrategia es “observar el texto antes de la lectura, despertar el conocimiento previo y empezar a hacer hipótesis de la lectura para luego tener más claro el objetivo de la lectura” (Ent FR1, 2016, línea 96-101). En los casos en donde se presentó esta estrategia (IN3, FR1, FR3) consistió en observar el título del

documento y sus partes para identificar qué tipo de texto era (Obs FR1, 2016; Obs FR3; Obs IN3). En el caso del docente FR1 se hace explícito que el objetivo de esta actividad de pre-lectura es que los estudiantes hagan hipótesis acerca de la lectura y el tema que se va a tratar en la clase (Obs FR1, 2016). Esta estrategia ayuda al lector a identificar exactamente lo que necesita o quiere entender (Oxford, 1990; O'Malley, 1990) por medio de la técnica de *scanning* para encontrar detalles específicos como lo son el título o los subtítulos.

El otro grupo de estrategias que se pudo identificar en la pre-lectura es el de estrategias metacognitivas. El visualizar y conectar la información con material ya conocido (Oxford, 1990; Rubin, 1987; O'Malley, 1990) por medio de preguntas, como en el caso del participante IN2 donde este le pide a los estudiantes que antes de la lectura relacionen palabras como *bias*, *deadline*, *privacy*, *scoop*, *sources*, *speculation*, *protect identities* y *objectively* con las características de un buen periodista de noticias. El profesor realiza esta actividad con el fin de generar una discusión en los estudiantes (Obs IN2, 2016) y despertar en ellos sus conocimientos con respecto al vocabulario para poder después hacer las asociaciones con la información de la lectura y poder desarrollar las actividades después de esta. Al tener este objetivo, esta estrategia es útil para que el estudiante reflexione sobre lo que sabe y cómo eso se puede adaptar a la nueva información que obtenga de la lectura. Otra estrategia metacognitiva que se hizo evidente es la de prestar atención a una tarea (Oxford, 1990; Rubin, 1987; O'Malley, 1990), en la observación hecha al profesor IN3 antes de leer el texto el profesor les pide a los estudiantes que por medio de la técnica de *scanning* los estudiantes se centren solo en identificar las ventajas y desventajas que se mencionan en el texto con el fin de que sepan cómo están organizadas en el mismo (Obs IN3, 2016). El objetivo, según el participante, es que los estudiantes sepan cómo se estructura un texto argumentativo. Al tener que centrar la atención en estos aspectos creemos que los estudiantes evitarán distraerse con otros elementos que pueda tener el texto y así lograrán realizar la tarea de forma más efectiva. Sin embargo, no se hace referencia a los procesos metacognitivos para que los estudiantes sean conscientes de que pueden usar esta estrategia en otros casos, como la lectura en otras lenguas e incluso en otras habilidades.

Se puede concluir que en la pre-lectura los profesores buscan promover aquellas estrategias cognitivas y metacognitivas (Oxford, 1990; Rubin, 1987; O'Malley, 1990) que le permitan a los estudiantes identificar elementos como el título, subtítulos,

partes del texto e imágenes como fuentes de información, con el fin de activar el conocimiento previo y generar hipótesis acerca del tema a tratar, y motivar al lector relacionando los temas de la lectura con sus conocimientos, a formular predicciones y preguntas que puedan ayudarles a entender el tema, facilitando la comprensión del texto.

### **5.2.2. Durante la lectura**

El siguiente momento es el que se da durante la lectura (Solé, 1992). Con respecto a las estrategias que pueden aplicarse mientras se lee, el participante IN2 mencionó que le pide a sus estudiantes que “[...] cojan el texto y se apropien de él, es decir que lo subrayen, lo rayen que le hagan preguntas al texto, que se note que alguien lo leyó” (Ent IN2, 2016, línea 115-118). Aunque se podría pensar que el participante IN2 promueve esta estrategia como una forma para que los estudiantes identifiquen información o hechos importantes, en las clases que se pudieron observar no se hace explícito el papel que tiene esta estrategia en la lectura. Esto podría suceder debido a lo que este participante mencionó en su entrevista: “[...] yo asumo que ellos ya en sus niveles previos, les enseñaron todas las estrategias que hay [sic], entonces yo a veces siento que solamente diciéndote: ojo tienes que hacer inferencia, ojo tienes que hacer *scanning* o, tienes que hacer *skimming* [...] ya con eso los estudiantes van a ser conscientes de la estrategia” (Ent IN2, 2016, línea 164-168). Esta estrategia corresponde, en la taxonomía de Oxford (1990), a la estrategia cognitiva que consiste en usar diferentes técnicas como subrayar encerrar, usar colores, etc., para identificar información importante en el texto. Esta estrategia se hizo evidente en varias de las clases observadas. Entre ellas las de los participantes FR1, FR3, IN2 e IN3. En el caso de los participantes FR1 e IN2, el docente no hizo evidente el por qué el uso del subrayado a la hora de leer. En el caso de los otros profesores se hizo claro el propósito para usar esta estrategia; el participante FR3 promueve el uso del subrayado para que los estudiantes puedan identificar hechos e ideas importantes que después puedan usar para responder las preguntas que se generan a partir del texto (Obs FR3, 2016); el participante IN3 le dice a sus estudiantes que resalten las palabras que no entienden o que les resultan desconocidas. El propósito de esto es que en ejercicios donde tienen que relacionar el concepto con su respectiva definición, los estudiantes puedan identificar fácilmente los conceptos dentro del texto. Posiblemente, los docentes fomentan el uso de esta estrategia para ayudarles a los estudiantes a identificar y centrar la atención en información relevante como ideas principales o

vocabulario desconocido. Esto podría llevar a facilitar que los estudiantes organicen y relacionen la información del texto en otro momento complementándose con otras estrategias, por ejemplo el uso de organizadores gráficos o la elaboración de un resumen.

El participante FR3 mencionó que otra estrategia durante la lectura es “escribir la idea principal de cada párrafo al lado, con eso cuando encuentren una pregunta relacionada vayan directamente al párrafo y puedan ahorrar tiempo” (Ent FR3, 2016, línea 73-77), esto corresponde a la estrategia de aprendizaje de toma de notas (Oxford, 1990; O’Malley, 1990). Al hacer evidente el propósito de este procedimiento, que es poder identificar información relevante de forma más rápida y ahorrar tiempo, se puede afirmar que es una estrategia que les permitirá a los estudiantes optimizar el proceso lector. No obstante, en ninguna clase observada de los participantes se vio la aplicación de esta estrategia. Reiteramos que con las pocas clases observadas es difícil poder llegar a una descripción más detallada de las prácticas de los profesores.

El uso de organizadores gráficos es otra estrategia cognitiva (Oxford, 1990) que se pudo ver durante la lectura en la clase del participante IN1. El docente IN1 plantea el uso de esquemas para organizar los tipos de humor que menciona el texto. Para ello el mismo profesor diseñó un diagrama que los estudiantes usaron como guía para hacer el ejercicio (Obs IN1, 2016). Con el uso de este diagrama el profesor busca que los estudiantes puedan identificar los elementos que se clasifican en el texto y cómo se hace, para que más adelante puedan hacer un texto de clasificación teniendo en cuenta esta información. De esta forma, si tienen los elementos organizados en un diagrama, les será más fácil poner la información por escrito (Obs IN1, 2016). En este caso pareciera que el profesor IN1 encuentra útil que los estudiantes organicen la información para después utilizarla en otras actividades como la producción escrita debido a que permite organizar la información y estructurar y manipular de manera directa el material, como lo anota Oxford (1990).

Otra estrategia cognitiva mencionada fue la de “explicar primero en francés y si yo veo que [...] no entendieron, ahí hago referencia al idioma nativo del estudiante” (Ent FR4, 2016 línea 31-45). El cambio entre el idioma nativo del estudiante y la lengua objeto le permite al lector hacer conexiones entre las dos lenguas para comprender aspectos que puedan ser similares (Oxford, 1990; O’Malley, 1990). El participante FR4 en su clase de lectura estaba leyendo un libro de literatura, se detuvo



en partes puntuales en donde los estudiantes podían estar teniendo dificultades para comprender para hacer una explicación del pasaje en francés y de vez en cuando en español cuando veía que los estudiantes no lograban entender la idea (Obs FR4, 2016). Al respecto, el participante FR1 le dice a los estudiantes que una forma de entender palabras desconocidas es comparando la lengua que están aprendiendo con el español o el inglés y las otras lenguas que conocen (Obs FR1, 2016). Esta estrategia no fue muy común en las clases observadas, pero podríamos pensar que el hecho de que los profesores no promuevan tanto esta estrategia es porque al tratarse de niveles avanzados, los estudiantes ya tienen más recursos y conocimientos sobre la lengua meta. Lo que se busca, en el caso del profesor FR1 es que los estudiantes puedan resolver las dificultades en lectura sin necesidad de “[...] ir directamente a la traducción” (Ent FR1, 2016, línea 96-101).

El razonamiento deductivo (Oxford, 1990; Rubin, 1987; O’Malley, 1990) fue otra estrategia cognitiva que se pudo ver en las clases observadas del participante FR1 quien insta a los estudiantes a aplicar reglas gramaticales como la identificación de raíces, prefijos y sufijos en las palabras desconocidas para poder deducir su significado (Obs FR1, 2016). El profesor hace referencia a esta estrategia como una forma de activar los esquemas formales de los estudiantes y hacer uso de lo que ya conocen de la lengua para entender mejor el texto, sobre todo cuando se presentan palabras desconocidas. En este nivel, podría pensarse que el profesor considera que los estudiantes ya están en la capacidad de hacer este tipo de análisis gramatical como una forma de deducir significado.

En cuanto a las estrategias de compensación (Oxford, 1990), el uso de pistas lingüísticas y no lingüísticas para comprender el texto es promovido por los participantes FR1, IN1 e IN2. En las observaciones los docentes IN1 y FR1 le pidieron a los estudiantes que identificaran las categorías y funciones gramaticales de las palabras desconocidas para que pudieran determinar su posible significado (Obs IN1, 2016; FR1, 2016). Promover esta estrategia es importante para el participante FR1 pues el estudiante no es tan dependiente del profesor o del diccionario (Obs FR1, 2016). Otra estrategia que se promovió fue el uso del contexto para deducir el significado de palabras desconocidas, como en el caso de los participantes FR1, FR3, IN1, IN2 e IN3. Por ejemplo el participante IN3 en un ejercicio de insertar oraciones faltantes dentro de un texto, les dice a los estudiantes que la clave para poder determinar qué oración o frase es la adecuada es observar el contexto (Obs IN3,

2016). Al respecto, en las entrevistas los profesores IN1, IN3 y FR1 mencionaron que usan el contexto “para aprender” (Ent FR1, 2016, línea 96-101) y “deducir el vocabulario” (Ent IN1, 2016, línea 33-36; IN3, línea 55-56). El uso de estas pistas no lingüísticas, según Oxford (1990; Rubin, 1987; O’Malley, 1990), le permiten al estudiante compensar los vacíos de conocimiento en cuanto a vocabulario y apoyarse en sus conocimientos del contexto para lograr entender el texto. Podríamos creer que estas estrategias se promueven por parte del profesor en la medida en que el mismo busca que los estudiantes sean menos dependientes de su ayuda o la ayuda de otros recursos como el diccionario o el traductor. De esta manera los preparan para situaciones en las que esta estrategia pueda ser útil, como por ejemplo los exámenes internacionales. Con respecto a esto, el participante FR3 le indicó a sus estudiantes que para el DELF una de las estrategias que pueden usar los estudiantes es ver el contexto y releer la frase (Obs FR3, 2016).

Durante la lectura se pudo identificar el uso de una estrategia metacognitiva (Oxford, 1990) por parte del participante IN2, quien espera que sus estudiantes le “hagan preguntas al texto” (Ent IN2, 2016, línea 115-118). En una de las dos clases observadas de este participante, se hizo evidente en un ejercicio de lectura en donde los estudiantes a medida que leían el texto tenían que formular preguntas de tipo inferencial acerca del texto para que después otros compañeros pudieran resolverlas. El profesor hizo esto con el fin de que los estudiantes se familiarizaran con este tipo de preguntas y la forma de responderlas, ya que además de formular las preguntas los estudiantes debían dar las respuestas a estas preguntas (Obs IN2, 2016). Esta estrategia corresponde a la estrategia de monitoreo (Oxford, 1990; O’Malley, 1990) en donde el estudiante al saber las características de la tarea podrá determinar qué condiciones en su conocimiento le permiten formular preguntas inferenciales y así procurar que estas condiciones se den para llevar a cabo la tarea. En este caso, en las clases observadas no se hizo evidente que los otros profesores promovieran este tipo de estrategias durante la lectura lo que puede deberse a las pocas oportunidades que tuvimos para observarlos.

Por último se pudo evidenciar que durante la lectura todos los docentes IN1, IN2, IN3 FR1, FR3 animan a los estudiantes a trabajar en grupo. Esto puede darse con diferentes propósitos. Por ejemplo, en las clases observadas de los profesores FR1 y FR3 se hizo la lectura en grupos para ayudar la comprensión y que los estudiantes encontraran apoyo en sus compañeros en caso de no entender el vocabulario (Obs

FR1, 2016; FR3, 2016). Esto corresponde a la estrategia de cooperación con otros (Oxford, 1990; Rubin, 1987; O'Malley, 1990) bien sea entre pares o con usuarios proficientes de la lengua, y aunque no se hace explícito si en los grupos hay estudiantes con mejores competencias en lectura, por nuestra experiencia sabemos que en el salón de clase hay múltiples conocimientos donde puede que un estudiante sepa sobre ciertos temas que otros desconozcan. De esta manera, los conocimientos de los estudiantes se complementan de forma pluridireccional. A propósito de esto, el participante IN2 mencionó que “en las clases intento que ellos trabajen en grupos y que se apoyen” con el fin de que “entre ellos hagan construcción de sus procesos” (Ent IN2, 2016, línea 130-135). En el caso de IN1, IN2, e IN3 el trabajo en grupo es promovido por los profesores en busca de que los estudiantes socialicen y comparen sus respuestas en los ejercicios (Obs IN1, 2016; IN2, 2016; Obs IN3). Por ejemplo, en la clase del profesor IN3 el ejercicio consistía en llenar los espacios en blanco con sustantivos, verbos, preposiciones, *phrasal verbs*, e ideas de conclusión. Al final los estudiantes comparan sus respuestas y socializan sus opiniones con respecto a la parte final en donde la respuestas podían variar (Obs IN3, 2016). Los profesores podrían considerar el uso de esta estrategia importante en sus clases pues además de ser una oportunidad para que los estudiantes interactúen y construyan conocimiento entre ellos mismos, es una forma de comprobar que los estudiantes entendieron el texto y que pueden ir más allá formulando opiniones y argumentos.

Otra estrategia social que se hizo evidente es la de hacer preguntas para clarificar o verificar y, preguntar por corrección (Oxford, 1990; O'Malley, 1990). Los participantes IN2 y FR3 mencionaron en su entrevista que “una forma de superar las dificultades de comprensión [...] es preguntándole a los compañeros” (Ent IN2, 2016, línea 130-133), sin embargo en las pocas observaciones que se hicieron no se pudo ver que los profesores hicieran referencia explícita al uso de esta estrategia. Esto puede deberse a que preguntar a los compañeros y al mismo profesor es una actitud que se da regularmente en cualquier clase, y puede acentuarse en una clase de lengua en la que hay lugar a muchas dudas, por lo que muchas veces no es necesario que el profesor tenga que pedir directamente que lo hagan.

Estas estrategias, según Oxford (1990), son importantes pues la lengua es un comportamiento social que precisa de comunicación, y esta comunicación se da entre personas en un entorno definido, en este caso el salón de clase. Podemos decir que los profesores consideran importante promover este tipo de estrategias debido a que el

trabajo y la cooperación entre pares son esenciales en el aprendizaje de una lengua. Sabemos que este no es un proceso aislado que se puede lograr de manera individual, sino que como acto social requiere de la interacción con otros. En este caso esos otros son el profesor, los compañeros e incluso los mismos materiales usados en clase.

Como se puede ver, durante la lectura se promueven por parte de los profesores una gran variedad de estrategias cognitivas, de compensación, sociales y metacognitivas, pero sobre todo las cognitivas. Esto puede deberse al carácter organizativo de estas estrategias que lleva a quien las usa a poder estructurar y manipular de manera directa el material (Oxford, 1990; Rubin, 1987; O'Malley, 1990). El uso de estrategias de compensación y sociales también es importante en este momento de la lectura pues le permiten al estudiante no solo superar sus dificultades en cuanto a comprensión sino apoyarse en otros elementos como el contexto, sus conocimientos previos, las pistas lingüísticas y no lingüísticas, sus compañeros o el profesor.

### **5.2.3. Poslectura**

En cuanto a las estrategias que pueden aplicarse después de la lectura se pudo identificar el resumen como estrategia cognitiva (Oxford, 1990; O'Malley, 1990) en las clases observadas de los profesores FR4 e IN2. En el caso del docente FR4 durante la observación se pudo constatar que el objetivo del profesor FR4 era que los estudiantes resumieran la primera parte de una obra literaria para aclarar posibles dudas de vocabulario o contenido. No obstante, muy pocos estudiantes habían leído la parte asignada del texto, por lo que el profesor se vio en la necesidad de hacer el resumen para los estudiantes (Obs FR4, 2016). Al respecto el profesor FR4 dijo en su entrevista que anima a que “los estudiantes realicen un resumen con el fin de hacer una interpretación oral de la comprensión global del texto” (Ent FR4, 2016, línea 31-45). En el caso del participante IN2 el resumen se usó con el fin de que los estudiantes pudieran identificar los puntos relevantes de la lectura y poder relatárselos oralmente a sus otros compañeros (Obs IN2, 2016). En ambos casos el uso de la estrategia tiene un objetivo y se promueve como algo útil, sin embargo solo pudo hacerse evidente en la clase del participante IN2. Una manera de dirigir el uso de esta estrategia fue diciéndole a los estudiantes que para hacer el resumen podían usar el discurso indirecto para decir de qué se trataba el texto (Obs IN2, 2016). Se hizo evidente que esta estrategia se usa generalmente en actividades de poslectura como un medio para comprobar la capacidad de los lectores de identificar y condensar información

importante y a su vez, como una forma de saber que los estudiantes entendieron. La importancia de esta estrategia radica en que puede llegar a ser más exigente que otras estrategias pues requiere una mayor capacidad de sintetizar la información (Oxford, 1990).

La estrategia social que se utilizó después de la lectura se vio evidenciada en la clase del participante IN2 quien propuso que en grupos respondieran a la pregunta ¿Cómo recuperar la dignidad en el periodismo en Colombia? Para esto los estudiantes tuvieron que plantear sus argumentos y opiniones y llegar a un acuerdo sobre lo que querían exponer (Obs IN2, 2016). Un ejercicio similar se pudo observar en la clase del participante IN1 en donde a partir de la lectura se generó una discusión sobre si los estudiantes consideraban importante analizar la publicidad según lo dicho por el autor del texto (Obs IN1, 2016). Este participante junto con el profesor IN3, considera que en la poslectura es importante que el estudiante “analice el texto y pueda dar su opinión” (Ent IN1, 2016, línea 41-43) y “que lea críticamente y pueda discutir acerca de lo leído” (Ent IN3, 2016, línea 16-21). En este último caso no se pudo hacer evidente debido a las pocas oportunidades de observación que hubo. Podemos decir que aunque el proceso de lectura es una actividad personal y que los lectores pueden tener distintas interpretaciones de un mismo texto (Alderson, 2000), esta estrategia favorece los procesos de negociación, cuestionamiento y cooperación (Oxford, 1990), permitiendo que los estudiantes resuelvan problemas y situaciones entre ellos y que puedan llegar a acuerdos en cuanto a la comprensión.

Por último, se pudo evidenciar una estrategia metacognitiva (Oxford, 1990; O'Malley, 1990) en la poslectura. Se trató de la estrategia de automonitoreo que se promovió únicamente en la clase del participante IN2. En este caso el profesor, después de entregar el parcial de lectura, les pide a sus estudiantes que se tomen un momento para analizar cuáles son sus dificultades y fortalezas teniendo en cuenta el examen. Les dice a los estudiantes que deben analizar si la falla es de ellos o del profesor y que se tomen un momento para revisar qué hicieron correcta e incorrectamente (Obs IN2, 2016). Se podría pensar que esto les permite a los estudiantes identificar por qué fallaron y qué dificultades tuvieron entendiendo el texto y las instrucciones. Según Oxford (1990; Rubin, 1987; O'Malley, 1990) esta estrategia consiste en identificar los errores a la hora de comprender y producir la nueva lengua, determinando cuáles de ellos son importantes para poder corregirlos. El uso de esta estrategia por parte del profesor hace evidente su interés por saber cuáles

son las dificultades de sus estudiantes con respecto a la lectura y si el como docente tiene alguna incidencia en dichas dificultades. Esto no solo les permitirá a los estudiantes identificar y corregir sus errores sino que el profesor podrá tomar las acciones necesarias para apoyar a los estudiantes en ese proceso.

Viendo los tres momentos que pueden darse en la lectura y las estrategias que pueden ajustarse a cada uno, podemos afirmar que pareciera que se presta más atención a las estrategias que tienen lugar durante. Esto se afirma porque la cantidad de actividades que se realizaron en ese momento y que permiten que las estrategias sean ejercitadas, fue mayor en comparación a las actividades y a las estrategias en los otros dos momentos. Aunque los profesores consideran importante activar los conocimientos de los estudiantes y propiciar oportunidades en las que puedan hacer predicciones antes de la lectura, se puede observar que es durante la lectura que los docentes hacen más énfasis en el uso de estrategias. Esto puede deberse a que los profesores consideran muy importante que el estudiante se centre en la tarea de lectura y logre una comprensión tanto a nivel literal e inferencial para que después pueda llegar a una interpretación más allá de las líneas (Alderson, 2000) en donde no solo se evidencia que comprendió lo leído sino que puede establecer relaciones con sus opiniones y la realidad. Lo que no quiere decir que sea más importante el uso de estrategias durante la lectura que antes o después.

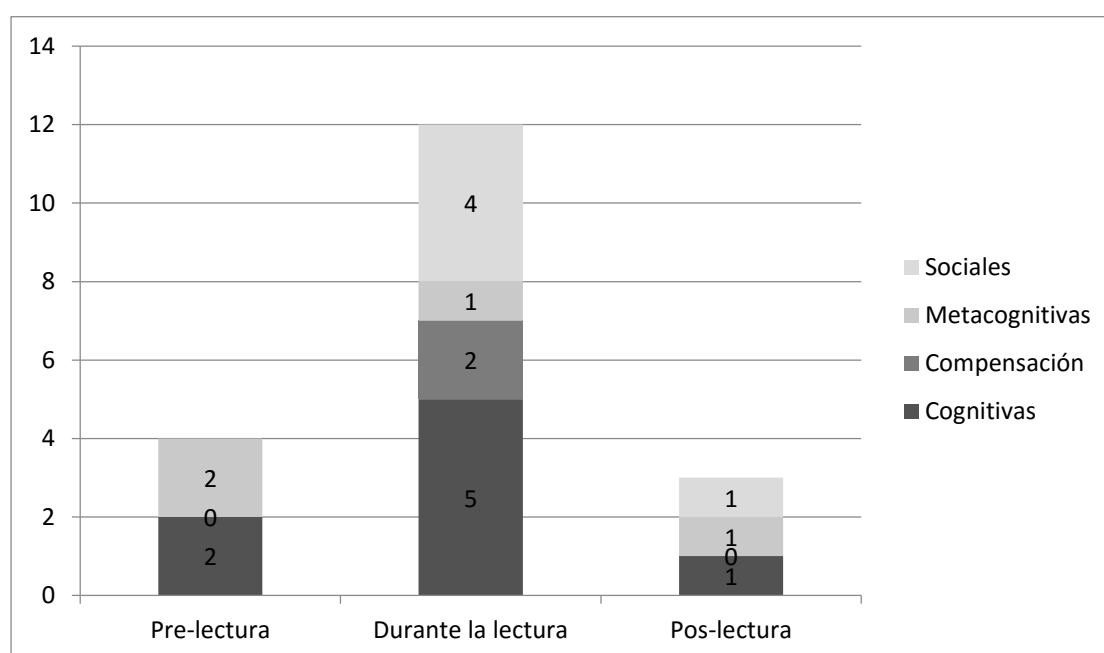
Así mismo, las estrategias que más se destacan en el momento de lectura fueron las estrategias cognitivas y sociales. Esto puede deberse a que durante la lectura se le da predominancia al texto y a la interpretación por parte del lector del mismo. Contrario a la pre-lectura en donde podría prevalecer la activación de los esquemas y la predicción y formulación de hipótesis o a la poslectura donde se toma como punto de partida el texto pero se espera que el lector haga una interpretación crítica del mismo relacionándolo con sus experiencias.

El análisis sobre las estrategias de aprendizaje que se mencionaron en las entrevistas y se presentaron en las observaciones permite dar respuesta al segundo interrogante que consiste en saber cuáles estrategias de aprendizaje se promueven en los tres últimos niveles de las clases de inglés y francés y si dentro de las mismas se incluyen las metacognitivas. Se pudieron identificar estrategias en 4 de los 6 grupos en los que Oxford (1990) categoriza las estrategias de aprendizaje, siendo las estrategias de memoria y afectivas las únicas que no se hicieron presentes. Creemos

que esto puede deberse al tiempo planteado para las observaciones por lo que es posible que no se haya tenido la oportunidad de evidenciarlas.

Como lo establecimos en nuestro marco metodológico, nuestra investigación es de carácter cualitativo y no cuantitativo. Sin embargo, consideramos importante establecer el número de estrategias observadas en los distintos momentos de la lectura con el fin de determinar cuáles de ellas son las que se promueven con mayor o menor frecuencia por parte de los profesores. Para ello organizamos el siguiente **Gráfico 1**:

**Gráfico 1:** Número de estrategias de aprendizaje observadas en los momentos de lectura de acuerdo a la taxonomía propuesta por Oxford (1990)



*Fuente: Creación propia*

\*Dentro de las estrategias de compensación 8 corresponden a estrategias aplicadas a la habilidad de escritura y habla por lo que no corresponderían a la habilidad que se observó en esta investigación.

Esto nos permite afirmar que, de las estrategias observadas, en la pre-lectura solo se hicieron evidentes las cognitivas y metacognitivas; en la lectura las más frecuentes son las cognitivas y las sociales seguidas por las de compensación y las metacognitivas; y después de la lectura las estrategias cognitivas, metacognitivas y sociales se presentan en igual frecuencia. No se observaron estrategias de memoria ni afectivas.

### 5.3. Estrategias metacognitivas guiadas por el profesor

En esta sección se pretende dar respuesta al tercer interrogante que es saber cómo las estrategias metacognitivas que se pudieron identificar, se promueven en las clases, partiendo de los procesos metacognitivos que los profesores participantes incentivan.

Al hablar de procesos metacognitivos nos referimos al grado de conciencia que los individuos tienen acerca de su propio pensamiento y aprendizaje (Flavell, 1979; Antonijevick & Chadwick, 1981, 1982; citados en Alarcón & Navarro, 2008; Sternberg, 1990). Por ejemplo, cuando se tiene una tarea particular, este conocimiento metacognitivo permitirá llevarla a cabo partiendo del conocimiento sobre los propios procesos de aprendizaje y de cómo ocurren en cada caso específico; también de las estrategias que se conocen y cómo son aplicadas por cada individuo en dicha tarea. Al respecto los docentes FR1 e IN1 mencionaron en sus entrevistas que consideran que los estudiantes deben ser activos cognitivamente. Para el primero, los estudiantes “deben ser conscientes de cómo aprenden, cómo leen y qué estrategias usan” (Ent FR1, 2016, línea 79-81) y “practicar conscientemente las estrategias que ha aprendido en clase” (Ent IN1, 2016, línea, 53-54). La importancia de hacer a los estudiantes conscientes cognitivamente, según el participante FR1 parte de que “muchas veces ellos leen y no saben que usan ciertas estrategias o simplemente se dan cuenta de que no cuentan con ellas” (Ent FR1, 2016 línea 13-18). Con las observaciones se pudo establecer que el uso y la promoción de las estrategias metacognitivas es bajo, con respecto a las otras estrategias, considerando lo que los profesores esperan según lo anotaron en las entrevistas. No obstante, debido al limitado número de observaciones, no se pudo hacer evidente si los profesores, en sus clases, buscaban la forma de hacer conscientes a sus estudiantes de sus procesos cognitivos en cuanto a la lectura.

Sin embargo, retomando los hallazgos en cuanto a las estrategias metacognitivas que se pudieron evidenciar en las observaciones, encontramos que solo en el caso del participante IN2, la estrategia de automonitoreo (Oxford 1990; O'Malley, 1990) en la poslectura se promovió con el fin de hacer conscientes a los estudiantes de sus procesos de aprendizaje y de lectura. Aunque en los otros dos casos en donde se pudieron ver estrategias metacognitivas –visualización y conexión con material ya conocido (Obs IN2, 2016) y, centrar la atención (Obs IN3, 2016)–, creemos que los profesores tenían como objetivo hacer conscientes a los estudiantes de cómo leen y qué estrategias son útiles para llevar a cabo el proceso lector; sin



embargo, no lo hicieron explícito, por lo que no podemos aseverar si en realidad ese es el principal objetivo para promover estas estrategias.

Con respecto a esto, el docente IN2 menciona que en el proceso de monitoreo “todo el tiempo estoy [preguntándole a los estudiantes] cómo vas, entendiste por qué lo tienes mal, hazme preguntas, por qué dice esto acá, por qué no lo tienes acá” (Ent IN2, 2016, línea 83-85). Al decirle a sus estudiantes que se tomen un momento para analizar cuáles son sus dificultades y fortalezas teniendo en cuenta el examen: “vamos a analizar si ustedes están fallando o yo estoy fallando” y que “tomen un momento para revisar lo que hicieron correcta e incorrectamente” (Obs, IN2, 2016), está propiciando una oportunidad para que los estudiantes sean conscientes de sus errores, fortalezas y debilidades a la hora de leer y que esto los lleve a reflexionar sobre cómo leen y cómo pueden mejorar su desempeño en su proceso de aprendizaje. La forma en particular en que el participante llevó a cabo este proceso corresponde a una práctica guiada (Nist & Kirby 1986; citados en Nist & Mealey, 1991) o fase de participación del alumno (Collins & Smith, 1980; citados en Solé, 1992) en donde el profesor por medio de preguntas guía a los estudiantes a que tomen el control sobre el proceso de monitoreo según su caso particular, con el fin de que mejoren su comprensión.

Dentro de lo hecho por el participante IN2 se pueden identificar varios fenómenos de la metacognición planteados por Flavell (1979). En primer lugar, se puede afirmar que se trató de un proceso metacognitivo ya que le permitió a los estudiantes identificar y reflexionar sobre los factores que actúan o interactúan y afectan los procesos y resultados de la tarea cognitiva (Flavell, 1979; Brown, 1987). Por un lado, al pedirle a los estudiantes que identifiquen en qué fallaron (Obs IN2, 2016), el profesor hace consciente a los estudiantes de la importancia de reconocer sus errores y de cómo estos afectaron su desempeño en el examen, por lo que es necesario identificarlos y buscar la manera de solucionarlos. Por otro lado, cuando se les pidió que identificaran lo que hicieron bien (Obs IN2, 2016), el profesor condujo a los estudiantes a pensar en los procesos cognitivos que los llevaron a tener un buen desempeño realizando cierta tarea. Lo anterior se hace teniendo en cuenta que cada estudiante tiene sus propios procesos cognitivos diferentes (Flavell, 1979) y que las conclusiones a las que llegue cada uno estarán acorde con el conocimiento que se tiene de estos mismos procesos.

En segundo lugar, al hacer esto, el profesor IN2 genera en los estudiantes experiencias metacognitivas de las que puede aprender para futuras situaciones en

donde el estudiante vea la necesidad de aplicar lo que aprendió de esta situación en particular con respecto a su forma de aprender. Según Flavell (1979), las experiencias metacognitivas son importantes pues ocurren en momentos que requieren mucho cuidado, es decir en donde se precisa de un pensamiento altamente consciente donde es necesario planear y evaluar después de realizar la tarea. De esta manera, el profesor puede fomentar la retroalimentación y reflexión en sus estudiantes, para que estos procesos se refuercen y se apliquen frecuentemente en las diferentes tareas de lectura, lo cual no solo beneficiaría el desempeño de los estudiantes en su clase sino en las demás asignaturas. Por último, es importante mencionar que las estrategias sirven para monitorear el proceso cognitivo (Flavell, 1979). En el caso del docente IN2, llevar a los estudiantes a pensar en qué estrategias y acciones le ayudaron o le podrían ayudar en su proceso de comprensión, le permitirá al estudiante saber qué hacer a la hora de enfrentarse a una tarea cognitiva específica y lograr la meta que se propone con la misma.

Podemos concluir que si el profesor espera que los estudiantes sean conscientes de sus errores, de lo que hacen bien y de cómo es su proceso de lectura, será necesario que este, desde su rol facilitador, guíe a los estudiantes a ser conscientes de lo que hacen en la lectura. Si los estudiantes no realizan procesos metacognitivos cuando leen, no van a ser conscientes de cómo lo hacen, de qué estrategias utilizan o necesitan según la tarea, de qué fortalezas y debilidades tienen y de lo que deben hacer para mejorar su comprensión. Dentro de los momentos de la lectura (pre-lectura, lectura y poslectura) estos procesos metacognitivos se hacen necesarios porque “al hacerse preguntas se pueden controlar los procesos cognoscitivos de la comprensión, tales como: integrar el contenido con el conocimiento previo, comparar ideas principales, confirmar supuestos, hacer predicciones, detectar dificultades de comprensión y remediarlas” (Arbelaez et al., 2011, p.33). El papel del profesor será ayudar a los estudiantes a ser conscientes de cómo llevar a cabo estos procesos para que ellos mismos se apropien de esto y puedan aplicarlos a otras situaciones de aprendizaje. Esto podría depender de la importancia que le de el profesor a generar en los estudiantes este tipo de pensamiento. En el caso de esta investigación no se hizo tan evidente cómo los profesores fomentan esto en sus clases, lo que podría significar que es necesario hacer más observaciones.

## 6. Conclusiones

Finalmente, en las conclusiones se explicará la relación que se estableció entre el concepto de lectura de los profesores y la forma de desarrollar las estrategias de aprendizaje en sus clases, qué estrategias de aprendizaje promueven los profesores de lengua de la Licenciatura y cómo lo hacen, haciendo énfasis en las estrategias metacognitivas.

Como lo hemos mencionado anteriormente, es importante aclarar que en ningún momento se pretende hacer una generalización pues somos conscientes de las limitaciones de este trabajo debido al número reducido de observaciones que se pudieron realizar.

Después de analizar las entrevistas y las observaciones realizadas y teniendo en cuenta los objetivos de esta investigación llegamos a las siguientes conclusiones.

El concepto de lectura que cada profesor tiene influye en la forma de desarrollar las estrategias de aprendizaje pues el concepto de lectura determina el tipo de lectura y actividades que se realizan y por lo tanto el tipo de estrategias que se requieren en un caso u otro. En lo observado, concluimos que para varios de los participantes la lectura es concebida como un proceso en donde además de hacer una lectura de líneas, se hace una lectura entre líneas y más allá de las líneas. Es decir que tanto la lectura literal como la inferencial son condiciones para que se dé la lectura crítica. En este proceso se hacen necesarias las estrategias de aprendizaje como las cognitivas para organizar la información y asegurarse de que los estudiantes comprendan el texto para llegar a la lectura crítica.

Uno de nuestros objetivos era identificar qué estrategias de aprendizaje planteadas en la taxonomía de Oxford (1990) se presentaban en los últimos tres niveles de francés e inglés de la LLM. Se identificaron estrategias de aprendizaje (Oxford, 1990) en las siguientes categorías: cognitivas, de compensación, metacognitivas y sociales, siendo las de memoria y las afectivas las únicas que no se presentaron. Podemos concluir que en el momento de la pre-lectura se promovieron aquellas estrategias que les permitían a los estudiantes activar sus conocimientos previos, identificar elementos dentro del texto y formular predicciones e hipótesis como una manera de facilitar la comprensión. Dentro de los tres momentos de lectura, fue durante la lectura que se evidenció mayor uso de estrategias siendo las cognitivas y las sociales las que más se presentaron. Creemos que se le da más importancia a las estrategias en esta etapa de la lectura porque se le da predominancia al texto y a la

interpretación por parte del lector del mismo. Contrario a la pre-lectura en donde podría prevalecer la activación de los esquemas y la predicción y formulación de hipótesis o a la poslectura donde se toma como punto de partida el texto pero se espera que el lector haga una interpretación crítica del mismo relacionándolo con sus experiencias.

En cuanto a las estrategias metacognitivas que se pudieron observar se pudo establecer que cumplen con la función de activar el conocimiento previo, centrar la atención y regular los procesos de lectura respectivamente. Dentro del proceso de lectura en cada uno de los momentos se pudo observar la presencia de por lo menos una estrategia en cada uno de estos. No obstante, solo en el caso de la estrategia de automonitoreo en la poslectura se hizo evidente que se realizan procesos metacognitivos para que los estudiantes desarrollen dichas estrategias. De acuerdo con lo dicho anteriormente, se esperaría que hubiera más presencia de estas estrategias en las clases de inglés y francés de la Licenciatura dentro del proceso de lectura, pues se creería que los profesores buscan que sus estudiantes utilicen este tipo de estrategias para regular y reflexionar sobre el proceso de lectura. En este punto también quisiéramos hacer una reflexión con respecto al papel del profesor en este proceso. Como lo hemos mencionado, el uso de estrategias metacognitivas supone un proceso personal de cada estudiante, en este caso de cada lector, en donde, de acuerdo con diferentes factores, el estudiante podrá aplicar su conocimiento para usar o no ciertas estrategias. En este sentido podría pensarse que deberían ser los estudiantes quienes propicien el uso de dichas estrategias en su proceso lector y no el profesor, pues finalmente quienes las usarían serían los estudiantes. Sin embargo, consideramos que el profesor cumple con un rol importante al no sólo modelar las estrategias en clase, sino también al hacer a sus estudiantes conscientes de qué estrategias, cómo y por qué las pueden utilizar. Esto además permite a los estudiantes conocer su propio proceso de lectura y de aprendizaje. La ventaja es que se brinda al estudiante herramientas que puedan mejorar su desempeño en clase y su proceso de aprendizaje de la lengua de manera autónoma.

Por último, el análisis de los datos recolectados nos permitió describir cómo el participante IN2 hizo conscientes a sus estudiantes sobre su proceso de lectura después de un examen por medio de la estrategia metacognitiva de automonitoreo (Oxford, 1990; O'Malley, 1990). Esto se hizo por medio de la práctica guiada, en donde el docente procuró un espacio en su clase en donde los estudiantes pudieron

hacer uso de la estrategia. Al estar presente, el profesor tuvo la posibilidad de realizar una retroalimentación y así procurar que los estudiantes mejoren su desempeño en una tarea determinada.

En general, podemos decir que la visión de la lectura de los profesores influye en el tipo de estrategias que se promueven; que las estrategias cognitivas durante la lectura son las que tienen más predominancia frente a las demás estrategias observadas; y que solo se hizo evidente en un caso la promoción de estrategias metacognitivas por medio de procesos metacognitivos por medio de la práctica guiada. Por último, el número de estrategias metacognitivas que se promueve podría ser bajo considerando lo que se espera que hagan los estudiantes a partir de la lectura.

## **7. Recomendaciones**

Considerando los resultados de este estudio exploratorio, a continuación, se exponen las sugerencias para futuras investigaciones:

Primera: teniendo en cuenta que este estudio solo se aplicó a los tres últimos niveles de inglés y francés de la Licenciatura y en un solo semestre, los hallazgos no se hacen extensivos a los demás niveles ni profesores. Valdría la pena estudiar qué estrategias de aprendizaje se promueven en los distintos niveles de la lengua y si el nivel de la misma influye en el tipo de estrategias que se fomentan. Para esto se podría pensar en hacer un estudio en donde se identifique si las estrategias se enseñan de manera escalonada a través de los niveles. En otras palabras, ver si dependiendo del nivel, se privilegian unas estrategias sobre otras.

Segunda: teniendo en cuenta que el número de observaciones fue limitado sería importante ampliar este número para confirmar si las estrategias que no se hicieron evidentes, en realidad no se promueven o si por el contrario están presentes en otros momentos. Este sería el caso de las estrategias afectivas que no se presentaron u otras estrategias de las demás categorías que tuvieron poca presencia.

Tercera: al ser una investigación enfocada a la habilidad de lectura, no se hace mucho énfasis en las demás habilidades. Si bien vimos en los antecedentes que se ha indagado por el uso de estrategias en diferentes habilidades, se hace generalmente con estrategias específicas y en una de las dos áreas, ya sea inglés o francés. Es por esto que sería pertinente realizar una investigación en donde se busque observar qué

estrategias de aprendizaje se usan con respecto a las otras habilidades y cómo se lleva a cabo este proceso para posteriormente hacer una comparación de las cuatro habilidades en ambas lenguas.

Cuarta: al hacerse evidente que los profesores promueven más estrategias de aprendizaje en la etapa durante la lectura, sería pertinente observar ahora desde el punto de vista de los estudiantes en qué momento (prelectura, durante la lectura, poslectura), consideran ellos, que es más importante usar estrategias y cuáles de ellas aplican en cada uno.

## 8. Referencias

- Afflerbach, P., Pearson, D., Paris, & Scott. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The reading teacher*, 61(5), 364-373.
- Ahmadi, M., Ismail, H., & Abdullah, M. (2013). The Importance of Metacognitive Reading Strategy Awareness in Reading Comprehension. *English Language Teaching*, 6(10), 235-244.
- Alarcón, A., & Navarro, C. (2008). Metacognición en niños. *Rev Salud Hist y sanidad*. Vol 3(1): 50-70.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arbeláez, M., Cerchiaro, E., Gil, H., Herrera, J., & Sánchez, L. (2011). *Un acercamiento a la metacognición y la comprensión lectora en estudiantes universitarios de México y Colombia*. Santa Marta, Colombia. Editorial de la Universidad del Magdalena.
- Armbruster, B., Brown, A., & Echols, C. (1983). *The role of metacognition in reading to learn: A developmental perspective*. Reading Education Report No. 40. University of Illinois. [en línea], [Consultado el 31 de enero de 2016]. Disponible en:  
[https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17499/ctrstreadeducrep\\_v01983i00040\\_opt.pdf?sequence=1](https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17499/ctrstreadeducrep_v01983i00040_opt.pdf?sequence=1)
- Baptista, P., Fernández, C., & Hernández, R. (2003). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill Interamericana. México, D.F.
- Baptista, P., Fernández, C., & Hernández, R. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill Interamericana. México, D.F.
- Barrera, A., & Munar, I. (2009). No tienen hábitos de lectura, no tienen una guía, no saben leer” Dificultades de lectura que perciben los maestros de la licenciatura en lengua castellana en los estudiantes de licenciatura de lengua castellana, inglés y francés de la Universidad De la Salle (trabajo de grado). Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia.
- Barrios, M. (1996). Schema Theory and L2 Reading Instruction. *Lenguaje y textos*, 8, 239- 250.
- Brown, A. (1987). Metacognition, Executive Control, Self-Regulation, and Other More Mysterious Mechanisms. En F.Weinert y R.Kluwe (eds), *Metacognition, Motivation, and Understanding*. Hillsdale: LEA.
- Baker, L., & Brown, A. (1984). *Metacognitive skills in reading*. En P.D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research*. New York: Longman.

- Bernhardt, E. (1991). *Reading Development in a Second Language; Theoretical, Empirical, and Classroom perspectives*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Brown, A. L., Armbruster, B. B. & Baker, L. (1986). The role of metacognition in reading and studying. En Orasanu, J. (Ed.), *Reading Comprehension: From research to practice* (p.49-75). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Camelo, N., & Cardona, S. (2012). La toma de notas en el proceso de aprendizaje de inglés: un estudio de caso (trabajo de grado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Carrell, P. L., & Eisterhold, J. C. (1983). Schema Theory and ESL Reading Pedagogy. *TESOL Quarterly*, 17(4), 553–573.
- Carpenter, P., & Just, M. (1986). Cognitive process in reading. En Orasanu, J. (Ed.), *Reading Comprehension: From research to practice* (p.11-29). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa* [en línea], 32, 113-132 [Consultado el 4 de enero de 2016]. Disponible en : [http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/iuceweb/publicaciones/tarbiya/2epoca/tarbiya%2032%20\(3\).pdf](http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/iuceweb/publicaciones/tarbiya/2epoca/tarbiya%2032%20(3).pdf)
- Chappuis, J. (2009). Formative Assessment and Assessment for Learning. En *Seven strategies for assessment for learning* (p. 1-14) Portland, Oregon: Pearson.
- Chen, H. (2010). A Study of Metacognitive-Strategies-Based Writing Instruction for Vocational College Students. *English Language Teaching* 3 (3) 136-144.
- Council of Europe. (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Language Policy Division.
- Cuevas, L., Fernandez, A., González, R., & Valle, A. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 6. p.53-68.
- De la Hoz, J., & Muñoz, D. (2012). Estudio exploratorio de los espacios de práctica autónoma de la producción oral de los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana (trabajo de grado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Diaz, I. (2015). Training in metacognitive strategies for students' vocabulary improvement by using learning journals. *PROFILE Issue in Teachers' Professional Development*, 17(1), 87-102.
- Licenciatura en Lenguas Modernas (2004). Documento de currículo, PUJ.



- Dunlosky, J. Graesser, A., & Hacker, D. (2009). *Handbook of Metacognition in Education*. New York: Routledge.
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L.B. Resnick, *The nature of intelligence*.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34. p. 906-911.
- García, G., Mora, S & Pacheco, J. (2015). Estudio acerca del uso de las estrategias metacognitivas como herramienta de ayuda para mejorar la comprensión oral en el nivel básico de inglés de la licenciatura en lenguas modernas de la Pontificia Universidad Javeriana (trabajo de grado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Garner, R. (1987). Strategies for reading and studying expository text. *Education psychologist*, 22, 313-332.
- Garner, R. (1987a). *Metacognition and Reading comprehension*. United States. Ablex Publishing Corporation.
- Gattullo, F. (2000). Formative assessment in ELT primary (elementary) classrooms: an Italian case study. *Language Testing*, 17 (2), 278–288.
- Gil, G, & Rojas, L. (2012). Estrategias de lectura en inglés de estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana (trabajo de grado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Guthrie, L., Hall, W., & White, T. (1986). Skilled reading and language development: Some key issues. En Orasanu, J. (Ed.), *Reading Comprehension: From research to practice* (p.89-111) Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Gutiérrez, D. (2005). Fundamentos teóricos para el estudio de las estrategias cognitivas y metacognitivas. Durango, México.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Khonamri, F, & Mahmoudi, E. (2011). Metacognitive Awareness and Comprehension Monitoring in Reading Ability of Iranian EFL Learners. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 13(2), 99-111.
- Lacon, N. & Ortega, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Revista Signos* 41(67), 231-255.
- López, Á, & Giraldo, M. (2011). The English Reading Strategies of Two Colombian English Pre-service Teachers. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*. 16(28), 45-76.
- Liu, J. (2010). Language Learning Strategies and Its Training Model.

- Mayora, I. (2013). Estrategias Metacognitivas aplicadas en la comprensión de la lectura por estudiantes de Inglés I. Caso Vice – Rectorado “Luis Caballero Mejías”. *Revista de investigación*, 37(78), 167-191.
- McKneown, M., & Beck, I. (2009). The Role of Metacognition in Understanding and Supporting Reading Comprehension. En Hacker, D., Dunlosky, J., Graesser, A. (eds.), *Handbook of Metacognition in Education*, 7-25. Nueva York: Routledge.
- Ministerio de Educación de Perú. (2007). Fascículo 11: Estrategias metacognitivas. Lima, Perú. Empresa Editora El Comercio S. A.
- Nassaji, H. (2007). Schema Theory and Knowledge-Based Processes in Second Language Reading Comprehension: A Need for Alternative Perspectives. *Language Learning*, 5 779-113.
- Neisser, U. (1967). *Cognitive Psychology*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Nist, S., & Mealey, D. (1991). Teacher-Directed comprehension strategies. En Flippo, R., Caverly, D. (eds). *Teaching Reading and Study Strategies at the College Level* 42-85. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Nuttall, C. (2005). *Teaching reading skills in a foreign language*. Londres: MacMillan Education.
- O'Malley, J. & Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Orasanu, J., & Penney, M. (1986). Introduction: Comprehension theory and how it grew. En Orasanu, J. (ed) *Reading comprehension: From research to practice*. (p.1-9) Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Orjuela, D. & Peña, C. (2014). Habilidades y estrategias metacognitivas en la comprensión lectora (trabajo de grado maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Osses, S. (2007). *Hacia un aprendizaje autónomo en el ámbito científico. Inserción de la dimensión metacognitiva en el proceso educativo*. Concurso Nacional Proyectos Fondecyt.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Rahimi, M., & Katal, M. (2012). Metacognitive strategies awareness and success in learning English as a foreign language: an overview. *Procedia Social and Behavioral Science* 31, 73-81.
- Rubin, J. (1987). Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology En: Wenden, A. & Rubin, J. (Eds.) *Learner Strategies in Language Learning Hemel Hempstead: Prentice Hall International*.

- Santiaesteban, E., & Velázquez, K. (2012). La comprensión lectora desde una concepción didáctico-cognitiva. *Didáctica y Educación*. 3(1) 103-110.
- Scarcella, R. & Oxford, R. (1992). *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Schema theory. (s.f.) [Consultado el 20 de noviembre de 2015]. En línea en <http://www.csus.edu/indiv/g/gipej/teaparty.pdf>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (1996a). Estrategias de comprensión de lectura. *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura* 17(4), 5-20.
- Sternberg, R. (1990). *Más allá del cociente intelectual*. Cambridge University Press.
- Licenciatura en Lenguas Modernas-LLM. (2013). Syllabus de los niveles intermedio bajo, intermedio e intermedio alto de francés lengua extranjera, PUJ.
- Licenciatura en Lenguas Modernas- LLM. (2015). Syllabus de los niveles intermedio, intermedio alto y avanzado bajo de inglés lengua extranjera ,PUJ.
- Velandia, J. (2010). Metacognición y comprensión lectora. La correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora (trabajo de grado maestría). Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia.
- Wallace, C. (1992). *Reading: A Scheme for Teacher Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Wenden, A., & Rubin, J. (1987). *Learner strategies in language learning*. Prentice-Hall International.
- Wilson, T. & Anderson, R. (1986). What they don't know will hurt them: The role of prior knowledge in comprehension. En Orasanu, J. (Ed.), *Reading Comprehension: From research to practice* (p.31-48). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

## 9. Anexos

### Anexo 1: Encuesta preliminar a estudiantes

Esta encuesta se realiza como parte de nuestro trabajo de grado, que consiste en explorar la promoción de estrategias metacognitivas con respecto a la habilidad lectora en los cursos de inglés y francés de la Licenciatura. Le pedimos responder las preguntas con la mayor sinceridad y objetividad posible.

Nota: Los datos obtenidos de esta encuesta serán utilizados únicamente con fines investigativos.

Agradecemos su colaboración.

1. ¿Qué nivel de inglés cursa actualmente?
2. ¿Cuántos de los niveles de inglés ha cursado en la universidad?
3. ¿Qué nivel de francés cursa actualmente?
4. ¿Cuántos de los niveles de francés ha cursado en la universidad?
5. En sus cursos de inglés y francés (actuales o anteriores), ¿hay o ha habido algún tipo de instrucción con respecto al uso de estrategias metacognitivas a la hora de leer textos?

Inglés Sí\_\_\_\_\_ No\_\_\_\_\_

Francés Sí\_\_\_\_\_ No\_\_\_\_\_

6. Si su respuesta anterior fue sí, describa brevemente como ha sido este proceso y cómo aplica este conocimiento a la hora de leer textos en alguna de las dos lenguas.

---

---

Nombre: \_\_\_\_\_

Correo Electrónico: \_\_\_\_\_

Si es necesario, ¿estaría usted dispuesto a colaborarnos con una (1) entrevista de 10-15 min en un día de las siguientes semanas, la cual nos permitiría recoger más información acerca de nuestra investigación?

Sí \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_

MUCHAS GRACIAS

## **Anexo 2: Entrevista preliminar a profesores**

Esta entrevista se realiza como parte de nuestro trabajo de grado, que consiste en explorar la promoción de estrategias metacognitivas con respecto a la habilidad lectora en los cursos de inglés y francés de la Licenciatura.

Nota: Los datos obtenidos de esta encuesta serán utilizados únicamente con fines investigativos.

Agradecemos su colaboración.

1. ¿Qué nivel(es) de inglés o francés dicta actualmente?

Francés: Elemental\_\_\_\_ Básico \_\_\_\_\_ Pre-intermedio\_\_\_\_ Intermedio-bajo\_\_\_\_\_

Intermedio\_\_\_\_ Intermedio-alto\_\_\_\_\_

Inglés: Elemental\_\_\_\_ Básico \_\_\_\_\_ Pre-intermedio\_\_\_\_ Intermedio-bajo\_\_\_\_\_

Intermedio\_\_\_\_ Intermedio-alto\_\_\_\_\_

2. ¿Qué nivel(es) de inglés o francés ha dictado anteriormente?

Francés: Elemental\_\_\_\_ Básico \_\_\_\_\_ Pre-intermedio\_\_\_\_ Intermedio-bajo\_\_\_\_\_

Intermedio\_\_\_\_ Intermedio-alto\_\_\_\_\_

Inglés: Elemental\_\_\_\_ Básico \_\_\_\_\_ Pre-intermedio\_\_\_\_ Intermedio-bajo\_\_\_\_\_

Intermedio\_\_\_\_ Intermedio-alto\_\_\_\_\_

3. En sus cursos de inglés o francés (actuales o anteriores), ¿Promueve o ha promovido el uso de estrategias metacognitivas como parte del desarrollo de la habilidad lectora de sus estudiantes?

4. Si su respuesta anterior fue sí, describa brevemente como hace dicha promoción en sus clases.

### Anexo 3: Protocolo de entrevista

Esta entrevista hace parte de los instrumentos para la recolección de datos de nuestro trabajo de grado basado en la exploración de la promoción de estrategias de aprendizaje por parte de los profesores de inglés y francés de la LLM con respecto a la habilidad de lectura.

El objetivo es conocer la posición de los profesores con respecto a los distintos puntos de nuestro marco teórico con relación a la comprensión de lectura, como por ejemplo cuál el enfoque de la lectura en sus clases de LE, cómo se mide la comprensión de lectura de los estudiantes, cuál es el rol del profesor y de los estudiantes para superar dificultades en la lectura, entre otros.

La información obtenida de esta entrevista será utilizada únicamente con fines investigativos.

Nombre:

Título profesional:

Tiempo enseñando inglés:

¿Tiene una preferencia a la hora de enseñar alguna habilidad?

¿Tiene una preferencia para enseñar en un nivel en específico?

<b>Pregunta base</b>	<b>Pregunta de soporte</b>	<b>Categoría teórica</b>
1. ¿Qué papel juega la lectura en la enseñanza y el aprendizaje del inglés/francés como L2?	¿Cuán importante es la lectura en la enseñanza y el aprendizaje del inglés/francés como L2?	Naturaleza de la lectura
2. ¿Cuál es el objetivo de lectura en su clase de inglés/ francés?	¿Cuál es el propósito de dedicar tiempo a la lectura en su clase de inglés/francés?	Naturaleza de la lectura
3. ¿Qué factores tiene en cuenta a la hora de diseñar una actividad de lectura para su clase?	Cuando va a diseñar una actividad de lectura, ¿en qué aspectos piensa?	Naturaleza de la lectura Teoría del esquema
4. ¿Cómo mide la comprensión de un texto por parte de los estudiantes?	¿Cómo sabe usted que los estudiantes comprendieron una lectura?	Naturaleza de la lectura (Lectura literal, inferencial y crítica )
5. ¿Qué tipo de herramientas utiliza/diseña para saber que los estudiantes entendieron un texto?	¿Qué tipo de recursos emplea para saber que los estudiantes comprendieron un texto?	Naturaleza de la lectura (Lectura literal, inferencial y crítica )
6. ¿Cuál es su rol como profesor en el proceso de lectura de los estudiantes?	¿Cómo se ve usted frente al proceso de desarrollo de la lectura en sus estudiantes? ¿Qué papel juega usted en ese proceso?	Rol del profesor

7. ¿Cuál es el rol del estudiante para superar sus dificultades en la lectura?	¿Qué cree usted que debe hacer el estudiante cuando se le presentan dificultades en la lectura?	Estrategias de aprendizaje Estrategias de lectura
8. ¿Qué papel juega usted como profesor en la toma de estas acciones?	¿Tiene usted alguna incidencia en la toma de estas acciones por parte del estudiante?	Rol del profesor
9. ¿Cómo guía a los estudiantes para superar las dificultades en lectura?	¿Qué recursos utiliza para que los estudiantes superen las dificultades en la lectura?	
10. ¿Cuál cree que es el beneficio del uso de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes a la hora de leer?	¿Para qué sirven las estrategias de aprendizaje?	Estrategias de aprendizaje
11. ¿Promueve el uso de estrategias de lectura dentro del proceso de lectura de los estudiantes?	¿Fomenta el uso de estrategias de lectura dentro del proceso de lectura de los estudiantes?	Estrategias de aprendizaje Estrategias de lectura
12. ¿Qué estrategias promueve y cómo lo hace?	¿Qué estrategias fomenta usted y cómo lo hace?	Estrategias de aprendizaje Enseñanza de estrategias