

Competencia en lengua inglesa de estudiantes universitarios españoles en el contexto del EEES: nivel de dominio lingüístico, estrategias metacognitivas y hábitos lectores

Spanish university students' competence in English within the EHEA: level of language command, metacognitive strategies and reading habits

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-175

Ángela Gómez López

Universidad de Valencia. Departamento de Didáctica de la Lengua y de la Literatura. Valencia, España.

Joan Josep Solaz Portolés

Universidad de Valencia. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Valencia, España.

Vicente Sanjosé López

Universidad de Valencia. ERI-Polibienestar y Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Valencia, España.

Resumen

En este artículo se presenta un estudio descriptivo y exploratorio de las necesidades formativas que los estudiantes universitarios españoles tienen en cuanto al inglés para poder seguir un grado universitario en esta lengua extranjera. Con ello pretendemos detectar cuáles son las áreas de atención prioritaria para lograr la formación universitaria pretendida en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Se tomaron medidas del nivel de dominio del inglés mediante el Oxford Online Placement Test (OOPT); el uso autopercebido de estrategias metacognitivas durante la lectura de textos de ciencias en inglés mediante el Metacognitive Awareness Reading Strategies Inventory (MARS); y los hábitos lectores y el tipo de materiales académicos que suelen leer en inglés los estudiantes universitarios mediante un cuestionario. La mayor parte de la muestra se situó entre los niveles de inglés europeos A2-B1 (elemental avanzado-intermedio). Los estudiantes declararon utilizar más estrategias de reparación de problemas de comprensión y menos

estrategias relacionadas con el procesamiento macroestructural de los textos y con la comprensión de las ideas principales. Además, un porcentaje muy elevado declaró no tener el hábito de leer en inglés y leer solo materiales académicos obligatorios. El principal hallazgo de este trabajo exploratorio es que un porcentaje demasiado elevado de estudiantes universitarios tienen un nivel de inglés insuficiente asociado con dos motivos: en primer lugar, la falta de hábito lector en inglés, que implica leer solamente materiales obligatorios para aprobar las asignaturas de cada curso. En segundo lugar, un desarrollo insuficiente de las estrategias metacognitivas necesarias para procesar información de alto nivel de exigencia, como es el caso de muchas disciplinas universitarias en las que hay que procesar conjuntos de varias ideas interdependientes. Si estos resultados se confirman en estudios más amplios, el modo en que se está enseñando inglés en el Bachillerato y en la universidad debería revisarse en profundidad, sobre todo en lo que atañe al procesamiento de macroideas, que es necesario en el aprendizaje universitario.

Palabras clave: inglés como lengua extranjera, estrategias metacognitivas, hábitos lectores, estudiantes universitarios españoles, EEES.

Abstract

This is a descriptive and exploratory study about Spanish university students' formative needs in English in order to study a university degree in that foreign language. We try to detect which areas deserve a special attention in order to achieve a university formation in line with the European Higher Education Area.

We evaluated the students' English command levels with the Oxford Online Placement Test (OOPT); the self-perceived use of metacognitive strategies while reading Science texts in English was measured with the Metacognitive Awareness Reading Strategies Inventory (MARS); and they were asked about their reading habits, and the kinds of academic texts they usually read in English by means of a questionnaire. Most of the student group sample was in the A2-B1 (basic-intermediate) English proficiency levels. Students declared they used more problem-solving strategies and fewer strategies related to the macro-structural processing of the texts and the comprehension of the main ideas. Moreover, a high percentage of them declared that they were not in the habit of reading in English and they only read compulsory academic material.

The main findings of this exploratory work is that a high percentage of university students do not have an appropriate English level. This is associated to: 1) A lack of reading habit in English, which implies reading only compulsory material to pass the subjects in each academic year. 2) An inadequate development of metacognitive strategies, which are needed to process the typical high-demanding information of university subjects, in which groups of several interdependent ideas should be processed.

If these results were replicated in broader studies, the way English is being taught at High School and at university should be reconsidered in depth, especially concerning the processing of macro-ideas, which is necessary to learn at university.

Key words: English as a foreign language, metacognitive strategies, reading habits, Spanish university students, EHEA.

Introducción

Con la integración de las universidades españolas en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, véase <http://www.ehea.info/>), el conocimiento y dominio de lenguas extranjeras –con el inglés en posición preponderante– se hace indispensable para los estudiantes universitarios de hoy en día. El inglés es necesario no solo para que los estudiantes se comuniquen en la vida cotidiana, sino también como la lengua en la cual se deben desarrollar y aplicar las ideas en los nuevos contextos profesionales. Por ello, muchas universidades españolas están implementando la enseñanza del inglés dentro de sus planes de formación y están comenzando a ofrecer el estudio de algunos de sus grados en inglés. De ese modo, el conocimiento específico y especializado típico de la universidad se puede adquirir en inglés y podrá emplearse posteriormente en el mercado europeo.

Las primeras cuestiones que se plantean son: ¿cuál es la atención que nuestros estudiantes prestan a su formación en inglés?; ¿están preparados para seguir con éxito un grado universitario en inglés?; ¿qué necesidades formativas presentan a este respecto? En España, los nuevos grados exigen alcanzar el nivel B1 de inglés (o de otra lengua extranjera) definido por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, 2002; Consejo de Europa, 2001). El nivel B1 que establece el MCERL corresponde al ‘nivel umbral’ o ‘usuario independiente’. Según sus descriptores, el usuario con dicho nivel debe ser capaz de comprender las ideas principales del discurso oral; de comprender textos redactados en la lengua de uso cotidiano o relacionada con el trabajo, así como la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales; de consultar textos extensos para encontrar información o para realizar alguna tarea

específica; de comprender instrucciones escritas sencillas; de desenvolverse en situaciones que se presenten cuando se viaja al país donde se habla esa lengua y participar en conversaciones de temas cotidianos; de saber describir, expresar opiniones, dar explicaciones o narrar una historia; y de escribir textos sencillos y cartas personales.

Nos parece importante averiguar si estas competencias son también suficientes en el ámbito académico.

Comprender la información universitaria que se suministra en inglés (como lengua extranjera, LE) requiere de ciertas competencias lingüísticas (cierto conocimiento de vocabulario y gramática implicado en el dominio de las cuatro habilidades lingüísticas básicas: hablar, escuchar, leer y escribir) y otras habilidades cognitivas y metacognitivas. Gran parte del aprendizaje universitario se realiza de forma no supervisada, a diferencia de lo que sucede en la escolarización obligatoria, por ejemplo. Entonces, la responsabilidad del aprendizaje recae esencialmente en el propio estudiante. Es él quien debe decidir qué, dónde, cuándo y cómo aprender de acuerdo con sus metas. En este contexto, las destrezas metacognitivas adquieren una gran importancia, pues son el conjunto de procesos que permiten al sujeto controlar internamente su propio aprendizaje y disponer de los medios necesarios para superar los obstáculos que encuentre (Kolic-Vehovec y Bajsanski, 2007; Alexander y Jetton, 2000; Auerbach y Paxton, 1997; Pressley y Afflerbach, 1995; Carrell, Pharis y Liberto, 1989; Baker y Brown, 1984; Wagoner, 1983).

Se ha probado que las estrategias metacognitivas son muy importantes no solo para la comprensión lectora (Campanario y Otero, 2000; Otero, Campanario y Hopkins, 1992; Otero y Campanario, 1990; Zabruky y Ratner, 1986), sino también para el éxito académico en general. Wang, Haertel y Walberg (1993) realizaron un metaanálisis que consideraba las variables que inciden en el rendimiento de los estudiantes y encontraron que el conjunto de variables metacognitivas eran las segundas en importancia por detrás de las de gestión del aula, pero por delante de las variables didácticas e instructivas.

Dada su importancia, las estrategias metacognitivas han recibido atención por parte de los investigadores. Numerosos han sido los autores que se han esforzado en elaborar instrumentos adecuados para medir la metacognición a través de inventarios y escalas que describen principalmente las estrategias metacognitivas que utilizan los estudiantes durante la lectura. A muchos de estos instrumentos deben contestar los

propios estudiantes según su percepción de lo que hacen cuando leen. Entre ellos, Jacobs y Paris (1987) elaboraron la escala Index Reading Awareness (IRA), destinada a medir cuatro aspectos importantes de la metacognición: la evaluación, la planificación, la regulación y el conocimiento condicional. McLain, Gridley y Macintosh (1991) elaboraron un cuestionario conocido como Metacognitive Reading Awareness (MRA), utilizado para recoger información sobre los procedimientos que los estudiantes siguen para recordar y resolver dificultades de lectura. Schraw y Dennison (1994) elaboraron el Inventario de Conciencia Metacognitiva para evaluar la percepción que los estudiantes tienen de sus propias capacidades metacognitivas. Pereira-Lair y Deane (1997) idearon el Reading Strategy Use (RSU) para conocer la percepción de los adolescentes en cuanto al uso de estrategias lectoras durante la lectura de textos expositivos y narrativos. Mokhtari y Reichard (2002) diseñaron el Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSİ) para evaluar la conciencia metacognitiva y el uso autopercebido de estrategias de lectura en adolescentes y adultos durante la lectura de materiales académicos. Mokhtari y Sheorey (2002) idearon el Survey of Reading Strategies (SORS), que es un instrumento similar al MARSİ pero dirigido a estudiantes de segundas lenguas. En el contexto español, Jiménez, Puente, Alvarado y Arrebillaga (2009) elaboraron la Escala de Conciencia Lectora (ESCOLA), un instrumento para evaluar la metacognición y las funciones ejecutivas durante las tareas de comprensión lectora.

En este trabajo presentamos un estudio exploratorio que describe y relaciona el nivel de dominio del inglés, el uso (autopercebido) de estrategias metacognitivas y los hábitos lectores de estudiantes universitarios ante una tarea muy importante en la formación universitaria: la lectura de textos académicos en inglés con contenido específico, en nuestro caso, científico. La idea subyacente es que cierto conocimiento del idioma (inglés en este caso) es necesario para poder leer textos de cierta longitud con contenido específico típico en la universidad. Ahora bien, comprender ese contenido depende del uso adecuado de estrategias metacognitivas. Finalmente, si no se lee con frecuencia es difícil que se automaticen los procesos de bajo nivel de procesamiento, como los de decodificación, *parsing*, etc. Entonces no se liberan recursos cognitivos para los procesos de alto nivel necesarios, como crear macroideas o activar y relacionar el conocimiento previo.

Nuestro objetivo último es detectar las necesidades formativas que presentan nuestros estudiantes universitarios y, en su caso, sugerir una revisión de los métodos didácticos más empleados para enseñar inglés.

Metodología

Muestra

La muestra se compuso de 116 estudiantes universitarios españoles en segundo año de carrera (20-25 años). Sin embargo, obtuvimos los datos completos de 96 estudiantes. Por tanto, el tamaño de la muestra (y los grados de libertad) oscilan entre 116 y 96, en función de la medida. Los estudiantes pertenecían a cinco grupos naturales de la Facultad de Magisterio de Valencia (España). Actualmente, existe una gran demanda de acceso a los grados que se imparten en esta facultad, por tanto, la calificación promedio de estos estudiantes es alta. Ello significa que, en general, son buenos estudiantes. Todos ellos habían cursado ya la asignatura Inglés como Lengua Extranjera para Maestros.

Se pidió a los estudiantes que participaran en el experimento. La actividad se presentó como una investigación dirigida a mejorar los textos de ciencias, ya que normalmente a muchos estudiantes les resultan difíciles de comprender. Se justificó la elección de textos en inglés por la integración de España en el Espacio Europeo de Educación Superior. El experimento se llevó a cabo en sesiones de clase de la asignatura de Ciencias. Los estudiantes fueron recompensados con medio punto extra en la nota final de la asignatura.

Diseño y variables

Este es un estudio descriptivo y exploratorio desarrollado con estudiantes universitarios. Las variables consideradas fueron: a) nivel de inglés como lengua extranjera (lectura); b) estrategias metacognitivas utilizadas durante la lectura en inglés; c) hábitos de lectura en inglés.

Materiales y medidas

- *Nivel de inglés.* Utilizamos el Oxford Online Placement Test (www.oxfordenglishtesting.com; Purpura, 2010; Pollit, 2009) para medir el nivel de inglés de los estudiantes. Este instrumento consta de dos partes principales: la parte de Use of English y la de Listening Comprehension. Seleccionamos la parte de Use of English del oopt porque está relacionada con la comprensión lectora y porque, además, mide la competencia gramatical y léxica. Esta parte consiste en unas 30 preguntas y evalúa el conocimiento de las formas gramaticales y su significado (explícito, intencional e implícito).

Las tres tareas propuestas estaban asociadas con la lectura de textos –como diálogos y textos cortos– y en ellas se evaluaba, principalmente, el conocimiento de las formas gramaticales y la comprensión de mensajes (explícitos e implícitos).

La puntuación del oopt se relaciona con los niveles del MCERL.

TABLA I. Puntuaciones en el oopt y niveles según el MCERL

Nivel	Puntuación
A1	1-19
A2	20-39
B1	40-59
B2	60-79
C1	80-99
C2	>100

- *Estrategias metacognitivas de lectura.* Se utilizó el Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (versión 1.0), o MARSÍ (Mokhtari y Reichard, 2002), para evaluar el uso autopercibido de los lectores respecto a estrategias de lectura al trabajar con textos académicos en inglés. Está compuesto por treinta afirmaciones asociadas al uso de una determinada estrategia. El estudiante debe usar una escala Likert para indicar su frecuencia de uso: nunca, pocas veces, bastante, casi siempre, siempre. Estos ítems se agrupan en tres

subescalas: a) estrategias globales de lectura; b) estrategias globales de resolución de problemas; y c) estrategias globales de apoyo. La subescala de las estrategias globales de lectura contiene trece ítems y en ella se enumeran estrategias relacionadas con el control y la gestión de la lectura por parte del lector, por ejemplo: «Tengo un propósito en mente cuando leo». Las estrategias de resolución de problemas contienen ocho ítems relacionados con las técnicas que usan los lectores para salvar los obstáculos de comprensión, por ejemplo: «Cuando el texto se pone difícil lo vuelvo a leer para aumentar mi comprensión». Finalmente, las estrategias de apoyo a la lectura consisten en nueve ítems sobre las ayudas que el lector utiliza para comprender el texto mejor, como por ejemplo, usar el diccionario, tomar notas o subrayar el texto: «Subrayo o rodeo la información del texto para ayudarme a recordarla». Los autores han validado una interpretación para las puntuaciones medias: uso alto (media de 3,5 o superior); uso medio (de 2,5 a 3,4); y uso bajo (2,4 o inferior).

El MARSÍ se empleó en su versión original, traducido al español. La traducción fue revisada por una nativa bilingüe. El único cambio introducido fue añadir un ítem más extraído del Survey of Reading Strategies (Mokhtari y Sheorey, 2002): «Cuando leo en inglés, traduzco del inglés a mi lengua materna para comprender». Este ítem 31 se computó aparte, aunque los autores lo consideran como una estrategia de apoyo a la lectura.

- *Hábitos de lectura en inglés.* Se confeccionó un cuestionario muy sencillo, con cuatro preguntas para recoger información sobre los hábitos lectores en inglés como lengua extranjera. En la primera pregunta, los estudiantes debían indicar si tenían el hábito de leer en inglés o no. En la segunda pregunta, tenían que decir qué tipo de textos leían en inglés (solo los obligatorios para aprobar la asignatura u otros). Solo los que afirmaran leer otros textos académicos aparte de los obligatorios para aprobar la asignatura debían responder a las dos preguntas siguientes. La tercera pregunta era sobre la frecuencia con que leían en inglés. Y, finalmente, la cuarta pregunta se refería a la longitud de los textos.

Procedimiento

Las medidas se obtuvieron en tres sesiones de clase. En la primera, utilizamos el instrumento OOPT para medir el nivel de inglés y obtuvimos la puntuación del nivel de lectura. Los estudiantes realizaron el test *on line* individualmente. El tiempo total utilizado para realizar la parte de Use of English del OOPT fue de 15-35 minutos típicamente. En la segunda sesión, los participantes leyeron tres textos expositivos cortos en inglés (210-240 palabras) sobre temas generales de ciencias con el propósito específico de juzgar su comprensibilidad (45 minutos). Esta tarea debía involucrar a los estudiantes en un procesamiento metacognitivo activo y más consciente. En la siguiente sesión, los estudiantes rellenaron el Metacognitive Awareness Reading Strategy Inventory (MARSİ). Pedimos a los estudiantes que se concentraran en el modo en que habían leído los tres textos en inglés en la tarea de la sesión anterior. Después contestaron las preguntas sobre sus hábitos lectores en inglés (20-30 minutos).

Resultados y discusión

Nivel de inglés (lectura)

La puntuación de los estudiantes en la parte Use of English del OOPT se distribuyó de acuerdo con una curva gaussiana ($K-S = ,716; p = ,685$). El valor medio (\bar{D}) en nuestra muestra fue de 38,4 (16,6). Los cuartiles se situaron en 26,0; 39,5; y 50,8. La distribución de la muestra de acuerdo con los niveles europeos de referencia fue la siguiente: A1 = 14,3%; A2 = 37,1%; B1 = 41,4%; B2 = 6,4%; C1 = 0,7%; C2 = 0%. Por tanto, el 78,5% de los estudiantes universitarios de la muestra está en los niveles A2-B1 (básico avanzado-intermedio). El nivel intermedio avanzado (B2) estuvo poco representado, y el nivel avanzado (C1 o C2) estuvo muy mal representado en esta muestra (solo un estudiante).

MARSI en inglés como lengua extranjera

La puntuación promedio total del MARSI también se distribuyó normalmente ($K-S = ,575$; $p = ,896$) en nuestra muestra. El valor medio (DS) fue 3,37 (,50) y los cuartiles se situaron en 3,04; 3,40; y 3,69. Así pues, no hubo grandes diferencias entre estudiantes. Las tres subescalas (global, resolución de problemas y apoyo) obtuvieron las siguientes medias (DS): 3,27 (,57); 3,00 (,64) y 3,94 (,57). La autopercepción de los estudiantes sobre sus estrategias metacognitivas de lectura fue diferente en las tres subescalas: $F(2,114) = 166,74$; $p = ,000$. Declararon usar significativamente menos estrategias de apoyo que globales: $t(115) = 5,001$; $p = ,000$. También emplearon menos estrategias de apoyo o que de resolución de problemas: $t(115) = 16,28$; $p = ,000$. Así mismo, emplearon menos estrategias globales que de resolución de problemas: $t(115) = 14,36$; $p = ,000$.

TABLA II. Las cinco estrategias metacognitivas de lectura más y menos usadas (percepción de los estudiantes). sup: estrategias de apoyo; glob: estrategias globales; prob: estrategias de resolución de problemas

Ítem	Estrategias más usadas	Media (DS)
PROB 11	Trato de volver a retomar el hilo cuando pierdo la concentración.	4,38 (0,72)
PROB 8	Leo lentamente pero con cuidado para asegurarme de que comprendo lo que estoy leyendo.	4,25 (0,79)
PROB 16	Cuando el texto se pone difícil, presto más atención a lo que estoy leyendo.	4,23 (0,89)
PROB 27	Cuando el texto se pone difícil, lo vuelvo a leer para aumentar mi comprensión.	4,17 (0,92)
PROB 30	Intento adivinar el significado de las palabras o frases desconocidas.	4,17 (0,88)
Ítem	Estrategias menos usadas	Media (DS)
SUP 28	Me hago preguntas a mí mismo que me gustaría que se contestaran en el texto.	2,06 (1,07)
SUP 6	Resumo lo que leo para reflexionar sobre la información importante del texto.	2,49 (1,24)
GLOB 23	Analizo de manera crítica y evalúo la información presentada en el texto.	2,70 (0,95)
SUP 2	Mientras leo tomo notas para ayudarme a comprender lo que leo.	2,72 (1,23)
SUP 5	Cuando el texto se pone difícil, leo en voz alta para ayudarme a comprender lo que leo.	2,78 (1,44)

Las cinco estrategias más usadas por los estudiantes pertenecen a la subescala de resolución de problemas. Se trata de estrategias locales de reparación, lo que indica que los estudiantes encuentran frecuentes obstáculos de comprensión lectora en inglés. Las cinco estrategias menos usadas por los estudiantes son mayoritariamente de apoyo a la lectura. Merece la pena subrayar que algunas de estas estrategias están asociadas a la aplicación de macrooperadores al texto para obtener la macroestructura (Kintsch, 1998), como «Resumo lo que leo para reflexionar sobre la información importante del texto» (elaboración de macroideas) o «Mientras leo tomo notas para ayudarme a comprender lo que leo» (selección de información relevante y supresión de la poco relevante). De acuerdo con los valores obtenidos en los ítems «Me hago preguntas a mí mismo que me gustaría que se contestaran en el texto» o «Análisis de manera crítica y evaluo la información presentada en el texto», los estudiantes no parecen realizar una lectura orientada a metas. Muchos se comportan como lectores pasivos y, por tanto, su conocimiento previo interactúa menos de lo esperado con el texto y con el contexto.

Los ítems con la variabilidad más baja (PROB 11, PROB 8, PROB 30, PROB 16 y PROB 27) se corresponden a las estrategias más usadas pero en orden cambiado. Por tanto, los cinco ítems que menos discriminan son también las cinco estrategias más usadas en la muestra. Por ello, el acuerdo entre los estudiantes es alto en el uso frecuente de estas estrategias.

TABLA III. Estrategias metacognitivas de lectura que más discriminan (percepción de los estudiantes)

Ítem	Estrategias que más discriminan entre estudiantes	DS
SUP 5	Cuando el texto se pone difícil, leo en voz alta para ayudarme a comprender lo que leo.	1,44
GLOB 4	Realizo una vista previa del texto para ver de qué trata antes de leerlo.	1,32
GLOB 17	Utilizo tablas, figuras/ilustraciones y dibujos/imágenes del texto para aumentar mi comprensión.	1,32
SUP 20	Parafraseo (reformulo las ideas con mis propias palabras) para entender mejor lo que leo.	1,32
GLOB 22	Utilizo ayudas o recursos tipográficos como la negrita y la cursiva para identificar la información clave/importante.	1,32

La puntuación en estos ítems siempre varió entre 1 y 5, y estos fueron los ítems en los que los estudiantes mostraron el acuerdo más bajo. Por tanto, deben estar asociados a factores intrapersonales no controlados en este estudio.

El ítem añadido –la ‘estrategia de traducción’ durante la lectura– proporcionó mucha información: el 57,8% de los estudiantes de la muestra declararon que traducían del inglés al español ‘siempre’, pero solo el 13,8% declaró que no lo hacía ‘nunca’ o ‘casi nunca’. El valor medio (DS) para este ítem fue de 4,15 (1,20).

Hábitos lectores

La primera pregunta del cuestionario sobre hábitos lectores consistió en una autoevaluación global sobre el hábito lector en inglés. Un 84,5% de estudiantes ($N = 110$) declaró que no tenían el hábito de leer en inglés. El resto del cuestionario estaba dirigido a explorar un poco más la respuesta a la primera pregunta de un modo menos subjetivo. Un 63,6% declaró en la pregunta 2 que solo leía materiales obligatorios para aprobar la asignatura.

TABLA IV. Relación entre el hábito lector y los materiales que se leen

Leer fuera del ámbito académico frente a hábito lector	Solo textos obligatorios	Otros textos no obligatorios	Total
No tengo hábito	63,6%	20,9%	84,5%
Tengo hábito	0,0%	15,5%	15,5%
Total	63,6%	36,4%	100,0%

Según estos resultados, todos los estudiantes que tienen el hábito de leer en inglés leen otros materiales no obligatorios para aprobar la asignatura, pero tres de cada cuatro estudiantes que no tienen el hábito de leer solo leen materiales obligatorios.

Solo el 36,4% de los participantes ($N = 40$) –aquellos que también leían en inglés otros materiales no obligatorios para aprobar– tuvo que contestar a las dos preguntas restantes. La tercera cuestión versaba sobre la

frecuencia con que leían en inglés, y la última indagaba en la longitud de los textos que leían usualmente.

TABLA V. Porcentaje de estudiantes que leen textos de diferente longitud (solo los participantes que leen otros materiales no obligatorios)

Frecuencia	Porcentaje (N = 40)
Algunas veces al año	27,5
Algunas veces al mes	30,0
Algunas veces a la semana	32,5
Casi a diario	10,0

TABLA VI. Porcentaje de estudiantes que leen en inglés con una cierta frecuencia (solo los participantes que leen otros materiales no obligatorios).

Longitud de los textos	Porcentaje (N = 40)
Textos cortos (alrededor de media página)	70,0
Textos largos (por ejemplo, libros)	30,0

Curiosamente, los estudiantes que leen a diario en inglés declararon que usualmente leen libros y no textos cortos.

En resumen, pocos estudiantes (36,4%) leen otro tipo de materiales distintos de los obligatorios para aprobar la asignatura; muchos de estos leen textos cortos (la mayoría de Internet), pero no lo hacen a diario.

Relación entre el nivel de inglés (lectura) y los hábitos lectores en inglés

Para estudiar la relación entre tener o no tener el hábito de leer en inglés, y el nivel de competencia lectora en ese idioma, se compararon las medias y las desviaciones típicas de cada grupo mediante la prueba estadística *t* de Student (para grupos independientes). Los estudiantes que declararon tener el hábito de leer en inglés obtuvieron una puntuación

significativamente más alta en el test de inglés (promedio $M_h = 52,4$) que los estudiantes que declararon no tenerlo [$M_{nh} = 35,9$; $t(95) = -3,797$; $p = ,000$]. Del mismo modo, los estudiantes que solo leen materiales obligatorios para aprobar la asignatura obtuvieron una puntuación significativamente más baja en el test de inglés ($M_c = 34,2$) que los estudiantes que leen otros materiales no obligatorios [$M_{nc} = 45,6$; $t(95) = -3,542$; $p = ,001$]. La frecuencia de lectura de textos en inglés fue positiva y correlacionó positiva y significativamente con el nivel de inglés ($r = ,380$; $p = ,024$). La longitud de los textos que se suelen leer no estuvo relacionada con el nivel de inglés ($p = ,210 > ,05$). El hecho de leer únicamente los textos obligatorios para aprobar la asignatura –lo cual se puede considerar como no tener el hábito de leer en inglés– está correlacionado con el nivel de dominio de la lengua, así como con la frecuencia de lectura de textos.

Relación entre el nivel de inglés (lectura) y el MARSÍ

Las subescalas del MARSÍ tuvieron importantes correlaciones entre ellas. La puntuación del nivel de inglés tiene correlaciones significativas con la puntuación total del MARSÍ ($p < ,05$) y también con la subescala global ($p < ,05$) y la subescala de resolución de problemas ($p < ,01$). Las estrategias de apoyo no correlacionaron significativamente con el nivel de inglés.

TABLA VII. Correlaciones (r de Pearson) entre la puntuación del nivel de inglés (lectura) y las subescalas del MARSÍ

Coefficiente r de Pearson (N = 99)	1	2	3	4
1. Nivel de inglés	1			
2. MARSÍ: global	,242*	1		
3. MARSÍ: apoyo	-,059	,559**	1	
4. MARSÍ: resolución de problemas	,376**	,568**	,453**	1
5. MARSÍ total	,199*	,881**	,813**	,750**

(*) $p < ,05$; (**) $p < ,01$

Los valores de r , cuando se elevan al cuadrado, indican el porcentaje de varianza compartida, es decir, que una variable puede explicar la otra variable. El nivel de inglés y la subescala resolución de problemas del MARSÍ comparten un 14,1% de su varianza. En el caso de la subescala global, el porcentaje común de varianza es el 6%.

TABLA VIII. Ítems del MARSÍ que tienen las correlaciones más altas con la puntuación del nivel de inglés (OOPT): valor r de Pearson y significación

Ítem	Estrategia	r	Sig.
PROB 11	Trato de retomar el hilo cuando pierdo la concentración.	,287	$p = ,004$
PROB 13	Ajusto la velocidad de mi lectura de acuerdo con lo que estoy leyendo.	,313	$p = ,002$
PROB 16	Cuando el texto se pone difícil, presto más atención a lo que estoy leyendo.	,296	$p = ,003$
GLOB 25	Compruebo mi comprensión cuando encuentro información contradictoria.	,298	$p = ,003$
SUP 31	Cuando leo, traduzco desde el inglés a mi lengua materna.	-,405	$p < ,001$

Los ítems 11, 13 y 16 son estrategias de resolución de problemas y están más relacionados con el nivel de comprensión microestructural (establecer coherencia local). El ítem 25 está relacionado con el control de la comprensión, una destreza muy importante en el aprendizaje académico (Wang, Haertel y Walberg, 1993). El ítem añadido 31 tiene una correlación obvia y negativa con el nivel de lengua: cuanto más alto es el nivel de inglés, menos frecuente es el uso de la estrategia de la traducción durante la lectura por parte de los estudiantes, como es lógico esperar.

Relación entre el marsi y los hábitos lectores en inglés

Los estudiantes que leen textos en inglés normalmente (y no solo materiales obligatorios) declararon que utilizaban estrategias metacognitivas de lectura con mucha más frecuencia que los estudiantes que solo leen materiales obligatorios. Hubo diferencias significativas entre estos dos grupos de estudiantes en la puntuación total del MARSÍ: $t(108) = -4,041$; $p = ,000$. También la hubo en las subescalas global [$t(108) = -$

4,123; $p = ,000$]; apoyo [$t(108) = -3,099$; $p = ,002$] y resolución de problemas [$t(108) = -2,424$; $p = ,017$].

Los estudiantes que normalmente leen textos en inglés (y no solo materiales obligatorios) utilizaron con menos frecuencia la ‘estrategia de la traducción’ que los estudiantes que solo leen textos obligatorios (Mann-Whitney $U = 752,0$; $p = ,000$).

Estos resultados muestran que los estudiantes que tienen hábito de leer fuera del contexto del aula desarrollan más estrategias lectoras en lengua extranjera que aquellos que solo leen materiales obligatorios. Esto muestra la importancia de que los estudiantes logren habituarse a leer inglés: tener hábito lector se asocia con el desarrollo de estrategias metacognitivas que, a su vez, están asociadas a niveles más altos de competencia lingüística en inglés.

Relación entre el nivel de inglés, el marsi y los hábitos lectores en inglés

Para explorar algo más la relación entre el MARSÍ, el nivel de inglés (lectura) y los hábitos lectores, realizamos una regresión logística binaria en la que utilizamos las subescalas del MARSÍ y el nivel de inglés para predecir los hábitos de los estudiantes en dos posibilidades: leer solo materiales obligatorios / leer otros materiales no obligatorios. Usando el método ‘hacia atrás’ para eliminar los predictores redundantes o no significativos, las contribuciones significativas finales vienen de la subescala de apoyo del MARSÍ, en concreto, del ítem que alude al uso de la ‘estrategia de la traducción’ y del nivel de inglés. Todos juntos clasificaron correctamente al 77,3% de los estudiantes en el tipo de lectura en inglés (solo textos obligatorios / no obligatorios).

TABLA IX. Subescala del marsi, estrategia de la traducción y nivel de inglés como predictores de los hábitos lectores: coeficientes de la regresión (B), su error típico (ET) y su significación (sig.) según el estadístico de Wald. Exp(B) es el valor del odds ratio que mide la importancia que tendría en la predicción el cambiar en una unidad el predictor correspondiente

DEPENDIENTE: TIPO DE TEXTOS LEÍDOS	COEFICIENTES				
	B	ET	Wald	Sig.	Exp (B)
Predictores					
Constante	-3,67	1,80	4,15	,040	,025
MARSI apoyo	1,42	,44	10,08	,001	4,119
Estrategia traducción	-,71	,23	9,83	,002	,492
Puntuación en el OOPT (nivel de inglés)	,04	,02	4,89	,027	1,043

La aportación de las subescalas global y resolución de problemas del MARSI queda subsumida en las aportaciones de las variables incluidas en la Tabla IX.

Estudio de casos: el marsi en estudiantes con los niveles de inglés más altos y más bajos

Decidimos estudiar en profundidad las diferencias en el uso de estrategias metacognitivas de los estudiantes con los niveles de inglés más altos y más bajos. Pretendíamos explorar el modo en que los niveles de inglés altos afectan al procesamiento estratégico y, por tanto, a los niveles de comprensión de la información escrita. Analizamos los cinco estudiantes con la puntuación más alta de inglés en el OOPT (estudiantes PA) y los cinco estudiantes con la puntuación más baja (estudiantes PB).

Según los datos, las subescalas del MARSI correlacionaron con la puntuación del nivel de inglés en la muestra. Teniendo en cuenta solo los estudiantes PA y PB, estudiamos los ítems entre los que se aprecian mayores diferencias: seleccionamos aquellos que obtuvieron una diferencia de como mínimo 1,5 puntos en sus medias en la escala Likert de 5 puntos.

TABLA X. Ítems del MARSÍ que muestran las diferencias más grandes entre los cinco estudiantes con las mayores puntuaciones en el nivel de inglés y los cinco estudiantes con las puntuaciones más bajas

Ítem	Estrategia
GLOB 4	Realizo una vista previa del texto para ver de qué trata antes de leerlo.
GLOB 7	Pienso si el contenido del texto se ajusta a mi objetivo/propósito de la lectura.
GLOB 17	Utilizo tablas, figuras/ilustraciones y dibujos/imágenes del texto para aumentar mi comprensión.
GLOB 25	Compruebo mi comprensión cuando encuentro información contradictoria.
SUP 31	Cuando leo en inglés, traduzco del inglés a mi lengua materna para comprender.

Las diferencias en el ítem 4 revelan que los estudiantes PA buscan la idea principal del texto con más frecuencia que los estudiantes PB, una estrategia asociada con el procesamiento macroestructural. El ítem 7 está relacionado con tener metas de lectura y su satisfacción. También se relaciona con representaciones mentales de orden superior, ya que involucra una mayor o menor activación consciente del conocimiento previo. Utilizar más/menos la estrategia 17 significa ser más/menos capaz de integrar los gráficos, las figuras y el texto y, por tanto, de construir una representación mental más rica de la información científica específicamente. El ítem 25 está relacionado con el control de la comprensión; por tanto, los estudiantes PA controlan su comprensión más que los estudiantes PB. Finalmente, el ítem 31 se refiere a la estrategia de traducción, usada menos por los estudiantes PA, como ya vimos antes.

Realizamos un estudio en profundidad ítem por ítem de las estrategias menos usadas por los estudiantes PA (por los estudiantes PB). Estas se correspondieron con los ítems 5, 6, 15, 28 y 31 (ítems 6, 7, 17, 23 y 28). Ambos grupos de estudiantes coincidieron en que las estrategias de los ítems 6 y 28 eran las menos usadas por ellos. Estas también eran dos de las menos empleadas en general. Sin embargo, este par de estrategias es de gran importancia para que un estudiante universitario pueda comprender la información que se proporciona en la universidad. La primera estrategia (ítem 6) está relacionada con la habilidad de resumir lo que se lee y reflexionar sobre la información importante del texto. La segunda estrategia tiene que ver con el hecho de hacerse a uno mismo preguntas sobre la información del texto. Ambas están relacionadas con el

procesamiento de la macroestructura del texto y la comprensión de las ideas principales.

La estrategia que más emplearon los estudiantes PB fue el ítem 31 (traducción del inglés a la lengua materna), mientras que los estudiantes PA utilizaron más la estrategia correspondiente al ítem 11 (restituir la coherencia temática cuando se pierde la concentración).

Conclusiones

Se ha llevado a cabo un estudio descriptivo y exploratorio con estudiantes universitarios españoles para averiguar cuáles son sus necesidades formativas en inglés para seguir un grado en esa lengua extranjera y ver cuál es la percepción que tienen estos estudiantes de estas necesidades. Como la lectura es uno de los medios más utilizados para aprender en la universidad, particularmente estudiamos la relación entre el nivel de inglés, los hábitos lectores en inglés y el uso percibido de estrategias metacognitivas cuando se lee en esa lengua. De este modo, podemos ver si los estudiantes universitarios poseen los requisitos necesarios para procesar adecuadamente y comprender la información específica y de alto nivel que se proporciona en la universidad.

La mayoría de los estudiantes universitarios de la muestra (78,5%) tenían un nivel A2 o B1 de inglés según los estándares europeos. Entre otras competencias, según el MCERL, en estos niveles los estudiantes deben ser capaces de producir y comprender las ideas principales de textos sencillos. Además, deben poder encontrar información en textos extensos para realizar tareas concretas. Este nivel bajo de dominio lingüístico que presentan los estudiantes de la muestra hace que presenten carencias en competencias que pertenecen a niveles superiores (B2 en adelante) y que son muy importantes para comprender los textos universitarios en inglés. Entre estas se cuentan la capacidad de comprender las ideas principales de textos complejos (artículos, informes, textos literarios, manuales...) de diferente tema, extensión y nivel de exigencia, así como la de reconocer en ellos los significados implícitos.

Cuando un sujeto tiene un nivel de dominio del idioma bajo tiende a procesar la información textual de forma local (palabra o *parsing*),

mientras que los sujetos con un alto dominio de la lengua procesan la información de manera global, orientándola al significado (Segalowitz, 2000; Walczyk, 2000; Koda, 1990, 1996). El sujeto que tiene un nivel de competencia lingüística bajo utilizará un procesamiento *bottom-up*. Su memoria de trabajo trata con *chunks* de bajo orden y procesa en el nivel de la palabra o la cláusula. Como el sujeto tiene problemas de vocabulario y sintácticos (reconocimiento de palabras, *parsing* sintáctico, formas gramaticales, etc.), no dispone de recursos cognitivos libres para procesar la lengua a un alto nivel (macroideas, activación del conocimiento previo, razonamiento, aplicación, etc.) (Yau, 2009; Koda, 2007; Walter, 2004, 2007; Young y Oxford, 1997). La dificultad en el ámbito de la palabra o *parsing* hace que la memoria de trabajo se sobrecargue con estos *chunks* de bajo orden y que el sujeto no pueda utilizar estrategias de procesamiento de alto nivel. Por tanto, mientras ciertos procesos de bajo orden no sean automáticos, es posible que los estudiantes presenten problemas de comprensión lectora al enfrentarse a textos de nivel universitario.

Algunos autores han encontrado que el bajo dominio de la lengua extranjera se suple con un uso eficiente de estrategias lectoras (Kolic-Vehovec y Bajsanski, 2007; Stevenson, Schoonen y De Glopper, 2007; Young y Oxford, 1997; Chern, 1994; Carrell et ál., 1989). Los estudiantes de la muestra declaran utilizar más estrategias metacognitivas de resolución de problemas que globales o de apoyo cuando leen en inglés, lo que significa que leer en inglés les supone problemas que deben resolver para poder continuar y comprender la información.

Un análisis detallado muestra que las estrategias menos utilizadas por ellos están relacionadas con: a) el procesamiento de la macroestructura del texto, que es esencial para comprender las ideas complejas de los textos académicos largos; y b) el procesamiento activo para controlar su comprensión. Estrategias como «Resumo lo que leo para reflexionar sobre la información importante del texto»; o «Mientras leo tomo notas para ayudarme a comprender lo que leo» implican principalmente la comprensión de las ideas principales del texto. Estrategias como «Me hago preguntas a mí mismo que me gustaría que se contestaran en el texto» y «Análisis de manera crítica y evalúo la información presentada en el texto», por su parte, están relacionadas con la lectura orientada hacia una meta y con la interacción con el texto y con el contexto. Controlar las ideas principales del texto es esencial para construir la representación mental semántica a nivel macroestructural, lo cual a su vez es una condición

necesaria para construir la representación mental del modelo de la situación (Kintsch, 1998; Van Dijk y Kintsch, 1983; Kintsch y Van Dijk, 1978). Esta representación referencial incluye conectar el conocimiento previo con las ideas del texto. Sin embargo, no tener metas explícitas en la lectura implica una baja activación del conocimiento previo y un trabajo cognitivo pobre para hacerlo interactuar con las ideas del texto.

De acuerdo con los bajos niveles de procesamiento, los estudiantes declararon hacer un uso muy frecuente de la 'estrategia de la traducción'. Traducir significa tener en la mente las palabras en inglés y las palabras en español al mismo tiempo. Por tanto, la memoria de trabajo se sobrecarga, lo que hace más difícil realizar otras operaciones de procesamiento (aplicar macrooperadores, controlar la coherencia, etc.). Estas dificultades predichas en el procesamiento de la información compleja se han encontrado en otros trabajos. En un estudio empírico sobre el control de la comprensión de textos de ciencias en inglés de maestros en formación, Autores (2011) encontraron que incluso los estudiantes con niveles de inglés B1 o B2 tenían serias dificultades para procesar las macroideas de los textos.

Esta tarea cognitiva tan exigente de leer en inglés quizá puede explicar el alto porcentaje de estudiantes (84,5%) que declara no tener el hábito de leer en inglés. Es una cifra muy alta si consideramos que son futuros maestros. Además, muchos de los materiales que leen en esta lengua tienen una obligatoriedad puramente académica (aprobar la asignatura). Sin embargo, los datos mostraron que hay una fuerte correlación entre tener el hábito de leer en inglés o leer otros materiales no obligatorios y tener un nivel alto de inglés. Tener hábito de lectura ayuda a automatizar los procesos de bajo nivel (nivel de palabra, *parsing*), lo cual libera recursos cognitivos para procesos de alto nivel (construir macroideas, relacionar con el conocimiento previo, reestructurar esquemas conceptuales preexistentes, etc.).

Como prueba de que la automatización de procesos de bajo nivel permite abordar otros de alto nivel, se ha visto que los estudiantes que tenían el hábito de leer en inglés utilizaban más estrategias metacognitivas y con más frecuencia que los estudiantes que solo leían materiales académicos obligatorios. En particular, utilizaban estrategias metacognitivas de alto nivel como por ejemplo: «Resumo lo que leo para reflexionar sobre la información importante del texto»; «Compruebo mi comprensión cuando encuentro información contradictoria»; o «Pienso si el contenido del texto se ajusta a mi objetivo/propósito de la lectura».

Además, los datos del estudio de casos que llevamos a cabo con estudiantes que tenían los niveles más altos y más bajos de inglés, también revelaron que los que tenían los niveles más altos utilizaban más estrategias metacognitivas de alto nivel para crear representaciones mentales más ricas –como aquellas que los ayudan a procesar la macroestructura de los textos, a controlar su propia comprensión y a activar el conocimiento previo–. Del mismo modo, Harris y Grenfell (2004) concluyeron en su estudio que los estudiantes con niveles altos de dominio lingüístico tendían a usar más estrategias metacognitivas que los que tenían niveles más bajos, y también fueron capaces de transferir más estrategias metacognitivas desde su lengua materna al inglés.

Sin embargo, ambos grupos de estudiantes estuvieron de acuerdo en que las estrategias recogidas en los ítems 6 y 28 fueron las menos usadas por ellos. Resumir lo que se lee y hacerse a sí mismo preguntas sobre el texto son estrategias esenciales para un estudiante universitario, ya que están relacionadas con el procesamiento de la macroestructura del texto y la comprensión de las ideas principales.

En resumen, nuestros resultados muestran que los estudiantes universitarios tienen problemas para comprender los textos académicos en inglés típicos de la universidad. Parece que su bajo dominio lingüístico del idioma, junto con una falta de uso de estrategias metacognitivas de alto nivel para procesar la macroestructura y el hecho de estar habituados a leer en inglés, los lleva a tener problemas de comprensión profunda de los textos universitarios en inglés que tengan un contenido específico y cierta longitud. Por tanto, es posible que los estudiantes de nuestra muestra no estén preparados para estudiar un grado universitario en inglés.

Otros estudios han encontrado problemas similares a los de nuestros estudiantes, y algunos profesores e investigadores de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras han indicado que es necesario cambiar las metodologías de enseñanza del inglés para incluir enfoques macrotextuales (Stanley, 1984), en los que se vaya más allá de la enseñanza léxica o sintáctica y se favorezca el procesamiento global o semántico de la información textual (macroestructura). Esto es especialmente importante en el aprendizaje integrado de contenido en lengua extranjera (AICLE) en la universidad. En este contexto, la lengua no solo es objeto de estudio, sino el vehículo para acceder a la información de otras áreas de conocimiento (Consejo de Europa, 2001). Por tanto, haber desarrollado

adecuadamente las destrezas lingüísticas, especialmente las habilidades lectoras, resulta esencial para comprender ciertos contenidos universitarios expresados en otra lengua.

Este cambio hacia un procesamiento global de los textos debe permitir a los estudiantes transformar sus estrategias en otras –las que caracterizan a los lectores más competentes– y construir representaciones mentales más complejas. Para ello, Sánchez (1993) propuso las siguientes estrategias:

- Estrategias para operar con la estructura de los textos (estrategias estructurales).
- Estrategias para construir el significado global (macrorreglas).
- Estrategias para establecer coherencia entre ideas (progresión temática).

Además, sugiere que los profesores eviten la lectura como una mera actividad de decodificación y que la potencien como una interacción entre el texto y el lector, que usa su conocimiento previo para guiar su lectura e interpretación del texto. Al mismo tiempo, se debe fomentar en los estudiantes el control de la propia comprensión, no solo enseñándoles destrezas de autorregulación, sino también cuándo y por qué deben usarlas.

Block (1992) también recomendaba a los profesores de lenguas extranjeras que no centraran su atención en enseñar únicamente vocabulario y en favorecer el procesamiento de las palabras, sino en construir recursos cognitivos y metacognitivos. Es importante desarrollar destrezas de control de la comprensión macroestructural en los estudiantes para que identifiquen y solucionen sus propios problemas de lectura. Enseñar a los estudiantes que existen problemas en la lectura y que hay maneras de solucionarlos puede ser más importante que enseñarles el significado de palabras, frases y conceptos específicos.

Palincsar y Brown (1984) recomiendan la enseñanza efectiva de estrategias metacognitivas en el aula. Para ello, los profesores deben preocuparse por los procesos involucrados en la lectura y en el estudio, y dedicarle tiempo instructivo; hacer análisis de las tareas y ver qué estrategias es preciso enseñar; es decir, han de reflexionar sobre cómo se aplica mejor una estrategia en particular y en qué contextos. Los profesores deben presentar cómo las estrategias se pueden aplicar a los textos y tareas en más de un contexto para los alumnos puedan hacer uso de ellas en una

gran variedad de situaciones de lectura, y proporcionar a los estudiantes oportunidades para poner en práctica las estrategias que les han enseñado. Por último, tienen que permitir que la enseñanza de estrategias impregne todo el currículo.

La enseñanza de la comprensión lectora y de las estrategias metacognitivas no debería ser un asunto de la clase de inglés o de lengua en general, sino un trabajo en equipo de todas las áreas de conocimiento (Alonso, 2005), ya que la lectura es una de las destrezas más importantes, pues permite tener acceso a la información y fomenta el trabajo autónomo, especialmente en la universidad.

Referencias bibliográficas

- Alexander, P. y Jetton, T. (2000). Learning from Text: A Multidimensional and Developmental Perspective. En M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson y R. Barr (eds.), *Handbook of Reading Research*, vol. 3 (285-310). Mahwah (Nueva Jersey): LEA.
- Alonso Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 63-93.
- Auerbach, E. y Paxton, D. (1997). 'It's not the English Thing': Bringing Reading Research into the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 31, 237-261.
- Autores (2011). Aprendizaje integrado de lengua extranjera y ciencias: una experiencia en la universidad dentro del EEES. *Libro de actas del Congreso Internacional de Innovación Docente*, 259-272. Cartagena, Murcia, España, 6-8 de julio.
- Baker, L. y Brown, A. (1984). Metacognitive skills and reading. En P. Pearson, M. Kamil, R. Barr y P. Mosenthal (eds.), *Handbook of Reading Research*, vol. 1 (353-394). White Plains (Nueva York): Longman.
- Block, E. (1992). See How they Read: Comprehension Monitoring of L1 and L2 Readers. *TESOL Quarterly*, 26 (2), 319-343.
- Campanario, J. y Otero, J. (2000). Más allá de las ideas previas como dificultades de aprendizaje: las pautas de pensamiento, las concepciones epistemológicas y las estrategias metacognitivas de los alumnos de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 18, 155-169.

- Carrell, P., Pharis, B. y Liberto, J. (1989). Metacognitive Strategy Training for ESL Reading. *TESOL Quarterly*, 23, 646-678.
- Chern, C. (1994). *Chinese Readers' Metacognitive Awareness in Reading Chinese and English*. (ERIC Document Reproduction, Service No. ED3860609).
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/OBREF/marco/cvc_mer.pdf
- (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge (Reino Unido): Cambridge University Press.
- Harris, V. y Grenfell, M. (2004). Language Learning Strategies: A Case for Curricular Collaboration. *Language Awareness*, 13 (2), 116-130.
- Jacobs, J. y Paris, S. (1987). Children's Metacognition about Reading: Issues in Definition, Measurement, and Instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255-278.
- Jiménez, V., Puente, A., Alvarado, J. y Arrebillaga, L. (2009). Medición de estrategias metacognitivas mediante la escala de conciencia lectora: ESCOLA. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (2), 779-804.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge (Reino Unido): Cambridge University Press.
- Kintsch, W. y Van Dijk, T. (1978). Towards a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Koda, K. (1990). The use of L1 reading strategies in L2 reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 293-410.
- (1996). FL Word Recognition Research: A Critical Review. *Modern Language Journal*, 80, 450-460.
- (2007). Reading and Language Learning; Crosslinguistic Constraints on Second Language Reading Development. *Language Learning*, 57 (1), 1-44.
- Kolic-Vehovec, S. y Bajsanski, I. (2007). Comprehension Monitoring and Reading Comprehension in Bilingual Students. *Journal of Reading Research*, 30 (2), 198-211.
- Mclain, K., Griedley, B. y Macintosh, D. (1991). Value of a Scale Used to Measure Metacognitive Reading Processes. *Journal of Educational Research*, 85, 81-87.

- Mokhtari, K. y Reichard, C. (2002). Assessing Student's Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 249-259.
- Mokhtari, K. y Sheorey, R. (2002). Measuring ESL Students' Awareness of Reading Strategies. *Journal of Developmental Education*, 25 (3), 2-10.
- Otero, J., Campanario, J. y Hopkins, K. (1992). The Relationship between Academic Achievement and Metacognitive Comprehension Monitoring Ability of Spanish Secondary School Students. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 419-430.
- Otero, J. y Campanario, J. (1990). Comprehension Evaluation and Regulation in Learning from Science Texts. *Journal of Research in Science Teaching*, 27, 447-460.
- Palincsar, A. y Brown, A. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-75.
- Pereira-Laird, J. y Deane, F. (1997). Development and Validation of a Self-Report Measure of Reading Strategy Use. *Reading Psychology*, 18 (3), 185-235.
- Pollitt, A. (2009). *The OOPT: The Meaning of OOPT Scores*. Recuperado de <http://www.oxfordenglishtesting.com>
- Pressley, M. y Afflerbach, P. (1995). *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading*. Hillsdale (Nueva Jersey): Erlbaum.
- Purpura, J. (2010). *The OOPT: What Does it Measure and How? Language Focus: Use of English and Listening Ability*. Recuperado de <http://www.oxfordenglishtesting.com>
- Sánchez, E. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana.
- Schraw, G. y Dennison, R. (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.
- Segalowitz, N. (2000). Automaticity and Attentional Skill in Fluent Performance. En H. Riggenbach (ed.), *Perspectives on Fluency* (200-219). Ann Arbor (Michigan): University of Michigan Press.
- Stanley, R. (1984). The Recognition of Macrostructure: A Pilot Study. *Reading in a Foreign Language*, 2, 156-168.
- Stevenson, M., Schoonen, R. y De Glopper, K. (2007). Inhibition or Compensation? A Multidimensional Comparison of Reading Processes in Dutch and English. *Language Learning*, 1, 115-154.

- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Wagoner, S. (1983). Comprehension Monitoring: What It Is and What We Know about It. *Reading Research Quarterly*, 28, 328-346.
- Walczyk, J. (2000). The Interplay between Automatic and Control Processes in Reading. *Reading Research Quarterly*, 35, 554-566.
- Walter, C. (2004). Transfer of Reading Comprehension Skills to L2 is Linked to Mental Representations of Text and to L2 Working Memory. *Applied Linguistics*, 25 (3), 315-339.
- (2007). First- to Second-Language Reading Comprehension: Not Transfer, but Access. *International Journal of Applied Linguistics*, 17 (1), 14-37.
- Wang, M., Haertel, G. y Walberg, H. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, 63 (3), 249-294.
- Yau, J. (2009). Reading Characteristics of Chinese-English Adolescents: Knowledge and Application of Strategic Reading. *Metacognition Learning*, 4, 217-235.
- Young, D. y Oxford, R. (1997). A Gender-Related Analysis of Strategies Used to Process Written Input in the Native Language and a Foreign Language. *Applied Language Learning*, 8, 43-73.
- Zabucky, K. y Ratner, H. (1986). Children's Comprehension Monitoring and Recall of Inconsistent Stories. *Child Development*, 57, 1401-1418.

Datos de contacto: Ángela Gómez López. Universidad de Valencia. Departamento de Didáctica de la Lengua y de la Literatura. Avda. Tarongers, 4; 46022 Valencia, España. E-mail: angela.gomez@uv.es

Anexo

ANEXO I. Inventario sobre la conciencia metacognitiva de las estrategias lectoras (marsí)

ESTRATEGIA	ESCALA				
	1	2	3	4	5
1. Cuando leo tengo un objetivo/propósito en mente.	1	2	3	4	5
2. Mientras leo tomo notas para ayudarme a comprender lo que leo.	1	2	3	4	5
3. Reflexiono sobre lo que sé para ayudarme a comprender lo que leo.	1	2	3	4	5
4. Realizo una vista previa del texto para ver de qué trata antes de leerlo.	1	2	3	4	5
5. Cuando el texto se pone difícil, leo en voz alta para ayudarme a comprender lo que leo.	1	2	3	4	5
6. Resumo lo que leo para reflexionar sobre la información importante del texto.	1	2	3	4	5
7. Pienso si el contenido del texto se ajusta a mi objetivo/propósito de la lectura.	1	2	3	4	5
8. Leo lentamente pero con cuidado para asegurarme de que comprendo lo que estoy leyendo.	1	2	3	4	5
9. Intercambio opiniones con otros sobre lo que leo para comprobar mi comprensión.	1	2	3	4	5
10. Primero realizo una lectura rápida del texto para fijarme en sus características, como la longitud y la organización.	1	2	3	4	5
11. Trato de retomar el hilo cuando pierdo la concentración.	1	2	3	4	5
12. Subrayo o rodeo información en el texto para ayudarme a recordarla.	1	2	3	4	5
13. Ajusto la velocidad de mi lectura de acuerdo con lo que estoy leyendo.	1	2	3	4	5
14. Decido qué leo con atención y qué ignoro.	1	2	3	4	5
15. Utilizo materiales de consulta, como diccionarios, para ayudarme a entender lo que leo.	1	2	3	4	5
16. Cuando el texto se pone difícil, presto más atención a lo que estoy leyendo.	1	2	3	4	5
17. Utilizo tablas, figuras/ilustraciones y dibujos/imágenes del texto para aumentar mi comprensión.	1	2	3	4	5
18. Me detengo de vez en cuando y pienso sobre lo que estoy leyendo.	1	2	3	4	5

19. Utilizo las pistas del contexto para ayudarme a comprender mejor lo que estoy leyendo.	1	2	3	4	5
20. Parafraseo (reformulo las ideas con mis propias palabras) para entender mejor lo que leo.	1	2	3	4	5
21. Intento representar o visualizar la información para ayudarme a recordar lo que leo.	1	2	3	4	5
22. Utilizo ayudas o recursos tipográficos como la negrita y la cursiva para identificar la información clave/importante.	1	2	3	4	5
23. Analizo de manera crítica y evalúo la información presentada en el texto.	1	2	3	4	5
24. Voy hacia atrás y hacia delante en el texto para encontrar en él relaciones entre las ideas.	1	2	3	4	5
25. Compruebo mi comprensión cuando encuentro información contradictoria.	1	2	3	4	5
26. Intento adivinar de qué trata el material cuando lo leo.	1	2	3	4	5
27. Cuando el texto se pone difícil, lo vuelvo a leer para aumentar mi comprensión.	1	2	3	4	5
28. Me hago preguntas a mí mismo que me gustaría que se contestaran en el texto.	1	2	3	4	5
29. Compruebo si mis suposiciones sobre el texto son correctas o erróneas.	1	2	3	4	5
30. Intento adivinar el significado de las palabras o frases desconocidas.	1	2	3	4	5
31. Cuando leo en inglés, traduzco del inglés a mi lengua materna para comprender.	1	2	3	4	5

ANEXO II. Cuestionario sobre hábitos lectores en inglés

Hablando en términos generales, podría decir que... (marca con una X solo UNA de las siguientes opciones):

- a) Tengo el hábito de leer en inglés: leo con cierta frecuencia.
- b) No tengo el hábito de leer en inglés: leo en muy pocas ocasiones.

Por favor, contesta a las siguientes preguntas sobre tus hábitos lectores en inglés (marca con una X solo UNA opción en cada pregunta):

1. Cuando leo en inglés...

- a) Leo solo materiales necesarios para aprobar las asignaturas de inglés.
- b) Leo también otros materiales.

Si has marcado la opción a), ya has acabado. ¡Gracias!

Si has marcado la opción b) contesta, por favor, estas dos preguntas que siguen:

2. Suelo leer en inglés... (marca lo que mejor se corresponde con tu caso):

- a) Casi a diario.
- b) Algunas veces a la semana.
- c) Algunas veces al mes.
- d) Algunas veces al año.

3. Suelo leer los siguientes materiales en inglés:

- a) Más bien libros o textos largos en general (de Internet, revistas o periódicos completos, etc.).
- b) Más bien textos cortos (menos de media página) (chats, Internet, revistas o periódicos, etc.).