

ESTRATEGIAS DE LECTURA EN INGLÉS DE ESTUDIANTES DE LA  
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
JAVERIANA

GIOVANNY GIL ALONSO

LAURA CATALINA ROJAS MERCHÁN

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE  
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS  
BOGOTÁ D.C.

2012

ESTRATEGIAS DE LECTURA EN INGLÉS DE ESTUDIANTES DE LA  
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
JAVERIANA

GIOVANNY GIL ALONSO

LAURA CATALINA ROJAS MERCHÁN

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADOS EN  
LENGUAS MODERNAS

Asesora:

DEYANIRA SINDY MOYA CHAVES

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE  
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS  
BOGOTÁ D.C.

2012

Nota de aceptación

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Presidente del jurado

---

Jurado

---

Jurado

Bogotá D.C., noviembre de 2012

## 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

*A mis padres y hermano, por brindarme su apoyo incondicional durante todo mi proceso formación, y sobretodo en esta etapa que estoy por culminar.*

*A mi madrina, por su voz de aliento en todo momento.*

*A mi novio por su paciencia y apoyo en todo momento y por darme ánimos a seguir adelante a pesar de las dificultades.*

*A mi compañero, por el gran trabajo realizado durante este trabajo investigativo y por su paciencia y apoyo, pues sin él habría sido un gran reto sacar este proyecto adelante.*

Catalina

*Agradezco a Laura Catalina por el arduo trabajo que realizó en mi compañía, su creciente dedicación y espíritu por sacar adelante este trabajo de grado.*

*Agradezco a mis compañeros, a mis amigos y a mis familiares por prestarme su ayuda y darme ánimos para luchar día y noche, por poner su fe en mí no solo en este trabajo sino en todo lo que me propongo.*

Giovanny

## TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN.....	8
INTRODUCCIÓN.....	10
1. SITUACIÓN PROBLEMÁTICA.....	12
2. OBJETIVOS .....	17
2.1. General.....	17
2.2. Específicos .....	17
3. JUSTIFICACIÓN.....	18
4. ANTECEDENTES .....	20
5. MARCO CONCEPTUAL.....	32
5.1. Comprensión de lectura en lengua meta.....	32
5.2. Teoría del esquema .....	35
5.3. Estrategias de lectura .....	37
5.4. Autonomía y uso de estrategias.....	43
5.5. Lectura digital.....	45
6. MARCO METODOLÓGICO .....	48
6.1. Enfoque de investigación .....	48
6.2. Población y contextualización .....	50
6.3. Instrumentos de investigación.....	53
6.1. Aspectos éticos.....	56
7. RESULTADOS Y ANÁLISIS.....	59
7.1. Resultados de encuestas .....	59
7.2. Análisis de entrevistas.....	75
7.3. Relación entre los resultados obtenidos en los dos instrumentos .....	94
7. CONCLUSIONES.....	100
8. LIMITACIONES Y SUGERENCIAS.....	103
REFERENCIAS .....	106
ANEXOS.....	109



## RESUMEN

El desempeño en la lectura de textos académicos escritos en inglés puede verse afectado por las estrategias de lectura que emplean los estudiantes universitarios. Esta investigación pretende describir dichas estrategias utilizadas por los estudiantes que cursan el último nivel de inglés de la licenciatura y otras asignaturas cuya bibliografía incluye textos académicos publicados en lengua inglesa. Se realizó una encuesta de frecuencia de uso de estrategias a 60 estudiantes y se realizaron entrevistas de uso de estrategias a 6 de ellos y a 2 de los docentes que imparten estas asignaturas. Los resultados de las encuestas sugieren una frecuencia media de uso de las estrategias con un puntaje levemente mayor en las estrategias de compensación de información y afectivas. Por su parte, los resultados de las entrevistas sugieren el uso del subrayado de ideas principales y la toma de notas como estrategias específicas más frecuentes. Los estudiantes no reportan mayores problemas de competencia lectora, pero sí resaltan la importancia de la formación previa a la universidad y afirman haber desarrollado autónomamente las estrategias debido a la poca promoción de estrategias en el ámbito universitario. Los docentes concuerdan con que no se guía el proceso de lectura académica en inglés y critican la premisa de que tal labor sea exclusiva de los estudiantes.

Palabras clave: estrategias de lectura, lectura académica, lectura en lengua extranjera.

## ABSTRACT

*The performance in reading academic texts written in English may be affected by the reading strategies used by university students. This research aims at characterizing those strategies used by students who are in Low Advanced English classes and other subjects in which students have to read in English. A survey was conducted to find out the frequency of use of reading strategies for 60 students. Interviews about the use of strategies were also carried out with 6 of them. In addition to these, 2 teachers were also interviewed. The results of the surveys*



*suggest an average use of strategies with a slightly high score in compensation of information and affective strategies. The results of the interviews suggest the use of underlining main ideas and note taking as commonly used specific strategies. Students report not to have significant problems in reading comprehension; they emphasize on the importance of high school education and state that they have developed strategies autonomously due to the lack of strategies promotion at university. Teachers agree with the fact that the process of academic reading in English is not guided and question if using strategies is a students' responsibility only.*

*Key words: reading strategies, academic reading, reading in a foreign language.*

## INTRODUCCIÓN

Enfrentarse a textos académicos publicados en inglés plantea una serie de obstáculos a los lectores, quienes se ven obligados a abordar el ejercicio lector desde una perspectiva mucho más exigente, si bien el registro utilizado se restringe muchas veces al campo de conocimiento y el contenido expuesto da por comprendidos diversos conceptos y nociones propios de un saber o una ciencia. Según sean las habilidades, las fortalezas y la experiencia en lectura tanto en lengua materna como en lengua extranjera, y según las características del texto, el lector llevará a cabo una serie de acciones que le permitan leer de forma eficiente. En otras palabras, los factores presentes tanto en los escritos como en los lectores definirán qué conjunto de estrategias se utilizan en la tarea de comprensión del texto.

En el ámbito universitario, donde el trabajo con textos académicos es frecuente, se hace necesario el uso de estrategias que faciliten la tarea y permitan un mayor desempeño en la habilidad lectora. En el caso de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana, es común el uso de textos que han sido publicados en inglés, especialmente en las asignaturas de Lingüística Aplicada, Modelos Pedagógicos, Metodología y Didáctica en L2, Enseñanza de Lengua Extranjera y Práctica Docente. Además, en algunos de los niveles del componente de inglés como lengua extranjera también se trabaja este tipo de textos.

El presente trabajo de investigación pretende describir cómo se emplean las estrategias de lectura al momento de enfrentarse a escritos académicos en inglés que se asignan en las asignaturas mencionadas. El uso de estrategias como factor fundamental en la tarea lectora en lengua extranjera se plantea como la situación problemática de la cual partimos para llevar a cabo el ejercicio investigativo. Dicha situación se describe en el primer capítulo de este trabajo.

En cuanto a objetivos, cuyo general ya se mencionó, los presentamos en el segundo capítulo. En el siguiente, en el tercero, presentamos la justificación de la

investigación. En seguida mostramos un conjunto de investigaciones que soportan nuestro trabajo al abordar temáticas similares; es decir, los antecedentes.

En el quinto capítulo mostramos los conceptos y teorías que nos sirvieron para tomar posición frente al tema. En dicho apartado desarrollamos la definición de lectura en lengua meta, los procesos involucrados y las estrategias. Del mismo modo, trabajamos los conceptos de autonomía y lectura digital.

El sexto capítulo está dedicado a los aspectos metodológicos de la investigación. Esto es el enfoque investigativo, la población, los instrumentos utilizados (encuestas y entrevistas) y los aspectos éticos tomados en consideración a lo largo del trabajo. El séptimo capítulo comprende los resultados obtenidos y el análisis de los mismos. Después se exponen las conclusiones a las que llegamos, en el octavo capítulo.

El noveno capítulo corresponde a las limitaciones que tuvimos con este trabajo. Agregamos algunas sugerencias que consideramos pertinentes para futuros trabajos relacionados con nuestro tema de investigación.

En el apartado de anexos agregamos un modelo de cada uno de los instrumentos utilizados: uno de la encuesta y otro de la entrevista. De igual modo, proporcionamos tanto encuestas resueltas como las transcripciones de las entrevistas, de manera que el lector tenga acceso a los datos tal y como se obtuvieron.

## 1. SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

De acuerdo con el lingüista irlandés David Crystal (1998), entre las lenguas más habladas alrededor del mundo se encuentra el inglés, que, desde la mitad del siglo XX, se convirtió en la lengua universal de comunicación entre los miembros de los distintos países, tanto donde no es lengua oficial como en aquellos donde se habla como lengua materna (p. 3, 4).

Según Crystal (1998), el inglés se posicionó como la lengua universal debido a dos factores principales, uno histórico y otro sociocultural. En cuanto al primero, la expansión colonial del poder británico a finales del siglo XIX y la aparición de Estados Unidos como la potencia económica mundial del siglo XX permitieron que esta lengua adquiriera un estatus mayor al de otras lenguas. En el ámbito sociocultural, la Sociedad de las Naciones fue la primera de muchas alianzas internacionales en nombrar el inglés como la lengua franca, y, aunque esta sociedad fue sustituida en 1945 por la Organización de las Naciones Unidas, el inglés sigue siendo la lengua oficial en muchas organizaciones internacionales de todo el mundo (págs. 78, 79).

Debido a lo anterior, “el estudio del inglés, el idioma universal, se ha convertido en casi obligatorio a nivel universitario y laboral en todas partes del mundo. No importa lo que se quiera hacer o ser, la importancia del inglés es fundamental en cualquier ámbito de la vida personal o profesional: es el idioma utilizado mayormente en negocios internacionales y turismo (...)” (Quezada, s.f.). Por esta razón, en algunas instituciones del mundo se está implementando la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Tal es el caso de Colombia, donde la enseñanza de lenguas extranjeras se ha venido implementando de acuerdo con la ley 115 (ley general de educación, 1994), cuyos artículos 21, 22 y 23 describen como uno de los objetivos implementar la enseñanza de lenguas extranjeras desde la educación básica y media (p. 6-8).

En los *Lineamientos Curriculares* de Idiomas Extranjeros del Ministerio de Educación Nacional (MEN), se hace explícito que la principal lengua extranjera que se debe enseñar en las instituciones educativas es el inglés (p. 4). Debido al auge de este idioma en los ámbitos político, económico, social y tecnológico, es considerado como aquel que puede permitir a los colombianos tener una mejor formación académica desde una edad temprana con el fin de que más adelante, puedan tener más oportunidades laborales en el mundo globalizado.

A partir de esta ley, desde principios del año 2001, el Ministerio de Educación Nacional comenzó a implementar acciones acerca de la importancia de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en cada una de las instituciones educativas del país. En el año 2004, el MEN diseñó el *Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019* con el objetivo de tener ciudadanos capaces de comunicarse en inglés. Al mismo tiempo, busca un mejoramiento en todas las instituciones de educación superior, pero sobre todo aquellas en donde se ofrecen los programas de licenciaturas en lenguas. (Colombia aprende, [en línea]).

En lo que se refiere a las instituciones de educación superior, en particular los programas de licenciatura en lenguas, el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) busca que, para el 2019, el 100% de los egresados tenga una competencia lingüística en inglés catalogada en el nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje de las Lenguas (2002). El nivel C1 requiere la capacidad de comprender textos extensos y con un alto grado de exigencia; de producir textos bien estructurados, claros y detallados sobre temas complejos, mostrando de esta manera un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto; que la capacidad de expresión del usuario sea fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión y las palabras adecuadas para lograr interactuar sin ninguna dificultad con hablantes nativos.

Según diagnósticos realizados por el MEN en el año 2003 y 2004, los docentes de inglés del sector oficial se encontraban, en promedio, en un nivel A2, según el

MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas). El 63% de los profesores evaluados demostró un nivel básico de dominio del inglés (A1 y A2); el 35% se ubicó en intermedio (B1 y B2) y apenas el 14% demostró tener un nivel avanzado (C1 o C2) (Colombia aprende, [en línea] s.f.). Esto significa que más de la mitad de los profesores evaluados demostraron encontrarse en niveles iniciales de competencia lingüística pues figuraron como usuarios básicos de la lengua; solo un poco más de la tercera parte del total resultó ser un grupo de usuarios independientes (niveles B1 y B2); el resto de los evaluados se considerarían usuarios competentes.

Posteriormente, en el año 2010, el MEN (Colombia aprende, [en línea] s.f.) diagnosticó a estudiantes de último año de licenciaturas en lenguas y encontró que, con poca mejoría, solo el 40% había logrado un nivel de inglés B2. Aunque en el año 2010 los resultados de los egresados de licenciaturas en lenguas mejoraron con respecto a los resultados del año 2006, aún era muy bajo el porcentaje de estudiantes y de profesores que alcanzaban un nivel B2 puesto que el 60% restante se encontraba por debajo de dicho nivel.

La mayoría de los futuros egresados del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ) opta por presentar, entre todas las pruebas internacionales que acepta la universidad, el *International English Language Testing System* (más conocido como examen *IELTS*) para cumplir con el requisito de grado del nivel C1 según el MCER. Para dicho fin, el programa de lenguas de la PUJ exige un puntaje mínimo de 6.5 en dicha prueba (PUJ [en línea], s, f.).

Los resultados de las pruebas *IELTS* muestran el puntaje obtenido en cada habilidad lingüística más el puntaje total de la prueba. En los dos últimos años, los resultados de estas pruebas muestran que el nivel general de los egresados alcanza un puntaje promedio de 6.78 y que solo el 28,76% de los candidatos a la prueba figuran en calidad de repitentes. Se asume que los puntajes (parciales) correspondientes a las habilidades lingüísticas deberían encontrarse más o menos

al mismo nivel, es decir, aunque un puntaje parcial alto compense uno bajo para obtener un promedio total aprobatorio, el candidato a la prueba debería tener puntajes parciales cercanos o equivalentes y, por lo tanto, iguales o superiores a 6.5 (OZI International, 2009-2011). Los puntajes promedio por habilidad y el porcentaje de puntajes inferiores a 6.5 se muestran en la tabla 1.

Habilidad	Expresión oral	Comprensión auditiva	Expresión escrita	Comprensión de lectura
Puntaje promedio (sobre 9.0 puntos)	7.0	6.67	6.56	6.52
Porcentaje de puntajes inferiores a 6.5	12,3%	30,1%	32,9%	35,6%

Tabla 1 Puntajes y porcentajes parciales de las pruebas *IELTS* años 2009 - 2011

La tabla muestra las habilidades lingüísticas de la más fuerte a la más débil, siendo la expresión oral aquella con mejor desempeño (dado en puntaje promedio) y la comprensión lectora con resultados menos favorables. Los porcentajes se refieren a la cantidad de estudiantes que obtuvo un puntaje inferior a 6.5 en cada habilidad, pero que, gracias a los demás puntajes parciales, lograron, así como el resto de participantes, demostrar el nivel C1 mediante el examen. Los resultados sugieren que los egresados adquieren los conocimientos y las destrezas generales para calificarlos como usuarios competentes en lengua inglesa.

Debido a que diversos factores pueden afectar tanto de manera positiva como negativa el desempeño en la habilidad lectora y a que esta parece ser la que supone un mayor reto para los candidatos a la prueba *IELTS*, enfocaremos nuestra atención en dicha habilidad en los estudiantes de último nivel de inglés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la PUJ, así como en los estudiantes de las asignaturas Modelos Pedagógicos, Lingüística Aplicada, Metodología y Didáctica en L2, Enseñanza de Lenguas Extranjeras y Práctica Docente, pertenecientes al Componente Pedagógico del plan de estudios. Es posible que, como Procalio (2007), nos encontremos con que una lectura superficial, que dificulta la tarea lectora de un texto en inglés, se deba al desconocimiento del

tema, del esquema del escrito, o del léxico. De acuerdo con esta autora, el desconocimiento del léxico es el aspecto que impide en mayor medida el desempeño de la habilidad lectora en la lengua extranjera, lo cual concuerda con la teoría de la eficiencia verbal de Perfetti (descrita en Procalio, 2007, p. 19).

El desconocimiento del léxico es tan solo uno de los tantos inconvenientes que se les puede presentar a los lectores en una lengua extranjera. Influyen en el proceso lector, además, factores internos, como la motivación (Oxford, 1990, p. 140) y el conocimiento de la lengua, y factores externos, como el género textual, el registro de lengua utilizado, las características del autor, entre otros.

Los cursos de la Licenciatura en los que enfocaremos nuestra atención incluyen dentro de su bibliografía textos académicos publicados en inglés. Debido a que estos textos presentan discusiones académicas en el marco de la disciplina de trabajo, que emplean un registro formal y la jerga propia del campo de conocimiento y que un gran número de estos se publican en inglés, podrían ser estos textos uno de los mayores retos a los que deben enfrentarse los estudiantes de la Licenciatura, en cuanto a lectura en lengua inglesa.

Como investigadores del presente trabajo pretendemos acercarnos al problema de lectura en inglés prestando atención especial a una de las situaciones a las que puede enfrentarse el estudiante de lenguas modernas: la lectura de textos académicos en inglés. Teniendo en cuenta esta problemática específica y que la lectura es un proceso estratégico de construcción de significado (Carlino 2007, p. 70), es de nuestro interés investigar de qué manera los estudiantes de la Licenciatura emplean estrategias de lectura al enfrentarse a textos académicos en inglés. En otras palabras, el interrogante al que queremos dar respuesta es:

¿Qué estrategias de lectura emplean los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas al enfrentarse a textos académicos escritos en inglés?



## 2. OBJETIVOS

### 2.1. General

Describir las estrategias de lectura en inglés como lengua extranjera que utilizan los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana.

### 2.2. Específicos

- ✓ Identificar los tipos de estrategias de comprensión de lectura en inglés de los estudiantes de los cursos Lingüística Aplicada, Modelos Pedagógicos, Metodología y Didáctica en L2, Enseñanza en Lengua Extranjera y Práctica Docente e Inglés Avanzado Bajo.
- ✓ Dar cuenta de la frecuencia de uso de las estrategias utilizadas por los estudiantes de los cursos Lingüística Aplicada, Modelos Pedagógicos, Metodología y Didáctica en L2, Enseñanza en Lengua Extranjera y Práctica Docente e Inglés Avanzado Bajo.
- ✓ Conocer algunos aspectos de la conciencia de uso de las estrategias que tienen los estudiantes de los cursos Lingüística Aplicada, Modelos Pedagógicos, Metodología y Didáctica en L2, Enseñanza en Lengua Extranjera y Práctica Docente e Inglés Avanzado Bajo.

### 3. JUSTIFICACIÓN

Llevar a cabo una investigación sobre el uso de estrategias utilizadas por los estudiantes de último nivel de inglés y de las materias Lingüística Aplicada, Modelos Pedagógicos, Metodología y Didáctica en L2, Enseñanza en Lengua Extranjera y Práctica Docente tiene importancia en tres aspectos: el contexto académico, la utilidad metodológica y el aporte al campo de conocimiento de las estrategias de aprendizaje.

En el aspecto académico, los estudiantes de la carrera pueden tomar conciencia de sus propias estrategias al momento de leer textos académicos en inglés teniendo como base algunas de las estrategias utilizadas por sus compañeros. Resultará beneficioso para los estudiantes el acercamiento al uso de las estrategias más utilizadas por sus compañeros, ya que gracias a esto podrán basarse en alguna(s) de ellas y así mejorar su comprensión de lectura de textos académicos en inglés, y, al mismo tiempo, de otros textos como novelas, anécdotas, crónicas, resúmenes y otros afines también en la lengua materna a los que se les pueda aplicar las estrategias utilizadas por los participantes de esta investigación. Esto significa que los estudiantes podrían llegar a utilizar estrategias más efectivas a la hora de enfrentarse a textos escritos en inglés, sean o no académicos, dentro y fuera del contexto universitario (como un ejercicio en clase, un examen o una lectura para trabajar fuera del aula), al presentar un examen internacional, o bien para fomentar una conciencia lingüística en sus futuros estudiantes.

Los profesores, por su parte, también pueden tomar como base esta investigación para ayudar a sus estudiantes a reflexionar sobre la importancia del uso de estrategias al momento de leer, tanto en la lengua extranjera, como en la lengua materna. Por otra parte y según el caso, podrían promover en sus estudiantes la utilización de mejores estrategias de lectura dentro y fuera del aula; esto es, que los estudiantes sean capaces de desarrollar nuevas estrategias en sus procesos de lectura con el fin de tener una mejor comprensión lectora en todos los campos

del conocimiento y en cualquier lengua que se encuentren estudiando o adquiriendo, como fruto del fomento de estrategias por parte de los docentes.

Más allá de docentes, estudiantes y futuros licenciados, todas aquellas personas interesadas en la enseñanza y aprendizaje de una lengua podrían sacar provecho de este trabajo investigativo puesto que a partir de este buscamos aportar a la discusión sobre las estrategias de lectura.

En cuanto a la utilidad metodológica, la adaptación del inventario de estrategias de aprendizaje de lenguas de Oxford (1990) puede utilizarse como instrumento de recolección de información en otros estudios relacionados con la lectura de textos académicos en cualquier lengua. Asimismo, podría hacerse una adaptación para habilidades como la escucha, la expresión oral y la expresión escrita, tal y como se hace en el presente trabajo en lo que se refiere a la habilidad lectora.

Finalmente, en el aspecto teórico (es decir, el aporte al campo del conocimiento de las estrategias de aprendizaje, específicamente de lectura) encontramos que el estudio de un caso concreto nutre el saber del uso de ciertas estrategias de aprendizaje puesto que da información hallada en un contexto particular, permitiendo tener un pequeño referente del tema en una de las facultades de la Universidad Javeriana.

#### 4. ANTECEDENTES

A continuación se presentan algunos ejercicios investigativos llevados a cabo recientemente y que se relacionan directamente con nuestro trabajo. Aunque algunos de ellos no tratan específicamente sobre las estrategias de lectura, sí tratan el tema de las estrategias de aprendizaje las cuales están relacionadas con nuestro tema de investigación. Los estudios aquí reseñados se presentarán cronológicamente y se tendrán en cuenta varios que se llevaron a cabo en la Universidad Javeriana.

En el año 2003, una investigación realizada por Nelson Vivas en la Pontificia Universidad Javeriana titulada *Estrategias para el aprendizaje de vocabulario en inglés utilizadas por los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas* pretende identificar y describir las estrategias de aprendizaje que los estudiantes de la Licenciatura utilizan para aprender vocabulario en inglés, y establecer si hay diferencias entre las estrategias usadas en el nivel básico con las que se usan en el nivel avanzado.

La investigación de Vivas (2003) fue de tipo descriptivo y los instrumentos que se usaron fueron la observación y la encuesta. Los instrumentos se realizaron a los estudiantes de los niveles Básico, Intermedio I, Avanzado II y a los profesores. La observación de las clases se dividió en tres partes: introducción, desarrollo y conclusión, donde se hizo énfasis en el proceso de enseñanza-aprendizaje de vocabulario. Con el instrumento se pretendía dar cuenta de las estrategias de aprendizaje que los estudiantes aplicaban para aprender vocabulario. El segundo instrumento, la encuesta, se enfatizó en la importancia de las estrategias de aprendizaje y en el punto de vista del profesor, lo cual aportaba una mirada crítica a la comprensión y el uso de las estrategias de aprendizaje.

Los resultados de la investigación muestran que el 70% de los estudiantes tomó mínimo dos veces el examen Michigan. La mayoría de estos estudiantes reprobó debido al bajo puntaje obtenido en el área *Proficiency* del examen; esto debido a

que, como ellos afirman, la parte más difícil de esta área es el vocabulario. Se concluyó que para estos estudiantes es de vital importancia no solo el uso de diccionarios, sino también listas personales de vocabulario y la asociación de nuevas palabras y las aprendidas anteriormente. Finalmente, los estudiantes del nivel básico están conformes con sus estrategias de aprendizaje, sin embargo, los estudiantes de Avanzado II están divididos en esta opinión.

Esta investigación nos brinda un aporte en cuanto a la metodología a utilizar con el fin de encontrar qué estrategias de lectura emplean los estudiantes de la Licenciatura al momento de enfrentarse a textos académicos escritos en inglés. La aplicación de una encuesta y una entrevista como lo hizo Vivas puede aportarnos una visión más amplia de cómo y de qué manera utilizan los estudiantes las estrategias de lectura.

En 2004, en la Pontificia Universidad Javeriana, Gloria González realizó un trabajo titulado *Cuestionario de Autoevaluación de la Comprensión Lectora en Inglés como Lengua Extranjera*, en el que se diseñó un instrumento con el fin de que los estudiantes de inglés como lengua extranjera pudieran evaluar su proceso de comprensión de lectura. El diseño del instrumento se llevó a cabo en tres fases: (1) se definieron aspectos, criterios e indicadores y se organizaron en un cuestionario provisional, (2) se tuvieron en cuenta diversos ejes temáticos concernientes al objetivo del ejercicio investigativo (a saber, la interestructuración, la evaluación y su papel en los diferentes modelos pedagógicos, la autoevaluación, la metacognición, la comprensión de lectura y su evaluación) y (3) se hizo una revisión por parte de expertos con el fin de valorar el cuestionario de autoevaluación (el instrumento de medición).

Seguido del diseño del instrumento, se procedió a pilotearlo con estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana. González (2004) afirma que el cuestionario fue útil para guiar la autoevaluación del proceso de comprensión de lectura de estos estudiantes y concluye que la

construcción de un cuestionario de autoevaluación requiere de un proceso de investigación riguroso debido a la densidad de los temas relacionados.

Aunque nuestro trabajo investigativo no consiste en realizar una autoevaluación de la comprensión lectora en inglés, este trabajo puede brindarnos información en cuanto a la creación de conciencia del proceso lector, ya que por medio de los instrumentos a aplicar en este trabajo los estudiantes de estos cursos pueden llegar a ser conscientes de la manera como están leyendo y hacerlo expreso.

En 2007, en las Facultades de Santa Cruz de Curitiba en Paraná, Brasil, la profesora de lingüística Leonilda Procailo realizó un estudio llamado *Lectura en lengua extranjera: las dificultades del lector desde el punto de vista de la teoría de la eficiencia verbal*. Con este se comprobó que, entre otros factores, el desconocimiento del léxico en la lengua extranjera es uno de los principales obstáculos en el procesamiento de información al momento de realizar la tarea lectora. Dicha comprobación se refiere a la teoría de la eficiencia verbal propuesta por Charles Perfetti, en la que la autora se basa para su ejercicio investigativo.

La investigación se llevó a cabo con lectores universitarios, profesionales y con título de posgrado, con el fin de evaluar su habilidad lectora de textos de divulgación científica. El procedimiento utilizado fue el siguiente: se les entregó un texto acerca de clonación animal, se les pidió que leyeran en voz baja cada párrafo y que comentaran lo que habían entendido, a medida que leían, debían subrayar las palabras y las expresiones desconocidas.

Las conclusiones a las que llega la autora con la comprobación de la teoría de Perfetti en dicho contexto particular son las siguientes: la habilidad lectora de los participantes resultó muy variada pues depende de muchas características de cada lector, por lo que los resultados no pueden generalizarse; aunque los lectores pasen por alto algunas palabras, no puede decirse que esto caracterice a un lector competente; depende de la función que desempeñe en la oración la palabra que se pase por alto, pues puede depender de esta el significado completo de la idea o bien puede que no influya demasiado. En todo caso, se

estima que, aunque el lector conozca el tema, el desconocimiento del léxico puede perjudicar la comprensión lectora.

Procaïlo (2007) llega a conclusiones adicionales gracias a que relacionó los sistemas de memoria con el procesamiento de información en la tarea lectora. Según Procaïlo, el conocimiento de léxico tiene una relación directa con la activación del esquema de lectura, por lo que afirma que no basta con que el lector conozca la lengua meta, sino que, además, debe ser capaz de utilizar otros recursos como la inferencia, relacionar información del texto con información que ya conocía del mundo, entre otros. Agrega que, según el lector, puede darse un distinto número de procesos mentales involucrados con la comprensión de lectura; es decir, puede que algunos solo decodifiquen el texto y detecten vocabulario desconocido, mientras que otros pueden pensar en cómo se pronuncia una palabra y recordar información relacionada con el tema mientras realizan las dos primeras acciones.

Con el trabajo de Procaïlo (2007) podemos ver que uno de los puntos clave en la comprensión de lectura de textos en lengua extranjera es el vocabulario y que este puede surtir distintos efectos según las características del lector. A pesar de que la autora afirma que los resultados no pueden generalizarse, esto es, que probablemente no se obtengan los mismos resultados como en el presente trabajo, se pueden tener en cuenta los factores que sobresalen cuando se trata de comprensión lectora en lengua extranjera.

Este trabajo investigativo aporta herramientas para tener en cuenta al momento de llevar a cabo la entrevista, pues por medio de esta podríamos averiguar si los estudiantes tienen inconvenientes con el vocabulario de estos textos y, si los tienen conocer la manera como superan estas dificultades, ya sea por medio del uso de diccionarios o la deducción por contexto.

Un buen número de estudios demuestran que el vocabulario es uno de los principales factores que inciden en la comprensión lectora en lengua extranjera. Otro trabajo que se centra en un aspecto similar se ejecutó el mismo año en la

Universidad Javeriana por Jacqueline López Wilches; se titula *False cognates: Un problema de lectura en inglés como L2*. El propósito de López (2007) fue diseñar una estrategia pedagógica que permitiera a los estudiantes de inglés como lengua extranjera potenciar la comprensión lectora mediante una mejor comprensión de falsos cognados. Para dicho trabajo, se basó en los postulados de la lectura como proceso interactivo (de Dubois, citado en López, 2007), los tres subprocesos de la lectura, las estrategias de comprensión de lectura (de Solé, citado en López, 2007) y el planteamiento del peligro de los falsos cognados (de Humblé, citado en López, 2007).

López (2007) plantea que los falsos cognados suponen un problema que se presenta con bastante frecuencia en los lectores de textos en inglés como lengua extranjera, por lo que se trata de un tema trabajado por otros autores como Humblé (en López, 2007), cuya investigación en cognados falsos en las lenguas española y portuguesa demuestra que las formas iguales con significados diferentes no son el único problema que traen los cognados falsos. De hecho, López (2007) expone otra serie de problemas que trae no reconocer los falsos cognados: una concepción errónea de la lengua meta y, por ende, del lenguaje mismo, técnicas inapropiadas de lectura, cambio arbitrario de categorías gramaticales al momento de traducir y, más evidentemente, incompreensión del mensaje expresado a pesar de creer haberlo entendido.

La autora diseña la estrategia pedagógica y se propone ponerla a prueba con siete estudiantes de inglés del Centro de Estudios Avanzados. Realiza una preprueba, una intervención y una postprueba de la estrategia y logra evidenciar que se puede mejorar la comprensión de lectura en inglés al comprender los falsos cognados. No obstante, se da una mínima reducción en la comprensión de cognados verdaderos. Por esta razón, la autora plantea la incógnita de cómo se podrían trabajar los cognados verdaderos para que los estudiantes no los conciban como falsos.

El ejercicio investigativo de López (2007) muestra importantes consideraciones que hay que tener en cuenta a la hora de indagar sobre cómo el léxico,



específicamente los falsos cognados, puede afectar el proceso de lectura en lengua extranjera. Adicional a los problemas que la autora expone, y que se mostraron anteriormente, hay que rescatar el interrogante que ella expresa luego de su estudio. Se puede decir que trabajar problemas frecuentes en comprensión lectora puede afectar procesos que solo se manifiestan por acción de una estrategia que busca el mejoramiento de determinada habilidad.

Al año siguiente, en 2008, en la Universidad de Oviedo, España, Ana Cristina LaHuerta Martínez desarrolló un trabajo titulado *Self-Reported Strategy Use among Spanish University Students of English*, buscaba contribuir al estudio de la relación que existe entre el uso auto-percibido de las estrategias y la habilidad lectora auto-percibida en estudiantes españoles de inglés como lengua extranjera. La autora se planteó si existía una relación entre el uso auto-percibido de estrategias de los estudiantes españoles y su habilidad lectora autopercebida; también, si existían diferencias de género entre los estudiantes de inglés como lengua extranjera en su uso percibido de estrategias de lectura mientras leen materiales académicos.

Se propuso analizar la relación entre el informe de las estrategias utilizadas y el auto-informe de la habilidad lectora y proveer más resultados sobre el efecto de género.

Para el cumplimiento de estos objetivos, la autora tomó 157 estudiantes españoles de la Universidad de Oviedo, de los cuales, el 43.3% eran estudiantes de química y el 56.7% eran estudiantes de la Escuela de Ingeniería. En lo que respecta a su género, 48% eran mujeres y 52% hombres. A todos ellos les fue entregado un cuestionario con cuatro preguntas con el fin autoevaluar su habilidad de comprensión lectora. Este cuestionario pedía que evaluaran en una escala de 1 (pobre) a 5 (excelente) su habilidad lectora.

Los resultados de este estudio demostraron que el uso de estrategias de autoevaluación influye positivamente en el desempeño de la comprensión lectora. Es decir, que entre mayor sea el número de estudiantes que utilizan este tipo de

estrategia, mejor será su desempeño en la habilidad lectora. Además, el uso de la interpretación de estrategias también ayuda a mejorar su comprensión. También se encontró que no existe ninguna relación basada en el uso de herramientas externas y el desempeño observado en la comprensión lectora. Finalmente, los resultados obtenidos demostraron estadísticamente que sí existe una relación entre las siguientes estrategias: “Tomo notas mientras leo para ayudarme a entender lo que estoy leyendo”; “resumo lo que leo para reflexionar sobre lo importante del texto” y “subrayo información del texto para ayudarme a recordarla”. Se demostró también que las mujeres tienden a utilizar con más frecuencia estas estrategias que los hombres.

Esta investigación aporta al campo de la lectura en inglés, puesto que da una base sobre cómo evaluar la manera en que los estudiantes utilizan las estrategias de lectura por medio de la autoevaluación. Igualmente, la conciencia metacognitiva puede ser de gran ayuda para los aprendientes de segundas lenguas, puesto que esta conciencia les permite tener un monitoreo de su proceso de comprensión lectora y a su vez de las estrategias. Tanto el uso de la autoevaluación como la conciencia metacognitiva constituyen aspectos útiles para la adaptación del inventario de estrategias de Oxford, así como para la realización de las entrevistas y los debidos análisis.

En el mismo año, en 2008, se elaboró una investigación en la universidad Simón Bolívar de Venezuela llamada *Reconsiderando a Alderson: la lectura del inglés como idioma extranjero. ¿Un asunto de lectura o una cuestión de lenguaje?*, escrita por Berta Leiva de Izquierdo. La autora toma como base el planteamiento de Alderson de si la lectura en una lengua extranjera era una cuestión del idioma o uno de lectura. Para responder a la anterior inquietud, la autora diagnosticó a 1059 universitarios latinoamericanos, los cuales realizaron tres pruebas para determinar su comprensión lectora en inglés, la habilidad verbal en español (que esta muy relacionada con la lectura) y el conocimiento gramatical del inglés.

Para llevar a cabo este estudio, la autora tomó como elementos teóricos varios autores que intentan responder al planteamiento de Alderson. Dos de ellos son

Upton y Lee-Thompson (en de Izquierdo, 2008), quienes consideran que en el caso de la lectura en un segundo idioma no es un evento monolingüe, puesto que, los lectores tienen también acceso a su primera lengua y muchas de las estrategias utilizadas en esta lengua podrían ser utilizadas en la segunda lengua. Por otro lado, según Kern, hay una variable que influye en la comprensión de lectura de una segunda lengua; y es la traducción mental. Cook (en de Izquierdo, 2008) argumenta que los aprendientes de una segunda lengua no se desprenden de su lengua materna cuando empiezan a procesar la segunda, sino que, por el contrario, se aferran más a aquella que tengan constantemente en sus mentes.

Los resultados arrojados por este estudio fueron los siguientes: a pesar de que los estudiantes universitarios alcanzaron un conocimiento en su lengua materna, así como una práctica en la comprensión lectora del mismo, su cerebro utiliza la lengua materna al momento de leer en una lengua extranjera o segunda lengua. La mala comprensión lectora en segunda lengua se da sobretodo por la capacidad de lectura que se tenga en la lengua materna, es decir, que si un estudiante no tiene buenas estrategias de lectura en su lengua, probablemente va a transferir esas estrategias poco eficientes al leer en una L2. Finalmente, es necesario verificar el desempeño de la comprensión lectora al inicio de cualquier programa de lectura con el fin de identificar los factores que la afectan.

El anterior estudio hace un aporte significativo a nuestro trabajo ya que, gracias a la metodología utilizada, los elementos teóricos y los resultados del estudio, nos permite reflexionar más a fondo acerca del uso de la lengua materna al leer en lengua meta como uno de los factores que pueden llegar a afectar la comprensión lectora en inglés.

En el 2009, en la Pontificia Universidad Javeriana se realizó una investigación titulada *Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la producción oral en la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana*. Este trabajo, realizado por Dayana González, pretendía identificar cuáles eran las estrategias de aprendizaje que mediaban en el proceso de producción oral en inglés. González (2009) midió la frecuencia del uso de las estrategias de

aprendizaje por cada nivel de inglés y en relación con las notas finales de la expresión oral. La autora implementó el cuestionario SILL, desarrollado por Rebecca Oxford, con el fin de encontrar cuáles eran las estrategias más usadas y su repercusión en el desempeño académico de los estudiantes.

La investigación fue de tipo cuantitativo-descriptivo y se tomó como población a 192 estudiantes de los siete niveles de inglés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad Javeriana, con esta población se realizó el cuestionario SILL compuesto, originalmente, por cincuenta preguntas para las cuatro habilidades de la lengua. En este caso, la autora solo realizó las preguntas relacionadas con la habilidad oral y añadió otras preguntas del libro *Language Learning Strategies*, que también evaluaban la habilidad lingüística del estudio. El cuestionario se organizó en estrategias de compensación, memoria, cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales para así dar cuenta de los tipos de interacciones que realizan los estudiantes para aprender la lengua.

Las conclusiones a las que González (2009) llegó con su investigación sugieren que las estrategias de aprendizaje no afectan el desempeño académico de los estudiantes directamente, pero que pueden ser una de las causas de los resultados académicos. Esto se confirmó cuando no se vieron cambios significativos entre los estudiantes con alto y bajo desempeño académico con respecto a sus estrategias de aprendizaje. Asimismo, no se pudo comprobar que el uso de las estrategias de aprendizaje pueda dar cuenta de los resultados académicos.

El aporte que esta investigación hace a nuestro trabajo es bastante significativo, ya que, gracias a la metodología utilizada y la teoría de Oxford (1990) pudimos hacer la adaptación del instrumento correspondiente a las estrategias de lectura, tomando como base el cuestionario SILL y, a partir de este encontrar qué estrategias utilizan los estudiantes al momento de enfrentarse a textos académicos escritos en inglés.

El más reciente de los trabajos investigativos que se tienen en cuenta en el presente apartado se llama *The Online Reading Strategies Used by Five Successful Taiwanese ESL Learners* y fue realizado en 2011 por Alex Poole en la Universidad de Western Kentucky, Estados Unidos. En él, se intentó examinar cómo 5 exitosas estudiantes taiwanesas aprendientes de inglés como segunda lengua usaron estrategias efectivas mientras participaban en informes verbales.

Para llevar a cabo este estudio, el autor tomó como elementos teóricos: los factores que influyen en el uso de estrategias de lectura, los textos en línea vs. los textos impresos y, por último, las estrategias utilizadas entre los textos impresos y en línea. Para el primer elemento, tuvo en cuenta el concepto de Singhal (en Poole, 2011), quien afirma que son una variedad de factores que han demostrado influenciar en el uso de estrategias: la edad, el género, el entorno del inglés como segunda lengua vs. lengua extranjera y el uso de las estrategias en la L1. También tomó los conceptos de Mokhtari y Sheorey (en Poole, 2011), quienes afirman que los malos lectores a menudo ignoran la cantidad de estrategias que existen y las pocas que utilizan les dan un uso inapropiado.

En cuanto al segundo elemento teórico, Poole hizo referencia a Coiro (en Poole, 2011), el cual explica que la lectura en línea difiere de la lectura impresa por cuatro razones principales: primero, los textos impresos son muy lineales, segundo, los textos impresos no son interactivos, mientras que los textos en línea pueden ser modificados por los mismos lectores, tercero, los textos impresos, en su mayoría, tienen muchas gráficas, dibujos y cifras, a diferencia de los textos en línea, puesto que estos a menudo contienen videos, dibujos u otro tipo de recursos multimedia. Por último, el volumen de información en ambos formatos es completamente distinto.

En cuanto al último elemento, el autor tomó como base a Kymes (en Poole, 2011), que afirma que existen diferentes estrategias para cada tipo de texto. Sin embargo, Kymes (en Poole, 2011) solo resalta seis de estas estrategias: *skimming* y *scanning*, activación de conocimiento previo, conocimiento del propósito, descubrimiento de palabras nuevas, toma de notas y la evaluación de la calidad y

estructura del texto. Kymes (en Poole, 2011) hace una distinción entre las estrategias utilizadas en cada uno de los tipos de texto.

Con base en estos autores, Poole (2011) toma cinco mujeres taiwanesas entre los 23 y 29 años, que son exitosas en la habilidad lectora en inglés por dos razones. Primero, cumplieron con los requisitos solicitados por programas académicos del idioma inglés y, segundo, las estudiantes se encontraban en una buena posición académica cuando participaron en el estudio. Además, las participantes se inscribieron a programas de educación, trabajo social, negocios y comunicaciones y también tomaron cursos *online* como parte de su programa de grado, por lo que estaban familiarizadas con la lectura en línea.

Las participantes debían leer un texto que provenía de una versión electrónica de la *National Geographic Society* titulado *Un voto para la democracia*. Antes de empezar a leerlo, las estudiantes tuvieron una hora de entrenamiento, en la que les explicaron que debían expresar en voz alta sus pensamientos acerca del texto, comentar el aspecto físico del mismo al igual que los significados de palabras (conocidas o no). Con el fin de obtener un panorama más específico de sus estrategias, los investigadores les recordaron que podían hacer lo que normalmente harían para hacer el texto más comprensible. Igualmente, se les dio la oportunidad de practicar y hacer preguntas si era necesario. Posteriormente, cada una de ellas leía el artículo en línea y daba sus opiniones o pensamientos en voz alta acerca de lo que había leído.

Los resultados arrojaron que las participantes utilizan un total de 101 estrategias, pero las más utilizadas fueron: el uso de diccionarios y el parafraseo. Este último, fue utilizado por cuatro de las cinco participantes. En cuanto al primero, el 35.6% de todas las estrategias utilizadas se centraron en el uso de diccionarios sin importar el tipo (*online*, monolingüe, bilingüe, electrónico, etc.).

Teniendo en cuenta que cada día es mayor el uso que le damos a los recursos electrónicos, con el fin de comunicarnos, buscar información, realizar trabajos, leer libros, periódicos, revistas, estudios, etc., la investigación anterior aporta al campo

en cuanto a las estrategias que pueden usarse al enfrentarse a este tipo de textos en línea, puesto que, como lo demuestra la autora, las estrategias que se utilizan al leer textos en línea son distintas a las utilizadas con los textos impresos. Igualmente, hacer estudios con aprendientes exitosos en inglés como lengua extranjera puede resultar importante para este campo, ya que al evaluar sus estrategias, éstas pueden tomarse como base para enseñarles a los estudiantes que tienen una baja competencia lectora a mejorar sus estrategias de lectura en L2.

Todos los estudios aquí presentados dieron grandes aportes a nuestro trabajo investigativo en cuanto a metodología y teoría. Muchos de los temas tratados en estas investigaciones fueron tomados en cuenta para realizar el diseño de la encuesta, tal es el caso de la autoevaluación de la comprensión lectora que, aunque no se realizó una autoevaluación, si se tuvieron en cuenta aspectos de la conciencia del proceso lector, también, el aspecto del vocabulario (como factor influyente en la comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera) fue tomado en cuenta, junto con la teoría de Oxford (1990), para encontrar de qué manera los estudiantes superaban los inconvenientes que se les presentaban en cuanto al vocabulario desconocido. Además, y a pesar que la investigación de González (2009) no está relacionada con las estrategias de lectura, su base teórica nos fue de gran utilidad para llevar a cabo nuestra investigación, pues también tomamos el cuestionario SILL diseñado por Oxford (1990) para adaptarlo a las estrategias de lectura.

A continuación presentaremos la base teórica de nuestro trabajo investigativo.

## 5. MARCO CONCEPTUAL

En el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras es necesario resaltar las habilidades (escribir, leer, hablar y escuchar) o macrodestrezas (como las llama Nunan, 2002) que desarrolla el aprendiente, así como las estrategias que se le enseñan o que él encuentra por sí solo y que lo ayudan a ser un usuario competente de la lengua meta. En el presente marco conceptual nos ocuparemos de la macrodestreza de la lectura en lengua extranjera, teniendo en cuenta cómo se concibe desde el punto de vista de varios autores, los procesos que se dan y las estrategias comúnmente utilizadas, enseñadas o recomendadas.

### 5.1. Comprensión de lectura en lengua meta

Iniciando con algunas posturas relacionadas con el concepto de lectura en lengua extranjera, tenemos a Gilma Zúñiga, David Nunan y Douglas Brown. Para empezar, Zúñiga (2001) afirma que existen cuatro teorías dentro del proceso de lectura en lengua extranjera: la primera es el modelo de *outside-in* o *bottom-up*. En esta teoría, el significado del texto reside en el mismo. Este significado proviene de descifrar primero cada letra, luego cada palabra, posteriormente las oraciones y por último el texto. Este modelo sostiene que el proceso de descifrar es rápido y que la información que adquiere el lector tiene poca influencia de conocimiento del mundo y de la información contextual.

La segunda está relacionada con el modelo *inside-in* o *top-down*. Según dicha teoría, la lectura es un proceso psicológico que integra estímulos físicos y un conocimiento general. Contrario al modelo anterior, el significado del texto se encuentra en el lector; este último necesita superar varios obstáculos en el proceso de lectura mediante el uso de conocimientos generales e información contextual con el fin de lograr plantear hipótesis sobre lo que vendrá después en la lectura. Este modelo le da importancia a la construcción de significado y no a la decodificación de las palabras.

La tercera teoría hace referencia a un proceso interactivo. Esta propone que experimentamos el éxito de la comprensión cuando hay una coincidencia entre la



información que proviene de fuera de nuestra mente y los conceptos almacenados dentro de ella. Esta perspectiva considera que la comprensión es un proceso interactivo en el que no solo se trata de traer significado al texto sino también obtener significado del mismo.

Finalmente, la teoría transaccional afirma que el proceso de lectura se ve afectado por tres componentes: el lector, el texto y el contexto. En este paradigma, hay una relación transaccional, ya que esta teoría no solo involucra al lector y al texto dentro del proceso de lectura sino también el contexto en el cual se encuentre el lector. Para Zúñiga, cada acto de lectura “es un evento o transacción que implica un lector en particular, un patrón particular de signos, un texto, y que se produzca en un momento y contexto dado” (2001, p. 27).

Luego de presentar las cuatro teorías, Zúñiga (2001) concluye que el proceso de lectura es el resultado de una construcción de significado creada en la mente de los lectores a través del texto y la interacción con el mismo. La lectura no es simplemente una cuestión de saber el significado de las palabras, sino de llevar conocimientos a un texto e interactuar con él, ya que el lector es un ser activo y no pasivo.

Luego de haber mencionado la teoría de Zúñiga sobre el proceso de lectura, pasaremos ahora a ver el punto de vista de David Nunan. Este autor dice que en la lectura se pueden dar dos procesos diferentes en los que el lector utiliza estrategias para comprender el texto (2002). El primer proceso consiste en la decodificación de unidades, empezando por las letras (unidades más pequeñas) y continuando con las palabras, proposiciones y frases (unidades más grandes) para llegar al significado. En el segundo proceso, el lector entiende primero el texto completo para luego enfocar su atención en las palabras y las letras de las que están compuestas. Según Nunan, el primer proceso va de lo particular a lo general, el segundo de lo general a lo particular y el uso de estrategias en ambos procesos es necesario para una lectura eficiente (2002, p. 33).

Teniendo en cuenta los modelos *bottom-up* y *top-down* que menciona Zúñiga, podemos relacionarlos conceptualmente con los procesos de los que habla Nunan. Podríamos comparar el proceso que va de lo particular a lo general con el modelo *bottom-up*, puesto que se parte de las letras y las palabras, se pasa por las frases y las oraciones y se llega a la comprensión del significado. Por otro lado, el proceso que va de lo general a lo particular puede relacionarse con el modelo *top-down*, teniendo en cuenta que el lector es en quien reside el significado; antes de entender las unidades más pequeñas, se ocupa de lo que dice el texto completo valiéndose de los conocimientos que posee y de la información que le proporciona el documento escrito.

Douglas Brown (2007) entiende los anteriores como un par de procesos fundamentales para la metodología de lectura. El primero (*bottom-up*, que llamaremos ascendente), según este autor, consiste en el reconocimiento de señales lingüísticas (letras, morfemas, sílabas, palabras, frases, pistas gramaticales, marcadores de discurso) que el lector organiza de acuerdo a sus mecanismos de procesamiento de datos y ordena de alguna manera tales señales. El significado surge cuando el lector selecciona, a partir de la información percibida, “las señales que tienen algún sentido, que son congruentes, que *significan*” (p. 358).

Brown dice que el proceso de comprensión de lectura no puede darse solo mediante el procesamiento ascendente, pues se requiere aprovechar la inteligencia y la experiencia propias para entender el texto. A lo anterior se refiere Brown con el nombre de procesamiento *top-down* (2007, p. 358) (al que nos referiremos en español como procesamiento descendente).

En otras palabras, Brown afirma que se trata de una interacción de procesos (lo que nos recuerda el punto de vista interactivo del que habla Zúñiga) en lugar de visiones separadas de la habilidad lectora. Brown dice que, de acuerdo con Nuttall (en Brown, 2007), el lector usa un enfoque y otro alternativamente, a veces para predecir el significado y otras veces para constatar si eso es lo que dice el autor del texto (p. 358).

Por lo anterior, Brown refiere la definición de Goodman de la comprensión lectora aseverando que los lectores infieren el significado, toman lo que consideran útil del texto y siguen adelante con la lectura gracias a que realizan un proceso de solución de adivinanzas (2007, p. 358).

Teniendo en cuenta las definiciones que los autores antes mencionados hacen sobre la comprensión lectora y los procesos involucrados, podemos concluir que el proceso de lectura no está reducido al proceso *bottom-up*, es decir, la decodificación o desciframiento de unidades pequeñas, ni al procesamiento *top-down* en donde se integran estímulos físicos y conocimiento previo, sino que se hace necesaria una interacción entre ambos para lograr la comprensión de un texto; es decir, la lectura no es simplemente saber el significado de las palabras, puesto que también se hace necesaria la experiencia del lector y su conocimiento previo, para ser llevado al texto y de esta manera poder interactuar con él. Para entender de una manera más clara la utilización de los conocimientos previos dentro de este proceso, es necesario hablar de la teoría del esquema, que se presentará a continuación.

## 5.2. Teoría del esquema

La contribución más importante aportada a la comprensión lectora ha sido la importancia que tienen los conocimientos previos en el proceso de lectura. Estos conocimientos previos son almacenados en estructuras mentales llamadas *esquemata*; la teoría de comprensión basada en *esquemata* (o esquemas) se conoce como teoría del esquema (Nunan, 2002, p. 32, 33).

Según esta teoría, la lectura es un proceso de interacción entre lo que el lector conoce sobre un tema en específico y lo que el autor escribe. Brown (2007) menciona dos clases de esquemas, los de contenido y los formales: los de contenido “incluyen lo que conocemos acerca de la gente, el mundo, la cultura y el universo, mientras que los esquemas formales consisten en nuestro conocimiento sobre el lenguaje y la estructura del discurso” (p. 359).

La teoría del esquema propone un rol menos activo del que Brown adjudica al lector; es por esto que Brown cita la visión de Nassaji sobre el conocimiento previo. Esta visión afirma que, en vez de estar almacenado, el conocimiento previo emerge en el contexto de la tarea y carece relativamente de estructura (Brown, 2007, p. 360). Brown arguye que este sería un modelo de construcción e integración que toma en cuenta modelos conexionistas de memoria (p. 360).

Teniendo en cuenta la visión que Nunan y Brown tienen sobre la teoría del esquema, podemos decir que ambos llegan a la conclusión de que la comprensión lectora no es simplemente una cuestión de decodificación o conocimiento del lenguaje, sino también de una activación de los conocimientos previos al momento de leer. Sin embargo, Brown (2007) agrega que ese conocimiento previo no solo está relacionado con lo que un lector haya leído anteriormente, sino que por el contrario incluye lo que conoce de la cultura, el mundo, las personas y el universo (p. 362).

Podemos ver que la teoría del esquema da bastante importancia a la utilización de los conocimientos previos dentro de la comprensión lectora en la lengua extranjera, ya que esto, junto con el conocimiento del lenguaje, le permite al lector comprender el texto. Es importante recordar que para Brown (2007) los conocimientos previos implican conocimiento del mundo, la cultura, los individuos, el contexto, etc. y no simplemente un conocimiento de lo que se haya leído anteriormente.

La comprensión lectora en lengua extranjera, los procesos involucrados en ella y la teoría del esquema son conceptos que engloban el tema de estrategias de lectura académica y nos ayudan a tener un panorama más claro sobre el campo del conocimiento al que pertenecen. Sin embargo, el análisis no se hará respecto a la comprensión lectora, sus procesos o cómo los conocimientos previos afectan la lectura puesto que nuestro objetivo de investigación es describir las estrategias utilizadas por los estudiantes al enfrentarse a textos académicos en inglés. Dado lo anterior, continuaremos con el concepto de estrategias de lectura en lengua extranjera.

### 5.3. Estrategias de lectura

En el ámbito académico se habla de utilizar estrategias con el fin de optimizar determinada actividad, para ser más competente en cada una de las macrodestrezas implicadas en el aprendizaje de una lengua. Muchas de estas figuran como estrategias de enseñanza, de aprendizaje o simplemente como estrategias para determinada macrodestreza. En el presente numeral hablaremos de las estrategias relacionadas con la habilidad lectora o comprensión de lectura.

Entenderemos por estrategias de lectura en lengua extranjera aquellas operaciones llevadas a cabo por el lector con el fin de desempeñarse eficientemente en esta macrodestreza, teniendo en cuenta sus objetivos, motivaciones, entorno, características del texto, tiempo estimado o concedido, etc. Consideraremos algunos puntos de vista.

Las estrategias de aprendizaje, de acuerdo con Weinstein y Mayer, (citados en O'Malley y Chamot, 1990), tienen como objetivo facilitar el aprendizaje y son intencionales por parte de los alumnos. Para Weinstein y Mayer, el objetivo del uso de estrategias es el de influir en el estado emocional o motivacional del aprendiente o la manera en la que este adquiere, organiza, selecciona o integra una nueva información (p.43). Tarone afirma que las estrategias de aprendizaje son intentos de desarrollar competencias lingüísticas y sociolingüísticas en la lengua meta (citado en O'Malley y Chamot, 1990, p.43). Las estrategias de aprendizaje, según O'Malley y Chamot, han sido diferenciadas en tres categorías dependiendo del nivel o tipo de procesamiento implicado: estrategias metacognitivas, estrategias cognitivas y estrategias socio-afectivas.

Las estrategias metacognitivas son habilidades de orden superior que pueden dar planificación, seguimiento, o evaluación del éxito de las actividades de aprendizaje (1990, p.43). Entre los procesos que se incluirían como estrategias metacognitivas, para tareas lingüísticas productivas y receptivas, O'Malley y Chamot (1990) plantean las siguientes (p. 44):

- La atención selectiva de aspectos especiales de una tarea de aprendizaje al igual que la planeación de escuchar palabras clave o frases.
- Planeación de la organización del discurso, ya sea escrito o hablado.
- Supervisar o revisar una tarea, controlar la comprensión de la información.
- La evaluación o el control de comprensión después de la finalización de una actividad de lenguaje receptivo.

Las estrategias cognitivas operan directamente con la información entrante, la cual es manipulada con el fin de mejorar el aprendizaje (p. 45). Las estrategias típicas que han sido discutidas en la categoría cognitiva para la comprensión auditiva y lectora son (p. 45):

- Organización o agrupamiento y clasificación de palabras, terminologías o conceptos de acuerdo con sus atributos semánticos y sintácticos.
- La inferencia o uso de la información en un texto oral para adivinar significados de nuevos ítems lingüísticos, predecir resultados o completar las partes que faltan.
- La deducción o la aplicación de reglas para entender el lenguaje.
- Elaboración-vinculación de ideas contenidas en la nueva información o bien nuevas ideas con la información ya conocida.

Las estrategias socio-afectivas representan un grupo amplio que involucra la interacción con otra persona (p. 45). Sin embargo, estas estrategias al ser útiles solo para la comprensión auditiva, como lo muestran O'Malley y Chamot, no las tomaremos en cuenta.

Para Pressley (citado en Zúñiga, 2001), "las estrategias se definen como actividades cognitivas que los lectores emplean a medida que construyen el significado del texto" (p.37). Según Zúñiga (2001), las estrategias son planes flexibles que el lector adapta a las exigencias de la comprensión del texto. El buen lector independiente es aquel que es hábil y ajusta sus estrategias teniendo en cuenta sus propósitos de lectura y la estructura del texto (p. 38).

Aunque cada lector tiene características únicas, los lectores exitosos tienen mucho en común, y esto es, el uso de un amplio repertorio de estrategias. Una lista de estrategias, según la autora, incluiría (p. 38, 39):

- Reconocer palabras rápidamente.
- Utilizar rasgos del texto (subtítulos, transiciones, etc.)
- Utilizar el título para inferir qué información podría seguir.
- Utilizar el conocimiento de palabras.
- Analizar palabras desconocidas.
- Identificar la función gramatical de las palabras.
- Leer por el significado, concentrado en la construcción del significado
- Adivinar el significado del texto.
- Monitorear la comprensión.
- Mantener el propósito de la lectura del texto en mente
- Ajustar las estrategias para el propósito de lectura
- Identificar o inferir las ideas principales
- Entender la relación entre las partes del texto
- Tolerar la ambigüedad en un texto (al menos temporalmente)
- Distinguir entre ideas principales e ideas secundarias.
- Parafrasear.
- Utilizar el contexto para construir significado y ayudar a la comprensión
- Continuar la lectura incluso cuando no se entienda (al menos por un tiempo)
- Realizar conexiones con información ya conocida (activar conocimiento previo).
- Crear imágenes basadas en el texto.
- Cambiar la velocidad de la lectura de acuerdo con la dificultad del texto.
- Predecir lo que vendrá después.

Según Pressley, (citado en Zúñiga, 2001) los estudiantes que utilizan estas estrategias podrán recordar el texto mejor, ya que habrán construido una representación más organizada y completa del contenido del texto (p. 39).

Ciertamente, muchas de las perspectivas vistas nos recuerdan que las estrategias son de ayuda para que el proceso lector en lengua extranjera sea más eficiente. Continuaremos ahora con los planteamientos de Nuttall (2005), quien dice que la eficiencia se refiere a la obtención de resultados óptimos requiriendo el menor esfuerzo, a pesar de que resulta problemático decidir si la lectura más eficiente es aquella en la que se entendió más o si se trata de la que requirió el menor tiempo (p. 44). Por nuestra parte, asumimos que el resultado (la comprensión del mensaje) prima sobre el tiempo invertido en la actividad. De esta manera, si dos

lectores se toman el mismo tiempo para leer cierto texto, la lectura eficiente la habrá hecho quien haya comprendido más.

Las estrategias de lectura en lengua extranjera pueden incluir algunas estrategias de aprendizaje, así como lo que Brown (2007) llama micro y macrohabilidades de comprensión de lectura. En cuanto a las estrategias de aprendizaje, Oxford (1990) menciona que son “acciones específicas realizadas por el aprendiente para hacer su aprendizaje más fácil, más rápido, más agradable, más autodirigido, más efectivo y más transferible a nuevas situaciones” (p. 8). Dicha definición bien puede transferirse a términos de lectura en lengua extranjera porque, primero, dentro de las estrategias de aprendizaje se habla de las estrategias utilizadas para las macrodestrezas (y, por ende, para la lectura) y, segundo, porque durante el proceso lector se dan diversas operaciones mentales, entre las cuales, opinamos, se encuentra el aprendizaje.

Asumiendo como comparables las definiciones de estrategias de aprendizaje y de lectura en lengua extranjera, consideraremos la clasificación que hace Oxford, en la que figuran estrategias directas e indirectas. En las directas, que requieren procesamiento mental de la lengua meta, se pueden apreciar las de memoria, las cognitivas y las de compensación (p. 57). Las estrategias de memoria tienen dos funciones principales: el almacenamiento de información y la recuperación de la misma; el aprendiente puede ampliar sus conocimientos acogiendo la información que considere importante o útil y la utilizará tanto para comprender como para producir en la lengua meta. Entre dichas estrategias de memoria encontramos la creación de vínculos mentales y aplicación de imágenes (por ejemplo, expresiones escritas que resultan nuevas para el lector).

Las siguientes estrategias dentro de las directas son las cognitivas. En general, su función es la manipulación o transformación de la lengua meta por parte del aprendiente. Comprenden cuatro grupos: práctica (como las de repetición, reconocimiento y uso de fórmulas y patrones y recombinación), recepción y envío de mensajes (entender rápidamente una idea), analizar y razonar (razonamiento



deductivo, análisis de expresiones, traducción) y crear estructura para *input* y *output* (tomar notas, resumir, resaltar).

A continuación, tenemos las estrategias de compensación que ayudan a los aprendientes a superar limitaciones de conocimiento en las cuatro macrodestrezas. “Las estrategias de compensación también son útiles para los usuarios más expertos que, de vez en cuando, no conocen una expresión, no logran escuchar algo claramente, o se enfrentan a una situación en la que el significado solo está implícito o es intencionalmente vago” (p. 90). Estas estrategias comprenden las relacionadas con adivinar inteligentemente (usando pistas lingüísticas, por ejemplo) y las relacionadas con superar limitaciones al hablar o escribir (que claramente no son aplicables a la comprensión lectora).

El otro gran grupo de estrategias alude a las indirectas. Estas apoyan y dirigen el aprendizaje lingüístico sin involucrar directamente la lengua meta (p. 135). En las que encontramos estrategias metacognitivas, afectivas y sociales. Las estrategias metacognitivas son “acciones que van más allá de los mecanismos cognitivos y que proveen a los aprendientes una manera de coordinar su propio proceso de aprendizaje” (p. 136). Encontramos estrategias que permiten centrar, ordenar, planear y evaluar el aprendizaje: prestar atención, organizar, fijarse metas, autoevaluación, etc.

Las siguientes estrategias son las afectivas o relacionadas con emociones, actitudes, motivaciones y valores (p. 140). Brown, citado en Oxford (1990) dice que no puede describirse el dominio afectivo dentro de unos límites. Además, la parte afectiva es tal vez una de las que más influye en el éxito o el fracaso del aprendizaje de la lengua meta (p. 140). Dentro de estas estrategias encontramos la disminución de ansiedad, la automotivación y tomar su propia temperatura emocional. Algunas estrategias específicas dentro de las anteriores son el uso de música, recompensarse, escuchar el propio cuerpo y discutir los sentimientos con otra persona.

Finalmente, tenemos las estrategias sociales que resultan bastante importantes puesto que cualquier modo de comunicación implica relacionarse con otras personas pues entre ellas se dan los procesos de comunicación. En este grupo encontramos: formular preguntas, cooperar con otros e identificarse con los demás.

Otras estrategias de comprensión de lectura en lengua extranjera, aunque no forman una lista tan exhaustiva como la propuesta por Oxford, son las de Brown (2007), a las que agrega una lista de micro y macrohabilidades. De hecho, para Brown, una de las macrohabilidades de lectura es el “desarrollo y utilización de una batería de estrategias de lectura como *scanning* y *skimming*”(p. 367).

Antes de concluir, consideramos necesario resaltar la diferencia que hay entre habilidad y estrategia, ya que los autores mencionados aquí no establecen la diferencia entre estos dos conceptos dentro del proceso de lectura o bien toman las estrategias como habilidades.

De acuerdo con estas teorías, la habilidad hace referencia a la capacidad innata que tiene el ser humano para desarrollar cierta actividad, en este caso, leer en una lengua extranjera. La estrategia está relacionada con un “conjunto de acciones específicas (normalmente intencionales), pasos, comportamientos o técnicas que se llevan a cabo por parte del aprendiente con el fin de mejorar el progreso o uso de la nueva lengua” (Oxford en Richards y Renandya, 2002, p. 124).

Teniendo en cuenta la distinción anterior y las posiciones de Brown (2007) y O'Malley y Chamot (1990) en cuanto a estos dos conceptos, asumimos que las estrategias se encuentran incluidas dentro de las habilidades puesto que en la teoría de aprendizaje de Anderson (citado en O'Malley y Chamot, 1990), las estrategias pueden ser entendidas de la misma manera que una habilidad compleja (p. 43). Para Brown (2007), las macrohabilidades de lectura hacen referencia a la utilización de un conjunto de estrategias de lectura tales como *scanning* y *skimming*.

Son varios los autores aquí mencionados que hablan acerca de estrategias (ya sea de aprendizaje o de lectura en lengua meta) que los aprendientes utilizan dentro del proceso de lectura; nosotros, recordando nuestro objetivo de investigación, asumiremos la teoría de Oxford relacionada con las estrategias de aprendizaje puesto que consideramos sus planteamientos los más completos y organizados. La clasificación por tipos de estrategias que hace la autora, que incluyen funciones y ejemplos, nos permite entender mejor el tema en cuestión y por tal razón, adicional a adoptar su teoría, nos basaremos en su inventario de estrategias de aprendizaje (ver anexo 1) para hacer la adaptación del instrumento de recolección de datos.

Recordando la definición de Oxford (1990) sobre las estrategias de aprendizaje, estas son “acciones específicas realizadas por el aprendiente para hacer su aprendizaje más fácil, más rápido, más agradable, más autodirigido, más efectivo y más transferible a nuevas situaciones” (p. 8), es importante aclarar que esas acciones específicas no las realizan todos los aprendientes de la misma manera sino que, por el contrario, cada uno tiene diferentes estrategias de aprendizaje o en este caso de lectura. La estrecha relación que guarda el uso individual de estrategias con la autonomía se explicará a continuación.

#### 5.4. Autonomía y uso de estrategias

El uso de la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras, según Brammerts (en Ojanguren, 2006), resulta de gran ayuda para cada aprendiente, ya que esto le permite hacerse cargo de su propio aprendizaje y establecer estrategias para aprender de una manera más efectiva y sencilla. La utilización de las estrategias de lectura, antes mencionadas, es una muestra de autonomía ya que “las propuestas de la promoción de práctica del aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras se dirigen sobre todo hacia el entrenamiento consciente del aprendiz en el campo de las estrategias y técnicas de aprendizaje” (Brammerts en Ojanguren, 2006, p. 19).

Es importante resaltar que aprendizaje autónomo no significa aprender sin el apoyo del profesor, al contrario, todas las experiencias de aprendizaje dan fe del éxito que los aprendices tienen al utilizar las estrategias y técnicas que han adquirido, sobre todo si es de forma autónoma (Brammerts en Ojanguren, 2006, p. 26). Existen muchas posibilidades de fomentar el aprendizaje autónomo mediante diferentes técnicas: asesoramiento individual, intercambios experimentales entre aprendices, sugerencias de trabajo y medidas similares, de tal manera que se forme un dominio de la autonomía, la cual pueda ser transferida a otros ámbitos de aprendizaje (Brammerts en Ojanguren, 2006, p. 27).

Argüelles y Nagles (2007) afirman que el aprendizaje autónomo, dentro del contexto educativo, es un proceso que anima al estudiante a ser el autor y constructor de su propio aprendizaje con el fin de disponer de métodos o procedimientos individuales que le permitan poner en práctica lo que ha aprendido (p.97). Para estos autores, es necesario ocuparse de habilidades comunicativas tales como leer con rapidez y comprensión, tomar nota, desarrollar la habilidad para elaborar preguntas, manejar y memorizar información, etc., con el fin de alcanzar un aprendizaje autónomo (p.97).

Como se mencionó anteriormente, el uso de estrategias de lectura en lengua extranjera es una muestra de autonomía, ya que cada aprendiente elabora su proceso de aprendizaje de acuerdo con sus capacidades, la manera como aprende, sus objetivos, motivaciones, contexto, etc., evalúa el proceso y toma acciones para el mejoramiento del mismo. Sin embargo, es importante tener en cuenta que la autonomía requiere del apoyo de un profesor para que a partir de este el aprendiente pueda empezar a elaborar sus propias estrategias de aprendizaje. En conclusión, la autonomía permite que el aprendiente sea responsable y el constructor de su propio conocimiento, utilizando cierto tipo de estrategias individuales las cuales les permitan tener éxito en su aprendizaje.

Luego de revisar lo que abarca la teoría de lectura en lengua extranjera, pasando por las distintas visiones, los modelos de procesamiento y las estrategias de aprendizaje utilizadas específicamente en esta habilidad, y teniendo en cuenta la

autonomía como elemento fundamental facilitador para el proceso de aprendizaje, hemos de tener en cuenta la lectura de textos en formato digital, una práctica cultural en la época contemporánea, puesto que el código escrito ya no es el único sistema de producción, circulación y apropiación de significados (Martín-Barbero en Gutiérrez, 2009, p. 146).

### 5.5. Lectura digital

Gilberto Gutiérrez (2009) afirma que las prácticas culturales se transforman con las constantes luchas que los individuos viven en el entorno comunicativo que habitan. La tecnología evidencia dichas luchas por “producir, apropiar e imponer los sentidos dominantes en la sociedad y las formas de acceder a este sentido” (p. 148, 149).

Gutiérrez advierte que el acceso a algunos procesos puede hacerse cada vez menos por vía analógica y que debe hacerse con la intervención de un sistema de decodificación digital. La forma en que los soportes digitales se integran a las necesidades de los usuarios es lo que hace que estos opten por su uso para procesos de acceso a la información y satisfacción de necesidades (p. 152).

De acuerdo con Gutiérrez (2009), el concepto de libro podría sufrir una transformación que traspasa su concepción como herramienta y llega a verse como una experiencia lectora en la que el usuario puede interactuar aportando a la escritura del libro, de manera que este es cada vez menos estático y el conocimiento que aparece allí es más colectivo que individual (p. 162).

De acuerdo con lo anterior, podemos ver cómo la tecnología ha tenido una gran influencia en la práctica lectora puesto que se ha perdido la cultura de buscar información y hacer investigaciones con recursos tangibles encontrados normalmente en bibliotecas, centros de investigación, etc. Actualmente, buscamos información por medio de recursos electrónicos tales como Internet, bases de datos, revistas electrónicas, periódicos en línea, etc. Esto nos hace pensar que, como decía Martín Barbero (citado en Gutiérrez, 2009), los textos impresos no son los únicos sistemas de producción que transmiten conocimiento sino que

últimamente han surgido otro tipo de textos, los cuales se están usando cada día más debido a su fácil acceso. Los textos en línea (libros, revistas, periódicos, textos académicos, etc.) se están usando cada día más debido a que muchos aparatos electrónicos brindan la posibilidad de consultar la información que necesite en cada momento y en cada lugar. La lectura digital es entonces una nueva forma de acceder a la información de una manera más sencilla y práctica, ya que muchos libros o textos (sean o no académicos) se encuentran disponibles en línea o se pueden transmitir y almacenar en dispositivos electrónicos.

Después de revisar el tema de lectura digital, el cual nos da una visión más amplia de lo que implica leer (tanto en la lengua materna como en la meta), podemos decir que la comprensión o habilidad lectora no solo implica enfrentarnos a un texto impreso sino también a uno que se encuentre disponible en formato digital, lo cual probablemente implique la utilización de otro tipo de estrategias. Aunque en esta investigación no nos centraremos en definir cuáles son las estrategias que se utilizan al leer este tipo de textos, en la adaptación de nuestro instrumento consideramos importante incluir algunos enunciados referentes a posibles usos de estrategias al leer un texto en formato digital.

La comprensión o habilidad lectora en lengua extranjera, desde nuestro punto de vista y teniendo en cuenta todo lo visto anteriormente, implica la utilización de un conjunto de estrategias individuales que permiten que el lector pueda entender de una manera más clara, fácil y eficiente los textos a los cuáles se enfrenta, sea cual sea el formato en que se encuentre. Esta utilización de estrategias es lo que buscamos describir en esta investigación y es por esto que vale la pena conocer cuáles y cómo las utilizan al leer cualquier tipo de texto, pero sobre todo académicos puesto que son los que se utilizan dentro de los determinados cursos de la Licenciatura en Lenguas Modernas.

Las estrategias, como se mencionó anteriormente, permiten que el proceso de aprendizaje se facilite y sea más eficiente no solo a la hora de utilizar la macrodestreza de la lectura (en lengua meta) sino cualquier macrodestreza. Nuestro trabajo de investigación puede ser una base para que más adelante se

desarrollen trabajos en torno a determinadas estrategias de comprensión de lectura.

Teniendo en cuenta que fueron varios conceptos los que se trabajaron en este apartado, recordaremos a continuación los conceptos en los cuales nos basamos para llevar a cabo el proceso investigativo. La teoría de Oxford (1990) en cuanto a las estrategias de aprendizaje, resultó conveniente puesto que esta autora realiza una clasificación clara y concisa de las estrategias de aprendizaje, las cuales, como se dijo anteriormente se pueden aplicar a las estrategias de lectura, son: directas e indirectas, en las primeras se encuentran las estrategias de memoria, compensación de falta de información y cognitivas. En las siguientes, se encuentran las estrategias relacionadas con la parte afectiva, esto es, las emociones, motivaciones y actitudes. Y por último, se encuentran las estrategias sociales que hacen referencia a la interacción con otros y a la formulación de preguntas. Estas estrategias definidas por Oxford (1990), nutridas por la teoría de los demás autores expuestos, fueron tomadas como base para la adaptación del primer instrumento (encuesta) que se realizó en los cursos antes mencionados. De igual forma, dichos planteamientos se utilizaron para el diseño de las entrevistas hechas a un estudiante de cada curso.

A continuación, se presentará el enfoque de investigación y la población a la cual se le realizaron las encuestas y las entrevistas, también, se mostrará la metodología utilizada, la adaptación del Inventario de estrategias de aprendizaje de lenguas de Oxford (IEAL) y los aspectos éticos tenidos en cuenta durante la aplicación de los instrumentos.

## 6. MARCO METODOLÓGICO

### 6.1. Enfoque de investigación

Recordando nuestro objetivo general de investigación, describir las estrategias de comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera que utilizan los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas en los cursos de Inglés Avanzado Bajo, Modelos Pedagógicos, Lingüística Aplicada, Metodología y Didáctica en L2, Enseñanza de Lengua Extranjera y Práctica Docente, consideramos que este trabajo de investigación es de carácter cualitativo ya que “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Este tipo de investigación busca conseguir las perspectivas de los participantes: sus emociones, prioridades, experiencias y otros fenómenos que los rodean, también indaga sobre cómo estos perciben la realidad (p. 9 y 364). “(...) el investigador cualitativo utiliza técnicas para recolectar datos como la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos (...), evaluación de experiencias personales, (...) e interacción e introspección con grupos o comunidades” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 9). Utilizamos entrevistas abiertas y aplicamos un cuestionario para la recolección de los datos; la evaluación de experiencias personales que, en nuestro caso, hace referencia a las experiencias que los estudiantes han tenido como lectores de inglés como lengua extranjera, se mide por medio del cuestionario y mucho más a fondo en las entrevistas; por último, existe una interacción entre los participantes y el investigador sobre todo en la etapa de las entrevistas.

Esta investigación de enfoque cualitativo puesto que no hay una manipulación de las variables, de manera que los datos se analizan tal y como se dan en su medio natural; “el enfoque cualitativo evalúa el desarrollo natural de los sucesos, es decir, no hay manipulación ni estimulación con respecto a la realidad” (Corbetta



en Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Dado que no pretendemos generalizar los resultados ni tampoco obtener muestras representativas, nuestro trabajo es cualitativo ya que este enfoque investigativo no busca generalizar de forma probabilística los resultados ni pretende conseguir muestras representativas (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 10).

Esta investigación es de tipo descriptivo puesto que busca especificar las características, las propiedades y los perfiles de individuos, grupos, comunidades, objetos y demás fenómenos que sean sometidos a un análisis. Al mismo tiempo, la meta de un investigador en este tipo de trabajo radica en describir fenómenos, situaciones y eventos (Hernández, Fernández y Baptista, p. 80). Nuestra investigación es de este tipo debido a que nosotros buscamos especificar el uso de estrategias de comprensión de lectura académica en inglés que utilizan los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana.

Teniendo en cuenta que en esta clase de estudios “el investigador debe ser capaz de definir, o al menos visualizar, qué se medirá (qué conceptos, variables, componentes, etc.), y sobre qué o quiénes recolectarán los datos (personas, grupos, comunidades, objetos, animales, hechos, etc.)” (Hernández, Fernández y Baptista, p. 80), nuestra investigación es descriptiva puesto que visualizamos que lo que se mide son las estrategias de lectura, y los datos son recolectados sobre los estudiantes de los cursos Inglés Avanzado Bajo, Modelos Pedagógicos, Lingüística Aplicada, Metodología y Didáctica en L2, Enseñanza de Lengua Extranjera y Práctica Docente. Además, los estudios descriptivos muestran con precisión las dimensiones de un fenómeno, comunidad, suceso o situación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). En este trabajo precisamos las dimensiones de un fenómeno al describir las estrategias de lectura en inglés que los estudiantes de estos cursos utilizan.

Debido a que en nuestro proceso investigativo observamos unas características específicas de una comunidad, en este caso las estrategias de lectura utilizadas por los estudiantes, nuestro trabajo es también un estudio de caso, ya que “el

investigador en los estudios de caso normalmente observa las características de una unidad individual, un niño, una clase, una escuela, una comunidad” (Cohen, 1995, p. 106).

Es importante aclarar que nuestro trabajo investigativo, a pesar de manejar un instrumento cuantitativo, no busca validar una hipótesis, establecer patrones de comportamiento o probar teorías (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 4), sino que solo busca describir qué estrategias utilizan los estudiantes de estos cursos al momento de leer textos académicos en inglés.

Las fases de nuestro trabajo investigativo consisten, primero, en la aplicación de una encuesta a los estudiantes de los cursos anteriormente mencionados, posteriormente, la realización de un análisis estadístico, seguidamente, y de acuerdo con los resultados arrojados por el análisis, se lleva a cabo la realización de un diseño de una entrevista con 6 estudiantes de estos cursos, los resultados de estas también son analizados.

## 6.2. Población y contextualización

La población en nuestra investigación está conformada por los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas en la Pontificia Universidad Javeriana que asisten a los cursos de Inglés Avanzado Bajo, Modelos Pedagógicos, Lingüística Aplicada, Metodología y Didáctica en L2, Enseñanza de Lengua Extranjera y Práctica Docente. Algunos de ellos cursan varias de estas asignaturas actualmente. Las edades de los estudiantes de estos cursos oscilan entre los 19 y 24 años y la mayoría son mujeres. Son pocos los que han hecho viajes que hayan sido de utilidad para mejorar sus habilidades lingüísticas en inglés.

Los estudiantes de dichos cursos suman un total de 202 individuos, de los cuales, solo 60, en su mayoría provenientes de Bogotá y de sexo femenino, participaron voluntariamente en la encuesta (primera muestra). Tres hombres y tres mujeres, provenientes de la primera muestra, siendo uno de cada curso, y junto con dos docentes (que dictan los cursos), participaron de forma voluntaria en las

entrevistas personales. El tamaño de la segunda muestra está dado debido a que la muestra en el enfoque cualitativo no es representativa.

En relación con los cursos mencionados, excepto Inglés Avanzado Bajo, conforman un grupo de asignaturas que, en su mayoría, exigen la lectura profunda de textos académicos en inglés; dichos textos figuran en la bibliografía del programa de cada curso. A continuación se hará una breve descripción de cada uno de los cursos con el fin de dar una evidencia de lo que se trabaja en estos cursos.

Inglés Avanzado Bajo es el último de los cursos de inglés obligatorios para la Licenciatura en Lenguas Modernas. El objetivo planteado en este curso es el siguiente:

Al finalizar este curso se espera que los estudiantes estén en capacidad de llevar a cabo discusiones sobre temas profesionales y académicos complejos sin mayores dificultades. La habilidad de escritura será desarrollada a través de la elaboración de ensayos argumentativos sobre temas relacionados sobre las creencias y prácticas religiosas, el mercadeo, los negocios, la industria, los conflictos globales, el arte, la pobreza y la economía. El componente de lectura será abordado a través de la exploración de estrategias de lectura complejas alrededor de estas mismas temáticas (Programa de Inglés Avanzado Bajo, PUJ, 2012 [en línea]).

El curso de Modelos Pedagógicos tiene como objetivo que “los estudiantes comprendan los conceptos y procesos fundamentales en la pedagogía en lenguas extranjeras” (PUJ, 2012 [en línea]). Al revisar la bibliografía que se trabaja en este curso encontramos los siguientes títulos: *Linguistic Aspects of Interlanguage in Second Language Acquisition*, *Universal Grammar in Introducing Second Language Acquisition*, *The Application of Error Analysis in College English Teaching*, *Cognitive Approaches to Language Learning*, *Understanding the Role of Cognition in Learning Process* y otros títulos también en inglés.

En el curso de Lingüística Aplicada se tiene como objetivo “dar cuenta de problemas relacionados con la lingüística en general. Mostrar los diferentes

subcampos de la lingüística aplicada que sirven como base para la resolución de problemas relacionados con las lenguas” (PUJ, 2012 [en línea]). Dentro de la bibliografía encontramos: *Introduction to Applied Linguistics* y *Fundamentals Concepts of Language Teaching*.

En cuanto al curso de Enseñanza de Lengua Extranjera, este tiene como objetivo

llevar a los estudiantes a reflexionar sobre su futura profesión (la docencia de francés e inglés) mientras observan a profesores en ejercicio en clases reales, con estudiantes reales, en un contexto escolar real. De manera específica, se persigue, en primer lugar, sentar las bases teóricas y prácticas para la reflexión sobre la naturaleza de enseñanza de una lengua extranjera; en segundo lugar, se busca ofrecer los recursos para que los estudiantes conozcan y comprendan la naturaleza de la enseñanza de las lenguas extranjeras y, finalmente, se persigue analizar el contexto escolar y el aula de lengua extranjera para llegar a comprensiones de aspectos como los roles de diferentes agentes curriculares, sus creencias, las interacciones que se dan en el contexto y las implicaciones de los mismos (PUJ, 2012 [en línea]).

Dentro de la bibliografía encontramos los siguientes títulos: *Classroom Management for Successful Student Inquiry*, *ESL and Conflict Resolution: an Investigation of the Relationship between English Language Experience and Conflict Resolution Style among High School Students*, *Some Guidelines for Conducting Quantitative and Qualitative Research in TESOL*, *Power, Prestige and Bilingualism* y otros que permiten cumplir con el objetivo del curso.

El curso de Práctica Docente, al dividirse en dos componentes, tiene unos objetivos relacionados con el trabajo en la institución y otros relacionados con el seminario taller. Respecto a la institución, se busca que el estudiante adopte el rol de profesor de lengua en un contexto específico, teniendo en cuenta las regulaciones institucionales que se hayan establecido para el ejercicio docente; que reflexione sobre los roles que se asumen a través del proceso de autoevaluación personal y profesional; y que observe, registre y analice situaciones en la escuela que requieran mejoramiento o solución por parte del estudiante. En cuanto a los objetivos del seminario taller se busca que el

estudiante cree materiales didácticos que ayuden al proceso de enseñanza de lengua en la institución, evalúe la pertinencia de esos materiales, diseñe estrategias de seguimiento y evaluación, especificaciones para pruebas y formas de hacer seguimientos a los procesos de aprendizaje de lenguas, teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes y los parámetros institucionales y que analice críticamente sus desempeños en relación con su rol como practicante tanto en la institución como en la Universidad (PUJ, 2012 [en línea]).

En la bibliografía encontramos los siguientes títulos: *The Process-Writing Approach: an alternative to guide the Students' Compositions*, *Self-efficacy, Literacy Practice: Investigating Literacy in Social Contexts*, *Implementing a Genre Pedagogy to the Teaching of Writing in a University Context in Thailand*, *Writing Language Objectives for English Acquisition* y otros más que permiten el cumplimiento de los objetivos.

### 6.3. Instrumentos de investigación

Con el fin de caracterizar las estrategias de comprensión de lectura en inglés que utilizan los estudiantes de lenguas, adaptamos a la habilidad lectora la versión 7.0 del Inventario de Estrategias de Aprendizaje de Lenguas (versión para aprendientes de inglés como lengua extranjera o segunda), propuesto por Rebecca Oxford en 1990. Antes de entrar a hablar de la adaptación que se le hace al mismo, daremos una breve explicación del inventario.

#### 6.3.1. Inventario de Estrategias de Aprendizaje de Lenguas (IEAL)

Este inventario, más conocido como SILL (*Strategy Inventory for Learning Languages*. Ver anexo 1) (Oxford, 1990, p. 293-300), mide la frecuencia con la que un participante hace uso de diversas clases de estrategias para aprender inglés. Las estrategias presentes en el inventario están agrupadas en estos seis grupos<sup>1</sup>:

- ✓ Recordar efectivamente
- ✓ Usar todos los procesos mentales

---

<sup>1</sup> Los nombres originales de estos grupos son (1) de memoria, (2) cognitivas, (3) de compensación de falta de información, (4) metacognitivas, (5) afectivas y (6) sociales (Oxford, 1990).

- ✓ Compensar falta de información
- ✓ Organizar y evaluar el aprendizaje
- ✓ Manejar las emociones
- ✓ Aprender con otros

Para cada grupo de estrategias, el participante responde y asigna un puntaje si usa cada estrategia siempre o casi siempre (5 puntos), generalmente (4 puntos), de alguna manera (3 puntos), generalmente no (2 puntos), casi nunca o nunca (1 punto). Se da respuesta a un total de 50 estrategias diferentes, después se promedian los valores de cada grupo para conocer el uso según el tipo de estrategias. Luego se suman los promedios de todos los tipos de estrategias y se dividen por 50 para obtener un promedio general de uso de estrategias. Dicho procedimiento se ajustó al presente estudio para conocer qué estrategias se utilizan con mayor o menor frecuencia, además del tipo de estrategias más empleados por los estudiantes de los cursos elegidos para la investigación.

Dado el objetivo del presente trabajo, teniendo en cuenta la teoría expuesta en el capítulo anterior, se hicieron algunas modificaciones al inventario de Oxford. En seguida se muestra tal adaptación.

### 6.3.2. Inventario de estrategias de comprensión de lectura

Dado que el IEAL está diseñado para medir la frecuencia de estrategias de aprendizaje en general y que nuestro objetivo es describir solo las relacionadas con la comprensión lectora, tuvimos en cuenta los enunciados que pueden relacionarse claramente con dicha habilidad. Para tal efecto, nos basamos en los teóricos de nuestro marco conceptual, prescindimos de algunos enunciados, modificamos otros, que no expresaban claramente su relación con la comprensión lectora, y, teniendo en cuenta las características de cada grupo de estrategias, se propusieron nuevas estrategias que, como las modificadas, toman en consideración que se trata de lectura en un contexto universitario. Adicionalmente, incluimos un grupo nuevo de estrategias relacionadas con la lectura digital.

De este modo, se obtuvo un cuestionario de estrategias enfocado en la comprensión de lectura (ver anexo 2). Dicho cuestionario se realizó a los 60 estudiantes de los cursos mencionados. Los estudiantes, de acuerdo a su experiencia leyendo textos académicos en inglés, debían marcar con una X según fuera el empleo que hacían de determinada estrategia.

Para efectos del análisis de datos decidimos especificar los rangos decimales que corresponden a las diferentes frecuencias de uso de las estrategias de lectura. La tabla 2 muestra la correspondencia rango numérico – frecuencia. De igual modo usamos un término alternativo para cada frecuencia propuesta por Oxford.

Frecuencia	Uso	Rango numérico (puntaje)
Nunca o casi nunca	Nulo	1,0 – 1,8
Menos de la mitad de las veces	Bajo	1,9 – 2,8
Aproximadamente la mitad de las veces	Medio	2,9 – 3,8
Más de la mitad de las veces	Habitual	3,9 – 4,4
Siempre o casi siempre	Absoluto	4,5 – 5,0

Tabla 2. Correspondencia frecuencia, uso y rango numérico decimal para la adaptación del inventario de estrategias de lectura académica en inglés.

### 6.3.3. Entrevista

Además del cuestionario, que pretendía mostrar qué estrategias utilizan los estudiantes de los cursos ya mencionados, decidimos entrevistar a 6 de los 60 estudiantes (segunda muestra), que ya habían participado en el cuestionario, con el fin de saber cómo utilizaban esas estrategias. También se entrevistaron dos de los profesores que dictan estas asignaturas con el fin de conocer sus percepciones acerca de los procesos de lectura de los estudiantes.

La entrevista es de tipo semiestructurada, es decir, que se caracteriza por ser una guía de asuntos o preguntas (ver anexo 2) y permite introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 418). En la medida de lo posible, se intentó realizar

las mismas preguntas a cada uno de los estudiantes. La participación de los estudiantes en estas entrevistas fue de manera voluntaria y en ningún momento fueron presionados para realizarla. En cuanto a los profesores participantes, los investigadores, junto con el asesor, decidieron a cuáles se les haría la entrevista. Los profesores elegidos decidieron colaborar y, al igual que con los estudiantes, no fueron presionados. El anexo 3 contiene la transcripción de las entrevistas de los profesores y los estudiantes.

Veremos ahora los aspectos a tener en cuenta en una investigación, de modo que esta se mantenga dentro de las normas éticas que velan por la seguridad, la veracidad y la privacidad, tanto de los participantes como de los investigadores.

### 6.1. Aspectos éticos

De acuerdo con Denzin y Lincoln (2000) dentro del proceso investigativo se deben tener en cuenta códigos éticos, los cuales serán expuestos a continuación:

#### 6.1.1. Consentimiento informado

La tradición de Mill y Weber insiste que, cada sujeto de investigación tiene el derecho de ser informado acerca de la naturaleza y consecuencias de la investigación en la cual van a estar involucrados. Además de lo anterior, los autores tienen en cuenta el respeto por la libertad del ser humano que incluye dos condiciones necesarias: los sujetos deben participar voluntariamente, esto es, obligación física o psicológica. Segundo, los participantes deben ser informados de la duración, metodología, posibles riesgos y el propósito u objetivo del experimento. Con el fin de dar cumplimiento a este aspecto, a los participantes se les informará tanto en las encuestas como en las entrevistas el objetivo de la investigación y su metodología. En cuanto a las consecuencias y posibles riesgos de la investigación, se les pidió a los estudiantes utilizar un seudónimo o nombre verdadero con el fin de informarles, a aquellos que quisieran, acerca de los resultados de la investigación. Con respecto a la participación de los sujetos, estos participaron voluntariamente.



### 6.1.2. Engaño

La aplicación de este principio sugiere que los investigadores deben diseñar experimentos libres de engaño. Es decir, si a los participantes se les informa que la investigación a llevar a cabo es sobre estrategias de lectura, esta debe ser sobre ese tema y no otro. Nosotros, con el fin de cumplir con este aspecto ético, les informamos a los estudiantes de manera clara sobre el objetivo de la investigación y la razón por la cual realizamos este trabajo.

### 6.1.3. Privacidad y confidencialidad

Para Denzin y Lincoln (2000), los códigos éticos insisten en la protección de la identidad de las personas. La confidencialidad debe ser asegurada como una de las principales garantías debido a que nadie merece ser perjudicado como resultado de las prácticas de investigación insensibles. En nuestro trabajo, tanto en las encuestas como en las entrevistas, se les dio la opción a los estudiantes de utilizar un seudónimo en lugar de su nombre verdadero, sin embargo, estos decidieron aceptar el uso del auténtico.

### 6.1.4. Fidelidad

Otro principio importante dentro de estos códigos es la garantía de proporcionar datos certeros, es decir, que estos no lleguen a ser manipulados en ningún momento. Con el fin de mostrar que los datos no fueron manipulados, tanto las encuestas como las entrevistas serán anexadas al trabajo.

En resumen, esta investigación ahonda en la exploración del fenómeno lector en 6 estudiantes (voluntarios y debidamente informados de los propósitos del estudio) de la licenciatura, bajo la conciencia de que se trata de un caso particular y que, por lo tanto, los resultados arrojados no describirán cómo la mayoría de los estudiantes hace uso de estrategias de lectura en lengua extranjera. El estudio se caracteriza no solo por no generalizar los resultados de los entrevistados sino porque además no se manipula ninguna variable; no se experimenta con la muestra. Mediante el sondeo y la entrevista se busca explorar el fenómeno lector;

al enfocarse en una segunda muestra, se describen las dimensiones de dicho fenómeno y finalmente se teoriza al respecto.

En otras palabras, nuestro ejercicio investigativo es un estudio de caso que funciona con una lógica inductiva y es de tipo cualitativo y descriptivo, que se acoge a las normas éticas que respetan la seguridad, la autenticidad y la privacidad de los participantes. Con el propósito de afinar los instrumentos de recolección de información, se llevó a cabo un pilotaje, seguido de la recolección real de datos. Los datos obtenidos en ambas etapas se describen y analizan en el siguiente capítulo.

## 7. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Antes de llevar a cabo tanto las encuestas como las entrevistas, se realizó una prueba piloto con el fin de evaluar si el diseño resultaba claro para los estudiantes. La prueba piloto de la encuesta se aplicó a un estudiante de cada uno de los cursos del estudio. Los estudiantes participaron de forma voluntaria y se tomaron alrededor de 12 minutos en resolver el cuestionario. Para la entrevista piloto contamos con la ayuda de una estudiante de séptimo semestre del curso de Práctica Docente.

La encuesta piloto indicó 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. En lo que concierne a la entrevista piloto, se encontró que la estudiante no tiene dificultades leyendo ningún tipo de texto en lengua extranjera (inglés o francés, en su caso) o materna (español) y que las estrategias que emplea son: subrayar la información importante, organizar mentalmente la información (nunca de forma escrita), leer por placer, deducción del significado del vocabulario desconocido usando el contexto, buscar información en otras fuentes (en ocasiones en la lengua originalmente publicada, si la conoce) y tomar algunas notas (solo en caso de leer documentos en formato digital).

Posterior a las pruebas piloto, se encuestaron 5 estudiantes de cada curso del estudio y 1 de cada curso participó en una entrevista, todos de forma voluntaria. Un profesor de uno de los cursos de inglés y otro del curso Metodología y Didáctica de L2 también colaboraron voluntariamente con una entrevista que mostrara el punto de vista de los docentes. Los resultados y el análisis de los datos recogidos con las encuestas y las entrevistas se muestran en el presente capítulo.

### 7.1. Resultados de encuestas

La encuesta realizada (Inventario de estrategias de comprensión de lectura, ver pág. 53) a los 60 estudiantes de los cursos mencionados comprende 7 tipos de

estrategias de lectura y mide la frecuencia de uso de cada una así como la de cada tipo. Los tipos de estrategias, recordemos, son (1) de memoria, (2) cognitivas, (3) de compensación de falta de información, (4) metacognitivas, (5) afectivas, (6) sociales y (7) digitales. La frecuencia se mide por valores numéricos de 1 a 5, donde 1 indica el menor empleo de una estrategia y 5 el mayor uso (ver tabla 2, p. 54).

La encuesta permite que se obtenga la frecuencia de uso tanto general como por tipo de estrategias. Así, un participante puede asignar los valores a cada estrategia según sea el uso que haga de ellas. Al promediarse los valores asignados a cada tipo de estrategias se obtiene la tendencia con la que se usa cada tipo. Es decir, cuando el participante, por ejemplo, resuelve la parte de estrategias de memoria, da un valor a cada una de las ocho estrategias de este tipo; los valores pueden promediarse para saber con qué frecuencia tiende el participante a utilizar las estrategias de memoria. Este mismo trabajo puede repetirse con todos los tipos de estrategias para obtener los promedios y ver, gracias a estos, qué tipos de estrategias se usan más y en qué medida, es decir, si su frecuencia es nula, baja, media, habitual o absoluta.

El procedimiento recién descrito es el que Oxford (1990) describe para diagnosticar el uso de estrategias de aprendizaje con el IEAL (p. 293-300). En este estudio se replicó dicho método, no de manera individual, sino tomando los datos de los 12 grupos de estudiantes pertenecientes a las 6 asignaturas elegidas (5 estudiantes por curso, 2 cursos por asignatura).

Para mayor claridad, en la tabla 3 retomamos el ejemplo de las estrategias de memoria, esta vez con el primer grupo de estudiantes, y hallamos la frecuencia de uso de este tipo de estrategias.

Los valores de cada estrategia fueron promediados, sumados y divididos por el número de preguntas para obtener la tendencia de uso de estrategias de memoria que tiene el grupo 1 (uso bajo). Este procedimiento equivaldría a calcular el índice

promedio de las estrategias de memoria sin tener que hallar promedios de cada

Estrategias de memoria (#)	Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3	Estudiante 4	Estudiante 5	Promedio
1	2	4	3	3	2	2,8
2	2	1	2	5	2	2,4
3	2	2	4	2	3	2,6
4	2	4	1	1	1	1,8
5	3	4	2	2	4	3
6	3	2	1	2	5	2,6
7	4	2	4	4	4	3,6
8	4	2	4	5	2	3,4
<b>Tendencia de uso</b>						<b>2,775</b>

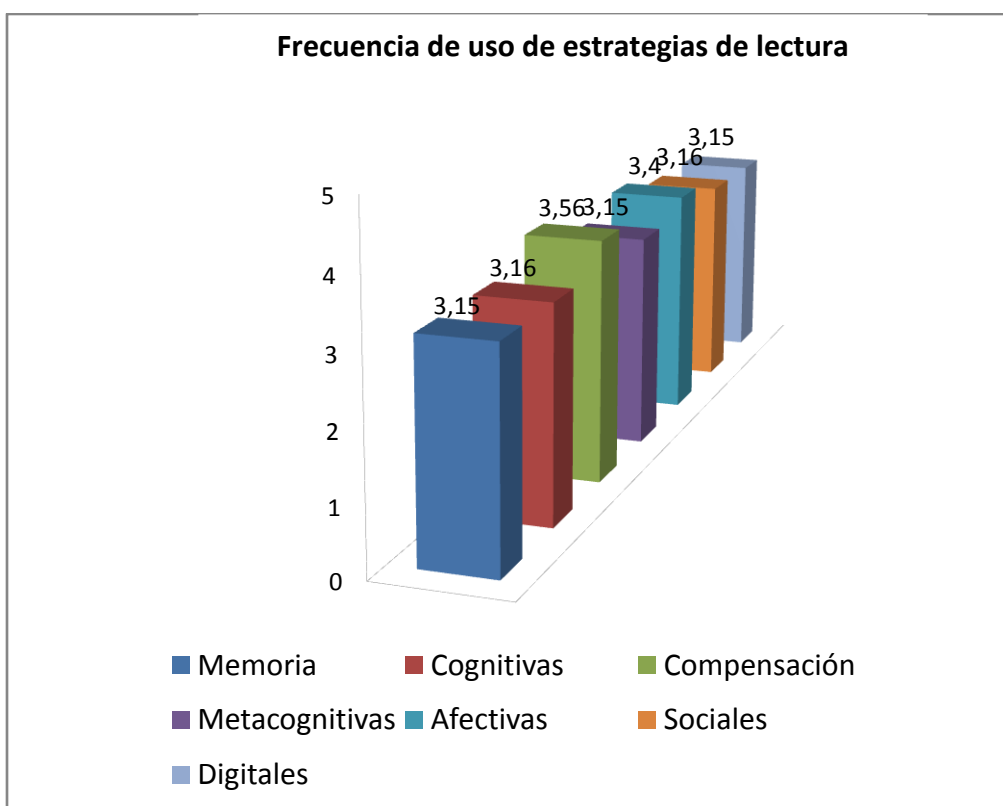
Tabla 3 Distribución de frecuencia de uso de estrategias de memoria en el primer grupo. La tendencia de uso es el promedio de las tendencias de cada estrategia.

estrategia<sup>2</sup>. No obstante, debido a que este trabajo busca qué estrategias se usan en los cursos elegidos y no solo qué tipos de estrategias se emplean, necesitamos hallar dichos valores en cada tipo de estrategias, promediarlos y así obtener la frecuencia con la que todos los participantes usan cada estrategia.

Los valores correspondientes a las tendencias de uso de cada tipo de estrategia en cada grupo se promedian nuevamente para hallar el uso del tipo de estrategia para los participantes. Esto significa que así como se halló el 2,775 para el grupo 1, se hallaron los valores en los grupos 2 al 12 y luego se repitió el procedimiento con los demás tipos de estrategias.

<sup>2</sup> La puntuación total obtenida o sumatoria de todos los puntajes (111 para estrategias de memoria en el grupo 1) se divide por el número de preguntas (8). El cociente se divide nuevamente por el número de participantes (5) y da como resultado el índice promedio de estrategias de memoria en el grupo 1. Es decir,  $IP = (111 \div 8) \div 5 = 2,775$ , que equivale a promediar los promedios de cada una de estas estrategias.

Los promedios arrojados por cada tipo de estrategia oscilan entre 3,15 y 3,56 (ver gráfica 2), lo que sugiere que todos los tipos de estrategias se usan aproximadamente la mitad de las veces que los estudiantes se enfrentan a textos académicos escritos en inglés. En otras palabras, ningún tipo de estrategia se usa de modo habitual pero tampoco son de bajo uso. Los tipos de estrategias con mayores puntajes son las afectivas (con promedio de 3,4) y las de compensación de falta de información (con promedio de 3,56).

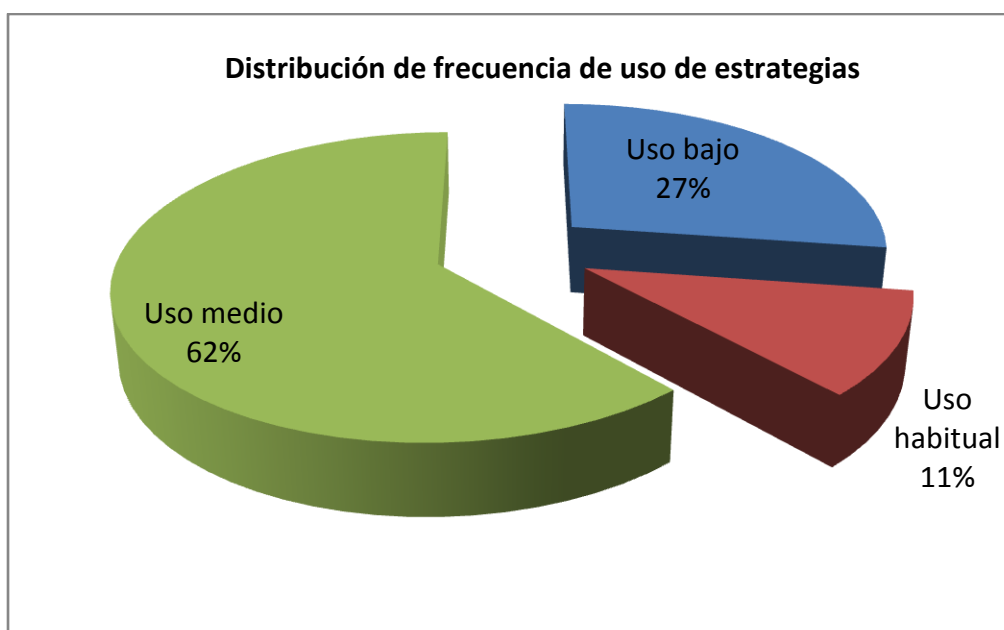


Gráfica 1. Frecuencia de uso de estrategias mostrando los puntajes de cada tipo de estrategia

Aparte del promedio de cada tipo de estrategias, se observó, en general, el porcentaje de estrategias que se ubicarían en cada rango de frecuencia. Al clasificarlas, se obtuvieron los siguientes resultados: ninguna estrategia se ubica por debajo de 1,8 ni por encima de 4,5; es decir, no puede decirse que ninguna estrategia se use siempre o nunca. Además, tan solo el 11% (6 de 55 estrategias) reporta ser de uso habitual (puntaje entre 3,9 y 4,4), el 27% de las estrategias (15 de 55) figuran con un puntaje inferior a 2,9, por lo que se consideran de bajo uso (menos de la mitad de las veces) y el 62% de las estrategias restantes, un total de

34, obtuvieron puntajes entre 2,9 y 3,8, lo que las califica de uso medio, es decir, que se usan aproximadamente la mitad de las veces.

En la gráfica 3 puede apreciarse la distribución de estrategias por frecuencia de uso; las estrategias correspondientes a cada rango de frecuencia se especifican únicamente a partir del siguiente numeral dado que es preciso comentar características adicionales a los meros nombres de las estrategias. En todo caso, el anexo 3, contiene la lista de las estrategias de uso bajo, medio y habitual.



Gráfica 2. Distribución de frecuencia de uso de estrategias.

Hay que agregar que, antes de observar los resultados de cada tipo de estrategias, consideramos importantes los resultados arrojados en cada uno de los cursos y de esta manera ver si hay alguna diferencia entre los cursos al utilizar cada tipo de estrategia.

Para esto se promediaron los puntajes de todos los estudiantes de cada grupo. Se observó que todas las estrategias se utilizan aproximadamente la mitad de las veces (uso medio) en todos los cursos y por tanto no hay ningún grupo que emplee más estrategias que otro. Se puede decir entonces que al comparar los resultados de los cursos de pedagogía con los cursos de inglés avanzado bajo, si acaso se sospecha que un conjunto de grupos utiliza o debería utilizar más o menos ciertas estrategias, no se observa gran diferencia, ya que en los cursos de

inglés se mostró un uso medio de todos los tipos de estrategias al igual que ocurrió en los cursos de pedagogía. Los resultados arrojados de todos los cursos se encuentran entre 3,03 y 3,40.

Vistas la frecuencia de uso de estrategias discriminadas por tipo, la distribución general de usoy el uso general de estrategias por asignatura, veremos los resultados específicos de cada tipo de estrategia, tomando los datos del conjunto de estudiantes encuestados.

### 7.1.1. Estrategias de memoria

En cuanto a estrategias de memoria, se encontró que su uso general tiene un valor de 3,15 (se usan aproximadamente la mitad de las veces), con promedios entre 2,58 y 3,64 para sus ocho estrategias. La estrategia número 2, la de dibujar un esquema para asociar la nueva información, fue la que obtuvo el menor puntaje. Otras estrategias con valores bajos fueron la 4 (relacionar la información nueva con una imagen, un dibujo o una fotografía), con 2,73, y la 6 (agrupar palabras nuevas por su semejanza fonética), con 2,66. Las cifras más altas son las de las estrategias 1 (establecer las relaciones entre lo que se sabe y lo que se aprende a través de la lectura), 5 (recordar nueva información imaginando un contexto real en que se aplicaría) y 8 (recordar conceptos o ideas nuevas recordando su ubicación en el texto o en las notas), con valores de 3,56 para 1 y 5 y de 3,64 para 8.

La tabla 4 muestra las tendencias de uso de cada estrategia así como la tendencia general. Pueden apreciarse los promedios por estrategia que cada grupo obtuvo. La lista completa de estrategias se encuentra en el anexo 2 del instrumento.

Número de estrategia	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7	Grupo 8	Grupo 9	Grupo 10	Grupo 11	Grupo 12	Promedio
1	2,8	3,2	4,2	3,8	3,4	3,6	3,6	4	3,6	3,4	4,2	4	3,56
2	2,4	2,2	3,4	2,4	2,8	3,4	1,6	2	2,2	3,4	2,4	2,2	2,58
3	2,6	3,6	2,6	3,2	3,4	3,2	3	3,6	2,4	2,8	3	2,8	3,04
4	1,8	3,2	3	2,8	3,5	3,4	2,8	2,8	2	2	3,8	3,2	2,73
5	3	3,6	3,8	4	3,6	4,2	3,4	3,4	4,2	2,4	3,6	2,6	3,56
6	2,6	2,4	3,4	2,6	3	2,6	2,4	2,4	2,4	2,8	3,4	2,4	2,66



7	3,6	3	3	3,8	3,8	3,4	3	4,2	3,2	2,8	3,6	3,2	<b>3,38</b>
8	3,4	2,6	3,8	3,6	3,8	3,8	4	4,6	3,8	3	3,6	4,2	<b>3,64</b>
										<b>Tendencia de uso</b>		<b>3,15</b>	

Tabla 2. Distribución de frecuencia de uso de estrategias de memoria en los grupos de las asignaturas. La tendencia de uso es el promedio de las tendencias de cada estrategia.

Recordando que las estrategias de memoria tienen por objeto el almacenamiento y la recuperación de la información (Oxford, 1990), vemos que algunas de estas buscan cumplir uno o ambos objetivos. Observamos que las estrategias de bajo uso se relacionan en mayor medida con almacenar datos que con su recuperación. De otro lado, las estrategias de uso medio apuntan a aquellas que ayudan tanto a almacenar como a recuperar datos. El común denominador de las estrategias de bajo uso sería un tipo de asociación auditiva o visual (relación fonética, con imagen o esquema) entre el conocimiento previo y el que proporciona la lectura.

En cuanto a las estrategias de uso medio puede afirmarse que en tal medida los participantes reconocieron que establecen relaciones entre conocimiento previo y nuevo, lo cual ocurre más de forma meramente mental que de forma escrita. El almacenamiento se logra al imaginar un contexto real en el que pueda darse la situación planteada en el texto y parece que la recuperación de datos se da en gran medida al recordar su ubicación original bien sea en la calle, en televisión, en sus notas o en el texto mismo.

#### 7.1.2. Estrategias cognitivas

En las estrategias cognitivas se encontró un valor de 3,16 para el uso general. En cuanto a estrategias específicas, observamos que las de bajo uso son la de relacionar nuevas palabras en inglés con similares de la lengua materna (estrategia número 15), la de dividir una palabra para encontrar su significado (número 17) y las de resumir tanto textos académicos como no académicos en inglés (estrategias 19 y 20). Los valores obtenidos para estas estrategias fueron 2,84, 2,54, 2,38 y 1,92 respectivamente.

En este tipo de estrategias encontramos la número doce que figura como de uso habitual y es la de leer en inglés por placer, con un puntaje de 4,01. Otras cifras altas pero que no superan el uso medio son 3,56 (volver sobre los nuevos conceptos, ideas u opiniones expresadas en un texto escrito), 3,68 (reflexionar acerca de los distintos usos y significados de las palabras o el significado que adquieren según el contexto) y 3,66 (buscar textos sobre lengua inglesa, escritos en inglés con el fin de ampliar conocimientos en y acerca del idioma y tratar de no traducir palabra por palabra). Los datos completos de estrategias cognitivas se pueden apreciar en la tabla 5.

Estrategia	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7	Grupo 8	Grupo 9	Grupo 10	Grupo 11	Grupo 12	Promedio
9	3,2	3,4	3,6	3,8	3,2	3,8	3,4	3,4	4,4	3,4	3,6	3,4	3,56
10	3,8	3,4	3,2	4	3,6	3,4	3,8	3,6	4	4	3,2	3,8	3,68
11	3,4	3,6	2,8	4,4	3,6	4	3	4,6	4,2	3	3,6	4	3,66
12	3,6	3,4	3,6	4,6	3,5	4,8	3,6	4,6	4,2	4,2	4	4,6	4,01
13	3,4	1,8	4,2	2,8	3,8	3,2	4,2	3,2	4,2	4	3,2	3	3,48
14	4,2	2,4	4	3,2	2,8	2,2	2,2	2,2	3,4	3,2	2,8	2,8	2,98
15	2,8	2,2	3	3	3,4	3,6	2,6	1,8	3,2	2,8	3,2	2,2	2,84
16	3,8	3,2	3,4	3,4	3	3,2	3	2,8	3	3	3	3,8	3,18
17	2,8	1,8	2,2	2,4	3,4	1,6	2,4	2,8	3,6	2,4	3	2,6	2,54
18	4,6	3,4	3,6	2,6	3,6	4,4	3	4	4,8	2,6	4,2	4,2	3,66
19	2,6	1,4	2,6	2,6	2,8	2,8	1,2	3,4	1,8	2,6	1,8	2,8	2,38
20	2,4	1,2	2,4	1,6	2,2	2,2	1,4	2	1,6	2,2	2	2,4	1,92
<b>Tendencia de uso</b>												<b>3,16</b>	

Tabla 3. Distribución de frecuencia de uso de estrategias cognitivas en los grupos de las asignaturas. La tendencia de uso es el promedio de las tendencias de cada estrategia.

De acuerdo con Oxford (1990), las estrategias cognitivas comprenden cuatro grupos: práctica, recepción y envío de mensajes, analizar y razonar y, por último, creación de estructura para *input* y *output*. Teniendo en cuenta las estrategias de uso medio, observamos que los estudiantes utilizan las estrategias de práctica (puesto que los participantes tienden a volver sobre nuevos conceptos (9) y reflexionan acerca de los distintos significados y usos de las palabras (10)), las de análisis y razonamiento (debido a que intentan deducir o encontrar las reglas gramaticales del inglés (16) y tratan de no traducir palabra por palabra (18)), y las de creación de estructura para *input* y *output* (puesto que toman notas en la

margen del texto o en una hoja aparte (13)), dan primero un vistazo al texto y luego lo leen cuidadosamente (14).

### 7.1.3. Estrategias de compensación de falta de información

Dentro de este tipo encontramos que la frecuencia de uso de estrategias es media y alta, es decir, ninguna estrategia específica se usa menos de la mitad de las veces. Resulta lógico pues, que la cifra en cuanto a uso general sea la más alta entre todos los tipos de estrategia; tiene un valor de 3,56.

Las estrategias cuya frecuencia es media reflejan valores entre 3,14 y 3,56. Estas estrategias se refieren al uso de diccionarios (mono y bilingües), predicciones sobre el tema a tratar en el texto y buscar en otras fuentes cuando la información del texto resulta poco clara, incompleta o muy general. Las cuatro últimas estrategias de la tabla 6 son las que acaban de explicarse. Las dos primeras estrategias de este grupo, con puntajes de 4,14 y 4,0 aluden a deducir el significado del léxico ayudándose del contexto, la etimología o la similitud de la palabra con otra lengua y la lectura en inglés sin usar el diccionario todo el tiempo.

De acuerdo con la teoría de Oxford (1990), las estrategias de compensación de falta de información hacen referencia a cuando el lector debe adivinar de manera inteligente la información faltante, implícita o vaga utilizando pistas lingüísticas. Se encontró que las estrategias de adivinar<sup>3</sup>significados de palabras y el tema a tratar en la lectura son las que más aluden al cumplimiento de esta teoría debido a que en ambas se intenta hacer predicciones, bien sean de contenido o semánticas.

Teniendo en cuenta que las estrategias de compensación de información se utilizan un poco más que las demás estrategias se deduce que los estudiantes no solamente se quedan con la información plasmada en el texto, sino que por otros medios buscan complementar la información que les hace falta. Lo anterior contribuye a que su comprensión lectora sea mucho más efectiva y su conocimiento más amplio.

---

<sup>3</sup> En inglés *guessing*.

Estrategia	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7	Grupo 8	Grupo 9	Grupo 10	Grupo 11	Grupo 12	Promedio
21	3,8	3,6	4,6	4	4	3,8	4,4	4,4	4,2	4,6	4	4,6	4,14
22	4,4	3,2	4,2	3,8	3,4	4,4	4,4	4,2	3,8	4,2	3,8	4,8	4,00
23	3,4	2,2	3,6	3	3,4	3,6	3	3,8	3,6	3,2	3,2	3,4	3,28
24	2,4	3	2,8	3,6	3,8	2,8	3,4	2,8	3,8	3	2,6	1,6	3,14
25	3,2	2	3,4	3	3,4	3,6	3,4	3,6	3,2	3,6	3,4	2,6	3,24
26	2,8	2,6	3,8	2,8	3,8	4	4	4,2	3,4	4,2	3,2	3,6	3,56
											Tendencia de uso		3,56

Tabla 4. Distribución de frecuencia de uso de estrategias de compensación de falta de información en los grupos de las asignaturas.

#### 7.1.4. Estrategias metacognitivas

Recordemos que las estrategias metacognitivas son las que superan el plano de las acciones cognitivas y permiten al aprendiente controlar su proceso de lectura en la lengua extranjera y, en general, el aprendizaje de la lengua o un contenido particular (Oxford, 1990).

Como se aprecia en la tabla 7 la tendencia muestra un uso medio de la mayoría de estas estrategias entre las que resaltan la lectura en inglés para superar dificultades de lectura académica, buscar cómo mejorar la habilidad lectora en inglés y leer tanto como se pueda. Los puntajes de dichas estrategias fueron de 3,38, 3,40 y 3,46.

En cuanto a bajos usos, con puntajes de 2,82 y 2,67, se observa que los estudiantes no tienen claros los objetivos de mejorar en lectura (estrategia número 33) y tampoco hay una organización del tiempo durante la semana para dedicárselo a la lectura (estrategia número 31). No obstante, los estudiantes afirman buscar el tiempo para leer (estrategia 32). Esto podría indicar que la lectura no se inicia por un plan predefinido sino que, más bien, se lee cuando surge un espacio en el horario.

El promedio de los puntajes de cada estrategia arrojan un valor de 3,15. Puesto que ninguna de las estrategias metacognitivas se usa de forma habitual sino con un uso medio, se puede decir que los estudiantes apenas llevan a cabo acciones que van más allá de la práctica, el análisis y el manejo de la información presente

en el texto académico, lo que conlleva a una pobre coordinación del proceso de aprendizaje (Oxford, 1990).

Estrategia	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7	Grupo 8	Grupo 9	Grupo 10	Grupo 11	Grupo 12	Promedio
27	3	3	3,6	3,2	3,4	3,6	3,2	3,4	3,4	4	3,6	3	3,38
28	3,8	2,8	3,6	3	3,2	3,6	3,2	3,8	3,8	3,2	3,6	4,2	3,40
29	3,2	3,6	2,8	4	3,2	3,8	2,6	3,2	3,8	2,8	3,6	3,8	3,30
30	2,6	2,2	3,6	3	2,4	3,4	2,6	2,8	3,2	3,4	3,2	3,2	2,92
31	2,8	2,8	3,2	2,6	2,25	3	1,6	3,2	3	2,2	2,6	3,4	2,67
32	3,4	3,8	2,8	3	3	4,2	2,6	4,2	4,4	3,2	3,8	4,2	3,46
33	3,2	2,6	2,8	2,2	2,8	3,6	1,8	2,6	3,2	3,4	2,4	3	2,82
34	3,4	3	2,8	3,4	3,2	4,2	2,6	3,6	2,8	3,8	3,6	4,2	3,28
<b>Tendencia de uso</b>												<b>3,15</b>	

Tabla 5. Distribución de frecuencia de uso de estrategias metacognitivas en los grupos de las asignaturas.

#### 7.1.5. Estrategias afectivas

Las estrategias afectivas o de manejo de emociones refieren uno de los usos preferidos según revela su puntaje de frecuencia de uso: 3,40. Este tipo de estrategias es el que presenta mayor variación en cuanto a puntajes independientes: las dos primeras estrategias son de uso alto, la cuarta de uso medio y las dos restantes de uso bajo.

Las de mayor uso, con puntajes de 3,98 y 4,26, son, respectivamente, controlar el temor o la ansiedad que puede producir el hecho de enfrentarse a un texto académico en inglés y procurar leer en inglés a pesar de las dificultades que puedan surgir. La estrategia de uso medio, que tiene un puntaje de 3,16 es la de reflexionar sobre las emociones positivas que produce la lectura de textos académicos en inglés. Por último tenemos las estrategias de este tipo que menos utilizan los estudiantes: la de reflexionar sobre las emociones negativas y la de exteriorizar los sentimientos relativos al progreso como lector en inglés, cuyos valores fueron de 2,82 y 2,80 (ver tabla 8).

Recordando la definición de Brown, citado en Oxford (1990), las estrategias afectivas hacen referencia a la automotivación, la disminución de la ansiedad y la reflexión de su temperatura emocional, observamos que los estudiantes tienden a

reflexionar más sobre las emociones positivas que sobre las negativas, lo que supondría una ventaja al momento de enfrentarse a un texto académico en inglés, pues bien lo mencionaba Brown: “lo afectivo influye bastante en el éxito o fracaso del aprendizaje, en este caso la lectura” (p.140).

Estrategia	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7	Grupo 8	Grupo 9	Grupo 10	Grupo 11	Grupo 12	Promedio
35	3,8	3,8	3,4	3,8	3,8	4,2	4,2	4,2	4,6	4	3,6	4,6	3,98
36	4,2	4,2	4	4,2	3,8	4,4	4,2	4,8	4,4	4,4	4	4,6	4,26
37	2,4	2,8	3,6	3	2,6	3	2,6	1,6	3,6	3	2,4	1,8	2,82
38	2,6	3	2,8	3	2,4	3,6	3	3,2	4,2	3,8	2,4	3,4	3,16
39	2,8	2,8	3,4	2,4	2,8	3	2	2,6	3,2	3	3,2	2,6	2,80
<b>Tendencia de uso</b>												<b>3,40</b>	

Tabla 6. Distribución de frecuencia de uso de estrategias afectivas en los grupos de las asignaturas.

Podemos concluir que los estudiantes son competentes en la parte afectiva al momento de leer textos académicos, ya que prefieren reflexionar acerca de las emociones positivas que les produce la lectura de estos textos y procuran leer en inglés a pesar de las dificultades. Esto nos da a entender que los estudiantes controlan sus emociones, lo cual no permite que se vea afectada su comprensión lectora.

#### 7.1.6. Estrategias sociales

En cuanto a estrategias sociales, que nos recuerdan que cualquier tipo de comunicación implica interacción con otros (Oxford, 1990), se observa que lo que menos hacen los estudiantes es leer en grupo (estrategia número 42, ver tabla 9). En cambio, con una frecuencia constante (media) presente en las demás estrategias, los estudiantes buscan la ayuda de compañeros, profesores y hablantes nativos para tareas como la comprensión de un texto (estrategia 40), la corrección de lectura en voz alta (estrategia 41), la aclaración y constatación de información (estrategia 43). Así mismo, hay un acercamiento a la cultura de la lengua inglesa mediante la lectura académica (estrategia 44); no obstante, hay que recordar que el inglés se encuentra presente en muchos países tanto como lengua oficial y cooficial, como lengua académica y franca (Crystal, 1998), por lo

que no hemos de pensar que el acercamiento se hace exclusivamente con la cultura inglesa o la estadounidense.

Según los resultados, los estudiantes no suelen acudir a las personas que los rodean para llevar a cabo la tarea lectora en inglés. Si bien no conocemos sus motivos, actitudes, concepciones y creencias respecto a la lectura como una actividad social, podemos ver claramente que el uso de estas estrategias (cuyo puntaje es de 3,16) solo se hace cerca de la mitad de las veces que los estudiantes se enfrentan a textos académicos escritos en inglés.

Estrategia	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7	Grupo 8	Grupo 9	Grupo 10	Grupo 11	Grupo 12	Promedio
40	2,8	2,8	2,8	3	3,6	3,4	3,8	4,4	3,4	3,8	3	2,8	3,38
41	3,4	3	2,8	3,2	3,4	3	1,6	4	2,8	3,2	3,6	2,8	3,04
42	2,4	1,4	2,8	2,8	3,2	2,8	2,2	3	2	2,4	3,2	1,8	2,50
43	3,8	2,4	3,8	2,8	3,2	3,4	3,2	4,2	3,2	3	3	2,6	3,30
44	3,4	3,4	4	3,4	3,2	3,8	3,6	4,2	4	3	3,8	4,2	3,60
											<b>Tendencia de uso</b>	<b>3,16</b>	

Tabla 7. Distribución de frecuencia de uso de estrategias sociales en los grupos de las asignaturas.

### 7.1.7. Estrategias digitales

El último grupo de estrategias corresponde al de la lectura digital. El uso promedio de este tipo de estrategias es de 3,15, lo cual alude a un uso medio. La estrategia digital que más se usa entre los estudiantes es la de recurrir a diccionarios electrónicos tanto monolingües y bilingües como especializados. Esto se conecta directamente con la compensación de la falta de información, uno de los tipos de estrategia con mayor uso según mostraron las encuestas.

Otras estrategias relevantes, aunque con uso medio, son las número 45 y 50, cuyos puntajes son 3,61 y 3,64 (ver tabla 10) y consisten en resaltar la información importante y buscar lecturas en inglés con un fin académico. La estrategia menos utilizada por los estudiantes es esquematizar o resumir la información de un texto mediante un programa de computador o un dispositivo electrónico (estrategia número 47). Otras estrategias de bajo uso, con valores de 2,79, 2,85 y 2,83 son: reflexionar sobre el uso de nuevas tecnologías para mejorar habilidades de lectura

en lengua extranjera, especialmente lectura académica (número 52), buscar en Internet información acerca de la lengua inglesa para comprender mejor los textos escritos en dicha lengua (número 53) y buscar herramientas tecnológicas para mejorar la habilidad lectora en inglés (número 54).

Como ya hemos expresado en nuestro marco teórico, es probable que el hecho de enfrentarnos a un texto que no está en papel implique el uso de estrategias que se hacen necesarias o que se facilitan gracias al formato digital, el programa de procesamiento de texto, el carácter dinámico que adquieren los textos en línea, etc. Las tendencias muestran que la mayoría de las estrategias se están usando al menos con una frecuencia media, entre ellas están el subrayado, la toma de notas, el uso de soportes electrónicos para ampliar la información y el apoyo de sus compañeros por medio de redes sociales<sup>4</sup>.

El uso de nuevas estrategias no es impulsado solo por las características que el formato digital proporciona a un texto. Cabe recordar que la lectura de textos en línea, el uso de dispositivos electrónicos para leer prensa, revistas, artículos y textos académicos, así como el acceso facilitado a textos investigativos, científicos y especializados está dominando esta nueva era. Esto hace que tanto estudiantes como profesores empiecen a utilizar y a pensar nuevas estrategias de lectura al momento de leer un texto en cualquier tipo de formato digital. En este caso, encontramos que los estudiantes utilizan algunas estrategias al momento de enfrentarse a un texto digital, lo que significa que algunas de las estrategias se han traspuesto, modificado o desarrollado según la necesidad de cada individuo.

Estrategia	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7	Grupo 8	Grupo 9	Grupo 10	Grupo 11	Grupo 12	Promedio
45	3,4	3	4,5	2,4	4	1,8	4	4,4	4,8	3,8	3,2	3,6	3,61
46	2,2	3,2	3,75	2	4	2,2	2,4	3,4	2,6	3,4	2,2	2,5	2,92
47	1,6	2,2	1,75	1,4	3,4	1,2	1,6	3	1,6	2,8	2	1,6	2,06
48	4	4	4,5	3,8	4	4,8	4,2	4,8	4,8	4,2	3	3,4	4,31
49	2	3,2	3,75	3,2	3,8	4	4,2	4	3,8	3,75	3,4	3	3,57
50	2	3,4	3	4,2	4	4	3,2	4,2	4	4,4	3	2,8	3,64
51	2,6	2,4	3,25	2,6	3,2	3,6	3,2	2	2,8	3,8	3,2	2,4	2,95

<sup>4</sup> Recuérdese que la frecuencia media oscila entre puntajes de 2,9 y 3,8.



52	2,2	2,6	2,25	3	3	3,4	3	2	2,4	4	3,4	2,2	2,79
53	2,2	2,2	2,5	2,6	3,4	2,6	3,6	3,6	2,4	3,4	3	3,2	2,85
54	2,4	2,6	3,25	1,8	3,2	3	3	3	2,8	3,2	3	2,6	2,83
55	2,2	2,4	3,75	3,2	3	3	2,8	4	3,8	3,2	2,6	2	3,14
											Tendencia de uso	3,15	

Tabla 8. Distribución de frecuencia de uso de estrategias digitales en los grupos de las asignaturas.

### 7.1.8. Conclusión

Teniendo en cuenta todo lo anterior, podemos concluir que el uso de estrategias de lectura es bastante diverso y que, por ende, no hay ningún tipo de estrategia que se utilice de un modo sobresaliente ya que todos los tipos se utilizan aproximadamente con la misma frecuencia. Solamente las estrategias de compensación de información y las afectivas llegan a ser un poco más utilizadas que las demás, pues, como se dijo en nuestro marco conceptual, y teniendo en cuenta la utilización individual de este tipo de estrategias, los estudiantes no se quedan solo con las definiciones que den los autores de los textos que están leyendo sino que intentan buscar otras fuentes de información como libros, diccionarios, tanto electrónicos como físicos, programas o soportes electrónicos e incluso compañeros y profesores para ampliar la información que consideren incompleta, implícita o difícil de entender.

La parte afectiva de los estudiantes en cuanto a la lectura de estos textos es favorable por presentar uno de los usos más altos, lo cual permitiría que el proceso de comprensión lectora no se viera afectado por este factor. Su control del temor o la ansiedad que les produce leer este tipo de textos, su reflexión sobre emociones positivas y el intento de leer en inglés a pesar de las dificultades que esos textos puedan traer, permite que los estudiantes puedan no solo comprender los textos académicos, sino también hacerlos parte de su lectura de ocio.

De acuerdo con las gráficas y los análisis realizados anteriormente podemos ver que los estudiantes utilizan todos los tipos de estrategias incluidos en la encuesta. El empleo de dichas estrategias ha de ayudar a los estudiantes a comprender mejor no solo los textos académicos en inglés que se asignan en los cursos

anteriormente mencionados sino también, quizá, un número considerable de lecturas en inglés pertenecientes incluso a otros géneros textuales.

No obstante, las encuestas nos muestran que, aunque múltiple, el uso es medio en la mayoría de estrategias. En otras palabras, los estudiantes participantes afirman hacer uso de estrategias de lectura cerca de la mitad de las veces que realizan la tarea con un escrito académico. Esto no significa que sugiramos que la cantidad de estrategias empleadas es directamente proporcional a la comprensión de un texto. Por el contrario, puesto que la lectura es un proceso estratégico, un lector *siempre* utilizaría alguna(s) estrategia(s), bien sea consciente o inconscientemente. Esto nos lleva a pensar que, si los participantes no reconocieron un número de estrategias como de uso habitual o absoluto (es decir, que se dé siempre o casi siempre), entonces:

- a. Posiblemente no hay conciencia del uso de algunas estrategias de lectura.
- b. Los participantes emplean estrategias que no figuran en la encuesta.
- c. El número de estrategias utilizadas por cada estudiante es poco pero no sabemos si suficiente.

Se espera que el uso de distintas estrategias con frecuencia heterogénea sea más el reflejo de la eficacia de las que usa cada lector que el desconocimiento, la falta de motivación, la poca práctica lectora tanto en lengua materna como en lengua meta o la falta de promoción de estrategias por parte de los docentes o los programas de estudio. Puesto que toda esta información y otra gran parte de datos relevantes no pueden obtenerse de forma tan detallada mediante las encuestas, se llevaron a cabo entrevistas a estudiantes y profesores, que nos permitieran observar con detalle algunos de los innumerables aspectos que componen la lectura en lengua meta. Se entrevistó a los estudiantes para explorar todos los tipos de estrategias y de qué manera las emplea cada uno. Además, se quiso averiguar cómo realiza la lectura cada uno de los individuos. A los profesores se les entrevistó con el fin de contrastar sus opiniones con las de los estudiantes así como apreciar sus puntos de vista.

## 7.2. Análisis de entrevistas

Posterior a la aplicación de las encuestas con las que pudieron verse las tendencias en el uso de estrategias, tanto de forma general (porcentajes de uso bajo, medio y alto) como específica (cada grupo de estrategias), se procedió a entrevistar a un estudiante de cada asignatura. La nueva muestra de esta entrevista se tomó del grupo que participó en las encuestas. Cada uno de los entrevistados concedió una entrevista de aproximadamente 30 minutos en la que se profundizaron aspectos relevantes, según mostraron las encuestas.

La entrevista realizada fue semiestructurada y estuvo guiada por las siguientes temáticas:

- Descripción de cómo se lleva a cabo la lectura.
- Dificultades con el texto, si hubo alguno en especial y de qué manera supera los problemas.
- Acciones que realiza cuando siente que falta información en la lectura.
- Fortalezas como conocimiento de tema o de la lengua, experiencia con la lectura en inglés o con textos académicos, gusto o pasión por la lectura, conciencia de uso de estrategias y las propias estrategias, entre otras.
- Lectura digital.

Como vemos, diversos aspectos relacionados con el tema de lectura se tuvieron en cuenta al momento de profundizar en el tema del uso de estrategias. Presentaremos los resultados utilizando estos puntos como categorías de análisis.

### 7.2.1. Descripción de cómo se lleva a cabo la lectura

Recordando que para Oxford (1990) las estrategias de aprendizaje son acciones particulares que los aprendientes llevan a cabo con el fin de hacer su aprendizaje más sencillo, agradable, rápido y autodirigido, y, que estas pueden ser aplicadas a las estrategias de lectura, esta categoría pretende mostrar la manera cómo cada uno de los estudiantes entrevistados utilizan las estrategias al momento de leer

textos académicos en inglés esto es, que utilicen estrategias de memoria, cognitivas, digitales, afectivas, etc. o bien estrategias que cada uno haya desarrollado de acuerdo a su experiencia, su nivel de inglés y su formación académica. La consideramos como categoría debido a que a todos los entrevistados se les preguntó por la manera en cómo leían este tipo de textos.

Encontramos que todos tienden a subrayar ideas que consideran importantes, palabras clave, conceptos e ideas principales. Aparte de esta estrategia, encontramos también que los 6 entrevistados hacen anotaciones al margen o en una hoja aparte, como se ejemplifica en este testimonio: “para hacer una comprensión total del texto y de su contenido sí suelo escribir al margen de las hojas, subrayar y delinear las partes principales del texto y también suelo pegar papeles de colores en las hojas para tener un mayor acceso a los términos que necesito buscar más adelante, los conceptos clave del texto (Riaño, A. Entrevista personal. Octubre 29 de 2012)”.

Aunque la estrategia de subrayado no la consideramos dentro de las estrategias de memoria, consideramos que, y teniendo en cuenta la teoría de Oxford (1990) en cuanto a estas estrategias, el subrayado se encuentra dentro del tipo de estrategias de memoria debido a que por medio de éste se puede almacenar la información de una manera más sencilla y a su vez recuperarla cuando el estudiante la necesite.

En cuanto a las notas que los 6 estudiantes toman al margen del texto, esto hace referencia, recordando la teoría de Oxford (1990), a las estrategias cognitivas donde una de sus estrategias hace referencia a la toma de notas en la margen del texto o en una hoja aparte.

Muchas de estas notas están escritas en sus propias palabras como se evidencia en la siguiente afirmación: “y, al lado, tratando que sea equivalente, empiezo a anotar cosas como con mis propias palabras para desarrollar ya como una apropiación de la idea” (Cárdenas D. Entrevista personal. Octubre 18 de 2012).

Esto con el fin de hacerse una idea más clara del concepto o idea que se está presentando en el texto.

Recordando que no solamente se tiene en cuenta la perspectiva de los estudiantes en cuanto a los procesos de lectura, sino también la de los profesores, uno de ellos afirmó ver la estrategia del subrayado en muchos de sus estudiantes y por ello la considera como la estrategia general. Lo anterior se evidencia en este testimonio: “las estrategias de lectura aplicadas por los estudiantes tiene que ver con el subrayado de la idea principal o de aquella idea que llama la atención al estudiante por contenido por lo que esté haciendo cuando esté leyendo, y es el resaltado por colorcitos o el subrayado nada más” (Arias, A. Entrevista personal. Octubre 19 de 2012).

Aunque encontramos que todos los entrevistados subrayaban las ideas principales del texto y hacían anotaciones al margen de este, los entrevistados utilizan otro tipo de estrategias complementarias, tal es el caso de un estudiante quien afirma: “(...)normalmente hago dos lecturas: una preliminar y la final en la que intento comprender la actualidad del texto” (Riaño, A. Entrevista personal. Octubre 29 de 2012). La anterior, teniendo en cuenta la teoría de Oxford (1990), está relacionada con una de las estrategias cognitivas: la lectura preparatoria o *skimming*; que consiste en dar un vistazo al texto con el fin de saber de qué se trata, identificar palabras clave, etc. En el caso de este estudiante, empero, su lectura preliminar va más allá pues subraya vocabulario clave e identifica el tema de la lectura. Luego de esta primera lectura del texto, se realiza una lectura más cuidadosa en la que se pretende comprender el texto a profundidad.

Encontramos, también, bastante interesante la manera como uno de los entrevistados realiza su lectura, puesto que su forma de leer y entender este tipo de textos depende mucho de la manera como esté estructurado el mismo. Esto se ejemplifica en siguiente testimonio: “si yo soy capaz de encontrar, de ver la estructura del texto, soy capaz de encontrar el significado del texto porque encontrar la estructura es ver cómo está organizado el texto, como está fragmentado, como está secuenciado y en ese sentido pues ahí puedo identificar

en qué parte está la idea, en qué parte está un argumento, en que parte está...no sé, un comentario” (Ortegón, A. Entrevista personal. Octubre 23 de 2012). Podemos decir que para él, de la manera como esté escrito el texto depende su comprensión.

Además de esto, este estudiante tiene una estrategia bastante novedosa, la cual se muestra en el siguiente testimonio: “(...) bueno, si el texto no tiene subdivisiones, entonces yo trato de subdividirlo. Entonces bueno, primero esto, después esta idea que se desprende de esta, esa idea se desprende de esta y así; hago subtítulos y luego subrayo y trato de utilizar colores para identificar títulos de subtítulos, y partes de subpartes y todo esto. Eso es lo que yo hago” (Ortegón, A. Entrevista personal. Octubre 23 de 2012). La anterior estrategia puede estar relacionada con las estrategias de compensación de falta de información que plantea Oxford puesto que en esta el estudiante intenta superar dificultades que se le presenten cuando no conoce una expresión, no comprende algo o le parece que el significado es muy vago (Oxford, 1990, p. 90). Las estrategias de subdivisión el texto hacer subtítulos pueden considerarse, la primera, como una estrategia metacognitiva ya que no implica manipulación de la lengua meta sino que la acción empleada ayuda a coordinar ordenar el aprendizaje; en cuanto a la segunda, puede considerarse como una estrategia de compensación ya que, al parecer, el estudiante requiere los subtítulos para leer con mayor comodidad.

Otra estrategia utilizada por este estudiante, aparte del subrayado por colores, es la elaboración de resúmenes o gráficas. Lo anterior se ejemplifica cuando asevera que “en una hoja parte voy haciendo el resumen y puedo hacer dibujos o digamos una especie de gráfica” (Ortegón, A. Entrevista personal. Octubre 23 de 2012). Estas últimas hacen referencia respectivamente a una estrategia de memoria (uso de colores) y a una cognitiva (creación de estructura para *input* y *output* mediante la toma de notas).

Según uno de los profesores entrevistados, la realización de mapas conceptuales o gráficas no es común en los estudiantes, esto se ejemplifica en su testimonio:

(...)mapas conceptuales no he visto pero si he visto apuntes, es decir, por ejemplo una niña en métodos. Ella, por ejemplo, la lectura la hace y ella no se basa en la lectura, sino se basa en lo que escribió en el cuaderno durante la lectura cuando estamos haciendo digamos un taller de reflexión, pero la mayoría de cosas que tú logras observar es que las estrategias de lectura aplicadas por los estudiantes tiene que ver con el subrayado de la idea principal o de aquella idea que llama la atención al estudiante (Arias, A. Entrevista personal. Octubre 19 de 2012).

Con lo anterior, reiteramos la afirmación que este hacía anteriormente en cuanto a la estrategia de lectura general que hacían sus estudiantes.

Por otro lado, encontramos que una de las entrevistadas al no tener buenas experiencias leyendo textos académicos en inglés, prefiere la lectura por párrafos al igual que su lectura en español, y a partir de ellos saca ideas, esto se evidencia cuando afirma "(...) como los textos académicos pues bueno, todos los textos sobre todo son como divididos como en párrafos y se supone que cada párrafo tiene una idea, lo que hago, intento hacer lo mismo que en español, como coger párrafo por párrafo e intentar analizar cuál es la idea de cada párrafo y de pronto sacarla a un ladito" (Rubio, L. Entrevista personal. Octubre 19 de 2012), esto le permite analizar de una manera más sencilla las ideas que se encuentran en cada uno de ellos.

Esta estrategia resulta ser también novedosa, ya que, consideramos, está relacionada con una de las estrategias cognitivas planteadas por Oxford (1990): la de analizar y razonar (razonamiento deductivo, análisis de expresiones, traducción). La estrategia que esta estudiante utiliza para comprender el texto podría estar relacionada con el razonamiento deductivo, ya que este va de lo general (el texto completo y cada párrafo) a lo particular (los párrafos y la idea principal de cada uno). Lo anterior, le permite a la estudiante analizar de una manera más sencilla las ideas que se encuentran en cada uno de ellos.

Otra estudiante que también afirmó realizar una lectura por párrafos o apartados: "empiezo a leer y tratar de ir entiendo, como te digo, cosas principales por cada sección o cada párrafo, porque a veces se dividen por capítulos o por apartados..."

como tratar de tener claro así que es importante, y de pronto pues también subrayo mucho y trato de comentar al lado de las copias o de la hoja cosas como para resumir o preguntas que no o cosas que no tenga claras” (Acero, L. Entrevista personal. Octubre 17 de 2012). ). En cuanto a la primera estrategia, esta también estaría relacionada con la estrategia de razonamiento deductivo planteada por Oxford. En cuanto al subrayado y comentarios al lado de las copias esta estrategia está relacionada con la creación de estructura para *input* y *output* ya que esta consiste en tomar notas y resaltar.

Podemos concluir que a pesar que los 6 entrevistados suelen subrayar las ideas que consideran importantes y hagan anotaciones al lado del texto, cada uno tiene su manera de subrayar, ya sea con diferentes colores, por párrafos, apartados y demás. En cuanto a las anotaciones que todos hacen al margen del texto, cada uno tiene también su forma de hacerlo, ya sea que hagan anotaciones con sus propias palabras, anoten definiciones de palabras que no comprendan, o incluso utilicen papeles tipo *post-it* para anotar ideas. Encontramos estas estrategias innovadoras las cuales no se habían considerado en el listado de estrategias y que quizá puedan ser consideradas para futuros estudios.

#### 7.2.2. Dificultades con el texto

Luego de haber descrito la manera como los 6 estudiantes llevan a cabo la lectura de textos académicos en inglés, es importante tener en cuenta si en algún momento los estudiantes tienen dificultades al leer este tipo de textos. En esta categoría se presentarán y analizarán aquellos obstáculos que tienen los entrevistados al momento de enfrentarse a textos académicos escritos en inglés. Esto, al igual que con la categoría anterior también puede estar ligado a sus experiencias leyendo textos académicos, su nivel de lengua, su formación académica y la manera como leen. Se consideró como categoría puesto que todos afirmaron tener dificultades al momento de leer este tipo de textos.

Los 6 estudiantes entrevistados manifestaron que una de las dificultades al momento de leer este tipo de textos es el vocabulario, puesto que muchas veces



resulta ser muy técnico. Esto se ejemplifica en el testimonio de un estudiante quien afirma: “Yo creo que sí, o sea también vocabulario, o sea, lo que te digo, veo una frase y diez palabras toca buscarlas porque no son palabras a las que tú estás como acostumbrado en una clase normal de inglés. Primero, por el vocabulario que lo hace como frenar a uno mucho” (Rubio, L. Entrevista personal. Octubre 19 de 2012). Otro testimonio que evidencia la dificultad de vocabulario es el siguiente: “la única dificultad es el vocabulario que a veces es muy técnico” (Acero, L. Entrevista personal. Octubre 17 de 2012). Además del vocabulario técnico, uno de los entrevistados afirmó que no solo el vocabulario técnico dificulta la comprensión del texto, sino también las expresiones idiomáticas y el uso de *phrasal verbs*, lo anterior se evidencia en la siguiente afirmación:

Hay veces muchos autores que utilizan palabras...pueden suceder dos cosas: o que utilicen, digamos que trate de escribir su artículo en un lenguaje, en un registro informal, en un registro coloquial, eso también lo dificulta porque entonces vamos a encontrar mucho uso de verbos *frasales (phrasal verbs)*, vamos a encontrar el uso de expresiones idiomáticas porque una cosa son expresiones idiomáticas en Estados Unidos, otra en Inglaterra, otra en Nigeria, otra en Sudáfrica(Ortegón, A. Entrevista personal. Octubre 23 de 2012).

La respuesta a estas dificultades está relacionada con el uso de diccionarios. Todos los entrevistados afirmaron utilizar tanto diccionarios monolingües como bilingües con el fin de superar dicha dificultad. En su mayoría, prefieren utilizar primero el diccionario monolingüe, esto se evidencia en el siguiente testimonio: “bueno, digamos que el problema de vocabulario es un problema que se resuelve fácilmente, es un problema que se resuelve pues con un diccionario, o sea usted coge un diccionario monolingüe o bilingüe y sale del problema, yo generalmente primero uso los monolingües y después los bilingües” (Ortegón, A. Entrevista personal. Octubre 23 de 2012). Otro entrevistado, por su parte, afirma que “hay veces que prefiero usar el monolingüe, porque, de pronto da como una aproximación más acertada en los mismos textos de la lengua” (Cárdenas, D. Entrevista personal. Octubre 18 de 2012). Las anteriores estrategias, y teniendo

en cuenta la teoría de Oxford (1990) se refiere a una de las estrategias de compensación de falta de información.

Por otro lado, cinco de ellos afirman que algunas palabras se pueden deducir por contexto cuando estas no son muy complejas. Esta estrategia de entender la palabra por contexto también hace referencia a una de las estrategias de compensación de falta de información. Solo una entrevistada afirmó no deducir las palabras por contexto, pues según ella, y como ya se había mencionado antes, “veo una frase y diez palabras toca buscarlas porque no son palabras a las que tú estás como acostumbrado” (Rubio, L. Entrevista personal. Octubre 19 de 2012).

Teniendo en cuenta esto último, uno de los profesores entrevistados afirma que esa búsqueda constante de las palabras puede afectar la comprensión lectora, esto se evidencia en esta afirmación: “si el estudiante, por ejemplo, depende demasiado del diccionario puede encontrar con que está entendiendo mejor las palabras pero no se está beneficiando a la larga. Primero porque está interrumpiendo su ejercicio de lectura, está perdiendo la concentración, como dicen está perdiendo el hilo de la historia que está leyendo para buscar algo en el diccionario” (Maldonado, O. Entrevista personal. Octubre 19 de 2012).

Además del vocabulario, vimos que el tipo de género textual, las corrientes, los temas y la manera como el autor escribe pueden ser una dificultad para los entrevistados. Un ejemplo de ello es el testimonio de un estudiante que afirma que: “aparte del vocabulario, yo mencionaría la cuestión multicultural del inglés, que el inglés habla por distintas culturas; eso efectivamente va a dificultar la cuestión, no solo por la cuestión de vocabulario sino también por la cuestión un poco de estructuras (...), cuestiones del estilo del autor” (Ortegón, A. Entrevista personal. Octubre 23 de 2012). El siguiente también soporta esta afirmación, pues según ella “sí, hay textos que son difíciles que hablan de temas que uno no sabe muy bien o no entiende muy bien del tema específico porque es muy científico (...)” (Estrada, M. Entrevista personal. Octubre 26 de 2012).

Uno de los profesores concuerda con lo anterior afirmando que “adicionalmente al nivel de inglés hay otra variable a considerar y es el tipo de género textual” (Arias, A. Entrevista personal. Octubre 19 de 2012), puesto que no es lo mismo leer un artículo de una revista a una investigación. Este es uno de los muchos factores que pueden influir en la comprensión de textos académicos en inglés.

Un estudiante afirma que para superar las dificultades que le supone leer este tipo de textos, se interesa mucho por leer o ver noticias de distintas partes del mundo o bien ver muchos programas de televisión y leer periódicos africanos.

Por otro lado, encontramos que uno de los entrevistados además de encontrar dificultad en el vocabulario encuentra ciertos textos que son tediosos debido a su forma de pensar. Esto se ejemplifica en este testimonio:

Yo creo que más que dificultad, porque pues lo que les comenté, por más que esté difícil, yo pues, en término de entendimiento de vocabulario yo trato como de mirar o pues utilizar esas herramientas para comprender. Yo creo que más que difícil, he encontrado textos con los que difiero tanto, o sea, que aquí me dicen una cosa pero yo, ya personalmente traigo otra, entonces, no los encuentro difíciles sino como que me dan tedio (Cárdenas, D. Entrevista personal. Octubre 18 de 2012).

Se puede decir entonces que este estudiante no tiene dificultad alguna al momento de leer textos académicos en inglés, sino que debido a sus pensamientos, personalidad, filosofía difiere bastante con los textos y su lectura se vuelve aburridora.

Podemos concluir entonces que la mayor dificultad que tienen estos 6 estudiantes al momento de leer textos académicos escritos en inglés es el vocabulario, puesto que muchas veces resulta ser muy técnico e incluso las expresiones idiomáticas y el uso de *phrasal verbs* puede complicar aún más la comprensión del texto, pero a pesar de estas dificultades los entrevistados mostraron tener buenas estrategias para resolver esta dificultad como el uso de diccionarios monolingües, lo cual les permite mejorar su nivel de lengua, y bilingües, que usan en caso de no entender la definición en inglés.

También, los temas que se tratan en algunas de las lecturas, los géneros textuales e incluso el origen del autor fueron considerados por los entrevistados como obstáculos para lograr una comprensión efectiva de este tipo de textos. Aunque no muchos manifestaron la manera como superaban esta dificultad, solo uno manifestó leer periódicos y revistas de países de distintas partes del mundo con el fin de habituarse a otro tipo de variedad del inglés.

### 7.2.3. Cuando la información en la lectura parece incompleta o insuficiente

Habiendo abordado las categorías de dificultades con el texto y el uso de diccionarios, podemos pasar a la siguiente categoría relacionada con las acciones que los estudiantes llevan a cabo cuando sienten que falta información en la lectura. Teniendo en cuenta la teoría de Oxford (1990) en cuanto a este tipo de estrategia, en donde afirma que ayudan a los aprendientes a superar obstáculos de conocimiento en las cuatro macrodestrezas, esta categoría busca definir la manera como los entrevistados compensan la información que consideran incompleta, poco clara o muy general, ya sea utilizando estrategias que se encuentren comprendidas dentro de este tipo de estrategia, o bien muestren otro tipo de estrategias

Debido a que la entrevista es semiestructurada y a que las preguntas iban surgiendo conforme a las respuestas de cada entrevistado, solo se logró realizar la pregunta a 3 estudiantes. Los tres afirmaron recurrir a bibliografía adicional o buscar en Internet. Solo uno de ellos constató recurrir a la ayuda de compañeros o profesores.

Lo anterior se evidencia en este testimonio: “cuando tengo alguna duda acerca del texto, siento que falta algo o que el autor está omitiendo información importante, en ese momento que no tenga algún compañero o profesor disponible, me remito a la bibliografía para revisar la información en la que el autor se basó y tratar de encontrar allí quizás lo que está faltando” (Riaño, A. Entrevista personal. Octubre 29 de 2012). El entrevistado considera que la discusión con compañeros es bastante significativa puesto que desde ahí se puede construir conocimiento

nuevo y valiosísimo que quizá no pueda construirse dentro del aula (Riaño, A. Entrevista personal. Octubre 29 de 2012). Esta búsqueda de apoyo en compañeros y profesores hace referencia, recordando la teoría de Oxford (1990), al tipo de estrategia de aprender con otros, en este caso sus compañeros o profesores.

El uso de Internet para buscar información adicional se evidencia en el siguiente testimonio: “Entonces quizá ya consultaría una fuente más precisa en cuanto a lo que necesito profundizar. En ese caso podría ser Internet, un buscador y buscar el término, o el autor o la teoría más precisa” (Cárdenas, D. Entrevista personal. Octubre 18 de 2012).

Por otro lado, una de las entrevistadas afirma que todo depende del tiempo que tenga para leer el texto, pero en general intenta buscar información en Internet. Esto se evidencia así:

(...)depende también del tiempo que tenga porque, digamos a veces, lo que tengo que leer [el texto], si es para una clase o algo así, y lo estoy leyendo, pues ya tengo que entrar a clase pues no alcanzo, pero en teoría si lo leo con tiempo, si es algo de la tesis digamos que tengo tiempo todavía para leer e informarme más pues sí busco porque igual después tengo que escribir sobre eso y no puedo escribir sobre algo que no entiendo, entonces busco, y pues en internet explican todo, esa teoría en Wikipedia es fácil entender (...) (Estrada, M. Entrevista personal. Octubre 26 de 2012).

Este uso de Internet, como fuente adicional de información, hace referencia a una de las estrategias digitales relacionada con el uso de un soporte electrónico para compensar la falta de información.

Podemos afirmar que los estudiantes recurren a distintas fuentes de información, sobretodo en Internet, cuando consideran que la información les resulta poco clara o incompleta. Encontramos que este uso de distintas fuentes de información incluía estrategias de dos tipos: la del aprendizaje con otros y las digitales. En cuanto a la primera, el apoyo en compañeros y profesores le resulta bastante útil a uno de los entrevistados, puesto que la considera como una manera de construir

conocimiento nuevo; en cuanto a lo segundo, la búsqueda de información en recursos electrónicos tales como Internet, buscadores, etc. le ha sido de gran utilidad pues consideran que en estas fuentes se puede encontrar información más clara y fácil de comprender.

#### 7.2.4. Fortalezas

Luego de haber mencionado la manera como leen y enfrentan sus dificultades, es necesario ver las fortalezas que estos estudiantes tienen a la hora de leer textos académicos escritos en inglés. Estas fortalezas hacen referencia a las ventajas que pueden llegar a tener los estudiantes al momento de enfrentarse a este tipo de textos. Esta categoría reporta diversas características. Para uno de los entrevistados la curiosidad y la dedicación son factores que lo ayudan a ser un lector eficiente. Esto se muestra en la siguiente afirmación: “soy muy curioso y cuando tengo una idea en mi cabeza me empeño mucho hasta terminarla, (...) creo que el hecho de hacer dos lecturas implica bastante tiempo y dedicación y pues así lo he hecho siempre” (Riaño, A. Entrevista personal. Octubre 29 de 2012).

En cuanto a lo anterior, el entrevistado aconseja la utilización de estas dos lecturas con el fin de mejorar los procesos de lectura, esto se ve reflejado en su aseveración: “Podría aconsejar la técnica de lectura que yo utilizo que es bastante eficaz, me identifico muchísimo con ella porque me ha ayudado muchísimo” (Riaño, A. Entrevista personal. Octubre 29 de 2012). Además de la utilización de su estrategia, el entrevistado aconseja que la motivación del estudiante se tenga en cuenta, puesto que sin ella es muy poco probable que se comprenda el texto. Lo anterior se demuestra al afirmar: “pero vuelvo a esto: y es que si el estudiante no tiene motivación y pasión acerca de lo que está leyendo pues por más que lea tres, cuatro veces simplemente no va a tener una comprensión y no lo va a hacer por gusto, entonces más que todo es analizar las motivaciones de los estudiantes, creo que ese es el factor principal” (Riaño, A. Entrevista personal. Octubre 29 de 2012).

Por otro lado, y volviendo al tema central de esta categoría, otro de los entrevistados destacó su capacidad crítica para asumir diferentes posturas según sean las ideas expresadas en el texto y busca los cimientos de las ideas; esto se ve reflejado en la siguiente afirmación: “pienso que a mí me dicen una cosa y yo no la trago entero, como que yo siempre estoy mirando cuál es el porqué del asunto, (...) tener esa postura tanto a favor como en contra, o bueno, término medio, siempre tengo como esa facilidad” (Cárdenas, D. Entrevista personal. Octubre 18 de 2012). Otro aspecto importante a resaltar en este entrevistado es la activación del conocimiento previo al momento de enfrentarse a este tipo de textos. Eso se evidencia al afirmar: “muchos temas que he tenido que leer académicamente ya los conocía previamente; (...) yo ya sé hay cosas que lingüísticamente no me varan porque yo medio ya sé de qué me están hablando” (Cárdenas, A. Entrevista personal. Octubre 18 de 2012). Esto se trata, por supuesto, de la importancia de los conocimientos previos que, en el caso del participante, parecen ser bastante amplios, lo cual le da la ventaja de comprender detalles más rápidamente ya que su comprensión global se ve beneficiada por el conocimiento del tema.

El nivel de conocimiento del inglés y la experiencia con el mismo hacen que esto sea una fortaleza de una de las entrevistadas. Lo que se muestra con esta afirmación: “la experiencia que he tenido, (...) conozco la mayoría de estructuras gramaticales, los tiempos, el vocabulario también aunque no sea muy amplio pero sí siento que me ha ayudado mucho” (Acero, L. Entrevista personal. Octubre 17 de 2012). Este conocimiento profundo de la lengua, llevó a la entrevistada a dar la siguiente sugerencia a fin de mejorar el proceso de lectura: “pues yo pienso que, primero en las clases de inglés deberían...cuando uno conoce vocabulario, conoce estructuras gramaticales, ¿sí? *phrasal verbs* uno lee mejor, igual en español cuando uno sabe que esta palabra, o como la tilde, sabe que le cambia el significado a una palabra uno sabe la idea o se comprende la idea de una manera muy diferente” (Acero, L. Entrevista personal. Octubre 17 de 2012). Además, agregó que: “desde la clase de inglés, y también promover las estrategias de lectura porque muchas veces uno no sabe cómo coger un texto, como de pronto

apropiarse de él o cómo hacer para entender lo que uno está leyendo, entonces pues promover eso como: miren pueden subrayar o pueden no sé qué...otras estrategias” (Acero, L. Entrevista personal. Octubre 17 de 2012).

Por otra parte, el gusto por el inglés de uno de los entrevistados y el no tener inconvenientes en cuanto a que esté escrito el texto en dicha lengua; en palabras suyas, quiere decir que “el hecho que estén en inglés sea como el problema para mí, no. Me gusta leerlos en inglés además porque así practico (...) entonces me gusta y no lo veo como ‘¡huy! Está en inglés. No lo voy a leer’. No, al contrario: me parece *cheverísimo*”(Estrada, M. Entrevista personal. Octubre 26 de 2012).

Podemos afirmar que las experiencias leyendo textos académicos, su nivel de lengua, el gusto por ella y la activación de conocimientos previos influyen bastante en las fortalezas de cada entrevistado. El gusto por la lectura en este idioma demostró ser una gran ventaja para los estudiantes a la hora de enfrentarse a este tipo de textos. El tema de conocimiento de la gramática del inglés es un aspecto importante a considerar en la formación de los futuros licenciados, pues como afirmó una de las entrevistadas, es importante tener este tipo de conocimientos para lograr una mejor comprensión del texto.

#### 7.2.5. Lectura digital

Esta categoría hace referencia a las estrategias digitales, esto es, el uso de nuevas tecnologías tales como diccionarios electrónicos, uso de programas de computador para hacer anotaciones, uso de redes sociales para buscar apoyo en compañeros y profesores, etc. Para llevar a cabo su lectura de textos académicos en inglés. Los 6 estudiantes entrevistados afirmaron subrayar el texto, si este lo permitía. Dos de ellos afirman utilizar Word para sacar ideas del texto y ponerlas en sus propias palabras; esto hace referencia al uso de programas de computador para tomar notas de texto.



Lo anterior se ve reflejado en el siguiente testimonio: “trato de, en Word, coger cosas importantes y las escribo, las copio y las pego para resumir un poco, y eso que escribo en Word sí lo imprimo y lo llevo a clase” (Acero, L. Entrevista personal. Octubre 17 de 2012). Por su parte, otro entrevistado manifiesta:

Muchas veces suelo hacer las mismas anotaciones con mis propias palabras y ya en el documento de *Word*. Sin embargo, hay veces como que copio la idea o la frase, el párrafo, lo dejo allí para leerlo nuevamente y, a partir de eso, ya generar mis propias ideas con mis propias palabras, o sea, a veces hago la anotación directamente en el documento y otras que traigo el pedazo del documento y ya con base en eso empiezo a escribir nuevamente, pero siempre trato de, una producción propia (...) (Cárdenas, D. Entrevista personal. Octubre 18 de 2012).

Por lo anterior, se observó que estos dos estudiantes no tienen ningún problema o emoción negativa en cuanto a la lectura en formato digital. Contrario a los otros cuatro quienes afirman tener emociones negativas al leer en este tipo de formato.

Tal es el caso de la siguiente aseveración: “es un poco más complicado porque pues mis ojos se irritan fácilmente entonces me canso más rápido, y en ese caso, en ese tipo de lecturas decido tomar reposo, leo cada 20 minutos, descanso los ojos, me paro, tomo agua, descanso los ojos y retomo la lectura, no es digamos tan seguida como en papel” (Riaño, A. Entrevista personal. Octubre de 2012). El siguiente testimonio también manifiesta tener emociones negativas: “como es pdf, es un *camello*; lo veo más tedioso que si lo tengo así. Pero eso sí, tengo como un cuaderno y voy subrayando, pero no me gusta la herramienta *online* y creo que me atraso más en ese proceso de enfrentarme a ese tipo de lectura; o sea le cojo como más pereza. Pero sí, obviamente intento por lo menos poner ideas o algo” (Rubio, L. Entrevista personal. Octubre 19 de 2012). La aseveración de una de la entrevistada también muestra una emoción negativa en cuanto a la lectura en este formato, esto se evidencia cuando afirma:

No me gusta; yo me demoro leyendo porque mientras entiendo, entonces cuando está en Internet yo procuro imprimirlo para poder subrayar y me parece más fácil; y si está en Internet hay algunos programas que te dejan subrayarlos de Internet y

hago eso pero, normalmente me canso, me distraigo mucho porque tengo el internet abierto, el *Facebook* con mil cosas, entonces me distraigo mucho de la lectura y están muy largos me canso, lo paro y sigo, o a cada ratico interrumpo, en cambio si lo tengo en físico, lo leo de corrido mucho más fácil (Estrada, M. Entrevista personal. Octubre 26 de 2012).

Uno de los profesores, en cuanto a este tipo de lectura digital, afirma que:

Lo que le hace daño a la lectura en este momento es, que tenemos generaciones que se relacionan de manera diferente con la información escrita, y la fotocopia ya no es significativa, yo creo que ahora el tipo de texto nos está mostrando que los universitarios más contemporáneos están haciendo tránsito hacia lo digital, entonces yo creo que la lectura digital es otra cosa que está emergiendo, y que si nosotros no seguimos la corriente seguramente entonces no van a leer porque la fotocopia, es muy popular, pero no es la mediación apropiada para las nuevas generaciones (Arias, A. Entrevista personal. Octubre 19 de 2012).

Para él, es muy importante empezar a tener en cuenta las nuevas relaciones que están surgiendo en cuanto a la lectura de textos académicos en formato digital, ya que nuevas estrategias de lectura están surgiendo, “y esas son las que necesitamos investigar para poder, digamos leer con los estudiantes” (Arias, A. Entrevista personal. Octubre 19 de 2012).

Pudimos observar que algunos de los estudiantes encuestados no experimentan emociones positivas al momento de leer en formato digital a pesar de, y según este profesor, ser una herramienta que actualmente los universitarios están utilizando. Lo anterior, debido a diversos factores: uno de ellos debido al cansancio que produce leer en este formato, las distracciones o el tedio que produce. A pesar de experimentar emociones negativas, los encuestados afirmaron llevar a cabo las mismas estrategias que utilizan con el texto físico (la técnica del subrayado y las notas al margen del texto). Muchos de ellos utilizan la herramienta de *Word* para la toma de apuntes o bien una hoja aparte. Esta lectura en formato digital puede dar, como lo afirmó uno de los profesores (Arias, A.

Entrevista personal. Octubre 19 de 2012), para una nueva investigación en torno al uso de estrategias de lectura de textos académicos en inglés en formato digital.

#### 7.2.6. Conclusión

Teniendo en cuenta todo lo anterior, podemos concluir que la manera cómo los estudiantes utilizan las estrategias es bastante diversa, y aunque algunas son utilizadas por todos los estudiantes, como por ejemplo la técnica del subrayado y la toma de notas al margen del texto, estas difieren en cada estudiante, puesto que algunos prefieren utilizar colores para subrayar ideas que consideren importantes y otros prefieren subrayar solo vocabulario desconocido. En cuanto a la toma de notas observamos que todos los estudiantes preferían escribir estas notas en sus propias palabras para de esta manera entender de una manera más sencilla el texto, y al mismo tiempo generar conocimiento nuevo.

Encontramos bastante interesante el uso de nuevas estrategias que no habíamos considerado dentro del listado. Una de ellas es la utilizada por uno de los estudiantes, quien gracias al consejo de un profesor, realiza dos lecturas del texto (estrategia que ninguno de los otros estudiantes emplea) las cuales le han sido de gran ayuda para comprender mejor estos textos. Además de esto, el uso de papeles tipo *post-it* de distintos colores en donde anota conceptos clave del texto le ha sido de gran ayuda al momento de necesitar de nuevo la información. Otra estrategia a destacar es la utilizada por otro estudiante, quien afirma que su estrategia de lectura depende mucho de cómo esté estructurado y organizado el texto (que tenga títulos, subtítulos, marcadores de tiempo), ya que a partir de allí puede identificar las ideas, argumentos, comentarios de cada parte del texto. Igualmente, vimos que este estudiante, al ver que el texto no tiene subtítulos o divisiones, él mismo los hace con las predicciones que tenga del mismo.

Todas estas estrategias mencionadas por los estudiantes, a excepción de una, fueron aprendidas intuitivamente de acuerdo a sus testimonios, y afirman que ningún profesor las promovió en clase, puesto que ellos asumen que los estudiantes ya tienen el conocimiento de cómo leer, esto se ejemplifica en este

testimonio: “no, yo nunca lo vi, y lo que he hablado con mis otros compañeros de Lenguas, ninguno ha visto eso, porque lo que te digo, asumen que uno ya sabe cómo leer, no se toma el trabajo de explicar o cerciorarse de que todos los estudiantes están leyendo bien, entendiendo, haciendo anotaciones (...)” (Estrada, M. Entrevista personal. Octubre 26 de 2012).

En cuanto a la opinión de los profesores, estos dos reconocen no brindarles estrategias de lectura a los estudiantes ni preguntas que le ayuden al estudiante a orientarse, lo anterior se evidencia en la afirmación siguiente:

En realidad yo creo que los profesores simplemente somos muy egoístas y decimos: la lectura para la próxima clase es o la lectura está en el programa ¡mire a ver! Porque digamos pararse desde esta perspectiva, lo asumimos como una responsabilidad del estudiante, de pronto ahí la estamos embarrando no tengo ni idea, pero digamos normalmente no hay pregunta orientadora frente a la lectura porque esperamos que el estudiante haga construcción (Arias, A. Entrevista personal. Octubre 19 de 2012).

El otro docente, por su parte, asevera que:

Sí, a veces también es cierto, muchas veces los profesores tomamos las cosas... tomamos las cosas por hecho, creo que se dice así, o sea *we take things for granted*; suponemos que eso ya está, ya funciona, los estudiantes ya lo saben; y a veces ocurre que no. Entonces, tenemos que detenernos y pensar que, tal vez lo que yo doy por hecho, no es tan hecho, sino que tengo que re confirmarlo y cerciorarme de que sí puede funcionar. Hay que hacerlo (Maldonado, O. Entrevista personal. Octubre 19 de 2012).

Debido a lo anterior, los estudiantes consideran importante la promoción de estrategias por parte de los profesores, siempre y cuando tengan en cuenta también el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esto se ve reflejado en la siguiente afirmación:

Me parece que hay que tener en cuenta que los estudiantes aprenden diferente y que el profesor debería no imponer como, “cuando lean tienen que hacer esto” si no como investigar sobre los que tienen memoria visual, entonces usen colores, usen

imágenes, y asocien la idea principal con una imagen que ustedes encuentren que les guste, o auditiva, entonces lean el texto en voz alta, que expongan las diferentes estrategias que existen, porque además estoy segura que hay mucha teoría de eso, y que las digan y ya cada uno verá a cual se acopla más a uno para usarla (Estrada, M. Entrevista personal. Octubre 26 de 2012).

Lo anterior, consideramos, es importante de realizar puesto que no solamente basta con darles el texto a los estudiantes sino también promover estrategias de lectura para poder enfrentarlos.

Encontramos también que uno de los entrevistados sugiere que los profesores deben fomentar las estrategias, pero que estas pueden dejarse a opción del estudiante. También sugiere el fomento de la lectura como algo beneficioso para el estudiante y no como una obligación:

Yo creo que brindar herramientas a los estudiantes para que aprovechen la lectura de un texto está bien. Lo que no sería bueno es decir que si yo no sigo esas estrategias como estudiante ya tenga repercusión para el profesor. O sea, una cosa es brindar la herramienta, decir por qué está bien, por qué es bueno usar tal o tal herramienta, pero ya es como dejarlo a la elección del estudiante (...) fomentar ese pensamiento hacia la lectura como algo provechoso, o sea algo, independientemente del texto, me pueda quedar algo y ya. O sea, 'no lea porque hay nota, le va bien, le va mal' sino, 'lea en pro de su desarrollo personal e intelectual'. Es ambicioso decirlo pero en realidad que cambiaría mucho la cosa; lo vemos de esa manera (Cárdenas, D. Entrevista personal. Octubre 18 de 2012).

Recordando que también se tendrá en cuenta la opinión de los profesores en cuanto al proceso de lectura, estos sugieren que: educar al estudiante a utilizar estrategias no solo en la lengua extranjera, sino también en su lengua materna, promover estrategias de una manera más formal y brindarle espacios donde puedan reforzar sus estrategias de aprendizaje podría permitir que los procesos de aprendizaje mejoren. Esto se evidencia en la afirmación de uno de ellos "los estudiantes deben recibir esas estrategias de una manera más formal (...) no sé, tal vez ofreciendo cursos libres o haciendo algo así como un curso de introducción a las estrategias de aprendizaje o algo así por el estilo, ¿no? Que se les pueda

ofrecer a los estudiantes un espacio, un tiempo, para poder cubrir esas necesidades” (Maldonado, Entrevista personal. Octubre 19 de 2012). El otro profesor, por su parte, afirma:

Yo creo que el problema de lectura es un problema transversal a la escuela, cuando digo escuela me refiero a escuela, universidad todo eso, creo que no debería ser problema de español o del área de lenguaje, creo que debería ser un problema de todas las asignaturas porque uno en realidad debería leer y escribir para todas las asignaturas, entonces yo pensaría que debería verse como un problema transversal al currículo, es responsabilidad de todo el sistema en general (Arias, A. Entrevista personal. Octubre 19 de 2012).

Podemos afirmar que aunque no se promuevan estrategias de lectura, los estudiantes participantes logran llevar a cabo buenos procesos de lectura al enfrentarse a textos académicos escritos en inglés. Como vimos en las encuestas y también en las entrevistas se utilizan distintos tipos de estrategias por cada estudiante, pues esto depende de su proceso de aprendizaje. Sin embargo, es necesario que los profesores promuevan estas estrategias de lectura, con el fin que los estudiantes puedan ser un poco más conscientes de su estilo de aprendizaje y de la manera como están leyendo este tipo de textos. No obstante, no todo puede estar en manos de los profesores, ya que el proceso de lectura no depende solo de ellos sino también de la motivación e interés que tengan los estudiantes para leer textos académicos en inglés, pues sin esto, y como ya lo afirmaba uno de los entrevistados, es muy difícil que se lleve a cabo la comprensión del texto.

### 7.3. Relación entre los resultados obtenidos en los dos instrumentos

Vistos los resultados y los análisis de los datos recogidos con las encuestas y las entrevistas, se hace necesario relacionar lo que cada uno de los instrumentos aporta a nuestro objetivo de investigación con el fin de tener una visión más amplia de la realidad en la que surge el problema de lectura académica en inglés.

No sobra recordar que las encuestas proporcionaron información generalizada, es decir, información sobre el uso de estrategias de lectura en la población de

estudiantes de los cursos de Inglés Avanzado Bajo, Modelos Pedagógicos, Lingüística Aplicada, Metodología y Didáctica en L2, Enseñanza de Lengua Extranjera y Práctica Docente. Por otro lado, la información obtenida mediante las entrevistas corresponde únicamente a la perspectiva de dos docentes y al uso (individual) que cada uno de los estudiantes participantes hace de las estrategias de lectura al enfrentarse a un texto académico en inglés.

Esto significa que los resultados y los análisis de las entrevistas no alimentarán aquellos de las encuestas puesto que el número de estudiantes entrevistados no es una muestra representativa que permita pensar que la población emplea las estrategias del modo en que los estudiantes entrevistados lo hacen. Por el contrario, serán los datos y los análisis de las encuestas, que constituyen información valiosa sobre las tendencias de la población, los que alimentarán lo aprendido con las entrevistas.

Se partirá, sin embargo, de las categorías tenidas en cuenta en las encuestas ya que proporcionan información sobre las tendencias de uso de estrategias de la población de estudio, lo que permite una comparación con los datos particulares de los entrevistados. En otras palabras, la información que corresponde ahora a los estudiantes de todos los cursos en cuestión se puede contrastar con lo que cada estudiante dijo al ser interrogado.

Según las encuestas, los tipos de estrategias con mayores puntajes son las de compensación de falta de información y las afectivas. En cuanto a las primeras, suelen utilizarse las estrategias de deducción de significado por contexto y la de evitar el uso del diccionario al leer, más que acudir a diccionarios, otras fuentes o predecir el tema. El uso de estas estrategias coincide con los resultados de las entrevistas, es decir, los 6 estudiantes entrevistados las usan como la población suele hacerlo.

Respecto a las estrategias afectivas, se presenta discrepancia entre la tendencia de la población y los entrevistados. Los primeros controlan el temor o la ansiedad que les pueda producir la lectura académica en inglés y leen a pesar de las

dificultades; los segundos, cuya mayoría no tiene problemas de lectura ni experimenta emociones negativas durante la tarea en cuestión, no afirman acudir a dichas estrategias pero sí aseguran disfrutar la lectura incluso si no concuerdan con las ideas del autor.

En lo que se refiere a las reflexiones sobre las emociones que la lectura produce, la tendencia es mayor en las positivas que en las negativas. En los entrevistados, esta tendencia puede coincidir considerando que ellos hablan más de su gusto por la lectura que de las opiniones encontradas, la redacción del autor, etc. Sin embargo, el hecho de experimentar o hablar de una emoción, positiva o negativa, no implica que un individuo reflexione sobre la misma; es decir, un lector puede sentirse incómodo al leer un texto y no saber qué hacer al respecto: experimenta una emoción negativa pero no es plenamente consciente de ello.

Los demás tipos de estrategias muestran una tendencia de uso medio. Las cognitivas y las sociales tienen un uso ligeramente mayor al de las estrategias de memoria, metacognitivas y digitales, de acuerdo con las encuestas. La única estrategia cognitiva que usan los estudiantes en general y que coincide con un uso habitual en los entrevistados es la lectura en inglés por placer. La estrategia que coincide con un bajo uso en ambos grupos es la de resumir textos, sean o no académicos, ya que solo algunos de los entrevistados dedican tiempo a dicha tarea mientras que otros prefieren subrayar, resaltar o tomar notas al margen del texto o en una hoja aparte.

La tendencia de uso de estrategias sociales no revela uso habitual de ninguna de ellas; el uso es medio, principalmente. Una de ellas, la de acudir a compañeros, profesores o hablantes nativos al tener dificultades con un texto académico en inglés, la reconocen los entrevistados como una solución ante una duda que surja al momento de leer.

Tal y como se dedujo al analizar las encuestas, los estudiantes no parecen pedir la ayuda de otros para realizar la lectura en inglés. En el caso de los entrevistados, que lo harían en caso de necesitarlo, según afirmaron, resuelven cualquier



dificultad con estrategias diferentes (como las de compensación de falta de información) que les resulta efectivas.

Pasando a las estrategias de memoria, la información encontrada en las entrevistas coincide en gran medida con el uso que la población hace de dichas estrategias. Según afirman los entrevistados, toman muchas notas del texto durante la lectura y resaltan o subrayan la información relevante, lo que les ayuda a recuperar con facilidad la información; pueden recordar su ubicación original en el texto y relacionan la información presente con la que ya conocen (se evidencia en la toma de notas). Las estrategias anteriores figuran como de uso habitual según las encuestas, concordando con los datos individuales de las entrevistas. Lo mismo ocurre con las estrategias de bajo uso: lo menos frecuente en los entrevistados es dibujar esquemas o mapas y relacionar la información del texto con una imagen; estrategias que se emplean muy poco, según indican las encuestas.

En cuanto a las estrategias metacognitivas, hay una discrepancia entre los resultados obtenidos en las encuestas y las entrevistas puesto que los encuestados marcaron como de uso habitual la lectura en inglés con el fin de superar dificultades de lectura académica, leer tanto como pueden y buscar información de cómo mejorar su habilidad lectora. Los entrevistados, por su parte, al no tener dificultades al leer este tipo de textos afirman no utilizar este tipo de estrategias. En cuanto a las estrategias de bajo uso, la información encontrada coincide en ambos grupos ya que los estudiantes no tienen claros los objetivos para mejorar su habilidad lectora ni tampoco organizan el tiempo para leer ya sea por ocio o por tarea pero si afirman buscar un tiempo en su horario para dedicárselo a la lectura.

El último grupo de estrategias, las digitales, muestra tanto en la población de estudio como en los participantes entrevistados que el uso de diccionarios en línea, tanto bilingües como monolingües, es una estrategia de uso habitual empleada con diversos fines. Algunos entrevistados lo hacen para asegurarse de que el significado es el que creían, otros prefieren ampliar su conocimiento

buscando la definición en inglés, otros buscan las acepciones de una palabra o expresión, etc.

En cuanto a la selección de información relevante, mientras que las encuestas muestran un uso medio, los entrevistados afirman utilizar normalmente dicha estrategia; los casos en los que no lo hacen se deben a que el formato del texto no lo permite. Como hemos concluido en el análisis de encuestas, podemos retomar la idea de que la lectura digital implica la adaptación y la creación de estrategias o el desarrollo de otras. Pudimos evidenciar que los entrevistados procuran utilizar estrategias que emplean con textos en formato físico. Sin embargo, no afirman utilizar las herramientas tecnológicas para mejorar sus habilidades lectoras; lo digital constituye principalmente un cambio de formato y no es aún una nueva forma de leer, al menos textos académicos.

El cruce de la información obtenida con las encuestas y lo aprendido con las entrevistas muestra que en algunos aspectos los estudiantes entrevistados leen como los encuestados. No obstante, muchos de los entrevistados utilizan estrategias efectivas y tienen gusto por la lectura en inglés, lo que les da una gran ventaja y les permite utilizar estrategias diferentes a aquellas útiles para superar obstáculos afectivos o lingüísticos. Su atención puede centrarse en tareas ulteriores o simultáneas a la comprensión del texto como la redacción de un resumen, una segunda lectura, el repaso de ideas, la representación en forma gráfica de la información, el planteamiento de ideas que refuten las del autor para reforzar las propias, etc.

Como vimos en nuestro marco conceptual, el uso de la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras para Brammerts (en Ojanguren, 2006) resulta de gran utilidad para cada individuo ya que le permite aprender de una manera más sencilla y efectiva al hacerse cargo de su propio aprendizaje y al hacer uso de estrategias. En el caso de los estudiantes entrevistados, el proceso lector se lleva a cabo utilizando un conjunto de estrategias particulares que cada uno de ellos ha desarrollado con su experiencia en la tarea lectora; gracias a que estas estrategias se han desarrollado de forma autónoma, estas han perdurado y gozan de

preferencia de sus usuarios. Observamos que los estudiantes entrevistados son autónomos al momento de leer textos académicos en inglés puesto que, según afirmaron, la mayoría de las estrategias utilizadas fueron desarrolladas intuitivamente. Este desarrollo intuitivo y el uso individual de estrategias de lectura es una muestra de autonomía, ya que cada aprendiente es capaz de guiar su propio proceso de aprendizaje de acuerdo con sus objetivos, motivaciones, la manera como aprende, sus capacidades, etc., a pesar de que no se hayan promovido, estrategias de lectura en la Licenciatura, según afirman los entrevistados.

## 7. CONCLUSIONES

- Los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas utilizan todos los siguientes tipos de estrategias de lectura aproximadamente la mitad de las veces que se enfrentan a textos académicos en inglés: de memoria, cognitivas, de compensación de falta de información, metacognitivas, sociales, afectivas y digitales. Las estrategias de compensación de falta de información y las afectivas muestran un uso ligeramente mayor al de los demás tipos sin alcanzar un uso habitual.
- Las estrategias que los estudiantes marcaron como de uso habitual son las siguientes: leer en inglés por ocio, tratar de adivinar las palabras por contexto o por asociación con otra lengua, leer en inglés sin buscar cada palabra en el diccionario, controlar el temor o la ansiedad que produce leer este tipo de textos, procurar leer en inglés a pesar de las dificultades, y finalmente recurrir a diccionarios electrónicos sean monolingües o bilingües.
- Aunque en los resultados del estudio los participantes demostraron utilizar todos los tipos de estrategias y no tener mayores dificultades al momento de enfrentarse a textos académicos en inglés, sospechamos que los resultados obtenidos en la habilidad lectora en el examen *IELTS* pueden deberse al uso de estrategias de lectura determinadas al momento de presentar el examen. Sin embargo, no tenemos la certeza que efectivamente sea esta la razón de su bajo desempeño en esta habilidad.
- El subrayado, la toma de notas y el uso de diccionarios tanto bilingües como monolingües son las estrategias más utilizadas por los estudiantes de los cursos estudiados.
- El vocabulario es uno de los principales obstáculos para una lectura académica eficaz debido al uso de palabras poco frecuentes o de ámbitos especializados. Esto significa que los textos académicos presentan léxico con el que los lectores no están familiarizados debido a que este se restringe a ciertos campos del conocimiento y que, por ende, no se utiliza a menudo en situaciones cotidianas.

- El registro en el que se escriben los textos académicos supone un problema para los lectores si bien ciertas estructuras gramaticales son exclusivas del registro formal. A esto se suma el matiz semántico que pueden adquirir algunas palabras.
- Una de las fortalezas de los estudiantes leyendo textos académicos en inglés es, en algunos casos, la experiencia leyendo este tipo de textos académicos y, en otros, el nivel de inglés adquirido desde el colegio. Esto les ha facilitado desarrollar estrategias más efectivas a la hora de enfrentarse a este tipo de textos.
- Teniendo en cuenta que cada persona tiene diferentes formas de aprender y que de acuerdo con ello desarrolla sus propias estrategias de aprendizaje, en este caso la lectura, el uso diverso de estrategias se hace notable en cada uno de los estudiantes entrevistados, quienes dependiendo de su experiencia o formación académica fueron desarrollando estrategias particulares.
- El uso frecuente de un conjunto específico de estrategias de lectura académica en inglés no implica que cada lector las utilice del mismo modo, con el mismo objetivo ni en el mismo momento. Dependerá del objetivo de la lectura, del tiempo disponible, del gusto por el tema o la lectura en general, de las características tanto del lector como del texto mismo, entre muchos otros.
- El acercamiento al tema de las estrategias de lectura académica en inglés mediante esta investigación mostró muchos otros aspectos importantes como la efectividad de las estrategias, las fortalezas y debilidades de los lectores, la promoción de estrategias en la universidad, las experiencias de los lectores tanto con la lengua como con los textos académicos, el choque cultural e ideológico al momento de leer, entre otros.
- El uso de estrategias digitales es más una transposición o una adaptación de las ya conocidas. No se observa aprovechamiento de las herramientas tecnológicas para el desarrollo de nuevas estrategias como reflexionar

sobre qué nuevas posibilidades o la búsqueda de información para mejorar en lectura en lengua extranjera.

- La sensación que tienen los estudiantes y los profesores entrevistados respecto a la falta de promoción de estrategias de lectura en la Licenciatura es unánime, lo que sugiere que, en efecto, hay una situación problemática a investigar a menos de que, por casualidad, todos los entrevistados concordaran con una percepción equivocada de la educativa en la carrera.
- Al momento de realizar las entrevistas a los 6 estudiantes de estos cursos, se encontraron estrategias novedosas que no se tuvieron en cuenta al momento de realizar la encuesta. Estas son: la realización de dos lecturas, el subrayado con distintos colores, establecer títulos a cada párrafo, e incluso, y de acuerdo con su formación académica, llegar a diferir en ideas y planteamientos con algunos autores.
- Finalmente, y teniendo en cuenta las afirmaciones tanto de los estudiantes como de los profesores en cuanto a que no existe una promoción de estrategias de lectura, observamos que, a pesar de ello, los estudiantes son autónomos al momento de utilizar estrategias de lectura al leer textos académicos en inglés.

## 8. LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

- Este ejercicio investigativo al ser un estudio de caso solo aplica para los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas que cursan estas asignaturas y no para estudiantes de otras asignaturas de la Licenciatura u otras carreras de la Pontificia Universidad Javeriana.
- Al aplicar los dos instrumentos (encuestas y entrevistas) no pretendimos generalizar los resultados obtenidos conninguno de los ellos. De manera que los resultados arrojados no dan fe que todos los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas utilicen cierto tipo de estrategias de lectura al enfrentarse a textos académicos escritos en inglés.
- Dadoel diverso uso de estrategias que mostraron tener los estudiantes y a su vez el surgimiento de nuevas estrategias, nuestro trabajo investigativo puede dar apertura a muchos otros estudios en torno a este uso diverso de estrategias, tales como investigar la manera como los estudiantes leen textos en formato digital o el uso de diccionarios.
- Debido a que ya existen varios estudios relacionados con la lectura académica en inglés (como se pudo observar en el apartado de los antecedentes) sería recomendable replicar este tipo de estudio en el área de francés, puesto que este sería útil para saber cómo leen en esta lengua. Esto debido a que el francés también hace parte del plan de estudios de la carrera.
- También podría replicarse este mismo estudio en la lectura de textos académicos en lengua materna, pues es necesario saber cuáles son las estrategias que los estudiantes utilizan y saber si estas son efectivas y siayudan al estudiante a comprender los textos académicos asignados en otras materias donde se trabajen textos en español. Este tipo de estudios ayudaría a los estudiantes a reflexionar sobre sus estrategias de lectura tanto en su propia lengua como en la lengua extranjera.
- Podría llevarse a cabo un estudio investigativo en cuanto a la escritura académica en lengua extranjera con el fin de identificar los procesos de

escritura de los estudiantes al momento de realizar ensayos, reseñas, artículos de opinión etc., tanto en inglés y francés como en lengua materna.

- 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.
- Puesto que se observó que hubo poco aprovechamiento de las estrategias digitales en el proceso lector de textos académicos en inglés, sería interesante realizar futuros estudios investigativos que profundicen sobre el uso de estas estrategias en la lectura de todo tipo de textos y en otras habilidades comunicativas.
- La presente investigación se aproxima a la globalidad del uso de estrategias de lectura académica en inglés como parte del tema de las estrategias de aprendizaje. Puede explorarse no solo cómo y qué estrategias de lectura utilizan los estudiantes frente a textos no académicos, sino además profundizar exhaustivamente en cómo se usa cada una de ellas tanto en lengua extranjera como en lengua materna.
- No solo las habilidades de lectura y escritura pueden llevar a estudios investigativos, las demás habilidades también pueden ser objeto de estudio inclusive en estudiantes de otras carreras o en los cursos de servicios.
- Aunque la teoría del esquema no fue una lente con la que se pretendió apreciar el fenómeno de uso de estrategias de lectura académica, la relación entre los esquemas y el uso de estrategias de aprendizaje, en este caso de lectura, pueden dar luz sobre el procesamiento de información al momento de aprender una lengua, así como sobre la adaptación, creación y utilización de estrategias.
- Debido a que no se conocen las razones por las cuales los estudiantes obtuvieron un bajo puntaje en cuanto a la habilidad lectora en el examen *IELTS*, sería interesante realizar un trabajo investigativo con el fin de



conocer estas razones y, de esta manera poder, en un futuro, ayudar a los estudiantes a mejorar su desempeño en esta habilidad.

## REFERENCIAS

- Acero, L. 2012, (17 de octubre), entrevistada por Gil, G. y Rojas, L. Entrevista 1. Bogotá.
- Argüelles Pabón, D. C. y Nagles García, N. (2007), *Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo*, Bogotá, Alfaomega Grupo Editor.
- Arias, A. 2012, (19 de octubre), entrevistado por Gil, G. y Rojas, L. Entrevista 7. Bogotá.
- Brown, D. (2007), *Teaching by Principles*, Nueva York, Pearson Education.
- Carlino, P. (2007), *escribir, leer y aprender en la Universidad*, Buenos Aires; México, Fondo de Cultura Económica.
- Cárdenas, D. 2012, (18 de octubre), entrevistado por Gil, G. y Rojas, L. Entrevista 2. Bogotá.
- Cohen, L. (1995), *Research Methods in Education*, Londres, Routledge.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2012), Colombia bilingüe [en línea], disponible en: [www.colombiaaprende.edu.co/html/directivos/1598/article-76053.html](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/directivos/1598/article-76053.html), recuperado: 25 marzo de 2012.
- (1994, 8 de febrero), Ley 115 de 8 febrero de 1994, por medio de la cual se expide la ley general de educación, [en línea], disponible en: [www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf), recuperado: 27 de febrero de 2012.
  - (2004), Lineamientos curriculares idiomas extranjeros [en línea], disponible en: [www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869\\_archivo\\_pdf4.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869_archivo_pdf4.pdf), recuperado: 29 de marzo de 2012.
  - Programa nacional de bilingüismo (2004), [en línea], disponible en: [www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/article-158720.html](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/article-158720.html), recuperado: 8 de febrero de 2012.
- Cook, G. (2003), *Applied Linguistics*, Oxford, Inglaterra, Oxford University.
- Crystal, D. (1998). *English as a Global Language*, Cambridge, Cambridge University.
- De Izquierdo, B. L. (2008), *Reconsiderando a Alderson: la lectura del inglés como idioma extranjero. ¿Un asunto de lectura o una cuestión de lenguaje?*, [en línea], disponible en: Academic Search Complete, recuperado: 25 de marzo de 2012.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (edits.), (2000), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, California, Sage.
- España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, Instituto Cervantes para la traducción en español (2002), Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza,

evaluación, [en línea], disponible en: [cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf), recuperado: 8 de febrero de 2012.

Estrada, M. 2012, (26 de octubre), entrevistada por Gil, G. y Rojas, L. Entrevista 5. Bogotá.

González Muñoz, D. A. (2009), *Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la producción oral en la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana* [trabajo de grado], [CD-ROM], Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Licenciatura en Lenguas Modernas.

González Sepúlveda, G. P. (2004), *Cuestionariode autoevaluación de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera* [trabajo de grado], [CD-ROM], Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Licenciatura en Lenguas Modernas.

Gutiérrez, G. (2009, enero-junio), "Leer digital. La lectura en el entorno de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación", en *Signo y Pensamiento*, vol. XXVIII, núm. 54, pp. 144-163.

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010), *Metodología de la investigación*, México; Bogotá, McGraw Hill Interamericana Editores.

López Wilches, J. (2007), *False cognates: Un problema de lectura en inglés como L2* [trabajo de grado], [CD-ROM], Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Licenciatura en Lenguas Modernas.

Lahuerta Martínez, A. (2008). *Self-Reported Reading Strategy Use among Spanish University Students of English*. Revista Española de Lingüística Aplicada, [en línea], disponible en: Academic Search Complete, recuperado: 25 de marzo de 2012.

Maldonado, O. 2012, (19 de octubre), entrevistado por Gil, G. y Rojas, L. Entrevista 8. Bogotá.

Nunan, D. (2002), *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Madrid, Cambridge University.

– (1991), *Language teaching methodology*, Nueva York, Prentice Hall.

Nuttall, C. (2005), *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, Londres, Macmillan.

O'Malley, J.; Chamot, A. U. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Nueva York, Cambridge University.

Ojanguren Sánchez, A. (coord.), (2006), *El aprendizaje autónomo de lenguas en tándem*, Oviedo, España, Universidad de Oviedo.

Ortegón, A. 2012, (23 de octubre), entrevistado por Gil, G. y Rojas, L. Entrevista 4. Bogotá.

- Oxford, R. (1990), *Language Learning Strategies*, Boston, Heinle & Heinle.
- OZI internacional (2009-2011), *resultados pruebas IELTS* [inédito].
- Penagos Marín, C. (2006), *Evaluación del comportamiento lector de estudiantes de francés* [trabajo de grado], [CD-ROM], Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Licenciatura en Lenguas Modernas.
- Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de comunicación y lenguaje, Departamento de lenguas (2012), Bogotá, Plan de estudios [en línea], disponible en: [www.javeriana.edu.co/Facultades/comunicacion\\_lenguaje/DOCS/llmodcurriculo10.pdf](http://www.javeriana.edu.co/Facultades/comunicacion_lenguaje/DOCS/llmodcurriculo10.pdf), recuperado: 7 de febrero de 2012.
- (s.f.), Sistema de Información Universitaria, Catálogo de cursos, Licenciatura en Lenguas Modernas [en línea], disponible en: [portal2.javeriana.edu.co/psp/eppro/EMPLOYEE/HRMS/c/SA\\_LEARNER\\_SERVICES.SSS\\_STUDENT\\_CENTER.GBL?FolderPath=PORTAL\\_ROOT\\_OBJECT.CSUJ\\_SAE\\_9.CSUJ\\_SERVICIOS\\_ACADEMICOS&lsFolder=false&IgnoreParamTempl=FolderPath%2clsFolder](http://portal2.javeriana.edu.co/psp/eppro/EMPLOYEE/HRMS/c/SA_LEARNER_SERVICES.SSS_STUDENT_CENTER.GBL?FolderPath=PORTAL_ROOT_OBJECT.CSUJ_SAE_9.CSUJ_SERVICIOS_ACADEMICOS&lsFolder=false&IgnoreParamTempl=FolderPath%2clsFolder), recuperado: 27 de agosto de 2012.
- Poole, Alex, (2006). *The Online Reading Strategies Used by Five Successful Taiwanese ESL Learners*, [en línea], disponible en: MLA International Bibliography, Ebscohost, recuperado: 26 de marzo de 2012.
- Procailo, L (2007), “Leitura em língua estrangeira: as dificuldades do leitor sob o ponto de vista da teoria da eficiência verbal”, [en línea], disponible en: [www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/Ingles/procailo%281%29.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/procailo%281%29.pdf), recuperado: 26 de febrero de 2012.
- Quezada, C. (s.f.). “La popularidad del inglés en el siglo XXI”, [en línea], disponible en: [www.eumed.net/rev/tlatemoani/05/cqn.htm](http://www.eumed.net/rev/tlatemoani/05/cqn.htm), recuperado: 2 de marzo de 2012.
- Riaño, A. 2012, (29 de octubre), entrevistado por Gil, G. y Rojas, L. Entrevista 6. Bogotá.
- Richards, J.; Renandya, W. (2002), *Methodology in Language Teaching*, Cambridge; New York, Cambridge University Press.
- Rubio, L. 2012, (19 de octubre), entrevistada por Gil, G. y Rojas, L. Entrevista 3. Bogotá.
- Vivas Díaz, N. A. (2003). *Estrategias para el aprendizaje de vocabulario en inglés* [trabajo de grado], [CD-ROM], Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Licenciatura en Lenguas Modernas.
- Zúñiga Camacho, G. (2001) *Constructing literacy from reading in first and second language*, Neiva, Universidad Surcolombiana.

## ANEXOS