

**UNIVERSIDAD DEL ZULIA  
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA  
CONVENIO DOCTORAL**



***Estrategias de comprensión lectora en el marco de una metodología  
cognitiva para la enseñanza del inglés como lengua extranjera***



**Doctorante  
Carla Victoria Battigelli Luna  
Tutor  
Doctor Eulalio Fernández Sánchez**

**octubre de 2015**

TITULO: ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LECTORA EN EL MARCO  
DE UNA METODOLOGÍA COGNITIVA PARA LA ENSEÑANZA DEL  
INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

AUTOR: *Carla Victoria Battigelli Luna*

---

© Edita: UCOPress. 2016  
Campus de Rabanales  
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A  
14071 Córdoba

[www.uco.es/publicaciones](http://www.uco.es/publicaciones)  
[publicaciones@uco.es](mailto:publicaciones@uco.es)

---



**TÍTULO DE LA TESIS: Estrategias de comprensión lectora en el marco de una metodología cognitiva para la enseñanza del inglés como lengua extranjera**

**DOCTORANDO/A:** Carla Victoria BATTIGELLI LUNA

**INFORME RAZONADO DEL/DE LOS DIRECTOR/ES DE LA TESIS**

(se hará mención a la evolución y desarrollo de la tesis, así como a trabajos y publicaciones derivados de la misma).

La tesis presentada por la doctoranda Gómez Hernández reúne los requisitos esperados en un trabajo de investigación de este nivel académico. La elección del tema ha sido el resultado de intensa experiencia docente así como una esmerada preparación como investigadora tanto en centros universitarios venezolanos como internacionales. Dicha experiencia le ha permitido a la doctoranda estar en contacto con modelos de implementación de los avances metodológicos propios de la enseñanza de las lenguas extranjeras, y de forma más específica relacionados con la comprensión lectora en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, fundamentalmente en el ámbito universitario. En el caso concreto de la investigación que nos ocupa, la doctoranda ha trabajado en el marco teórico vinculado con los presupuestos epistemológicos del constructivismo cognitivista. Como se puede entender, se trata de un tema absolutamente pertinente y relevante en el contexto actual de la enseñanza de lenguas extranjeras, con un número destacable de extrapolaciones a la enseñanza del resto de idiomas. Así pues, la temática escogida es relevante no sólo en el ámbito educativo que ha sido objeto de estudio y de intervención en el desarrollo de la investigación doctoral, sino también en cualquier otro contexto socio-educativo.

Para lograr los objetivos planteados la doctoranda ha seguido un plan de trabajo detallado y meticuloso que le ha permitido elaborar una revisión minuciosa de la información disponible hasta el momento con relación al ámbito de estudio objeto de análisis. Por otra parte, la metodología de investigación que se ha utilizado ha sido justificado debidamente y le ha permitido a la doctoranda alcanzar los propósitos de su investigación de manera sistemática.

Finalmente, cabe destacar la pertinencia y relevancia de los resultados obtenidos de esta investigación, que más allá de la concreción contextual en cuestión abre un destacado marco de posibilidades para la innovación docente en el ámbito de la comprensión lectora, y el resto de destrezas lingüísticas relacionadas con la enseñanza de lenguas extranjeras en los distintos niveles educativos.

Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, 1 de septiembre de 2015

Firma del/de los director/es

Fdo.: Eulalio Fernández Sánchez

***Estrategias de comprensión lectora en el marco de una metodología  
cognitiva para la enseñanza del inglés como lengua extranjera***

**Carla Victoria Battigelli Luna**  
**Cédula de Identidad: 10.411.564**  
**[battigellicarla@gmail.com](mailto:battigellicarla@gmail.com)**

**Tutor**  
**Doctor Eulalio Fernández Sánchez**  
**[ff1fesae@uco.es](mailto:ff1fesae@uco.es)**

## DEDICATORIA

*A Dios,*

*A mi mami "Lela", y*

*A abuelo Concho y a abuela Morina, que desde el cielo siempre me acompañan.*

## **AGRADECIMIENTOS**

A La Universidad del Zulia, nuestra Alma Mater, y a La Universidad de Córdoba, por haberme brindado la oportunidad de continuar con mi formación académica con profesores de excelente calidad académica y humana.

A los profesores Dr. Salvador López-Quero, Dra. María Luisa Calero, Dr. Alfonso Zamorano y al Dr. Pedro Ruíz por haber formado parte del inicio de este bello camino, pero muy en especial al Dr. Eulalio Fernández, tutor de esta tesis, por haberme acogido entre sus tesis, a pesar de sus múltiples ocupaciones, orientándome y guiándome hasta en los momentos tristes y difíciles que atravesé para alcanzar esta meta.

A la Dra. Leonor Salazar, por ser un pilar fundamental de apoyo y esmero para no dejarme desfallecer en momento alguno.

A mi querida colega y compañera de batallas en el doctorado y en nuestra labor docente, Asmara Mujica, por siempre tener un minuto para aclarar dudas y guiar mis pasos en muchos procesos.

A mi hermano, Alberto Battigelli, por disponer de su tiempo para buscarme siempre que lo necesité.

A mi mami, por estar siempre a mi lado y estar pendiente durante muchas noches de no quedarme dormida mientras trabajaba en la tesis.

A Carlos Rivero, por estar siempre dispuesto a resolver mis problemas con la tecnología.

A todos.

Mil gracias.

# ÍNDICE DE CONTENIDO

|   |      |
|---|------|
| DEDICATORIA.....  | iii  |
| AGRADECIMIENTOS.....  | iv   |
| ÍNDICE DE CONTENIDO.....  | v    |
| ÍNDICE DE FIGURAS.....  | x    |
| ÍNDICE DE CUADROS.....  | xi   |
| ÍNDICE DE ANEXOS.....   | xii  |
| LISTA DE ABREVIATURAS.....  | xiii |
| RESUMEN.....  | xiv  |
| ABSTRACT.....   | xv   |
| CAPÍTULO INTRODUCTORIO.....   | 1    |
| Razones que generaron la idea de investigación.....                                     | 2    |
| Organización del trabajo de investigación.....  | 6    |
| CAPÍTULO 1.....   | 10   |
| 1.1. Situación problemática.....  | 12   |
| 1.1.1. Planteamiento de la situación problemática.....                                  | 15   |
| 1.1.2. Antecedentes de la situación problemática.....                                   | 17   |
| 1.1.3. Interrogantes de la Investigación.....   | 22   |
| 1.2. Los objetivos.....   | 23   |
| 1.2.1. Objetivo General.....  | 23   |
| 1.2.2. Objetivos Específicos.....   | 24   |
| 1.3. Criterios científicos que justifican la Investigación.....                         | 27   |
| 1.3.1. Conveniencia.....  | 27   |
| 1.3.2. Relevancia social.....   | 28   |
| 1.3.3. Implicaciones prácticas.....   | 29   |
| 1.3.4. Valor teórico.....   | 30   |
| 1.3.5. Utilidad metodológica.....   | 30   |
| 1.4. Delimitación.....  | 32   |
| 1.4.1. Delimitación teórica.....  | 32   |
| 1.4.2. Delimitación espacial.....   | 33   |
| 1.4.3. Delimitación temporal.....   | 33   |
| CAPÍTULO 2.....   | 34   |
| 2. Antecedentes de la investigación y aproximaciones teóricas acerca de la lectura..... | 36   |
| 2.1. Antecedentes sobre la problemática del estudio.....                                | 36   |
| 2.1.1. A nivel nacional.....  | 37   |
| 2.1.2. A nivel Internacional.....   | 44   |
| 2.2. Naturaleza psicolingüística del proceso de lectura.....                            | 52   |

|                 |   |     |
|-----------------|---|-----|
| 2.3.            | Modelos epistémicos que explican la comprensión lectora.....                              | 56  |
| 2.3.1.          | Modelos de reconocimiento de la palabra.....  | 57  |
| 2.3.1.1.        | Modelo de Logogen de Morton.....  | 57  |
| 2.3.1.2.        | Modelo de Doble Ruta.....   | 58  |
| 2.3.1.3.        | Modelo de lectura por analogía.....   | 60  |
| 2.3.1.4.        | Modelos Conexionistas.....  | 62  |
|                 | a) Modelo de Seidenberg y McClelland.....   | 62  |
|                 | b) Modelo de Van Orden, Pennington y Stone.....   | 63  |
| 2.3.1.5.        | Modelo de Ehri: Ruta visual-fonológica.....   | 64  |
| 2.3.2.          | Modelos de acceso al léxico.....  | 65  |
| 2.3.2.1.        | Modelo de búsqueda serial.....  | 66  |
| 2.3.2.2.        | Modelo de Activación-Verificación.....  | 68  |
| 2.3.2.3.        | Modelo de Activación Interactiva.....   | 69  |
| 2.3.3.          | Consideraciones acerca de los modelos epistémicos.....                                    | 71  |
| 2.3.3.1.        | Sobre el momento de su surgimiento.....   | 72  |
| 2.3.3.2.        | Importancia de los modelos psicolingüísticos para la<br>lectura.....                      | 75  |
| 2.4.            | Funcionamiento mental del sujeto durante la lectura.....                                  | 77  |
| 2.4.1.          | Modelo ascendente.....  | 78  |
| 2.4.2.          | Modelo descendente.....   | 78  |
| 2.4.3.          | Modelo Interactivo.....   | 80  |
| 2.4.4.          | El enfoque Global de Textos.....  | 80  |
| 2.4.5.          | Enfoque sociosemiótico.....   | 82  |
| 2.5.            | Definición del proceso lector: ¿Qué significa leer en una LE?...<br>.....                 | 83  |
| 2.5.1.          | La lectura como transferencia de información.....   | 84  |
| 2.5.2.          | La lectura como proceso interactivo.....  | 85  |
| 2.5.3.          | La lectura como proceso transaccional.....  | 87  |
| 2.5.4.          | Concepto de lectura para esta investigación.....  | 90  |
| 2.6.            | Factores que intervienen en el proceso de enseñanza<br>constructivista de la lectura..... | 92  |
| 2.6.1.          | El estudiante como eje constructor de conocimientos.....                                  | 92  |
| 2.6.2.          | Tipo de texto como motor constructor.....   | 93  |
| 2.6.3.          | La mediación docente.....   | 95  |
| 2.7.            | Perspectivas didácticas para la enseñanza de la lectura en LE<br>.....                    | 97  |
| 2.7.1.          | Primer sub-proceso: Antes de la lectura.....  | 98  |
| 2.7.2.          | Segundo sub-proceso: La Lectura.....  | 100 |
| 2.7.3.          | Tercer sub-proceso: Post-lectura.....   | 102 |
| CAPÍTULO 3..... | .....   | 106 |
| 3.              | Estrategias Cognitivas y Metacognitivas.....  | 108 |



|   |     |
|---|-----|
| 3.1. Importancia de las estrategias de aprendizaje como línea de investigación.....         | 109 |
| 3.2. Panorama teórico-conceptual acerca de la definición de estrategias de aprendizaje..... | 112 |
| 3.3. Taxonomías de estrategias de aprendizaje y su definición.....                          | 117 |
| 3.3.1. Estrategias Directas.....  | 118 |
| 3.3.1.1. Estrategias de decodificación.....   | 119 |
| 3.3.1.2. Estrategias cognitivas.....  | 121 |
| 3.3.2. Estrategias Indirectas.....  | 127 |
| 3.3.2.1. Estrategias metacognitivas.....  | 128 |
| 3.3.2.2. Estrategias socio-afectivas.....   | 131 |
| 3.3.2.3. Estrategias para el manejo de las TICs.....  | 132 |
| 3.4. ¿Cómo enseñar estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas? .....            | 134 |
| 3.5. ¿Cómo evaluar estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas? .....            | 142 |
| Capítulo IV: .....  | 149 |
| 4. El contexto y las variables.....   | 150 |
| 4.1. Descripción del Contexto desde las variables cognitivas y metacognitivas.....          | 150 |
| 4.1.1. Variables personales.....  | 151 |
| 4.1.2. Variables relacionadas con la tarea.....   | 153 |
| 4.1.3. Variables relacionadas con el contexto.....  | 158 |
| 4.1.4. Variables relacionadas con estrategias.....  | 160 |
| 4.2. Sistema de Variables.....  | 163 |
| 4.2.1. Definición conceptual de la variable.....  | 164 |
| 4.2.2. Definición operacional de la variable.....   | 164 |
| Capítulo V: .....   | 167 |
| 5. Marco Metodológico.....  | 168 |
| 5.1. Paradigma de Investigación, Método y Enfoque.....                                      | 168 |
| 5.2. Tipo de Investigación.....   | 171 |
| 5.3. Diseño de Investigación.....   | 174 |
| 5.4. Población y Muestra.....   | 176 |
| 5.5. Técnicas e Instrumentos de recolección de datos.....                                   | 178 |
| 5.5.1. Observación no participante.....   | 178 |
| 5.5.2. Observación participante.....  | 181 |
| 5.5.3. Instrumento aplicado después de la intervención Pedagógica.....                      | 185 |
| 5.5.3.1. Validez del Instrumento.....   | 186 |
| 5.5.3.2. Confiabilidad del Instrumento.....   | 189 |
| 5.5.3.3. Codificación de los datos y nivel de medición cada ítem.                           | 190 |

|  |     |
|--|-----|
| 5.6. Metodología para el análisis y tratamiento de los datos.....  | 193 |
| 5.7. Procedimiento de la Investigación.....  | 194 |
| Capítulo VI: .....   | 196 |
| 6. Análisis y Discusión de los Resultados.....   | 198 |
| 6.1. Resultados del Objetivo específico No. 1: Describir la naturaleza psicolingüística que involucra el proceso de lectura, a partir de los criterios aportados por los diferentes modelos epistémicos...   | 199 |
| 6.1.1. Factores psicológicos que explican cómo el individuo adquiere y utiliza el lenguaje.....  | 199 |
| 6.1.2. Modelos epistémicos que explican la comprensión lectora y funcionamiento mental del sujeto durante la lectura.....  | 202 |
| 6.1.3. Factores que intervienen en el proceso de enseñanza constructivista de la lectura durante sus tres etapas.....  | 204 |
| 6.2. Resultados del Objetivo específico No. 2: Analizar las ventajas que presenta el empleo de estrategias metacognitivas por parte de los estudiantes que aprenden inglés como LE, en materia del procesamiento del discurso escrito en este idioma.....              | 207 |
| 6.3. Resultados del Objetivo Especifico No. 3: Comparar las diferencias relacionadas con el comportamiento lingüístico de los estudiantes, en las fases del procesamiento de la lectura en inglés, antes y después de la aplicación de estrategias metacognitivas..... | 211 |
| 6.3.1. Resultados de la etapa pre-lectora antes y después de la intervención.....  | 211 |
| 6.3.2. Resultados de la etapa lectora antes y después de la intervención.....  | 217 |
| 6.3.3. Resultados de la etapa post-lectora, antes y después de la intervención.....  | 228 |
| 6.4. Resultados del Objetivo específico No. 4: Evaluar el nivel de efectividad lectora alcanzado por los estudiantes que aplican estrategias metacognitivas para el procesamiento del discurso escrito en inglés.....  | 233 |
| 6.4.1. Resultados cuantitativos sobre la nota adquirida por la muestra.....  | 234 |
| 6.4.2. Resultados cualitativos referidos al proceso de uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas.....   | 236 |
| 6.5. Resultados del Objetivo específico No. 5: Generar un conjunto de estrategias metacognitivas, basado en el análisis de la efectividad lectora alcanzada, para los estudiantes de la FHELUZ.....  | 238 |
| Capítulo VII.....  | 240 |
| 7. Propuesta de estrategias cognitivas y metacognitivas  | 241 |
| 7.1. Pilares teóricos de la propuesta.....   | 243 |
| 7.1.1. Primer pilar teórico: Actualización Teórico-Pedagógica.....   | 243 |
| 7.1.2. Segundo pilar teórico: Teoría Constructivista.....  | 245 |
| 7.1.3. Tercer pilar teórico: La cognición y metacognición.....   | 246 |
| 7.2. Pilares metodológicos de la propuesta.....  | 248 |

|  |     |
|--|-----|
| 7.2.1. Etapa de Reflexión o Planificación Cognitiva y el sub-proceso de Pre-lectura.....   | 248 |
| 7.2.2. Etapa de Administración o Supervisión Cognitiva y el sub-proceso de Lectura.....  | 250 |
| 7.2.3. Etapa de Evaluación Cognitiva y el sub-proceso de Post-Lectura.....   | 253 |
| 7.3. Algunas consideraciones adicionales acerca de la propuesta  | 255 |
| Capítulo VIII: .....   | 259 |
| 8. Conclusiones y Recomendaciones.....   | 260 |
| 8.1. Sobre la descripción de la naturaleza psicolingüística que involucra el proceso de lectura.....   | 260 |
| 8.2. Acerca del análisis de las ventajas que presenta el empleo de estrategias metacognitivas por parte de los estudiantes que aprenden inglés como LE, en materia del procesamiento del discurso escrito en este idioma.....      | 262 |
| 8.3. Con relación a las diferencias relacionadas con el comportamiento lingüístico de los estudiantes, en las fases del procesamiento de la lectura en inglés, antes y después de la aplicación de estrategias metacognitivas..... | 264 |
| 8.4. Con respecto a la evaluación del nivel de efectividad lectora alcanzado por los estudiantes que aplican estrategias metacognitivas.....   | 267 |
| 8.5. En relación a la propuesta de estrategias generada.....   | 268 |
| 8.6. Consideraciones finales y propuestas de estudios a futuro.....  | 276 |
| Referencia Bibliográficas.....   | 278 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1: Áreas del cerebro involucradas en el lenguaje. ....   | 54  |
| Figura 2: Resumen esquemático de las Estrategias Directas. ....   | 127 |
| Figura 3: Resumen esquemático de las Estrategias Indirectas. ....   | 134 |
| Figura 4: Histogramas de Frecuencias comparativas antes y después de la intervención pedagógica: Etapa pre-lectura.   | 216 |
| Figura 4a: Antes de la intervención. ....   | 216 |
| Figura 4b: Después de la intervención. ....   | 216 |
| Figura 5: Comparación de estrategias de lectura para la búsqueda del tópico. Antes y después de la intervención. Etapa de Lectura. ....                               | 221 |
| Figura 6: Comparación de estrategias de lectura para la identificación de la función del texto, antes y después de la intervención. Etapa de Lectura. ....            | 223 |
| Figura 7: Comparación de estrategias de lectura para la identificación de la idea principal del texto, antes y después de la intervención. Etapa de Lectura. ....     | 225 |
| Figura 8: Comparación de estrategias de lectura para la identificación de las ideas secundarias del texto, antes y después de la intervención. Etapa de Lectura. .... | 226 |
| Figura 9: Comparación de estrategias de post-lectura antes y después de la intervención.....  | 232 |
| Figura 10: Esquema teórico-metodológico sobre la propuesta de estrategias cognitivas y metacognitivas.....  | 242 |

## ÍNDICE DE CUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Cuadro 1: Sistematización de objetivos para la configuración del conocimiento.....  | 26  |
| Cuadro 2: Modelos que responden al paradigma estructuralista de E-R   | 73  |
| Cuadro 3: Naturaleza y Demanda de la tarea. Competencia: comprensión lectora.....   | 155 |
| Cuadro 4: Otros aspectos relacionados con la tarea.....   | 156 |
| Cuadro 5: Operacionalización de la Variable.....  | 166 |
| Cuadro 6: Matriz de análisis documental.....  | 181 |
| Cuadro 7: Programa Esquemático de Intervención Pedagógica.....  | 183 |
| Cuadro 8: Evidencia relacionada con el constructo sobre la variable en estudio.....   | 188 |
| Cuadro 9: Coincidencias de ítems en el pre-test y post-test.....  | 191 |
| Cuadro 10: Estrategias cognitivas y metacognitivas y de lectura.....  | 192 |
| Cuadro 11: Resumen de los Resultados de la revisión documental sobre las ventajas de las estrategias cognitivas y metacognitivas... | 208 |
| Cuadro 12: Resultados del pre-test. Etapa pre-lectura (ítem 1 y 2), Estrategias Globales.....                                       | 212 |
| Cuadro 13: Resultados del post-test. Etapa pre-lectura (ítem 1a y 2a), Estrategias Globales.....                                    | 212 |
| Cuadro 14: Resultados del pre-test. Etapa Lectora. Estrategias de resolución de problemas y de apoyo.....                           | 217 |
| Cuadro 15: Estrategias sometidas a evaluación en el post-test (tras previo entrenamiento) .....                                     | 219 |
| Cuadro 16: Resultados del post-test. Etapa Lectora. Estrategias de resolución de problemas.....                                     | 219 |
| Cuadro 17: Resultados del pre-test. Etapa post-lectora. Estrategias de Apoyo.....   | 229 |
| Cuadro 18: Resultados del post-test. Etapa post-lectora. Estrategias de Apoyo.....  | 230 |
| Cuadro 19: Resultados cuantitativos sobre la efectividad lectora, según la nota adquirida por la muestra en el post-test.....       | 234 |
| Cuadro 20: Resultados cualitativos sobre la efectividad lectora, según la nota adquirida por la muestra en el post-test.....        | 236 |
| Cuadro 21: Estrategias cognitivas y metacognitivas para la Pre-Lectura  | 249 |
| Cuadro 22: Estrategias cognitivas y metacognitivas para la Lectura..  | 251 |
| Cuadro 23: Estrategias cognitivas y metacognitivas para la Post-Lectura   | 254 |

## ÍNDICE DE ANEXOS

|  |     |
|--|-----|
| Anexo I: Cuestionario de Estrategias de Lectura en Inglés (CELI) aplicado a la muestra (pre-test).....                                 | 299 |
| Anexo II: Material entregado a los expertos para determinar la validez y confiabilidad de la versión preliminar del cuestionario ..... | 302 |
| Anexo III: Versión final del Cuestionario.....   | 319 |
| Anexo IV: Matriz de Recolección de datos: Resultados del primer instrumento (pre-test).....  | 325 |
| Anexo V: Matriz de Recolección de Datos. Resultados del segundo instrumento (post-test).....   | 332 |

## LISTA DE ABREVIATURAS

|            |  |
|------------|--|
| LE         | Lenguas extranjeras  |
| CELI       | Cuestionario de Estrategias de Lectura en Inglés                     |
| FHE        | Facultad de Humanidades y Educación                                  |
| LUZ        | La Universidad del Zulia   |
| L1         | Lengua materna   |
| L2         | Segunda lengua   |
| ILE        | Inglés como lengua extranjera  |
| UNEXPO-LCM | Universidad Nacional Experimental Politécnica- Luis Caballero Mejías |
| UNET       | Universidad Nacional Experimental del Táchira                        |
| PC         | Pensamiento Crítico  |
| CHAEA      | Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje                  |
| BECOLE     | Batería de evaluación cognitiva de la lectura y escritura            |
| LAD        | Dispositivo de adquisición del lenguaje                              |
| PDP        | Procesamiento distribuido en paralelo                                |
| E-R        | Estimulo-respuesta   |
| ZDP        | Zona de desarrollo próximo   |
| APA        | American Psychological Association                                   |

Battigelli L., Carla V. **Estrategias de comprensión lectora en el marco de una metodología cognitiva para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.** Investigación presentada ante el Rectorado de la Universidad de Córdoba, España, y la Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela, para optar al título de Doctor en Lenguas Extranjeras, 2015.

## **RESUMEN**

El presente estudio estuvo orientado a proponer un conjunto de estrategias que contribuyan a mejorar el procesamiento del discurso escrito en inglés, durante las diferentes fases de lectura, en el marco de una metodología cognitiva. La investigación estuvo dirigida a estudiantes de Lectura y composición inglesa de Idiomas Modernos de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia, durante los periodos lectivos de 2013 y 2014. La presente es una investigación cuali- cuantitativa, de tipo investigación-acción, documental, descriptiva y aplicada, con un diseño bibliográfico, pre-experimental, transeccional de Campo. Como instrumento de recolección de datos se aplicó un pre test, un programa de intervención pedagógica y un post test a una muestra poblacional de 27 alumnos de la mencionada asignatura, para identificar las estrategias de comprensión lectora empleadas por los estudiantes. Procesada la información estadísticamente, los resultados fueron analizados, interpretados y discutidos en relación con las bases teóricas establecidas. Con el análisis de los datos se concluyó que el diseño de una intervención educativa facilitará la puesta en marcha de la propuesta de estrategias cognitivas y metacognitivas desarrollada para tratar de resolver los problemas de comprensión lectora en estudiantes universitarios que estudian el idioma inglés como una lengua extranjera.

**Palabras clave:** Estrategias, comprensión lectora, inglés como lengua extranjera, metodología cognitiva.



Battigelli L., Carla V. **Reading comprehension strategies in the context of a cognitive methodology for teaching English as a foreign language.** Research presented to the Rector of the University of Cordoba, Spain, and the University of Zulia, Maracaibo, Venezuela, for the degree of Doctor of Foreign Languages, 2015

## **ABSTRACT**

This study was oriented to propose a group of strategies that can contribute to ameliorate the processing of the written speech in English, during the different reading steps, through a cognitive methodology. The research was delimited to English Reading and Writing students from the Modern Language Department at the University of Zulia during 2013 and 2014. The research was quail- quantitative, action-investigation, documental, applied and descriptive, with a pre experimental, field- transactional, bibliographical design. As data collecting instruments a pre test, a pedagogical intervention program, and a post test were applied to 27 students from the courses to identify the reading comprehension strategies used by them. After processing the information statistically, the results were analyzed, interpreted and discussed in relation to the theoretical bases. According to the data analysis it was concluded that the design of an educational intervention will lead in an ongoing cognitive and metacognitive strategy proposal in order to bring a solution to reading comprehension problems in university students who study English as a foreign language.

**Key words:** Strategies, reading comprehension, English as a foreign language, cognitive methodology

# ***Capítulo Introdutorio***

---

- *Razones que generaron la idea de investigación*
- *Organización del trabajo de investigación*

## **Razones que generaron la idea de investigación**

Las razones que generaron el desarrollo de la presente investigación están relacionadas con mis expectativas docentes, centradas en el constante afán por formar estudiantes universitarios críticos, creativos y transformadores, capaces de aplicar estrategias de aprendizaje que les ayuden a comprender textos de su especialidad escritos en inglés. Estas expectativas se encuentran respaldadas por el nuevo modelo de Universidad del siglo XXI en el cual los retos que se nos presentan a los docentes de este sistema, nos obligan a asumir la existencia de elementos y situaciones que requieren cambios, y una actitud de innovación hacia la mejora de dicho entorno educativo.

Tal sistema tiene que contribuir a formar ciudadanos capaces de desarrollar procesos de pensamientos críticos y rigurosos, capaces de “aprender a aprender”, expresión que connota una transformación radical en el modo de hacer cotidiano en las aulas, tanto del docente como del estudiante y que exige la búsqueda de nuevas formas de acceso al conocimiento. Entre los retos que plantea este nuevo modelo universitario se encuentran: ofrecer metodologías que se adapten a las distintas situaciones, intereses, ritmos de aprendizaje y circunstancias particulares; tomar en cuenta algunas cuestiones como la cultura, generadora de formas de conocimiento; la sociedad como espacio de esa cultura; la institucionalización que la sociedad genera para reproducir la cultura y reproducirse a sí misma y al propio educador y educando. Para ello el sistema educativo, incluyendo la Universidad, tal como lo plantea

Fernández Batanero (2000: 3) “no sólo debe diseñar curriculum para que los alumnos aprendan, sino para que sigan aprendiendo”. Es decir, la enseñanza no puede entenderse aislada sino en mutua dependencia de lo social, de lo cultural y de lo personal.

Debemos entonces comprender que cultura y sociedad posibilitan el qué, para qué y por qué de la enseñanza y el ámbito de presiones, instituciones, orientaciones e incluso las variaciones o disgregaciones posibles. Así lo planteaba, hace casi dos décadas, León Trahtemberg (1995) en su libro “La educación en la era de la tecnología y el conocimiento”, realizando un amplio análisis de las exigencias de la modernidad a los sistemas educativos y a sus actores. En cuanto al papel del educador señala lo siguiente:

“Se requieren cambios paradigmáticos para girar del tradicional estilo pedagógico centrado en el profesor, la enseñanza, la información y los exámenes de ingreso a la educación superior, hacia un nuevo enfoque centrado en el estudiante, que sea capaz de pensar en asuntos que vayan más allá de las disciplinas o de sus áreas de especialización. Los estudiantes deben desarrollar ciertas habilidades intelectuales, como el pensamiento analítico y crítico, la habilidad para realizar juicios, razonar cuantitativamente, confrontar y balancear los puntos de vista de los demás. Para ello se requiere focalizar la actividad educativa de modo que les permita aprender a aprender y a resolver problemas de manera original y creativa. Esto obligará a los profesores a reemplazar su actual autoimagen como recipientes de la información, por otra que los convierta en facilitadores del aprendizaje y en agentes de cambio. Deberán dejar de ser líderes transaccionales –que se apoyan en el status quo- para convertirse en líderes transformacionales, que promuevan la creación de un nuevo orden... lo que requiere el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza” (Trahtemberg, 1995, p.120).

Dentro de este marco de proceso de cambios e innovación y en lo que concierne a la implementación de metodologías que se adapten a las distintas situaciones de aprendizaje, mi propuesta va dirigida al empleo y promoción de destrezas cognitivas y metacognitivas para la enseñanza de la lectura de textos escritos en inglés. El dominio de la lectura de este tipo de textos tiene una importancia fundamental porque se trata de una de las destrezas con mayor trascendencia en el aprendizaje de una lengua extranjera (LE). A través de ella, se tiende un puente de acceso a múltiples campos del saber y se expone a los aprendices a formas lingüísticas, vocabulario, funciones y nociones contextualizadas, que son necesarias para el desarrollo de su competencia comunicativa.

El proceso de lectura en LE promueve el conocimiento de los participantes con respecto a la lengua que estudian y el universo que los circunda; estimula la consolidación de sus procesos mentales y sus saberes lingüísticos, a la vez que le confiere importancia a las experiencias previas del lector (Bernhardt, 1996). Este proceso les proporciona un *input* variado, correcto e interesante que favorece la adquisición del mismo y ensancha su bagaje ideológico del mundo que los rodea (Krashen, 2004).

Los textos que se leen y posteriormente se escriben o comentan permiten no sólo internalizar el input percibido sino generar o modelar el output en la lengua en que se lee (Swain, 1985; Calsamiglia y Tusón, 2002). De allí que, la lectura no sólo implica el dominio morfológico, sintáctico, léxico y semántico de un código, sino también la capacidad de relacionar

información nueva con los conocimientos que tenemos como parte de nuestra experiencia social.

Sin embargo, a pesar de las ventajas que ofrece el desarrollo de esta destreza de lectura en inglés he observado con preocupación en estudios llevados a cabo recientemente y a lo largo de mi experiencia como docente en la enseñanza de la unidad curricular Lectura y Composición Inglesa, correspondiente a la licenciatura en Educación, mención Idiomas Modernos de La Universidad del Zulia (LUZ), que el 74% de los estudiantes desconocen la gama de estrategias lectoras disponibles para la resolución de problemas de índole lingüístico-comunicativo (Battigelli, 2009). Este desconocimiento ha traído como consecuencia: un escaso interés por la lectura, un vocabulario insuficiente acorde con el nivel que se espera hayan alcanzado, el uso innecesario o incorrecto del diccionario en el idioma extranjero, entre otros.

La situación planteada ha venido afectando negativamente el rendimiento del estudiante, quien al no contar con estrategias que le permitan el monitoreo activo y la regulación posterior de actividades de procesamiento de la información, incrementa su nivel de ansiedad y pierde la motivación por lo que lee. Como resultado de la ineficacia en la selección de las estrategias lectoras apropiadas, el procesamiento del discurso se convierte en una tarea sumamente ardua con un excesivo consumo de tiempo.

Las razones anteriores constituyeron los argumentos en los que se fundamentó el problema a resolver a través de la presente investigación

cuyo objetivo consistió en ***proponer estrategias de comprensión lectora en el marco de una metodología cognitiva para la enseñanza del inglés como lengua extranjera***. El ejercicio de estas estrategias implica: estar conscientes de lo que se sabe o no se sabe; utilizar estrategias de aprendizaje que varían con la naturaleza del material a aprender y las demandas de la situación de aprendizaje; poder predecir y monitorear el éxito de los propios esfuerzos de aprendizaje; determinar si el proceso de aprendizaje sucede tal como se planeó; diagnosticar las causas de las dificultades; ajustar los procesos cuando sea necesario, entre otros (Vermunt, 1996).

Con este tipo de estrategias se equipará al aprendiz de las herramientas necesarias para que sea capaz de aprovechar a plenitud las ventajas que ofrece la comprensión de la lectura en LE, entre las cuales se destaca el acceso a los diferentes campos del conocimiento. La idea es satisfacer sus necesidades comunicativas de comprensión e interpretación en el medio escrito para que desarrollen su competencia general en la lengua meta, amplíen las posibilidades de éxito en su desempeño académico, y por ende, estén a tono con las exigencias del nuevo modelo universitario que demanda la sociedad actual.

### **Organización del trabajo de investigación**

El alcance del objetivo propuesto en los párrafos precedentes, ameritó estructurar el presente trabajo de investigación en ocho capítulos a objeto de conformar un cuerpo teórico-procedimental suficientemente sustentado. Además de los fundamentos teóricos discutidos y analizados a lo largo de estos capítulos, se incluyen procedimientos impregnados de

acciones que promueven la autorreflexión y el autocuestionamiento como elementos esenciales de la actividad metacognitiva. Los mismos están destinados a propiciar el uso de estrategias cognitivas para la comprensión lectora en inglés en estudiantes universitarios y, en consecuencia, optimizar la didáctica de LE en estos contextos de aprendizaje. Seguidamente se describe brevemente el contenido de cada uno de estos ocho capítulos.

En el Capítulo I se presenta en detalle la situación problemática que motivó el desarrollo de este trabajo y algunos de los trabajos que han tratado los problemas mencionados. Las interrogantes que marcaron el rumbo a seguir del estudio emprendido así como, los objetivos de la investigación, su justificación y delimitación también se incluyen en este primer capítulo.

En el Capítulo II se inician las bases teóricas de esta tesis doctoral, partiendo de los antecedentes que preceden a este estudio y que determinan el estado de arte del problema planteado. Dentro de este apartado también se encuentra el entramado conceptual que gira en torno a la lectura, como proceso psicolingüístico y netamente interactivo, de acuerdo con la óptica de diferentes autores, expertos tanto en lectura de la lengua materna (L1) como en LE.

El capítulo III se dedica a desentrañar los distintos tipos de estrategias de lectura, ofreciendo un panorama descriptivo acerca de las mismas. Este panorama comienza a desplegarse con aquellas estrategias implementadas bajo el método de instrucción directa, basado en un



paradigma de investigación educativo, denominado proceso/producto; hasta llegar a una perspectiva cognitivo-constructivista en la cual las estrategias de lectura se perciben como procesos de construcción conjunta, mediante una práctica guiada por el profesor quien proporciona a los alumnos los andamios necesarios para que puedan dominar progresivamente dichas estrategias y utilizarlas una vez retiradas las ayudas iniciales.

En el Capítulo IV se aborda el contexto de la investigación seleccionado para llevar a cabo el presente estudio. El mismo comprende: los objetivos de la enseñanza del inglés en el área sometida a análisis, las concepciones que se manejan acerca del proceso de lectura, el perfil de los estudiantes que cursan esta unidad curricular y los materiales usados para la enseñanza de la lectura en LE. Este capítulo culmina con el cuadro de operacionalización de las variables, sujetas a estudio a través del presente trabajo.

El Capítulo V abarca los aspectos metodológicos. Estos aspectos incluyen: el paradigma metodológico adoptado el cual justifica la adopción del enfoque cuali-cuantitativo; el tipo de investigación y diseño y los instrumentos y técnicas de medición utilizados. De igual manera, en este apartado se define la población y muestra seleccionadas para efectos de la recolección de datos.

La presentación de los resultados recolectados mediante el instrumento de medición diseñado para tal fin con su respectivo análisis

cuali-cuantitativo se reportan en el Capítulo VI mientras que, en el Capítulo VII se desarrolla una propuesta de estrategias cognitivas y metacognitivas, generadas a partir de los hallazgos encontrados. Con esta propuesta se alcanza el objetivo general de esta tesis doctoral la cual culmina con las conclusiones, recomendaciones y varias sugerencias de estudio a futuro que se detallan en el Capítulo VIII de esta investigación.

La autora

# **Capítulo I:**

---

## **1.1. Situación Problemática**

**1.1.1. Planteamiento de la situación problemática**

**1.1.2. Antecedentes de la situación problemática**

**1.1.3. Interrogantes de la Investigación**

## **1.2. Los objetivos**

**1.2.1. Objetivo General**

**1.2.2. Objetivos Específicos**

## **1.3. Criterios científicos que justifican la Investigación**

**1.3.1. Conveniencia**

**1.3.2. Relevancia social**

**1.3.3. Implicaciones prácticas**

**1.3.4. Valor teórico**

### **1.3.5. Utilidad metodológica**

## **1.4. Delimitación**

### **1.4.1. Delimitación teórica**

### **1.4.2. Delimitación espacial**

### **1.4.3. Delimitación temporal**

## **Capítulo I**

### **1. Situación Problemática**

En este capítulo se describe con más detalle la situación problemática que motivó el desarrollo de esta tesis doctoral, planteándola de manera específica a través de las interrogantes surgidas durante el proceso investigativo. Sobre la base de estas interrogantes, se establecen los objetivos generales y específicos que buscaron responder a los cuestionamientos formulados. Los criterios científicos que justifican dicho proceso así como su delimitación también forman parte del presente apartado.

#### **1.1. Situación problemática**

La situación problemática que originó el desarrollo de la presente tesis doctoral, está vinculada con una serie de inquietudes que giran en torno al quehacer docente. Entre estas inquietudes se encuentra el hecho de mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y futuros profesionales que ejercerán la enseñanza de lenguas extranjeras, a objeto de que sean capaces de procesar, de manera más eficiente y a través de estrategias efectivas, el discurso escrito en inglés. Ello con el fin último de contribuir a convertir a estos participantes en sujetos activos en el proceso de aprender.

Esta contribución se centra en la enseñanza de estrategias metacognitivas, las cuales ayudan a planificar, regular y evaluar el aprendizaje. Lo que se persigue es que el estudiante reconozca que mediante el dominio de una serie de estrategias metacognitivas, puede ser capaz de auto-regular su actuación en respuesta a las demandas de la tarea y de la situación, llegando a convertirse en un alumno estratégico, reflexivo, autónomo y capaz de desarrollar aprendizajes significativos. Objetivo éste que se encuentra plasmado en los principales proyectos universitarios nacionales e internacionales sobre la formación del estudiante universitario requerido por la sociedad del siglo XXI.

La implementación de este tipo de estrategias para el abordaje de la lectura en inglés parte del supuesto de que la metacognición está relacionada con cualquier conocimiento o actividad cognitiva que tiene como objeto, o regula, cualquier aspecto de cualquier empresa cognitiva (Flavell, 1996). Para Palincsar y Brown (1997), el conocimiento metacognitivo permite al lector seleccionar, emplear, controlar y evaluar el uso de estrategias lectoras. Éstas implican, entre otras cosas, el monitoreo activo y la regulación posterior de las actividades de procesamiento de la información.

Por su parte, Baker (1994) sostiene que en el proceso de lectura existen dos actividades autorregulatorias importantes: la primera implica darse cuenta si hemos entendido (evaluación) y la segunda consiste en dar los pasos adecuados para resolver los problemas de comprensión

detectados (regulación). Esta última actividad sólo se pone en marcha cuando la comprensión resulta insatisfactoria (Otero, 1992).

A pesar de las ventajas que ofrece la puesta en marcha de este tipo de estrategias para el abordaje de la lectura en inglés, los hallazgos reportados en investigaciones recientes, llevadas a cabo por la autora, han demostrado que el 74% de los estudiantes desconocen la gama de estrategias lectoras disponibles para la resolución de problemas de índole lingüístico-comunicativo (Battigelli, 2009). Dichos hallazgos se han generado como producto de indagaciones hechas durante mi práctica docente en la enseñanza de la unidad curricular Lectura y Composición Inglesa correspondiente a la licenciatura en Educación, mención Idiomas Modernos de la Escuela de Educación, de la Facultad de Humanidades y Educación (FHE) de La Universidad del Zulia (LUZ).

El desconocimiento de cómo abordar algunos problemas de índole lingüístico-cognitivo, tales como: criterio lexical, coherencia externa e interna, cohesión proposicional y estructural, suficiencia informativa y otras dificultades inherentes al procesamiento del discurso escrito en inglés, ha traído consecuencias negativas que impiden, a los estudiantes de la unidad curricular antes mencionada, desarrollar las operaciones cognitivas y metacognitivas necesarias para que el proceso de la comprensión textual se lleve a cabo de manera exitosa. Tales consecuencias funcionan como el planteamiento de la situación problemática de la presente investigación el cual se presenta a continuación.

### 1.1.1. Planteamiento de la situación problemática

Entre las consecuencias detectadas que acarrea no poner en práctica estrategias efectivas para llevar a cabo el proceso de lectura en inglés, en la población sujeta a estudio, vale la pena mencionar:

- Escaso interés por la lectura ya que, al encontrar algún obstáculo lexical que le dificulta la comprensión textual se incrementan sus niveles de ansiedad y pierde la motivación por lo que lee. Su falta de entendimiento provoca un vacío semántico relevante o incluso la incompreensión de párrafos completos.
- Adquisición de un vocabulario insuficiente, que no está acorde con el nivel que se espera hayan alcanzado.
- Falta de aplicación de estrategias de inferencia textual adecuadas que limitan la comprensión del texto. Estas inferencias requieren de operaciones cognitivas, capaces de crear puentes que integren elementos lexicales precedentes del texto con otros que el lector puede recuperar de su memoria. La carencia de estos puentes cognitivos por parte del lector cierra todas las posibilidades de adquisición de contenidos lexicales y lingüísticos ya que no le permiten evaluar la consistencia interna del texto y su compatibilidad con el conocimiento previo, con lo que le dicta su sentido común.
- Uso innecesario o incorrecto del diccionario en el idioma extranjero. Esto significa que estos estudiantes fundamentan la comprensión lectora en



el significado de todas las palabras del texto aunque no sean relevantes; así, si no entiende alguna de ellas, se bloquea y detiene la lectura para intentar deducir el significado, produciéndose una frustración constante y una aversión hacia el idioma que aprende.

- Transferencias erradas de la gramática castellana a la inglesa y anisomorfismos o asimetría entre los dos sistemas lingüísticos. Estas transferencias ocurren cuando los estudiantes tratan de extrapolar las estrategias de lectura utilizadas en su L1 a la segunda lengua (L2) de manera incorrecta. Al no encontrar una traducción directa, en el sentido de traducción palabra por palabra o literal del inglés al español, piensan que la frase está mal traducida o han captado mal su significado, por lo tanto, muchas veces no saben qué hacer en la etapa de reformulación. Esta manera de proceder demuestra que los estudiantes, en vez de relacionar el texto con su metaconocimiento, de la misma manera que lo harían en su L1, por el contrario, recurren a una estrategia de traducción literal. En consecuencia vuelcan las propias impresiones en el texto, deformando o manipulando parcial o totalmente su verdadero sentido. Esto crea un bloqueo y frustración al no entenderlo todo, deseando no querer leer más después de haber experimentado esta errada transferencia.
- Insuficiente empleo de operaciones cognitivas básicas, como la evaluación y regulación para el procesamiento de la información escrita en inglés. Esto lo manifiestan al: deducir el significado de la palabra o de la frase sin evaluar el contexto; no aplicar las estrategias adquiridas a

textos similares, leídos posteriormente; no identificar las categorías gramaticales de las palabras o cambiar las mismas para que coincidan con el significado de sus esquemas mentales, manipulando completamente el significado y el sentido inicial. Todo ello implica el consumo valioso de tiempo para procesar y pensar las palabras en lugar de reconocerla automáticamente.

Todas estas dificultades pueden resumirse en: deficiencias en la decodificación; confusión con respecto a las demandas de la tarea; pobreza de vocabulario; escasos conocimientos previos; dificultad para vincular conocimientos previos con información nueva; problemas de memoria; desconocimiento y/o falta de dominio de las estrategias de comprensión; escaso control de la comprensión o falta de aplicación de estrategias metacognitivas; baja autoestima e inseguridad, y el escaso interés en la tarea o falta de motivación, constituyen algunas de las dificultades, manifestadas por los estudiantes, y corroboradas por la autora, que causan interferencias de comprensión lectora a estos aprendices de inglés como lengua extranjera (ILE). Dichas dificultades también han sido reportadas por otros investigadores de lenguas cuyos trabajos han estado enfocados en resolver problemas similares al aquí planteado y que a continuación se citan.

### **1.1.2. Antecedentes de la situación problemática**

Los trabajos que se exponen a continuación, tratan en cierta forma de corroborar las consecuencias citadas como planteamiento del problema

de esta investigación y confirman la preocupación de los docentes del área de lenguas por ofrecer una enseñanza efectiva y eficiente, a través del procesamiento crítico y autorregulado de la información escrita que se le presenta en inglés. Se inician estos antecedentes con la inquietud que ya desde la época de los años 70, manifestaban Mackay y Mountford (1978) con respecto al proceso de la lectura en LE.

Estos autores hacen mención de dos funciones que deben ser cumplidas por la lengua materna (L1) del estudiante universitario, con respecto a la necesidad de procesar información escrita en idioma inglés, inherente a su campo de especialización. La primera tiene que ver con la posibilidad de que L1 sea la lengua a la cual pueda traducirse la información escrita en inglés. La segunda, se refiere a la posibilidad de que L1 sirva de apoyo a las operaciones de aprendizaje de la lengua meta. Es esta segunda función de L1, la que conviene resaltar como antecedente del problema central objeto de estudio.

Mackay y Mountford (1978), plantean que, tradicionalmente, el uso de L1 en situaciones de enseñanza-aprendizaje de LE era considerado por muchos especialistas como un factor mediador entre la codificación y la decodificación de mensajes, lo cual contribuía a acentuar la dependencia del aprendiz en su lengua nativa. Es decir, se exaltaba la desventaja de utilizar L1. No obstante, en las situaciones donde la LE cumple una función auxiliar (como lo es el caso de estudiantes universitarios que aprenden la lengua extranjera con un propósito específico: desarrollar destrezas lectoras en LE), la lengua materna puede ser vista como un factor de gran

utilidad pues, según Allen y Widdowson (1974; en Mackay y Mountford, 1978) vendría a fungir como vehículo para la transferencia de información o re-creación de la información contenida en el texto original escrito en inglés.

Señalan estos mismos autores que no se trata de transformar un texto A (escrito en inglés, LE) en un texto B (escrito en español, L1), sino más bien de re-crear el primero con la ayuda de los conocimientos ya alcanzados por el aprendiz, a partir de la conceptualización de la realidad vinculada a su área de especialización. Además, los estudiantes, por lo general, ya están familiarizados con los conceptos básicos, procedimientos y principios que rigen su campo profesional, y con la forma en la cual esos conocimientos están organizados y expresados en el discurso escrito en L1.

De allí que la tarea fundamental de un programa de lectura en inglés para jóvenes y adultos debe ser, aprovechar al máximo esos conocimientos adquiridos en L1, para demostrarle a esos estudiantes la manera cómo dichos conceptos, procedimientos y principios están expresados en la lengua meta. De otro modo, el estudiante tiende a enfrentar problemas y dificultades generadas tanto por las estructuras superficiales como por los componentes lexicales en LE, trayendo como consecuencia una comprensión e interpretación errónea del texto en LE.

En tal sentido, Raúl (2005) señala que en muchas ocasiones los aprendices no cuentan con estrategias de lectura eficientes en su lengua materna, lo cual les impide transferirlas hacia la lectura en una lengua

extranjera. Este autor enfatiza que la lectura en lenguas extranjeras ha estado enfocada tradicionalmente a leer cuidadosamente textos seleccionados por el docente, y a responder preguntas de comprensión literal. Para Raúl, esto se hace generalmente con la finalidad de practicar las formas gramaticales de la lengua y para repasar el contenido estudiado en clase y no para promover verdaderamente el uso de estrategias de lectura de más alto nivel que conduzcan a la comprensión profunda.

Por su parte, Da Costa (2008), sobre la base de un estudio realizado, con estudiantes de la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”, ubicada en Coro, Estado Falcón; explicó que los alumnos son más eficientes al responder preguntas literales (87,62%) que las inferenciales globales abiertas (28,6%), las inferenciales objetivas (67,31%) o las críticas (23,09%), obteniendo esta última el porcentaje más bajo de aciertos por parte de los aprendices. Estas mismas deficiencias han sido inclusive reportadas por Bravo (2008) y Bracho (2008) en la comprensión crítica de la lectura en la lengua materna en estudiantes universitarios de Lengua, Literatura y Latín.

En esta misma Universidad, Yáñez (2002) observó deficiencias en la enseñanza de la lectura en Inglés como LE, ya que de acuerdo con los aprendices de Educación, Mención Inglés como Lengua Extranjera se les adiestra en el análisis cuidadoso de textos que, algunas veces están lingüísticamente por encima de su nivel de suficiencia, es decir, que deben leer intensivamente materiales complicados que activan únicamente su nivel literal de comprensión y originan apatía hacia dicha práctica.

Otra de las evidencias que relata el mismo problema, es el trabajo empírico que realizara Govea (2011). Esta autora aplicó un instrumento de medición a 50 estudiantes de la asignatura Inglés V del Programa de Educación Mención Inglés, en el cual se requería que los bachilleres respondieran un cuestionario de 3 partes en relación con las 4 destrezas lingüísticas (la lectura, la escritura, la comprensión auditiva y la producción oral). Luego de cotejados los datos, se observó que la lectura tuvo el porcentaje más bajo de preferencia y uso (20%), siendo considerada como una práctica monótona, confinada al salón de clase y manejada por el docente en su totalidad, quien les exige el análisis detallado de materiales extensos, lingüísticamente difíciles de comprender.

No cabe duda, que bajo esta concepción, los estudiantes son inducidos a procesar lenta y minuciosamente el texto, lo que les impide, o por lo menos dificulta, la posibilidad de obtener una visión más global del contenido, así como una posición personal acerca del texto. Es decir, ven disminuida la posibilidad de alcanzar un nivel de comprensión crítica de lectura al ser privados de herramientas necesarias para ir más allá de la tradicional forma literal de comprensión. De esa manera, se obstaculiza la recepción del *input* proveniente de los materiales escritos y posiblemente se aminora su motivación a leer, lo cual podría acarrear la generación de actitudes negativas hacia la lectura voluntaria y, por tanto, la disminución de su hábito de lectura.

Aunado a esto, Delmastro (2007) afirma que los niveles de comprensión no son el único elemento que afecta a la lectura en ILE, sino también varios factores de naturaleza pedagógica, entre los que destacan: los enfoques de instrucción, el interés, relevancia y autenticidad de los

textos, las estrategias de enseñanza y actividades utilizadas, entre otros. Con respecto a estos factores Castillo y Muñoz (2001), opinan que las preferencias y actitudes de los estudiantes deberían jugar un papel importante al momento de iniciarlos en el acto de lectura; especialmente si se considera que en muchos casos los estudiantes perciben el acto de leer como cualquier cosa menos una manera amena de aprender.

### **1.1.3. Interrogantes de la Investigación**

A partir de la confirmación del problema planteado en los párrafos precedentes, surgieron una serie de cuestionamientos que sirvieron para guiar el rumbo del presente estudio y que fungen como interrogantes de la investigación. Tales interrogantes se presentan seguidamente.

- ¿De qué manera puede describirse la naturaleza psicolingüística que involucra el complejo proceso de lectura?
- ¿Cómo pueden analizarse las ventajas que ofrece la aplicación de estrategias metacognitivas para el procesamiento del discurso escrito en inglés?
- ¿Cuáles son las diferencias relacionadas con el comportamiento lingüístico de los estudiantes, en las fases de procesamiento de la lectura en inglés, antes y después de aplicar estrategias metacognitivas?
- ¿Cómo puede evaluarse el nivel de efectividad lectora alcanzado por los estudiantes que aplican estrategias metacognitivas para el procesamiento del discurso escrito en inglés?

- ¿Cuáles son las estrategias metacognitivas que pueden proponerse para que el alumno alcance mayores niveles de comprensión lectora en inglés y sea capaz de resolver los problemas de procesamiento del discurso escrito en este idioma?

Estas interrogantes se abordan a lo largo del presente estudio para lo cual se formularon los objetivos generales y específicos que se presentan a continuación.

## **1.2. Los objetivos**

Para la formulación de los objetivos de este trabajo doctoral, se parte de una concepción holística de lo que significa investigar. En esta concepción, según Hurtado (2005), los objetivos no se restringen a cumplir una función práctica para la actividad de la investigación, los mismos constituyen niveles de complejidad en la elaboración del conocimiento, es decir, no se limitan a una única manifestación del conocimiento, como en el caso de los modelos epistémicos anteriores a esta concepción, sino que están orientados al grado de elaboración del conocimiento que se pretende alcanzar. Sobre la base de esta definición, se redactaron los objetivos específicos, siguiendo los niveles de complejidad aludidos por Hurtado y que a su vez facilitaron el alcance del objetivo general.

### **1.2.1. Objetivo General**

- Proponer estrategias metacognitivas que contribuyan a mejorar el procesamiento del discurso escrito en inglés, durante las diferentes



fases de lectura, para los estudiantes de la FHE (LUZ) que aprenden este idioma extranjero.

### **1.2.2. Objetivos Específicos**

- Describir la naturaleza psicolingüística que involucra el proceso de lectura, a partir de los criterios aportados por los diferentes modelos epistémicos.
- Analizar las ventajas que presenta el empleo de estrategias metacognitivas por parte de los estudiantes que aprenden inglés como LE, en materia del procesamiento del discurso escrito en este idioma.
- Comparar las diferencias relacionadas con el comportamiento lingüístico de los estudiantes, en las fases del procesamiento de la lectura en inglés, antes y después de la aplicación de estrategias metacognitivas.
- Evaluar el nivel de efectividad lectora alcanzado por los estudiantes que aplican estrategias metacognitivas para el procesamiento del discurso escrito en inglés.
- Generar un conjunto de estrategias metacognitivas, basado en el análisis de efectividad lectora alcanzado, para los estudiantes de la FHE (LUZ).

La complejidad de los objetivos específicos propuestos, tal como lo plantea Hurtado (2005), parte desde el nivel perceptual, intentando estudiar

el evento desde lo más evidente y manifiesto de sus características, como lo es el proceso de lectura; pasa por el nivel aprehensivo, relacionando tales características a través del análisis, para llegar hasta el nivel integrativo.

En este último, según la óptica de la autora, el conocimiento trasciende el campo de las explicaciones para expresarse en acciones concretas que, de manera intencional y planificada, modifican o transforman el evento que se está estudiando. Esto, justamente, es lo que se busca con el presente trabajo de investigación, el cual aspira transformar la praxis educativa, en lo que respecta a la enseñanza de la destreza de lectura en inglés, mediante la propuesta de estrategias metacognitivas generada.

Vale la pena mencionar que para abordar la complejidad de este proceso investigativo se requirió adoptar un enfoque cuali-cuantitativo, el cual se explica en el apartado metodológico de esta tesis doctoral. En resumen, los objetivos específicos formulados, representan los diferentes estadios por los que se pretendió configurar el conocimiento y por ende, llegar al objetivo general. Estos estadios ameritaron la implementación de técnicas y procedimientos de investigación específicos para dar cuenta de la evolución en los niveles de descripción, análisis, comparación, evaluación y generación de propuestas. La sistematización de dichos niveles así como las técnicas y procedimientos implementados se resume seguidamente, en el Cuadro 1.

**Cuadro 1**

**Sistematización de objetivos para la configuración del conocimiento**

| Objetivos Específicos   | Técnicas y Procedimientos para su alcance   |
|---|---|
| <p>Describir la naturaleza psicolingüística que involucra el proceso de lectura, a partir de los criterios aportados por los diferentes modelos epistémicos.</p>  | <p>Revisión documental sobre los diferentes modelos epistémicos que describen las distintas fases de la naturaleza psicolingüística del proceso de lectura<br/> <b>(Capítulo II)</b></p>  |
| <p>Analizar las ventajas que presenta el empleo de estrategias metacognitivas por parte de los estudiantes que aprenden inglés como LE, en materia del procesamiento del discurso escrito en este idioma.</p>             | <p>Arqueo bibliográfico acerca de las consideraciones teórico-metodológicas que destacan las ventajas de emplear estrategias de comprensión lectora metacognitivas para el procesamiento del discurso escrito en inglés<br/> <b>(Capítulo III)</b></p>  |
| <p>Comparar las diferencias relacionadas con el comportamiento lingüístico de los estudiantes, en las fases del procesamiento de la lectura en inglés, antes y después de la aplicación de estrategias metacognitivas</p> | <p>- Descripción del contexto seleccionado para la investigación, los objetivos que persigue, el perfil de los estudiantes sujetos a estudio, entre otros.<br/> <b>(Capítulo IV)</b><br/>                     Diseño de Instrumentos de recolección de datos para la comparación:<br/>                     - Diseño y aplicación de pre-test<br/>                     - Intervención pedagógica orientada hacia la aplicación de estrategias metacognitivas<br/>                     - Diseño y aplicación de post-test<br/> <b>(Capítulo VI)</b></p> |

|   |  |
|---|--|
| <p>Evaluar el nivel de efectividad lectora alcanzado por los estudiantes que aplican estrategias metacognitivas para el procesamiento del discurso escrito en inglés.</p> | <p>- Interpretación de los resultados del pre-test y post-test, bajo un enfoque cualitativo (hermenéutica discursiva) y cuantitativo (representación de los resultados a través de histogramas de frecuencias absolutas y relativas)<br/><b>(Capítulo VII)</b></p> |
| <p>Generar un conjunto de estrategias metacognitivas, basado en el análisis de efectividad lectora alcanzado, para los estudiantes de la FHELUZ.</p>                      | <p>Desarrollo de una propuesta de estrategias metacognitivas<br/><b>(Capítulo VIII)</b><br/>Redacción de las conclusiones y recomendaciones del estudio<br/><b>(Capítulo VIII)</b></p>   |

**Fuente: Elaboración propia**

### **1.3. Criterios científicos que justifican la Investigación**

El carácter científico que justifica el desarrollo de la presente tesis doctoral se encuentra respaldado por los postulados metodológicos que plantean Hernández y col. (2006). Según estos autores, para que una investigación adquiera dicho carácter, debe cumplir con ciertos criterios que le otorgan las bases sólidas a toda investigación científica. Estos puntos de vista o criterios científicos que están relacionados con la conveniencia, relevancia social, implicaciones prácticas, valor teórico y utilidad metodológica se explican a continuación.

#### **1.3.1. Conveniencia**

Este criterio debe responder a la pregunta ¿para qué sirve la investigación? y su respuesta está vinculada con el conocimiento generado

a partir del diagnóstico de la situación didáctico-pedagógica que se presenta en el entorno de aprendizaje de la lectura en inglés. No solo para corroborar los problemas antes mencionados, relacionados con el procesamiento del discurso escrito en este idioma sino que también, para proponer soluciones viables y factibles que propicien un mejor desempeño lector en los sujetos de esta investigación.

Dicha solución implica plantear la incorporación de estrategias novedosas adaptadas a sus necesidades y estilos cognitivos particulares, lo cual requiere el abordaje de la ciencia cognitiva como un paradigma científico contemporáneo que permite conjugar el dominio complejo de la cognición y la inteligencia en un sentido amplio. Incluyendo, por ejemplo, problemas de representación del conocimiento, procesamiento del lenguaje, aprendizaje, razonamiento y resolución de problemas.

### **1.3.2. Relevancia social**

El criterio social se evidencia a través de dos aspectos primordiales. El primero, referido a la formación de un individuo crítico y reflexivo, capaz de insertarse en los desafíos de la sociedad moderna actual, que pueda sacar provecho de lo que lee en inglés, para estar al tanto de los últimos acontecimientos que ocurren tanto en su ámbito profesional, así como también en otras áreas o campos del saber científico. Esto, dado a que la mayoría de la información actualizada es difundida en inglés. A partir de las inferencias de lo que lee en este idioma, este aprendiz puede aumentar su bagaje cultural y compartirlo con el resto de sus colegas.

El segundo aspecto social que justifica este trabajo viene dado por la factibilidad de comparar, desde el punto de vista sociolingüístico, los problemas de comprensión de la lectura en estudiantes venezolanos con otros alumnos pertenecientes a diferentes entornos culturales. De tal manera que, este estudio no ha de restringirse sólo a la práctica didáctica local, debe trascender a otras latitudes para reforzar investigaciones que se estén realizando a nivel nacional e internacional. Ello con el fin de responder a la necesidad de intercambios socioculturales los cuales constituyen uno de los mayores desafíos para las nuevas generaciones.

### **1.3.3. Implicaciones prácticas**

Las implicaciones prácticas tienen que ver con el aspecto *gnoseológico* de este estudio, enmarcado dentro de la complejidad que representa el procesamiento de la información del discurso escrito por parte de un estudiante que aprende inglés como LE. Su justificación *práctica*, consiste en indagar sobre los diferentes mecanismos inmersos en el universo cognoscitivo del lector, que utiliza el estudiante de lenguas extranjeras para desarrollar las destrezas lectoras pero, en una segunda lengua, específicamente en textos escritos en inglés.

En consecuencia, el valor práctico de esta investigación radica en la generación de la propuesta de estrategias metacognitivas para desarrollar habilidades lectoras. Una vez descubierto el conjunto de procedimientos que realiza el aprendiz, a partir de su universo cognoscitivo, para procesar la información escrita en el idioma inglés; se le propone estrategias enmarcadas en una metodología cognitiva, lo cual consolida la formación

integral de los alumnos de la mención Idiomas Modernos de La Universidad del Zulia, en el campo científico, humanístico y educativo, creando así una generación de relevo que responda a las demandas del entorno. Estas estrategias habrán de proveerlos de herramientas importantes para abordar los problemas lingüísticos que pueda afrontar durante en el procesamiento de información.

#### **1.3.4. Valor teórico**

Los aspectos teóricos desarrollados en este estudio, servirán de base para ampliar el marco referencial relacionado con el empleo de estrategias y su influencia en el proceso de comprensión de la lectura. De igual manera, aportarán ideas para la solución de posibles problemas que puedan surgir en dicho proceso, dada la complejidad que representa el manejo del discurso escrito en inglés para un estudiante que debe acudir a su bagaje cognoscitivo muchas veces desconocido por el mismo.

El aporte teórico, igualmente contribuirá a sentar las bases que servirán de soporte para el desarrollo de estrategias y actividades a implementar al abordar un texto escrito en inglés. Dichas bases estarán constituidas por los diferentes mecanismos cognoscitivos utilizados por los estudiantes de inglés como LE. Información ésta que es recabada mediante los resultados obtenidos a través de los instrumentos de investigación diseñados para tal fin.

#### **1.3.5. Utilidad metodológica**

Desde el punto de vista metodológico, la importancia de este estudio reside en la combinación de los dos métodos de investigación, el

cuantitativo y el cualitativo. La viabilidad del uso de ambos enfoques, consiste en sacar provecho de las ventajas que cada uno ofrece según los temas abordados. Dentro de una investigación, hay aspectos no cuantificables que necesitan ser abordados a través de una interpretación hermenéutica de los datos arrojados por los estudiantes.

Tal es el caso de la interpretación del conocimiento tácito que posee el estudiante puesto al relieve por el investigador, el cual ofrecerá las herramientas metodológicas ideales que podrán ser compartidas por el resto de la comunidad estudiantil para solucionar problemas de comprensión del discurso escrito en inglés.

Por otra parte, los aspectos cuantificables se reflejarán a través del conteo de los datos que se obtendrán mediante la observación directa a través de una encuesta tipo cuestionario. A través de este instrumento, se computará la frecuencia del uso de estrategias y procedimientos metodológicos que utiliza el estudiante de inglés como lengua extranjera, para interpretar el discurso escrito en este idioma.

A fin de lograr el conocimiento pertinente por medio de la complejidad que representa el constructo de lo cuantificable y no cuantificable, este estudio busca unir elementos diferentes para constituir un todo que dé respuesta a las interrogantes formuladas como objeto de investigación. Por lo tanto, la validez hermenéutica de la misma se fundamentará en el análisis de los postulados teóricos y la dialéctica entre los aspectos cuantitativos y cualitativos que caracterizan este estudio



## **1.4. Delimitación**

La delimitación de una investigación consiste en circunscribirla dentro de los ámbitos teóricos, espaciales y temporales precisos para que el acto de investigar no se convierta en un objetivo inalcanzable, por tratar de abarcar aspectos que desvíen el verdadero propósito de la indagación y sistematización del conocimiento. A continuación se detallan estos ámbitos en los cuales se demarca la presente tesis doctoral.

### **1.4.1. Delimitación teórica**

La delimitación teórica se circunscribirá al área de investigación en la cual se encuentra inmerso este estudio, es decir en el campo del saber relacionado con la Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, dentro de la línea de investigación que existe en el Departamento de Idiomas Modernos de LUZ. El abordaje teórico que sustenta este estudio, está enmarcado en los aportes de autores abocados a tanto al análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en L1 y L2, así como aquellos que tratan la ciencia cognitiva y la psicolingüística en general y su influencia en la enseñanza de lenguas, en particular.

En resumen y tal como se ilustró en el Cuadro 1, los postulados teóricos que se describen y analizan a lo largo de esta investigación están orientados hacia dos ejes principales, a saber, la lectura como proceso psicolingüístico y las estrategias metacognitivas. La conjugación de ambos

postulados permitirá corroborar la hipótesis de que, en la medida en que un aprendiz pueda desglosar y procesar cierta información, así como reconstruir esa información haciendo uso de conexiones lógicas propias, en esa medida incrementará la comprensión y retención de la misma.

#### **1.4.2. Delimitación espacial**

La investigación se desarrolla en los espacios académicos de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia, donde se imparten las diferentes cátedras de la mención Idiomas Modernos. En este caso específico, se tomará en cuenta los espacios destinados a la enseñanza de la asignatura Lectura y Composición Inglesa, de la cual se crea una sección por cada periodo lectivo y en la mayoría de los casos, son asignadas a la autora de esta investigación. En consecuencia, los alumnos formalmente inscritos en esta asignatura fueron considerados para la selección de la población y la muestra del presente estudio.

#### **1.4.3. Delimitación temporal**

El punto de vista temporal, se refiere al lapso de tiempo que se empleará para el desarrollo de la investigación. Este lapso corresponde a los dos periodos académicos anuales planificados para los años 2012, 2013 y el único del 2014.

## **Capítulo II:**

### ***Antecedentes de la investigación y Aproximaciones teóricas acerca de la lectura***

---

#### **2.1. Antecedentes sobre la problemática del estudio**

2.1.1. A nivel nacional

2.1.2. A nivel Internacional

#### **2.2. Naturaleza psicolingüística del proceso de lectura**

##### **Modelos epistémicos que explican la comprensión lectora**

2.2.1. Modelos de reconocimiento de la palabra

2.2.1.1. Modelo de Logogen de Morton

2.2.1.2. Modelo de Doble Ruta

2.2.1.3. Modelo de lectura por analogía

2.2.1.4. Modelos Conexionistas

a) Modelo de Seidenberg y McClelland

b) Modelo de Van Orden, Pennington y Stone

2.2.1.5. Modelo de Ehri: Ruta visual-fonológica

2.2.2. **Modelos de acceso al léxico**

2.2.2.1. Modelo de búsqueda serial

2.2.2.2. Modelo de Activación-Verificación

2.2.2.3. Modelo de Activación Interactiva

2.2.3. **Consideraciones acerca de los modelos epistémicos**

2.2.3.1. Sobre su surgimiento

2.2.3.2. Importancia de los modelos para la lectura

### **2.3. Funcionamiento mental del sujeto durante la lectura**

2.3.1. Modelo ascendente

2.3.2. Modelo descendente

2.3.3. Modelo Interactivo

2.3.4. El enfoque Global de Textos

2.3.5. Enfoque sociosemiótico

### **2.4. Definición del proceso lector: ¿Qué significa leer en una LE?**

2.4.1. La lectura como transferencia de información

2.4.2. La lectura como proceso interactivo

2.4.3. La lectura como proceso transaccional

2.4.4. Concepto de lectura para esta investigación

### **2.5. Factores que intervienen en el proceso de enseñanza constructivista de la lectura**

2.5.1. El estudiante como eje constructor de conocimientos

2.5.2. Tipo de texto como motor constructor

2.5.3. La mediación docente

### **2.6. Perspectivas didácticas para la enseñanza de la lectura en LE**

2.6.1. Primer sub-proceso: Antes de la lectura

2.6.2. Segundo sub-proceso: La Lectura

2.6.3. Tercer sub-proceso: Post-lectura

## **Capítulo II**

### **2. Antecedentes de la investigación y aproximaciones teóricas acerca de la lectura**

El primer abordaje de las bases teóricas que fundamentan esta tesis doctoral se inicia con los estudios recientes acerca de la problemática planteada en el capítulo anterior. Estos estudios conforman los antecedentes de la investigación y están relacionados con los dos componentes teóricos centrales de este trabajo, a saber, la enseñanza de la lectura y las estrategias utilizadas para su procesamiento. Luego del análisis de estos antecedentes, llevados a cabo a nivel nacional e internacional, se procede a desentrañar la naturaleza psicolingüística del proceso de lectura a través de las distintas definiciones que ha recibido este proceso desde diferentes ópticas epistémicas. Este entramado teórico abarca el primer objetivo específico de este trabajo.

#### **2.1. Antecedentes recientes sobre la problemática del estudio**

En esta sección se detalla el *estado del arte* de la problemática planteada, haciendo énfasis en investigaciones de reciente data que, de una manera u otra, han demostrado su preocupación por buscar soluciones didácticas para resolver las dificultades de comprensión lectora, que a menudo son manifestadas por los estudiantes que aprenden inglés como

LE. Dichas investigaciones hacen referencia a los últimos hallazgos que se han producido sobre los tópicos de esta investigación a nivel nacional e internacional.

### **2.1.1. A nivel nacional**

El primer antecedente acerca de la enseñanza de la destreza de lectura en LE a nivel nacional, lo constituye el trabajo realizado por Mayora, I. (2013), titulado: *Estrategias metacognitivas aplicadas en la comprensión de la lectura por estudiantes de Inglés I. Caso Vice – Rectorado “Luis Caballero Mejías”*. El propósito fue caracterizar las estrategias metacognitivas para la comprensión de la lectura en estudiantes de Inglés I de la UNEXPO – LCM. Fue una investigación descriptiva y de campo, que contempló un análisis de las estrategias metacognitivas empleadas por los estudiantes que aprobaron esta asignatura con altas calificaciones. Los resultados revelan que todos los estudiantes utilizan estas estrategias durante la lectura de textos en inglés y las reportadas con mayor frecuencia son: (a) tener conciencia de la responsabilidad como aprendiz, (b) disponer de los recursos necesarios, (c) comprender con facilidad los textos, (d) controlar el proceso de memorización para modificarlo en función de los resultados y (e) resolver con facilidad las tareas acerca del contenido del texto. Dados los resultados obtenidos, esta autora recomienda motivar la comprensión de la lectura con el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, incluir estrategias dentro de los programas y propiciar la formación continua de los profesores del área.

El trabajo de Mayora sirve de fundamento para esta tesis doctoral dado que, trata sobre los mismos objetivos formulados en este trabajo de investigación, a saber, el proceso de lectura y las estrategias cognitivas y metacognitivas para el logro de aprendizajes significativos en inglés. Sin embargo, la muestra utilizada por esta autora no se hace compatible con la seleccionada por este estudio ya que, lo que se pretende es detectar qué tipos de estrategias usa el estudiante antes y después de haberse sometido a un entrenamiento metacognitivo.

El segundo, antecedente de esta tesis lo representa el estudio realizado por Moncada (2013), titulado: *Desarrollo de la comprensión lectora del inglés en estudiantes universitarios: una experiencia didáctica*. Teóricamente, esta autora parte de la premisa que la comprensión lectora es un proceso que implica reconstruir significados a partir de los conocimientos previos, los objetivos de aprendizaje y el contexto académico. De tal manera que, los aprendices universitarios requieren desarrollar la comprensión de textos escritos en inglés relacionados con su área del saber para convertirse en profesionales competentes. En su investigación se describen algunas estrategias para lograr, por parte de estudiantes de la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET), la comprensión mediante la lectura en inglés de artículos científicos de Ingeniería. Esta experiencia didáctica se llevó a cabo con 48 estudiantes de las carreras de Ingeniería Ambiental, Ingeniería Informática, Ingeniería Electrónica e Ingeniería Mecánica, cursantes de la Sección 18 de la asignatura Inglés II para el período lectivo 2011– 2 de la UNET a quienes

se le suministró un cuestionario virtual sobre estrategias de lectura. De las respuestas proporcionadas por los estudiantes en el foro virtual, se dedujo que la aplicación de las diferentes estrategias de lectura en cada una de las clases permitió a los estudiantes identificar sus propias necesidades, desarrollar y emplear estrategias para satisfacer esas demandas, y evaluar su progreso al identificar sus fortalezas y debilidades.

Como puede observarse, el trabajo de Moncada hace énfasis en las ventajas que presenta la aplicación de estrategias adecuadas para procesar el discurso científico-técnico en inglés. Por lo tanto, se justifica una vez más el desarrollo de esta tesis doctoral, abocada a equipar a los estudiantes de estrategias idóneas que le permitan procesar con mayor facilidad este tipo de discurso escrito.

Otro de los antecedentes nacionales, relacionado con la problemática de esta investigación es el trabajo de Delmastro y Balada (2012), titulado: *Modelo y estrategias para la promoción del pensamiento crítico en el aula de lenguas extranjeras*. Para estos autores el desarrollo del pensamiento crítico (PC) constituye un reto en la formación universitaria, ya que se manifiesta en la autonomía del discente para pensar críticamente, evaluar contenidos y fuentes de información, diseñar soluciones, enfrentar problemas y aplicar conocimientos. Dada su importancia como eje vertical en los nuevos diseños curriculares y porque constituye un constructo que debe ser profundizado a la luz de los más recientes progresos en el ámbito de la didáctica, estos investigadores se propusieron a abordar el PC desde la perspectiva metodológica y



procedimental, particularmente durante el aprendizaje de una lengua extranjera (LE). A partir de las premisas del enfoque epistemológico racionalista, la exploración y la confrontación teórica, así como la validación mediante la práctica de trabajo en el aula de LE, los autores caracterizaron el PC a la luz de principios del constructivismo cognitivo, el sincretismo ecléctico y el enfoque comunicativo con el fin de ofrecer un modelo para su desarrollo en las clases de lectura. Asimismo, precisaron estrategias para el desarrollo del PC durante las actividades orales y escritas en LE.

La investigación de Delmastro y Balada (2012) respalda el desarrollo de esta tesis doctoral cuyos objetivos, precisamente, coinciden con la formación de un universitario crítico, que sea capaz de evaluar contenidos y fuentes de información, diseñar soluciones, enfrentar problemas y aplicar conocimientos actualizados en su ámbito del quehacer profesional. Esto a través del manejo adecuado de estrategias de lectura en inglés, que le faciliten estar al tanto de los últimos acontecimientos que se suscitan en su área del saber, mediante el desarrollo de prácticas educativas cónsonas con el estado del arte de la lingüística aplicada.

El cuarto antecedente nacional está representado por el trabajo titulado: *Influencia de los Mapas Conceptuales y los Estilos de Aprendizaje en la Comprensión de la Lectura*, desarrollado por Briceño y col. (2011). Estos investigadores, enmarcados en el aprendizaje significativo de Ausubel, estudiaron el efecto del uso de los mapas conceptuales para mejorar la comprensión lectora, en estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje. En esta investigación de tipo experimental y de campo

(pretest–posttest) participaron 105 estudiantes de la Universidad Simón Bolívar-Venezuela.

El Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), les permitió establecer los Estilos de Aprendizaje, y la Batería de Evaluación Cognitiva de la Lectura y la Escritura (BECOLE) los condujo a determinar el nivel de comprensión de la lectura. El entrenamiento en los mapas conceptuales se llevó a cabo de acuerdo al sentido de representación jerárquica (horizontal y vertical). Los resultados evidencian que el uso de estos mapas incrementa los niveles de comprensión independientemente del sentido de representación jerárquica. Se encontró que los estilos teórico y reflexivo arrojaron un incremento significativo. Según los autores, estos resultados pueden tener implicaciones en la práctica docente, donde se desee implementar los mapas conceptuales para la comprensión lectora, tomando en cuenta diferencias individuales de aprendizaje.

La relevancia de esta investigación para el desarrollo de la presente tesis doctoral estriba en los aspectos metodológicos utilizados por Briceño y col. (2011), específicamente, en lo que respecta a los instrumentos de recolección de datos empleados. Dado los resultados obtenidos por estos autores a través de tales instrumentos, se decidió adaptar algunos de los aspectos de su esquema de indagación para el diseño del pre-test que fue aplicado a la muestra seleccionada para este trabajo.

Con respecto a los materiales utilizados para la comprensión lectora, valió la pena incluir como quinto antecedente nacional de esta tesis doctoral la investigación llevada a cabo por Zapata (2011), titulada: *Estrategias de Comprensión Lectora en Libros de Inglés como Lengua Extranjera*. La misma tuvo como objetivo analizar las estrategias de comprensión lectora en dos libros de enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Los datos obtenidos mediante la recopilación de las lecturas, con sus respectivas estrategias en ambos libros, reportaron los siguientes resultados: el 44% de las estrategias están basadas en preguntas de selección simple y múltiple, 39% constituyen preguntas de alternativas (sí y no) y preguntas abiertas (wh-questions), y un 17% constituyen interrogantes de reflexión ante una situación dada. Con base en la teoría, descrita por el autor, estas preguntas no están orientadas a desarrollar procesos que permitan la comprensión efectiva del mensaje global del texto, de su macro estructura, de las ideas principales, entre otros. Por lo tanto, concluye que las estrategias utilizadas en las lecturas de los libros estudiados no desarrollan las competencias necesarias para la comprensión integral del texto.

La problemática abordada por Zapata (2011) coincide con algunos de los problemas relacionados con los materiales de lectura utilizados en el contexto de esta investigación. Dichos materiales no incentivan la lectura crítica y creativa por parte del aprendiz lo cual también trae como consecuencia que el aprendiz resuelva la tarea sin importarle ni cómo lo

logró ni el contenido implícito que subyace en el texto que procesa. Esto además hace que se pierda motivación por lo que lee.

Desde el punto de vista del desarrollo de las destrezas para el aprendizaje y adquisición de una LE, se cita el trabajo de Mayora (2009) titulado: *Fundamentos teóricos y pedagógicos del enfoque de las destrezas integradas en la enseñanza de lenguas extranjeras*, como sexto y último antecedente nacional. Este autor parte de la idea de que en las dos últimas décadas, la literatura especializada en metodología de lenguas extranjeras (LE) ha enfatizado un cambio de paradigma en lo referente a la manera de enseñar las cuatro destrezas del lenguaje.

Dicho cambio implica el paso desde una perspectiva separatista (cada destreza por separado y en un orden rígido) hacia una más integracionista (integrando dos o más destrezas en tareas realistas y significativas). A pesar de la existencia de esta tendencia, denominada el enfoque de las destrezas integradas, Mayora observa que en muchas aulas de LE parecen predominar aún prácticas de naturaleza separatista. De allí que en su trabajo, presente una primera aproximación a dicha disparidad entre teoría y práctica, al exponer de manera breve, pero sistemática, los orígenes y fundamentos teóricos y pedagógicos que subyacen al mencionado enfoque. Su investigación finaliza con una propuesta relacionada con una manera más empírica de abordar esta problemática a través de la investigación de campo.

En función de la propuesta realizada por Mayora (2009) se está de acuerdo con la enseñanza de forma integrada de las destrezas del idioma, tanto de las receptivas como de las productivas. En el caso de esta investigación, se tiene claro que la habilidad lectora no puede separarse de la escritura, por ejemplo, ya que mientras más material de lectura se le ofrezca al aprendiz, éste adquirirá de mejor manera la destreza productiva de la escritura. Este tópico integracionista se trata más adelante.

### **2.1.2. A nivel internacional**

Los estudios que a continuación se presentan tratan igualmente sobre la enseñanza de la comprensión lectora en lenguas extranjeras, pero desde otras latitudes, demostrando que el problema planteado a través de esta investigación sobrepasa las fronteras nacionales. En este sentido, el primer foco de atención fuera de nuestros límites territoriales lo constituye el trabajo realizado en la Universidad de Ciencias Médicas de Villa Clara en Cuba por Álvarez, Martínez y Morales (2013), titulado: Comportamiento de la comprensión lectora en inglés en profesionales del perfil Imagenología. Los autores basan su fundamentación en la importancia que tiene el conocimiento del idioma inglés en la superación profesional de la salud, el cual les resulta imprescindible, entre otras razones porque la mayor parte de la información científica relacionada con las ciencias médicas que aparecen en Internet, se encuentra en este idioma.

La metodología utilizada se caracterizó por ser una investigación descriptiva retrospectiva en la Facultad de Tecnología de la Salud de Villa

Clara, con el objetivo de diagnosticar las habilidades de comprensión lectora en inglés en los Licenciados de Tecnología de la Salud en el perfil Imagenología. En ella se abordan los fundamentos teóricos y metodológicos en torno a la enseñanza comunicativa y la habilidad de comprensión lectora en Inglés con Fines Específicos para sus profesionales.

La investigación asume el método dialéctico-materialista, emplea el muestreo intencional, y se apoya en una gama de métodos y técnicas investigativas. Bajo este método, los resultados revelaron que las principales dificultades detectadas estuvieron relacionadas con la insuficiente preparación de los licenciados para el desarrollo de dicha habilidad y escasez del vocabulario científico-técnico para su desempeño, lo cual obedece a que los textos y ejercicios concebidos para las clases de lectura, no están en correspondencia con los intereses y necesidades de los profesionales de la especialidad de Imagenología.

A pesar de que reconocen la importancia de la habilidad lectora, manifiestan poca motivación e interés hacia la adquisición de ella. Por lo tanto, concluyen que el diagnóstico efectuado evidencia que existe un bajo nivel de desarrollo de la habilidad lectora en inglés, en los profesionales del perfil Imagenología en el curso de superación Inglés nivel intermedio.

Aún cuando el contexto educativo escogido por estos autores para el desarrollo de su investigación es diferente al seleccionado para este trabajo, los problemas detectados por Álvarez, Martínez y Morales (2013)

coinciden con los planteados en esta tesis doctoral, es decir la falta de correspondencia de los materiales utilizados con los intereses y necesidades de los profesionales de la especialidad trae como consecuencia un nivel de motivación bajo hacia el aprendizaje de la lectura en inglés. De allí que, la selección de los textos a utilizar en este proceso de aprendizaje de la comprensión lectora deba cumplir con una serie de condiciones, tal como las que se proponen en este estudio, para el logro de los objetivos propuestos.

El segundo antecedente a nivel internacional corresponde al estudio realizado por Gomez, Devis y Sanjosé (2012), en la Universidad de Valencia, España, titulado: *Corrección de errores en comprensión lectora en inglés: Una instrucción teóricamente fundamentada basada en estrategias macroestructurales*.

En esta investigación se presenta y valida un diseño instruccional basado en el modelo de comprensión de textos de Kintsch y Van Dijk que mejora sustancialmente la comprensión lectora en inglés y corrige muchos de los errores que los estudiantes universitarios cometen en tareas como la elaboración de resúmenes. Un grupo piloto sirvió para desarrollar las estrategias didácticas, diseñar los materiales y definir las categorías de análisis. Otro grupo de estudiantes se constituyó en el grupo de tratamiento. Tras la instrucción, los estudiantes mejoraron su comprensión lectora en inglés, corrigieron casi todos los errores de comprensión y se percibió un cambio de nivel de procesamiento.

Esta investigación demuestra que a través de la instrucción guiada se pueden alcanzar mejores resultados académicos, tal como ocurre en esta investigación cuyo objetivo consiste justamente en realizar una intervención pedagógica destinada a implementar el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para el abordaje de textos escritos en inglés. Por lo tanto, el trabajo de Gomez, Devis y Sanjosé (2012), respalda la metodología seleccionada para este estudio.

Otro de los estudios realizados fuera de nuestras fronteras, específicamente en Argentina, lo constituye el trabajo titulado: *Reflexiones sobre una Práctica: Lectores Universitarios de una Lengua Extranjera*, llevado a cabo por Aren y Fernández (2012). Estas autoras se propusieron indagar y reflexionar acerca de la práctica de la lecto-comprensión que desarrollan en la Cátedra de Alemán del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Bajo la consideración de que el proceso de aprendizaje de la lecto-comprensión de una lengua extranjera es gradual y que depende, a su vez, de otras lecturas, recorridos y contextos sociales, históricos y culturales del estudiante, las investigadoras se centraron en algunas propuestas didácticas ya realizadas y sus fundamentos teóricos.

Una serie de lecturas desarrolladas en el marco del seminario interno y la experiencia de que las nuevas tecnologías inciden en el hábito de lectura llevaron a las autoras a implementar a modo de prueba nuevas tareas, en las que se ponen en evidencia los objetivos o intenciones que



presiden la lectura y que, a su vez, determinan las estrategias que se activan para comprender un texto, no dejando de lado los métodos tradicionales, como por ejemplo la comprensión global del texto experimentada a partir de los 80's. Aren y Fernández (2012) concluyen que en efecto, saber qué se debe hacer con un texto, qué tipo de lectura se quiere o se propone llevar a cabo contribuye a encontrarle sentido a dicha lectura, lo que, sin dudas, es un atributo indispensable de la motivación.

Según estas autoras, la incursión en este nuevo paradigma, no implicó el abandono de las modalidades de trabajo anteriores, ya que creen que la alternancia de actividades y, por lo tanto, de enfoques teóricos subyacentes, no constituye una contradicción teórica en sí misma, sino que enriquece la enseñanza-aprendizaje y ofrece al alumno-lector un abanico más amplio de estrategias de lectura que le permiten realizar su tarea con un mayor grado de autonomía, objetivo último de los cursos de lecto-comprensión en lengua extranjera.

La importancia de esta investigación para el desarrollo de esta tesis doctoral radica en la alternancia de actividades de lectura propuestas, lo cual es considerado también en esta tesis. El hecho de no ceñirse a una sola visión teórica para el proceso de enseñanza de la lecto-comprensión, bien sea en alemán o en inglés, ofrece al lector independencia en este complejo proceso ya que, cada aprendiz tiene la libertad de seleccionar la técnica o estrategia que le resulte más cómoda cuando trata de darle sentido a lo que lee. Tal libertad es considerada y respetada en la intervención pedagógica que se propuso realizar a través de este trabajo.

Más cerca de nuestros límites territoriales, en Colombia específicamente, se creyó conveniente citar el estudio realizado por Vanegas (2010), titulado: *La perspectiva discursiva y la comprensión de lectura en lengua extranjera*. Esta autora asume que la comprensión de lectura es un fenómeno bien conocido que ha sido investigado profundamente, pero que sin embargo, este campo continúa abriendo nuevas rutas de profundización ya que, entender la comprensión como las formas en las cuales el lector articula su vida y sus acciones a los textos que lee, es una de las rutas a seguir.

En consecuencia, en su investigación revisa algunos estudios sobre lectura centrados en la perspectiva cognitiva y otros focalizados en una manera amplia de abordar el lenguaje desde Bajtin/Voloshinov (1992), y su influencia en la lectura como práctica histórico-ideológica, en la cual hay un encuentro de subjetividades con capacidad responsiva.

Además, la discusión es enriquecida por algunos de los principios de Foucault que son invaluable para cambiar las maneras de ver la comprensión de lectura. Reconociendo que, primero, los lectores en lengua extranjera podrían ser foráneos socio-culturales, segundo que, los enfoques formales del lenguaje no son suficientes para los lectores en lengua extranjera, y tercero que, el giro de la perspectiva cognitiva a la de una conciencia por el lenguaje es conveniente para las prácticas de lectura. Este trabajo concluye, presentando algunas reflexiones sobre los aspectos mencionados y finalmente, sobre la mirada discursiva del lenguaje y sus consecuencias para la lectura en L1 y L2.

Los reconocimientos a los que llega Vanegas (2010), también son considerados en esta tesis doctoral, es decir, el tratamiento teórico-descriptivo de lo que implica el proceso de lectura desde varias perspectivas, es discutido a lo largo de este trabajo. Ello con el fin de presentar un panorama que aborde y abarque el proceso lector más, como un proceso de práctica social inclinado hacia el rol comunicativo del lenguaje que, con fines cognitivo-pedagógicos.

El quinto antecedente internacional lo representa el trabajo desarrollado por Díaz, Martínez, Roa, y Sanhueza (2010) que lleva por título: *La Enseñanza y aprendizaje del inglés en el aula: Una mirada a las cogniciones pedagógicas de un grupo de jóvenes estudiantes de Pedagogía en la Universidad de la Santísima Concepción de Chile*. En el mismo se analizan las cogniciones pedagógicas de diez jóvenes estudiantes de pedagogía en inglés, en su último año de formación en la universidad y que realizan su práctica profesional en establecimientos educativos chilenos.

Se identifican las cogniciones pedagógicas de los informantes respecto a las variables didácticas del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, a saber: fundamentos teóricos del inglés, rol del docente, rol de los estudiantes, objetivos de enseñanza, contenidos didácticos, actividades, metodología, recursos y materiales didácticos y evaluación del aprendizaje. Este estudio cualitativo utiliza como instrumentos una entrevista semi-estructurada y un cuestionario tipo Likert para la obtención de los datos. Los resultados revelan que los informantes muestran en sus

discursos una fuerte orientación hacia un proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, centrado en un modelo didáctico ecléctico de la lengua.

La selección de este antecedente apoya el presente trabajo de investigación en lo que respecta a las variables estudiadas las cuales hasta cierto punto coinciden con las incluidas en esta tesis doctoral. El rol del docente, de los estudiantes, los objetivos de enseñanza, contenidos didácticos, actividades, metodología, los recursos y materiales didácticos forman parte de los aspectos a observar en la intervención pedagógica realizada como parte de la metodología implementada para el logro de los objetivos propuestos en esta investigación. De allí se desprende la relevancia del trabajo realizado por Díaz, Martínez, Roa, Y Sanhueza (2010) para la misma.

El último antecedente de este apartado lo representa el estudio realizado por García (2009) en México, titulado: *Una propuesta para la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés*. Esta autora inicia su trabajo, asumiendo que las universidades en México exigen una certificación de comprensión de lectura en un idioma extranjero como requisito de egreso para licenciatura y de ingreso para estudios de posgrado; sin embargo, los niveles de reprobación para certificar dicha comprensión son altos. Esto la condujo a buscar un medio que permitiera a los estudiantes adquirir las estrategias y estructura del idioma necesarios para acreditar estos exámenes. A partir de un análisis cognitivo de tareas desarrolló una estrategia instruccional enfocada a la enseñanza de la

comprensión de lectura, la cual permitió identificar la ejecución de lectores expertos y modelarla para apoyar a los estudiantes en la comprensión de la lectura en inglés.

En cierta medida, el trabajo realizado por García (2009) se asemeja al llevado a cabo a través de esta investigación cuyos objetivos parten en primera instancia por identificar, a través del pre-test, las estrategias de lectura que utiliza el aprendiz de inglés como LE para luego mejorarlas mediante la intervención pedagógica. Todo ello con el fin de que los estudiantes logren alcanzar una mejor comprensión lectora en este idioma.

## **2.2. Naturaleza psicolingüística del proceso de lectura**

Tal como se planteara en los antecedentes de esta investigación, el proceso de lectura ha sido definido y analizado de manera exhaustiva desde épocas remotas y su evolución ha marcado pautas para conformar distintos modelos epistémicos sobre lo que ocurre en el universo cognoscitivo del lector cuando procesa un texto escrito. Dichos modelos se fundamentan en la psicolingüística por ser la ciencia interesada en estudiar los factores psicológicos que explican cómo el individuo adquiere y utiliza el lenguaje. A su vez, el estudio del lenguaje como fenómeno psicológico puede resolver numerosas incógnitas sobre los procesos mentales que concurren en el cerebro.

El hecho de abordar la psicolingüística para dar cuenta de la complejidad que involucra el desarrollo de la destreza de lectura, bien en

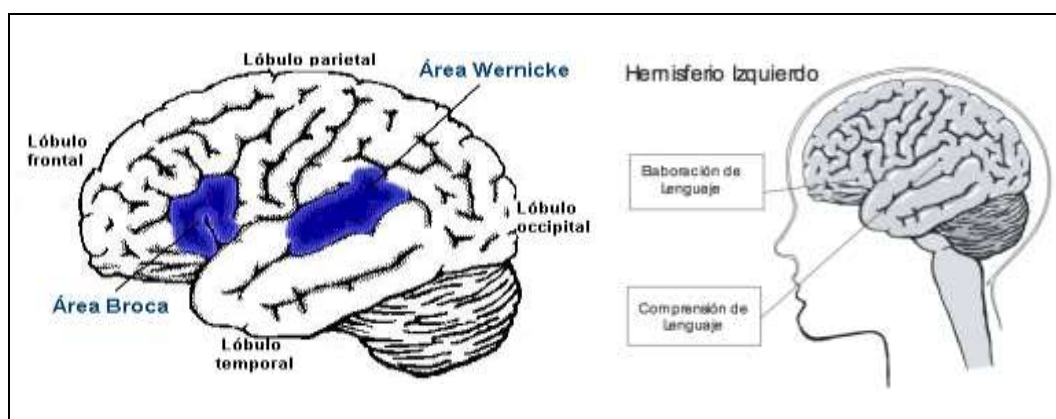
L1 o L2, conlleva a detallar los estudios realizados en torno al cerebro y las zonas donde se genera el lenguaje, es decir, lo que Chomsky (1995) llamó *dispositivo de adquisición del lenguaje* (LAD). En este sentido, la producción y la comprensión pueden considerarse como el *output* e *input* del lenguaje. La entrada del lenguaje vía auditiva en la oralidad o vía perceptiva en la lectura y su procesamiento en el cerebro constituye obviamente el *input* comprensivo. El *output* representa la producción que ha sido creada a través de los procesamientos generadores del mensaje lingüístico en una acción articularia (mensaje oral) o en una acción psicomotora (mensaje escrito) (Arbib, 2006).

Tanto el *input* como el *output* tienen una correspondencia probada con dos áreas básicas del cerebro, consolidadas ya tradicionalmente, desde el siglo XIX, como las zonas de la corteza cerebral perceptiva y motora, involucradas en el lenguaje y ubicadas en el hemisferio izquierdo (Hendelman, 2006). Una de ellas está en el lóbulo frontal y se denomina área de Broca, que se asocia a daños relacionados con dificultades del habla. La segunda área es la mayor y se encuentra localizada en la unión de los lóbulos parietal y temporal, junto al córtex auditivo, denominada área de Wernicke (la figura 1, ilustra mejor esta ubicación). La comprensión de palabras habladas o escritas tiene lugar allí y en las regiones que la rodean, por lo que se considera también como un área central para la generación o

elaboración del lenguaje. Según Carter (2001), las órdenes de habla son enviadas al área de Broca y se convierten en sonidos o palabras escritas.

**Figura 1**

**Áreas del cerebro involucradas en el lenguaje**



Fuente: Extraído de Faundes (2013)

Dentro de este complejo proceso de elaboración y comprensión del lenguaje que se ubica en las zonas de la corteza cerebral perceptiva y motora, se puede confirmar la importancia de lo visual analizando cómo se organiza nuestro aparato sensorial-visual para la lectura a través de movimientos continuados de los ojos en busca de información. Yepes (2013) denomina estos movimientos como las “sacadas”, explicando el proceso de búsqueda de la siguiente manera:

“los ojos recogen información no ordenada, rastros lumínicos de la exterioridad, y la transmiten vía nerviosa a la corteza cerebral. Esa configuración general perceptiva es la que recibe su uso concreto, su especialización cultural, durante la lectura. Los movimientos sacádicos de los ojos duran de 10 a 20 milisegundos, y se ha establecido que en el caso de la lectura nuestros ojos se mueven tan rápidamente con el fin de tomar toda la información visual de la hoja impresa durante esas sacadas. Esos movimientos recogen aproximadamente 10

letras y pueden ir hacia adelante o hacia atrás. Entre un 10 a un 15% de los movimientos de los ojos de lectores maduros son regresiones, movimientos oculares hacia lo ya leído, hacia la izquierda en el caso de las lenguas alfabéticas. Se considera que son indicación de que el lector no ha percibido bien o no ha comprendido una porción del texto y tiene que volver a analizarlo. Las fijaciones, por otro lado, son las paradas, el tiempo que pasamos en un punto dado del texto entre la fijación de los movimientos de los ojos” (Yepes, 2013:20-21).

Ante esta explicación, Carroll (2004) plantea que son preguntas interesantes la de si los niveles de procesamiento proceden en un orden fijo o si hay más flexibilidad en cómo extraemos trazos, letras y palabras durante la lectura. El caso es que se descubre con esta organización perceptual la complejidad de la lectura. El órgano óptico recoge lo legible de modo que procede al acopio de datos, meros estímulos nerviosos, que luego serán reorganizados en la mente como visualización.

Por otra parte, Rayner y Frazier (1989) consideran que la cantidad de tiempo que el lector pasa buscando una palabra es influida por la facilidad o dificultad asociada con el procesamiento de la palabra. Según estos autores, los lectores pasan más tiempo buscando palabras de menor frecuencia del que pasan buscando palabras frecuentes, y más tiempo buscando palabras que no están sometidas al contexto precedente del que pasan mirando palabras altamente predecibles.

Una de las principales características del estudio de la lectura, desde el punto de vista psicolingüístico, es que la organización de la comprensión se hace desde una perspectiva analítica, distinguiendo y estructurando un



determinado número de niveles jerárquicos, incluidos en modelos epistémicos, que la configuran como una estructura dotada de elementos constituyentes, de diverso y creciente grado de complejidad. A continuación se presenta un breve esbozo de estos modelos, de acuerdo con la posición de diferentes autores.

### **2.3. Modelos epistémicos que explican la comprensión lectora**

Aún cuando existe un acuerdo general acerca de las operaciones previas que se realizan hasta que la palabra es reconocida inequívocamente, en virtud de sus propiedades formales, no existe unanimidad entre las distintas posturas, en cuanto a si los procesos que intervienen hasta llegar a su comprensión se producen simultáneamente o, si por el contrario la comprensión de la palabra escrita consta de dos etapas diferenciadas: identificación y recuperación de su significado.

Sobre la base de estas dos posturas divergentes se apoyan la mayoría de los modelos cuya fundamentación teórica está en el modo de determinar cómo se comunican los componentes entre sí. Los autores pertenecientes a la primera postura no consideran acertado diferenciar dos etapas sucesivas en el procesamiento léxico (McClelland y Rumelhart, 1981; Morton, 1969, 1979), considerando una relación bidireccional o en paralelo entre la información estimular y contextual en el reconocimiento de la palabra.

Por el contrario, los autores para los que el significado de la palabra no es alcanzado hasta que no se ha recuperado la representación ortográfica de la misma, sostienen que los procesos intervinientes en el

procesamiento léxico funcionan como unidades autónomas, en las que el flujo de la información discurre de abajo-arriba, no estando influidos por variables de más alto nivel, los procesos relacionados con la identificación de la palabra. En resumen, estos modelos pueden dividirse en aquellos que se dedican a explicar cómo ocurre el reconocimiento de la palabra y los que se preocupan por describir el acceso al léxico.

### **2.3.1. Modelos de reconocimiento de la palabra**

Este apartado se centra en explicar dos de los modelos más influyentes sobre el reconocimiento de palabras, se trata del *Modelo de Logogen de Morton* (1969) y el *de Doble Ruta* que explica conjuntamente la lectura de palabras conocidas y desconocidas (Coltheart, 1978). Asimismo, se hará una breve descripción de los modelos alternativos a las dos vías de acceso al léxico.

#### **2.3.1.1. Modelo de Logogen (Morton, 1969)**

Este modelo de acceso directo al léxico, se considera el más tradicional y rechaza la división de procesos, sobre este mismo acceso, en etapas independientes. Morton (1969) admite que el contexto extraléxico (sintáctico y semántico) puede interferir en los procesos de reconocimiento y que los mecanismos responsables de la identificación de la palabra están representados por detectores llamados *logogenes* que operan en paralelo cada vez que aparece la palabra estímulo. Así el autor asegura que el conocimiento que el sujeto tiene de las palabras se encuentra en un “almacén” denominado *lexicón interno*. Este proceso operativo de logogenes, lo detalla Morton de la siguiente manera:

“La información visual, acústica y semántica de cada palabra es recogida por un logogen que tiene un mecanismo de umbral específico de activación, de manera que cuando se presenta una palabra se activa el logogen que más rasgos coincidentes tenga con ésta, produciéndose así la identificación de la palabra. Debido a que existe una única entrada léxica para la información visual o auditiva, el tiempo de reconocimiento de una palabra no depende sólo del nivel de activación del logogen correspondiente, sino también de los niveles de activación de otros logogenes, de modo que los valores de umbral del logogen están inversamente relacionados con la frecuencia con la que se ve u oye la palabra; los logogenes correspondientes a una palabra de alta frecuencia requieren menor nivel de activación. El efecto de repetición sería explicado con el mismo procedimiento, disminuyendo momentáneamente el umbral de activación. La palabra se reconoce más rápidamente porque después de activarse un logogen el valor del umbral se reduce, disminución del nivel de umbral que se va recuperando hasta que se sitúa por debajo del nivel anterior” (Morton, 1969:175-176).

Las limitaciones de este primer modelo de Morton fueron rápidamente detectadas por sus predecesores, ya que en el mismo no se reportan: el efecto de la superioridad de las palabras sobre las no-palabras, y la inexistencia de un logogen por medio del cual se pudieran leer palabras desconocidas, no familiares e incluso dibujos.

### **2.3.1.2. Modelo de Doble Ruta (Coltherat, 1978)**

En vista de las falencias del modelo anterior y no poniendo en duda que la lectura está influenciada por el habla, Coltherat (1978) propone el modelo de doble ruta: una ruta léxica o lectura visual y la no léxica o fonológica. La ruta léxica es el proceso mediante el cual un conjunto impreso de letras o caracteres activa la entrada de la correspondiente

palabra en nuestro lexicón interno. Desde esta ruta, el acceso al léxico interno se realiza de una forma directa, estableciendo conexión entre la representación ortográfica de la palabra y su significado en la memoria léxica. Por la ruta visual se podrán leer palabras que forman parte del vocabulario ortográfico y, por tanto, son conocidas con anterioridad por el lector, por lo que no podrán leerse las palabras desconocidas, ni las pseudopalabras.

Para explicar la lectura de estas últimas, el modelo propone la ruta *no léxica o fonológica*. A través de ésta se llega al significado de las palabras de una manera indirecta, creando a partir de su representación ortográfica una representación fonológica, por medio de un proceso de correspondencia letra-sonido, que permita acceder al léxico. Este ensamblador fonológico es absolutamente necesario en el caso de las pseudopalabras o cuando se encuentra una palabra por primera vez, ya que no se tiene representación en el léxico mental.

Con respecto a este modelo dual, Valle (1989) ha asumido que la lectura en lenguas transparentes (como en el caso del español, italiano, serbocroata, entre otros) es cualitativamente diferente de la lectura en lenguas opacas (como los sistemas de escritura logográficos, tales como el chino y el hebreo, por ejemplo). Según Valle, en los transparentes, se pueden distinguir unidades más pequeñas que la palabra (letras o sílabas), dándose una correspondencia completamente consistente entre grafemas y fonemas, por lo cual podría ser suficiente como estrategia de lectura la utilización de la ruta no léxica o fonológica. Mientras que, en los lenguajes

opacos, en los que cada carácter representa un concepto o idea, siendo inexistente la relación entre la forma visual y el sonido; parece evidente que la única forma posible de lectura sea a través de la ruta visual.

Continuando con la posición de Valle (1989), la existencia de otros sistemas de escritura alfabéticos con palabras irregulares (tale como: inglés, danés y en menor medida francés) en la que no existe consistencia entre las reglas de conversión grafema-fonema, la existencia y funcionamiento de ambas formas de lectura parece absolutamente necesaria. La ruta visual funcionará con las palabras irregulares en las que no existe correspondencia entre la forma ortográfica y fonológica y con palabras conocidas que forman parte del vocabulario ortográfico. La ruta fonológica se utilizaría para la lectura de palabras regulares y para las pseudopalabras que no tienen representación léxica.

A pesar de que este modelo de doble ruta ha sido ampliamente aceptado porque da cuenta de las irregularidades no contempladas en el modelo de Morton, existen varias propuestas alternativas que, además de criticarlo por lo menos, tratan de ampliarlo o modificarlo. Entre estas propuestas vale la pena citar los modelos de lectura por analogía, los conexionistas y el que propusiera Ehri, relacionado con la ruta visual-fonológica. A continuación se ofrece una breve explicación sobre ellos, sin tratar de perder el verdadero objetivo de esta descripción teórica.

### **2.3.1.3. Modelo de lectura por analogía**

Este modelo fue propuesto por Goswami (1986) quien aporta pruebas más concluyentes a la hipótesis de lectura por analogía que otros

autores, también preocupados por modificar el modelo dual. Para esta autora, el inicio del aprendizaje de la lectura no está marcado por un proceso de reconocimiento visual y/o fonológico, sino por una estrategia de tipo analógico. La correspondencia entre el lenguaje hablado y el lenguaje escrito no se haría por medio de la aplicación de reglas de correspondencia grafema-fonema, sino estableciendo “correspondencias” entre palabras que comparten un conjunto de letras o grafemas idénticos o parecidos.

Para Goswami, las unidades de reconocimiento no son los grafemas, como postula el modelo dual, sino las denominadas unidades intrasilábicas (principio y rima). Dos palabras con la misma estructura ortográfica (/cal/ /sal/) comparten los mismos sonidos, en este ejemplo, finales (rima), por lo que los patrones de deletreo de esas dos palabras serán análogos, pudiéndose utilizar, en base a unidades intrasilábicas, la lectura de una palabra conocida, desconocida o pseudopalabra.

El modelo de analogía aplicado a la lectura es fácil de asumir en la lengua inglesa, puesto que existen numerosas palabras que poseen la misma terminación, así como un gran número de monosílabos. Sin embargo, para Rueda (1995) trasladar esta hipótesis a nuestra lengua requiere de algunas consideraciones. La primera es el mayor número de palabras bisílabas o trisílabas, frente a las monosílabas de la lengua inglesa, lo que supone una mayor dificultad en el análisis intrasilábico. En segundo lugar, en castellano la sílaba es en sí misma y no sus constituyentes (principio-rima), una unidad prevaleciente en el proceso de reconocimiento de la palabra (de Vega y cols, 1990)

#### **2.3.1.4. Modelos Conexionistas**

Sobre la base de los modelos anteriores, surgen otros relacionados con la conexión de una red de memoria distribuida en unidades de procesamiento simples, articuladas en torno a la negación de la independencia funcional de las dos rutas de acceso al léxico. En este sentido conexionista, se presentan los modelos de Seidenberg y McClelland (1989) y de Van Orden, Pennington y Stone (1990).

##### **a) Modelo de Seidenberg y McClelland (1989)**

Seidenberg y McClelland (1989) proponen el modelo de *Procesamiento Distribuido en Paralelo* (PDP) el cual representa una de las alternativas más radicales e influyentes al modelo de doble ruta. Estos autores ponen en cuestión uno de los postulados básicos de la teoría dual: la necesidad de dos mecanismos independientes para leer estímulos diferentes como las palabras irregulares y las pseudopalabras, proponiendo, en cambio, un único mecanismo que pueda dar cuenta de la lectura de ambos tipos de estímulos. Lo más novedoso de este modelo no es la propuesta de una única vía, sino que este mecanismo destierra las reglas simples de conversión grafema-fonema, funcionando a través de un simple mecanismo de cómputo.

La correspondencia entre ortografía y fonología se representa a través de pesos sobre las conexiones de una red de memoria distribuida entre estas unidades de procesamiento simples. Cuando se presenta un input ortográfico al sistema, la activación se extiende por la red produciendo

un patrón de activación a través de los grupos de nodos ortográficos y fonológicos. Previo a estas computaciones, el modelo tiene que ser expuesto a una fase de aprendizaje.

Esta fase consiste en la modificación de los pesos a través de la experiencia en el reconocimiento y pronunciación de las palabras. En definitiva, la contribución más importante de este modelo es la no necesidad de reglas de conversión grafema-fonema. Después de un período de entrenamiento, el modelo acaba encontrando regularidades entre segmentos gráficos y fonológicos que se pueden aplicar a la lectura de estímulos desconocidos y que son de naturaleza diferente a las reglas de asociación.

#### **b) Modelo de Van Orden, Pennington y Stone (1990)**

Van Orden, Pennington y Stone (1990) basan la explicación de su modelo en un importante conjunto de críticas, articuladas en torno a la negación de la independencia funcional de las dos rutas de acceso al léxico. Para estos investigadores, el aprendizaje de la lectura consiste en establecer una relación funcional entre la ortografía y la fonología a partir de la aceptación de una relación de correspondencia entre un segmento ortográfico y un segmento fonológico. Al existir palabras que violan esta relación (letras a las que les puede corresponder más de un sonido) se aboga por un proceso común que tenga en cuenta el contexto.

El proceso básico que defienden estos autores es el denominado aprendizaje por covariación, que deriva de la “covarianza” entre los



patrones de entrada y salida. Cada palabra corresponde a un patrón específico de subsímbolos ortográficos y fonológicos, ambos covarían juntos, de tal manera que esta “covarianza” específica de la palabra se refleja en los pesos de las conexiones entre cada subsímbolo ortográfico y sus correspondientes fonológicos. Una vez conseguidas las conexiones es posible aproximarse al reconocimiento de las palabras.

Este modelo, alternativo a las hipótesis sostenidas por la teoría dual, admite un procesamiento basado en reglas de correspondencia aunque diferentes a las propuestas por la teoría de doble ruta, así como la existencia de una codificación fonológica previa a la identificación de palabras.

#### **2.3.1.5. Modelo de Ehri: Ruta visual-fonológica**

Ehri (1992) establece una nueva explicación del funcionamiento de las vías de acceso al léxico, cuestionando la independencia de las dos vías de reconocimiento de palabras propuestas por el modelo de doble ruta y postulando, por el contrario, una estrecha relación entre ellas. Según lo que se ha tratado del modelo dual, la lectura por la ruta fonológica implica el acceso al significado de las palabras por mediación de su fonología a partir de la aplicación de reglas de asociación letra-sonido. Por otro lado, por la ruta visual se realizan conexiones directas entre la forma escrita de la palabra y su significado almacenados en la memoria, como consecuencia de la repetición de la presentación del estímulo (palabra).

Para Ehri, la conexión que se establece entre la percepción de la palabra y su significado, según la ruta directa de acceso al léxico, del planteamiento dual de lectura, son arbitrarias, ya que no existe ningún vínculo entre el reconocimiento visual y el significado. Por el contrario, desde la alternativa visual-fonológica, los procesos fonológicos intervienen en la lectura por vía léxica. De modo que las conexiones directas entre la forma escrita de la palabra y su pronunciación son específicas y sistemáticas.

El conocimiento de la recodificación fonológica permite, inicialmente, la conexión entre letras individuales con sus fonemas individuales, pero también van a quedar conectadas con la pronunciación completa de las palabras, porque cada conexión letra-fonema ocupa una posición dentro de la pronunciación. De esta manera distintos tipos de unidades visuales (letras, secuencias de letras o palabras completas) quedan ligadas a su pronunciación (bien sea como fonemas, secuencias de fonemas o palabras completas), lo que puede llegar a permitir acceder directamente al significado de una palabra escrita. El conjunto de todas estas conexiones forman la ruta visual-fonológica.

### **2.3.2. Modelos de acceso al léxico**

Tal como se mencionó al inicio de este apartado, en esta sección se describen los códigos más relevantes de acceso al léxico, para dar respuesta a la localización del significado de la palabra en el léxico mental.

Para ello se hace alusión a los modelos de búsqueda serial, activación-verificación y el de activación interactiva.

Aún cuando en la revisión bibliográfica realizada se encontraron otras propuestas, como la de modelos de acceso directo vs. acceso indirecto (Perea, 1993); la *concepción modular vs. concepción interactiva* (Belinchón y cols., 1992), este estudio solo se restringirá a la breve descripción de los antes mencionados, ya que la mayoría de los modelos propuestos suelen ser versiones levemente modificadas de una de estas alternativas.

#### **2.3.2.1. Modelo de búsqueda serial**

El modelo de búsqueda serial de Forster (1976, 1990) es uno de los que mejor representan la concepción autónoma del procesamiento léxico. Según éste las operaciones de identificación de palabras se hallan organizadas en dos etapas. En la primera se iniciarían los procesos de recuperación de la forma y en la segunda, el objetivo es la recuperación del significado.

Existen dos elementos básicos en el modelo de búsqueda de Forster, *el archivo principal* que es léxico propiamente dicho y tres *archivos periféricos*: uno *ortográfico* para entradas visuales; otro de acceso *fonológico* para entradas auditivas; y el tercer fichero de acceso *sintáctico-semántico* para la producción del lenguaje. En el fichero principal se encuentra almacenada toda la información correspondiente a una palabra (pronunciación, ortografía...).

A su vez cada uno de los archivos periféricos contienen descripciones de las características estimulares de la palabra (código de acceso). Estas entradas léxicas están ordenadas de mayor a menor frecuencia, de tal manera que las palabras más frecuentes encabezarían las series de palabras y estarían por lo tanto más disponibles. En los archivos periféricos correspondientes, según sea el estímulo, se efectúa una comparación perceptiva del estímulo con su correspondiente representación fonológica u ortográfica. Este proceso de comparación se verifica mediante una búsqueda serial de la entrada léxica.

Las entradas léxicas a su vez están organizadas en compartimentos en función de su frecuencia y de sus características perceptivas (fonológicas u ortográficas). De este modo, en cada compartimento estarían agrupadas, por orden de frecuencia, todas las entradas léxicas que tuviesen el mismo código de acceso. Una vez localizada la entrada léxica, se procede a la segunda etapa que se realiza en el archivo central, donde también tendría lugar lo que Forster llama “comprobación post-acceso” que es la confirmación de que la entrada léxica ha sido perfectamente seleccionada. Según Bradley y Forster (1987), todo este proceso puede descomponerse en una serie de estadios perfectamente definidos:

- 1) *Reconocimiento de la forma*: Implica reconocer las propiedades ortográficas del estímulo.

2) *Construcción del código de acceso*: A partir de la representación del input, se construye el código de acceso que puede ser la primera sílaba, el morfema raíz, entre otros.

3) *Selección del compartimento*: La selección de entradas en el léxico mental sobre el que actuarán los mecanismos de búsqueda, se realiza en base al código de acceso.

4) *Búsqueda*. Una vez que ese compartimento ha sido seleccionado, comienza la búsqueda que no es aleatoria, sino que se realiza con base a la frecuencia de las palabras. Las palabras más frecuentes dentro del subconjunto serán examinadas antes que las menos frecuentes. La búsqueda finaliza cuando se encuentra una palabra que empareja adecuadamente con el código de acceso construido a partir del estímulo.

5) *Comprobación post-acceso*. Cuando la entrada léxica se empareja con el código de acceso, se produce la comparación completa de la ortografía de la palabra.

6) *Resultado*. Si se obtiene un emparejamiento correcto, las propiedades relevantes de la entrada se hacen disponibles para su uso en el procesador.

### **2.3.2.2. Modelo de Activación-Verificación**

Este modelo fue propuesto por Paap, Newsome, McDonald y Schvaneveldt (1982) y como su nombre lo indica, está constituido por una fase de activación y otra de verificación, aunque inicialmente hayan partido

de una tercera fase, la de decisión. La explicación de estas fases es presentada por los autores de la manera siguiente:

1) La *Activación* sirve para aislar un grupo de candidatos léxicos que son consistentes con las características sensoriales del estímulo. La activación se produce tanto a nivel de unidades de letras individuales almacenadas en una supuesta memoria de letras, como a nivel de palabras que se encuentran en el léxico interno o lexicón.

2) *Verificación*: para seleccionar la palabra adecuada es necesario someter a los candidatos a un proceso de verificación donde se compare serialmente la representación detallada de la palabra candidato en el léxico interno con la representación sensorial de la palabra estímulo. Esta verificación debe ser vista como un análisis del estímulo de arriba-abajo e independiente que es guiada por una representación almacenada de una palabra. Si el grado de emparejamiento entre la evidencia visual y la palabra-candidato excede un criterio determinado, entonces la palabra es reconocida. En caso de que no se produzca el emparejamiento, se comienza a verificar la siguiente palabra dentro del subconjunto activado.

3) *Decisión*: Sería la última etapa del proceso de verificación, donde se decide conscientemente si la palabra-estímulo es la palabra-candidata en la memoria léxica.

### **2.3.2.3. Modelo de Activación Interactiva**

Este modelo de Activación Interactiva o conexionista tiene como antecedentes los trabajos previos de Rumelhart (1977), en los cuales se

desarrolló un modelo interactivo de lectura, y de McClelland (1979), sobre la noción del flujo de información y su modelo en cascada. Los supuestos básicos, según la primera formulación del modelo de McClelland y Rumelhart (1981), son los siguientes:

1) El procesamiento perceptivo tiene lugar dentro de un sistema en el que existen varios niveles de procesamiento. Para la percepción visual habría un nivel de rasgos visuales, otro de letras y otro de palabras, así como niveles superiores de procesamiento que proporcionarían información de arriba-abajo.

2) El procesamiento es en paralelo, tanto dentro de un mismo nivel, como entre niveles.

3) La percepción léxica es un proceso interactivo, ya que existen procesos simultáneos tanto de abajo-arriba como de arriba-abajo.

4) La comunicación se verifica a través de un mecanismo de *propagación de activación* en la cual la activación de un nivel se propaga a niveles adyacentes.

En el modelo de Rumelhart y McClelland (1982) para cada unidad relevante del sistema existen entidades representacionales llamadas *nodos* que corresponden a letras y a rasgos de letras, los nodos están organizados en niveles, y cada nodo tiene conexiones con otros diferentes. Los nodos conectados entre sí se llaman nodos adyacentes. A su vez cada nodo lleva asociado un valor de *activación* real. Cuando un nodo tiene un

valor de activación positivo, se considera que está activo. En ausencia de input procedente de nodos adyacentes, los nodos permanecen inactivos.

Las conexiones establecidas entre los nodos pueden ser excitatorias e inhibitorias. Cuando se presenta una palabra, un conjunto de rasgos se hace disponible inmediatamente al sistema. Los rasgos que son detectados comienzan a enviar activación a todos los nodos de letras que lo contengan, mientras que los nodos de letras que no lo contengan son inhibidos. Las respuestas dependen de la integración temporal del patrón de activación de todos los nodos.

Las propuestas posteriores que surgen al modelo de Rumelhart y McClelland (1982) intentan explicar algunos problemas de la influencia del contexto en la percepción de letras, efectos facilitadores obtenidos con no-palabras y extensiones del modelo al reconocimiento de palabras en contexto, a la pronunciación y a la percepción del discurso. Estas propuestas son tratadas en la definición de la lectura que se presenta más adelante.

### **2.3.3. Consideraciones generales acerca de los modelos epistémicos**

Tras la exposición de los modelos epistémicos descritos, se puede llegar a dos grandes consideraciones generales que tienen que ver por un lado, con el momento de su surgimiento y por el otro, con el nivel de importancia práctico de dichos modelos en el contexto de enseñanza de la lectura en LE. Estas consideraciones generales que se transforman, muchas veces en críticas a su postulación se detallan seguidamente.



### **2.3.3.1. Sobre el momento de su surgimiento**

En lo que respecta al momento de su surgimiento, se observa que así como el resto de las ciencias ha ido evolucionando en la manera de dar explicación a su objeto de estudio, de acuerdo con la noción de cómo se produce el conocimiento en las distintas áreas del saber, a través de los tiempos; la psicolingüística no ha escapado de esta manera de proceder. En esta evolución pueden destacarse tres paradigmas importantes que han influido en las diferentes explicaciones que reportan los autores de los modelos epistémicos citados.

El primer paradigma parte de una visión estructuralista del lenguaje, tomando en cuenta su carácter fonológico-sintáctico y semántico. Se trata de una corriente antimentalista, centrada en lo empírico, lo observable y la psicología del comportamiento, dejando de lado la intención del lenguaje y la significación. Sus postulados se encuentran relacionados con el estudio del morfema, palabra, frase y oración, planteando que la adquisición del lenguaje es a través de un modelo conductista, centrado en el estímulo-respuesta (E-R) y por repetición (Belinchón et al., 1998).

Los elementos psicolingüísticos se basan, en toda su extensión, en el análisis por niveles desde un punto de vista piramidal, comenzando desde los elementos mínimos hasta los superiores (de abajo hacia arriba). Estas características del paradigma estructuralista, basadas en la presentación de un estímulo para generar una respuesta, son tomadas en cuenta por los autores que proponen los modelos que se citan en el Cuadro 2, a continuación.

Cuadro 2  
Modelos que responden al paradigma estructuralista de E-R

| Tipo de modelo                | Autor                        | Estímulo   | Respuesta  |
|-------------------------------|------------------------------|--|--|
| De reconocimiento de palabras | Morton (1969)                | Aparece la palabra <b>estímulo</b><br>Para activar ⇒ | El logogen.<br>El efecto de <b>repetición</b> sería explicado con el mismo procedimiento ... |
|                               | Doble Ruta (Coltherat, 1978) | Ambas rutas: (la léxica y no léxica) activan ⇒       | El Lexicón interno   |
| De acceso al léxico           | Forster (1976)               | Según sea el estímulo<br>Se activan ⇒                | Los archivos periféricos correspondientes a la representación fonológica u ortográfica.      |

Fuente: Elaboración propia

Del rechazo del paradigma anterior, surgen otras corrientes de orden cognitivo. Entre éstas se encuentran el innatismo o mentalismo liderado por las ideas de Chomsky (1995), quien defiende que el lenguaje no se aprende mediante la relación estímulo-respuesta, sino que se trata de una capacidad innata a todo ser humano y que permite la asimilación de las reglas gramaticales de la lengua. Esto implica, necesariamente, apelar a entidades mentales como estados, representaciones y procesos.

El eje central de la ciencia cognitiva es el procesamiento de la información, ya sea en una computadora o en un ser humano, por ello su objeto no es comprender la mente humana sino los sistemas. No equipara la mente humana a la computadora, sino que parte de la necesidad de encontrar un sistema formal de tipo computacional que pueda asemejarse lo más posible a la manera cómo opera la mente humana.

Como respuesta a las teorías innatistas, que presuponían que el conocimiento se encontraba sedimentado en el sujeto a través de su bagaje hereditario, surge el paradigma interaccionista mostrando que el sujeto, al interactuar con el medio, acaba construyendo el propio conocimiento, entre ellos, el conocimiento lingüístico. Según Morato (2004), la introducción del interaccionismo en los estudios lingüísticos, despertó el interés por el estudio de la lengua como acción, hasta porque “toda acción humana procede de la interacción” (Morato, 2004, p. 312). Siendo la lengua acción, fue necesario incorporar nuevos elementos de análisis al estudio que hasta entonces se hiciera de la lengua y del lenguaje humano: el hablante, el objetivo de la acción interactuar-comunicar, y el contexto interactivo (momentáneo y socio-cultural) de la ocurrencia.

Este tercer paradigma denominado interaccionista- ambientalista o conexionista, cuenta con su principal precursor a Lev Vygotsky, psicólogo de principios del siglo XX, quien defiende el papel de la sociedad como fundamental para el desarrollo del individuo. Así, la teoría psicolingüística correspondiente se basa en la idea de que la adquisición de una lengua es un proceso constantemente integrador entre una predisposición innata para manejar los datos del lenguaje, y los datos que el aprendiz encuentra en la experiencia cotidiana, es decir, a través de la interacción social (cooperación y reciprocidad). De esta forma, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio.

En fin, a partir de la década del 60, en la segunda mitad del Siglo XX, integrando el modelo conductista dentro de un esquema cognitivo,

aparece el aprendizaje como procesamiento de información y resalta la importancia de las estructuras internas como redes que mediatizan las respuestas. Por analogía con las computadoras, que tratan de reproducir en forma artificial el funcionamiento de la mente, las funciones de ésta última, con respecto a la información, serían: almacenar, ordenar y jerarquizar. Es así como dentro de este tercer paradigma se ubican los modelos de lectura por analogía, los conexionistas, los de activación-verificación y los de activación interactiva.

### **2.3.3.2. Importancia de los modelos psicolingüísticos para la lectura**

De la extensa profusión de modelos que dan cuenta de intrincadas relaciones ordenadas jerárquicamente, según sus peculiaridades funcionales o según sus diferencias en el proceso de lenguaje, a que se refieren, se coincide con Yepes (2013) en que los mismos están orientados hacia tres dimensiones finales:

- ✓ La que se refiere al cerebro donde se constata, según las teorías de localización, una división similar a la de los módulos, pero referida a zonas cerebrales;
- ✓ La referida a la lengua entera, hasta tal punto, que las últimas realizaciones lingüísticas la configuran como una arquitectura, y
- ✓ La referida a la lectura, dividida también en distintas unidades, en este caso en una ordenación que va de abajo arriba, del trazo a la palabra y de allí a la oración.

Esta inmensa división se encuentra plenamente justificada porque se trata de una ciencia analítica que quiere despejar y conocer su objeto de estudio. La pregunta que surge es: ¿queda de esta manera bien descrito el lenguaje si de lo que se trata es de aprehenderlo globalmente? En realidad lo que se persigue no es analizarlo, distinguirlo o parcelarlo en cada uno de sus elementos, sino caracterizar el sentido, la significación y el contenido que subyace bajo ese desenvolvimiento potentemente estructurado.

La psicolingüística, igual que es sistemática, también nos ofrece una cara distinta. Esto conlleva a considerar que la comprensión del lenguaje puede aparentar ser un proceso relativamente sencillo, ya que, los sonidos o letras llegan a nuestros oídos y ojos generando palabras, que rápidamente forman frases, cláusulas u oraciones para que parezca no ser más que el reconocimiento de una cadena secuencial de símbolos lingüísticos. Las personas no se mueven de un modelo lingüístico a otro desde la fonología al más alto nivel del significado. Los oyentes y lectores usan una gran cantidad de información distinta del lenguaje que se produce para ayudar a descifrar los símbolos lingüísticos que oyen o ven.

La comprensión no es un análisis de vocabulario, palabra por palabra, en una secuencia lineal. No leemos u oímos de la misma manera que contamos los números secuencialmente del uno al diez.

Ese modo de estudiar la comprensión del lenguaje por parte de nuestra psique es una perspectiva correcta, dada la forma de establecer la complejidad inherente al lenguaje pese a que, no recurra a los modelos

citados. Considerar que el cerebro, de modo global, ejecuta los procesos básicos del lenguaje, sin que la intervención directa de una de las áreas se erija en hegemónica ni en crucial, sino que la operatividad cerebral en cuanto al lenguaje fluya como un todo, es una tesis fundamental que fomenta la posibilidad de deshacerse, desde un cierto punto de vista, por supuesto no contrario al resto de perspectivas, de la vehemencia analítica por un instante.

La analítica es un procedimiento científico que debe formar parte de disciplinas cuyo acceso ya implica un sobresaliente grado de madurez lectora. Pero el análisis, la múltiple división en partes y niveles no arroja luz sobre los textos, enunciados y palabras, sino que se aparta de la visión global que debe observar el lenguaje.

La cuestión está en que, para asimilar lo que es la lectura, en un esquema conceptual comprensivo, previo a la acción docente, se necesitan elementos no tanto de estructura por modelos, concebida como planificación y acercamiento analítico, sino que también saber el funcionamiento mental del sujeto durante este proceso lector. Dicho funcionamiento se define con mayor detalle a continuación.

#### **2.4. Funcionamiento mental del sujeto durante la lectura**

Además de los modelos citados arriba que explican de manera analítica cómo se organiza la comprensión textual, existen otros modelos que dan cuenta de cómo funciona la mente del individuo durante la lectura. Cada uno de los modelos que se definen a continuación le confiere un rol

destacado a alguno de los factores lingüísticos, enciclopédicos, culturales, contextuales, entre otros, que entran en juego en el proceso de elaboración del sentido.

#### **2.4.1. El Modelo Ascendente**

La teoría que respalda este modelo, también llamado “de abajo hacia arriba” (o *bottom up*), sostiene que el sujeto parte de las unidades lingüísticas de bajo nivel (grafemas, sílabas, palabras, oraciones) para construir el sentido del texto. Así, el sujeto realiza una lectura lineal mediante la cual “descifra” el texto y accede a la información. La identificación y el conocimiento de las unidades de bajo nivel son suficientes para leer.

Así, durante largo tiempo y hasta los años 80, la lecto-comprensión en lengua extranjera estuvo asimilada a la "traducción", basada en el análisis de unidades lexicales y frásticas. Los primeros pasos para enseñar la lectura en lengua extranjera consistían, ante todo, en traducciones "palabra por palabra" de oraciones descontextualizadas y, la mayor parte de las veces, sin ningún componente que motivara a los alumnos para realizar la actividad. La enseñanza de la gramática explícita acompañaba esta metodología.

#### **2.4.2. Modelo Descendente**

Contrario al anterior, en este modelo llamado también “de arriba hacia abajo” (o *top down*) el lector utiliza, en primer término, unidades de alto nivel (conocimientos previos, conceptos, ideas y creencias,

experiencias personales) para construir hipótesis sobre el sentido del texto. En un segundo momento, selecciona un cierto número de indicadores del texto de bajo nivel. Los aportes de Carrell (1990) y de Gaonac'h (1992) son ejemplos de este modelo descendente.

En la Teoría de los Esquemas de Carrell (1990), el proceso de comprensión de los textos se realiza gracias a la puesta en marcha de dos tipos de esquemas: los de contenido y los formales. Estos esquemas, activados por el lector en el momento de su lectura, son diferentes en cada lengua-cultura y permiten la comprensión del escrito siempre y cuando se realice un trabajo sistemático sobre ellos antes del abordaje del texto. Como sostiene Babot:

"Según esta concepción, el texto no tiene significación en sí mismo, sólo aporta direcciones posibles para la interpretación. Es el lector quien le atribuye una significación determinada, a partir de sus propios conocimientos, es decir, de sus esquemas tanto formales (lingüísticos y textuales) como de contenido (conocimientos y creencias sobre el mundo)" (Babot: 20).

Por su parte, el modelo de Gaonac'h describe los procesos de comprensión en lengua extranjera señalando que el lector exolingüe está sometido a una sobrecarga cognitiva provocada por el tratamiento de unidades de bajo nivel (las palabras) lo que le impide utilizar fehacientemente las unidades de alto nivel (organizadores textuales, por ejemplo) en la comprensión del escrito.

Ambos modelos han dado lugar al diseño de actividades didácticas muy centradas en la formulación de hipótesis y en la anticipación del texto. En general, esas actividades respetan un orden riguroso e inalterable en



tres instancias: actividades de pre-lectura; de lectura y de post-lectura. Así, en la elaboración de las actividades subyace el principio de actividades idénticas para todos los lectores y para todos los textos.

### **2.4.3. El Modelo Interactivo**

Este modelo reúne a los dos modelos anteriores que interactúan entre sí. Los procesamientos de bajo nivel, focalizados en el texto, y los procesamientos de alto nivel, basados en los conocimientos. Los primeros consisten en decodificar las unidades lingüísticas individuales (fonemas, palabras, oraciones) para confrontarlas con los conocimientos generales.

Los de alto nivel intervienen en la elaboración de predicciones sobre el texto, en donde entran en juego la experiencia y los conocimientos del lector quien, durante la lectura, confirmará o refutará dichas predicciones. En lo que respecta a los conocimientos, se trata de saberes y creencias sobre el mundo, conocimientos sobre los géneros y tipos textuales, conocimientos lingüísticos. De todas maneras, más que un enfoque metodológico, esta teoría propone una modelización de los procesos cognitivos involucrados durante la actividad lectora.

### **2.4.4. El Enfoque global de Textos**

Este enfoque es propuesto por Moirand y Lehmann (1980) es un modelo de corte más lingüístico que psicolingüístico y descansa sobre el relevamiento de indicios textuales, enunciativos, iconográficos, entre otros; lo que lleva a la ruptura de la linealidad del texto y a la localización rápida, por parte del lector, de un cierto número de informaciones importantes

contenidas en el documento escrito. Esta propuesta, que revolucionó la enseñanza-aprendizaje de la lecto-comprensión se mostró doblemente ventajosa: por un lado, acercó al lector instrumentos facilitadores del acceso al texto (tipos y funciones de discursos, identificaciones de redes isotópicas, relevamiento de conectores y de elementos organizadores del discurso, entre otras) y por el otro, puso en manos de los docentes instrumentos de análisis pre-pedagógico que garantizaron una aproximación sistemática al texto.

Los aportes de Moirand, Lehmann y Cicurel, y otros implicaron, como ya se dijo, una renovación importante en la enseñanza-aprendizaje de la lecto-comprensión en LE, a tal punto que el objetivo de esta enseñanza fue "favorecer en el aprendiz la utilización de ciertas estrategias mediante la práctica asidua de técnicas de 'entrada' en el texto" (Klett y col.: 7), las que eran propiciadas por el Enfoque Global. Sin desconocer sus aportes renovadores, este Enfoque se mostró insuficiente.

En primer lugar, se trató de una propuesta demasiado centrada en el análisis del discurso (lo que hace que sus aportes sean ante todo los de un estudio de "lingüista" sobre los textos) y en la capacidad anticipatoria de los lectores. Como lo señaló el propio Lehmann, se trató de una concepción: "exclusivamente lingüística de la actividad de lectura (en la cual) el procedimiento del lector que interpreta un texto sería análogo al del lingüista que analiza la estructura de ese mismo texto" (Lehmann, 1985, citado por Klett y col.:9).

Así entonces, el Enfoque Global de Textos no ha dado cuenta, de manera eficaz, del proceso de lectura en lengua extranjera en sí mismo ni de la/s maneras/s de en que los lectores leen y reconstruyen el sentido textual. Por último, el Enfoque Global de Textos proponía recorridos de lectura idénticos para todos los lectores, con la ilusión de que "entrando" de tal manera al texto, relevando tales o cuales elementos significativos, asumiendo la puesta en marcha de un número determinado de técnicas *todos* los lectores lograrían desentrañar el sentido del texto que leían. Esta manera de proceder, más técnica que estratégica, desconocía las particularidades de cada una de las situaciones de recepción de los textos (individuales y culturales) así como la pluralidad de sentidos construidos por los lectores.

#### **2.4.5. Enfoque sociosemiótico**

Este enfoque surge a partir de mediados de los años 90, sostenido por los especialistas franceses Souchon (1995, 1997), Goffard (1995). Crítico de las posturas cognitivistas que desconocen el anclaje social de los textos y de sus productores y receptores, este modelo se inscribe en la semiolingüística de inspiración bajtiniana, reconoce las especificidades de la comunicación escrita y por ende, de la relación que se entabla entre el emisor y su(s) destinatario(s) a través del texto, acuerda un lugar de privilegio a las representaciones sociales de los sujetos lectores y a la socialización textual de éstos, se trata de una semántica de la alteración y revalora la pertenencia de los textos a los diferentes géneros discursivos.

Souchon considera que “sentido y alteración están unidos indisolublemente en el marco de una semántica de la alteración” (Souchon, 1997: 23). El sentido se construye a partir de las zonas del texto en las cuales se presentan alteraciones.

Aunque este enfoque sea el utilizado primordialmente para la lecto-comprensión en Francés como Lengua Extranjera, este modelo didáctico incluye una reflexión sobre la relación que ese lector "experimentado" en lengua materna entabla con los escritos en lengua meta y con los textos en general. En este sentido, Souchon insiste en el trabajo sobre la recepción y afirma: "porque para ayudar a las personas a comprender hay que ayudarlas a elaborar por sí mismas su propio sistema de recepción de los textos escritos" (Souchon, 2002: 20).

Como habrá podido observarse, los modelos que dan cuenta del funcionamiento mental del individuo cuando procesa un texto escrito en LE han ido en evolución, partiendo del reconocimiento grafemas, sílabas, palabras, oraciones hasta llegar a niveles lingüísticos más altos que involucran una semántica de la alteración para revalorar la pertenencia de los textos a los diferentes géneros discursivos.

## **2.5. Definición del proceso lector: ¿Qué significa leer en una LE?**

La habilidad para leer y comprender textos escritos ocupa un lugar destacado en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, ya que ello involucra capacitar para aprender la lengua, aprender acerca de la lengua y aprender a través de la lengua. A lo largo de los últimos años, este

proceso lector ha recibido diferentes concepciones que se pueden agrupar en tres grandes teorías, a saber: a) La lectura como transferencia de información; b) La lectura como proceso interactivo y, c) La lectura como proceso transaccional. Cada una de estas teorías aporta una visión distinta a lo que significa el acto de leer, otorgándole preponderancia bien sea al texto, al lector o al contexto.

La descripción de estas concepciones sirvió de preámbulo para adoptar un concepto de lectura adaptado al contexto sobre el cual se erigió la presente investigación, dadas las particularidades específicas que lo caracterizan. De allí que, en esta sección se ofrezca un breve recuento acerca de las tres teorías mencionadas y la definición sobre la cual se basará este estudio.

### **2.5.1. La lectura como transferencia de información**

Esta teoría supone que la lectura es una habilidad que más o menos mágicamente el alumno-lector va a adquirir si se le enseña el vocabulario, la sintaxis y la morfología de la lengua extranjera en cuestión, ciertas técnicas de relevamiento de informaciones, algunas pautas de traducción, entre otros (Casany, 2006). Esta aproximación considera a la lectura como un conjunto de habilidades que el alumno debe desarrollar, independientemente del contexto en el cual se realiza la lectura, de los textos que se leen y de él mismo como agente lector.

En los años 60 y los 70, un cierto número de especialistas en la lectura postuló que la comprensión era el resultado directo de la decodificación (Fries, 1962): Si los alumnos serán capaces de denominar

las palabras, la comprensión tendría lugar de manera automática. Con todo, a medida que los profesores iban desplazando el eje de su actividad a la decodificación, comprobaron que muchos alumnos seguían sin comprender el texto; la comprensión no tenía lugar de manera automática.

### **2.5.2. La lectura como proceso interactivo**

En virtud de no lograrse la comprensión esperada del texto, planteada por Fries (1962), Goodman (1980), Smith (1978, 1990,1997) y Eco (1981) proponen una teoría inclinada hacia el carácter interactivo que se desprende cuando el lector se enfrenta a un texto escrito. Es así como Goodman (1980a; 1980b), sostiene que la lectura es un juego de adivinanzas psicolingüístico complejo en el que el lector reconstruye el significado a través de una interacción con el texto.

En este juego de adivinanzas el lector, valiéndose lo menos posible de la información que le ofrece el texto, usando sus conocimientos previos, sus experiencias, selecciona la información más apropiada para hacer predicciones, anticipaciones y adivinanzas, y reconstruir el significado. En este sentido, el significado no reside en lo impreso, sino que ha de ser aportado por el lector. Según el autor, existe un único proceso de lectura para todas las lenguas y para todo tipo de texto, independientemente de su estructura o de los propósitos que motivaron al lector a leer.

Para Goodman (1980a; 1980b), la comprensión es el único objetivo de la lectura. Para lograrla, el lector se vale de una serie de estrategias que ocurren simultáneamente y no secuencialmente:

- ✓ Selecciona las pistas gráficas que le ofrece el texto guiado por selecciones anteriores, sus conocimientos previos y su competencia.
- ✓ Utiliza las pistas del texto para formar imágenes y anticipar lo que vendrá.
- ✓ Relaciona lo que encuentra con lo que ya conoce.
- ✓ Hace predicciones a partir de la información gráfica.
- ✓ Vuelve a lo leído para confirmar, apoyar una idea, o para buscar más pistas y, a partir de esto, poder adivinar.
- ✓ Utiliza el contexto para probar la pertinencia semántica y gramatical.
- ✓ Hace inferencias a partir de la información que ha construido.

Por otro lado, Smith (1978,1990, 1997) concibe la lectura como un proceso psicolingüístico que implica también una interacción pero en este caso entre el pensamiento y el lenguaje. En este proceso las marcas impresas en el texto activan los conocimientos relevantes con los que cuenta el lector, para construir significados, para darle sentido al texto, es decir, el significado no reside en el texto sino que lo aporta el lector.

Según el autor, la lectura consiste en formular preguntas al texto y a través de la comprensión de éste ir las respondiendo. Para que esto ocurra, la lectura debe presentarse como una experiencia real, significativa similar a otras que vivimos a diario. Esta experiencia nos permite involucrarnos con la realidad que nos ofrece el texto, vivirla para darle

sentido. Para Smith, ésta es la única forma posible de lectura; una vez vivida la experiencia, el aprendizaje vendrá por añadidura.

Por su parte, Eco (1981), bajo un enfoque semiótico, ofrece ideas que podrían complementar las ya expuestas. Él indica que la lectura es un proceso en el que el lector, valiéndose de su competencia circunstancial y su enciclopedia, actualiza el contenido del texto, es decir, completa los espacios en blanco que encuentra en el texto. El texto está plagado de elementos no dichos, no manifiestos en la superficie, en el plano de la expresión, los cuales deben ser actualizados. Este proceso de actualización afecta al lector, contribuyendo con la formación de su competencia.

### **2.5.3. La lectura como proceso transaccional**

Contrariamente a las posturas anteriores, Rosenblatt (1985) sostiene que el lector y el texto como términos genéricos no existen; existen sólo posibles lectores y posibles textos. Una persona se hace lector sólo cuando se establece la transacción con el texto. En este sentido, la autora descarta la polaridad lector-texto como participantes en el proceso de lectura. En contraste, define la lectura como un evento en el que ocurre una transacción, una fusión entre el lector y el texto en un momento y un contexto determinado para construir significado. El significado no existe de antemano en el texto o en el lector, sino que surge en la transacción; por lo tanto, el lector y el texto son esenciales e igualmente importantes en la lectura.



Bajo este enfoque, la lectura procede a través de un proceso de atención selectiva, en el que el lector selecciona algunas pistas pertinentes que le ofrecen el texto e información de sus esquemas, para producir el significado. Ella sostiene que el lector se puede ubicar en un continuo de dos posturas frente a la lectura: desde una postura predominantemente estética hasta una postura predominantemente eferente. En la primera postura, la atención está enfocada principalmente en la construcción de significados públicos, en la obtención de información que será retenida luego de la lectura. La postura en la que predomina lo estético da cuenta de la otra mitad del continuo.

Con esta postura, el lector se dispone con presteza a centrar su atención en las vivencias mismas que surgen durante la lectura o transacción, en realizar la lectura como una experiencia estética. Bajo esta tónica, Dewey (1981, citado por Rosenblatt, 1985) afirma que:

"una persona se convierte en lector cuando tiene una transacción, y establece una relación con el texto durante el proceso de leer. Un texto es meramente tinta sobre un papel, hasta que el lector encuentra un significado a partir de él, entonces el lector y el texto son mutuamente esenciales, ya que el significado brota durante una transacción"

En esta misma teoría de transacciones, se inscriben Agelvis y Serrano (2002), quienes sin descartar las teorías psicolingüísticas y sociolingüísticas de la lectura, que le atribuyen más importancia al lector en este proceso, aborda el texto como una realidad significativa, como un todo de significación, del cual parte el lector para reconstruir su significado con

la mayor fidelidad semántica posible con el texto del autor (origen). Para explicar el proceso de lectura centrado en el texto, el autor toma como base el concepto "isotopía", el cual designa la coherencia de un recorrido semántico del texto, de aquello de lo que el texto trata y que le permite mantener la cohesión; el mecanismo que establece los límites de la interpretación.

En dicho proceso, el lector va desarrollando una serie de competencias relativas a los distintos tipos de textos, lo cual le permitirá transaccionar con el texto, construir un texto con coherencia, significativo, o le generará obstáculos y dificultades al enfrentarse a algún tipo de texto. En este proyecto el autor trabajó con textos expositivos de distintos tipos: literarios, religiosos, políticos, periodísticos, entre otros, lo cual le ha permitido realizar una adecuada descripción semio-discursiva, al estudiar la producción de resúmenes de textos expositivos realizados por escolares.

De las teorías anteriores se infiere que dentro de estas dos últimas concepciones subyace la idea de construcción de significado, de creación de sentidos para compensar un desequilibrio o para generarlo. En el proceso de lectura, el lector participa activamente, aportando sus conocimientos previos, sus experiencias de vida, sus estructuras cognoscitivas y afectivas y su competencia para la construcción de significado. Otra idea presente podría ser la necesidad de que la realidad con que se enfrenta el lector en el texto sea significativa, real, natural e interesante para él. Cumpliendo con estas características, la lectura podría

hacer que el lector viva experiencias maravillosas, descubra mundos mágicos (Bettetheim y Zelan, 1983).

En fin, la teoría interaccionista basada en lo social descansa sobre una concepción del lenguaje opuesta a la del modelo anterior. Aquí, el lenguaje, como explica Casany (2006) no es transparente ni explícito sino *opaco e implícito*: las palabras no dicen sólo lo que dicen, no hay una única intencionalidad en el mensaje, todo depende de las circunstancias en las cuales el mensaje se inscribe. Con tal caracterización, la producción-recepción del escrito no depende sólo de los conocimientos lingüísticos de los participantes sino también de sus competencias comunicativas, es decir, de sus capacidades para contextualizar el mensaje en cuestión.

Así, el lenguaje no sólo posee una función informativa sino que es *un instrumento de comunicación* que permite que una misma información reciba múltiples sentidos según las circunstancias y el contexto de producción-recepción. Por consiguiente, la comunicación instaurada es *asimétrica y connotada*. En efecto, la (re)construcción del sentido textual realizada por el lector no siempre coincide con las expectativas del emisor, dado que está condicionada por su propia intencionalidad.

#### **2.5.4. Concepto de lectura para esta investigación**

Sobre la base de los planteamientos anteriores, en esta investigación se asume el concepto de lectura a la luz de la teoría constructivista del aprendizaje. Esta teoría asume que el aprendizaje es siempre una construcción interior del individuo, la cual se encuentra

determinada por sus experiencias y conocimientos previos, organizados en esquemas cognitivos y afectivos. Estos últimos son susceptibles de reorganizarse, adaptarse o de afianzarse a partir de la nueva información procesada. Si se cumplen estas premisas, puede hablarse de la noción de aprendizaje significativo promovida por Ausubel (1978).

El constructo focal de la teoría ausubeliana, como parte del constructivismo pedagógico, se apoya en la premisa de que existe una estructura cognoscitiva (forma cómo el sujeto organiza el conocimiento) que sirve de soporte para adquirir y procesar nueva información. Dicho procesamiento consiste en relacionar la nueva información encontrada en el texto con los conceptos que ya están presentes en su estructura cognoscitiva. De allí que el aprendizaje no será igualmente significativo para todos los aprendices debido a la diferencia de los conceptos que cada quien pueda poseer (Batista y col., 2001).

El hecho de adoptar este concepto propuesto por Batista y col. (2001) obedece principalmente a las experiencias en la enseñanza de idiomas extranjeros que poseen estas autoras en el contexto venezolano local, por lo que resultan totalmente pertinentes a los fines de esta investigación. En resumen, para esta investigación leer en inglés como lengua extranjera significa recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores. El contenido del texto surge de la suma del significado de todos sus vocablos y oraciones. Así el significado es único, estable, objetivo e independiente de los lectores

y su enseñanza dependerá de ciertos factores y condiciones, tales como las que se abordan a continuación.

## **2.6. Factores que intervienen en el proceso de enseñanza constructivista de la lectura**

Dentro de la construcción de saberes proclamado por la teoría constructivista y aplicados al proceso de enseñanza de la lectura en LE, existen un conjunto de factores y condiciones que ameritan ser aclarados para que la puesta en marcha de este proceso logre sus objetivos finales. Entre estos se encuentran: el estudiante como constructor activo de conocimientos, el tipo de texto y la mediación docente.

### **2.6.1. El estudiante como eje constructor de conocimientos**

Para el constructivismo, el estudiante representa el eje central de todo el proceso de aprendizaje a pesar de que su interdependencia con el resto de los factores sea crucial para que el mismo pueda ocurrir. La acción constructora del aprendiente es el producto de una dinámica interactiva en la cual confluyen, por un lado, factores internos del sujeto que aprende y, por otro, una variedad de elementos entre los que destacan la información o estímulos provenientes del medio, las relaciones con otras personas, la cultura y el lenguaje. Estos últimos contribuyen a modificar y transformar los esquemas mentales construidos previamente por el aprendiente. Según Salazar (2008):

Se trata, pues, de una construcción interna de saberes mediante la reorganización constante de toda la arquitectura mental que abarca tanto los esquemas cognitivos como los afectivos. Este proceso alterno de construcción y

deconstrucción ocurre dentro del aprendizaje pero está fuertemente influenciado por la acción que ejerce el entorno cultural. De allí que la actividad mental del estudiante constructor sólo es posible mediante la interacción social con otros sujetos: estudiantes, docentes, padres, amigos, entre otros. El aporte del estudiante al acto de aprender comprende un amplio bagaje de experiencias, preconcepciones acerca de la nueva información, actitudes, sentimientos (Salazar, 2008:89-89).

Con esta cita de Salazar, queda claro entonces el papel protagónico y la supremacía del aprendiente sobre todos los demás elementos o factores interrelacionados en el complejo proceso de aprendizaje de la lectura en LE. Esta visión hace que el dato sensorial, tal como lo plantea Delmastro (2005) pase a un segundo plano ya que el sujeto lo trasciende con sus interpretaciones; interpretaciones que son a su vez el resultado de un proceso complejo que implica la interacción entre los estímulos de los sentidos, el aparato interpretativo y la mente, pero que también involucra la personalidad del individuo y sus experiencias socioculturales.

#### **2.6.2. Tipo de texto como motor constructor**

El conocimiento y la identificación que el estudiante constructor posea, acerca de la estructura del texto, su función retórica (narración, descripción, función, proceso, entre otras) y microfunciones (comparación, contraste, causa-efecto, adición, entre otras) le permiten comprender el modo en que el autor ha organizado y expuesto sus ideas y, por tanto, de cómo espera que se comprenda lo que transmite. El texto es pues un objeto socio-comunicativo, un fenómeno social dado que, su génesis como su

estructuración y sus condiciones de circulación están socialmente determinadas.

El conocimiento de tal estructura también permite al lector seleccionar la información, organizarla, elaborarla y guardarla en su memoria a largo plazo. De allí que, tanto el input lingüístico suministrado por el texto, como el texto mismo deba cumplir con una serie de condiciones para que la construcción del conocimiento tenga lugar. Entre estas condiciones se destacan: autenticidad, relevancia, pertinencia, nivel de dificultad, extensión, función retórica y origen.

En lo que respecta a la autenticidad, se consideran materiales de lectura auténticos aquellos escritos originalmente en el idioma meta, por y para hablantes nativos de esa lengua y no con propósitos didácticos (Widdowson, 1999). Esto pone al aprendiz en contacto con el lenguaje que realmente se maneja en contextos de habla inglesa. La relevancia tiene que ver con el hecho de llamar la atención al lector y debe ajustarse a las necesidades e intereses de las individualidades existentes en el grupo de aprendientes. Un texto relevante, por consiguiente, contribuye a motivar al estudiante a interactuar con él de manera dinámica y entusiasta.

La pertinencia, por su parte, se refiere a lo útil que pueda resultar el tópico y las ideas contenidos en el texto para los estudiantes. Esto significa escoger textos que tratan una temática vinculada con su carrera o área de especialización (Batista y Salazar, 2001). Asimismo, otro de los criterios que deben cumplir los textos en este proceso de construcción de

significados, lo constituye el nivel de dificultad, lo cual debe atender al principio de la zona de desarrollo próximo (ZDP) del aprendiz, es decir partir de lo que ya sabe para que pueda conjugarlo con lo que va a encontrar en el texto. Tal principio se ajusta al  $i+1$  establecido por Krashen (1987) relacionado con las características de motivación que debe generar en el estudiante y para que pueda ser procesado de manera efectiva por el lector.

La extensión, como cuarto criterio a cumplir por el texto, tiene que ver con el tiempo estimado para su procesamiento. Dicha extensión debe ser adecuada y contener la información contextual necesaria para que se produzca el aprendizaje significativo pautado, en tiempo real.

Todas estas condiciones textuales contribuirán con las expectativas hacia la lectura y motivarán al aprendiz a construir significados lingüísticos a partir de situaciones que promuevan el uso natural, espontáneo y creativo de la lengua que aprende. Todo lo cual, amplía las oportunidades de recrear los actos lingüísticos en ambientes similares a aquellos en los cuales tuvo lugar el aprendizaje por vez primera. Además, es el punto de partida para que la transferencia de los conocimientos lingüísticos pueda efectuarse.

### **2.6.3. La mediación docente**

Bajo un clima constructivista de aprendizaje de la lectura en LE, el docente deber actuar como mediador de conocimientos. Desde la óptica del constructivismo pedagógico, entonces, el docente se concibe como “...mediador entre los nuevos conocimientos y las estructuras cognitivas



previas del estudiante, organizando, orquestando y dirigiendo actividades que impulsen la interacción del estudiante con sus pares y que impliquen un cierto desafío en términos de sus habilidades previas” (Delmastro, 2005:222).

Para Salazar (2008), la mediación del docente posibilita y facilita la ruta del estudiante hacia la ZDP. En la medida en que el docente sea capaz de acercarse desde su propio nivel hacia el nivel del estudiante, en esa misma medida el estudiante podrá ir encontrando referencias comunes que permitan la interacción y el progreso hacia la ZDP.

Este rol de mediador, implica lograr el interés y la cooperación consciente del estudiante en el marco del trabajo colaborativo, activar sus experiencias previas, mediar entre éstas y los nuevos conocimientos, y proporcionar el andamiaje necesario para el logro de aprendizajes significativos. Dicho andamiaje, tiene como fin último proporcionar una ayuda o soporte pedagógico al aprendizaje. La calidad y la cantidad de dicha ayuda no serán siempre igual para todos los casos. Tal estructura de apoyo es temporal y flexible pues es aportada con mayor intensidad en las etapas iniciales del aprendizaje y se va modificando según las necesidades del aprendiente.

Esta manera de proceder contribuye a incrementar el nivel de independencia y autonomía en el aprendizaje pues se produce una especie de transferencia gradual de responsabilidades y compromisos desde el docente hacia el aprendiente. En síntesis, el andamiaje se convierte en la ruta hacia aprendizajes exitosos.

Como puede apreciarse, el docente de lenguas extranjeras, además de poseer una sólida formación pedagógica y lingüística, debe contar con otras cualidades que garanticen la implementación adecuada de dicho andamiaje. Entre tales cualidades es menester resaltar que debe ser un sujeto altamente reflexivo, responsable, comprometido con su quehacer profesional, creativo, flexible y abierto a los cambios y a las situaciones inesperadas propias de las interrelaciones necesarias en los actos comunicativos. Ello le permitirá tomar decisiones estratégicas acordes con las particularidades de cada experiencia pedagógica.

## **2.7. Perspectivas didácticas para la enseñanza de la lectura en LE**

Tal como se ha mencionado anteriormente, el proceso de la lectura es interno, inconsciente, del que no se tiene prueba hasta que las predicciones no se cumplen; es decir, hasta que se comprueba que en el texto no está lo que se espera leer. Este proceso debe asegurar que el lector comprende el texto y que puede ir construyendo ideas sobre el contenido extrayendo de él aquello que le interesa. Esto sólo puede hacerlo mediante una lectura individual, precisa, que le permita avanzar y retroceder, que le permita detenerse, pensar, recapitular, relacionar la información nueva con el conocimiento previo que posee. Además deberá tener la oportunidad de plantearse preguntas, decidir qué es lo importante y qué es secundario. Es un proceso interno; que es imperioso enseñar.

Desde una perspectiva didáctica, la enseñanza de tal proceso es dividido por Solé (1998) tres subprocesos a saber: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Aún cuando existe un consenso

entre todos los investigadores sobre las actividades que los lectores llevan a cabo en cada uno de ellos, esta autora recomienda que cuando uno inicia una lectura se acostumbre a contestar una serie de preguntas en cada uno de las etapas del proceso. A continuación se describe cada uno de estos subprocesos, acompañados de las preguntas que sugiere Solé (1998).

### **2.7.1. Primer subproceso: Antes de la lectura.**

El propósito esencial de este primer sub-proceso es procurar que el lector reconozca los distintos contextos asociados al contenido del texto que leerá y pueda establecer relaciones con sus propias experiencias y conocimientos adquiridos con anterioridad. Este establecimiento de conexiones entre los contextos y sus experiencias influirá notablemente en la manera de leer y comprender el nuevo material escrito (Jacobs, 1999; Swantje, 2003; Hembree, 2007).

En este sub-proceso se promueve el interés del lector al proporcionarle los medios necesarios para prever y anticipar el contenido del material, con lo cual podrá formular hipótesis que serán comprobadas en las siguientes etapas del proceso. Esta primera etapa es de especial importancia en la comprensión del discurso escrito pues prepara a los estudiantes para que puedan involucrarse activa e intensamente con el texto.

En esta preparación es propicio: realizar una revisión del material a estudiar; leer el título, los subtítulos, el índice, los glosarios y cualquier parte del texto que resalte visualmente como letras en negritas o cursivas, y leer el primer y último párrafo. Esto no debe tomar mucho tiempo, de 3 minutos

para artículos o informes y los libros de 5 a 8 minutos. La pre-lectura es para hacerse una idea general de la estructura del libro o texto, para tener una visión de su totalidad y para que el cerebro organice la información.

Las destrezas de pre-lectura normalmente utilizadas son: activar conocimientos previos, crear expectativas acerca del contenido del texto y predecir información. Seguidamente se describe cada una de ellas.

- Activar conocimientos previos

La destreza de activar conocimientos previos consiste en recordar y recuperar información almacenada en la memoria para vincularla al tópico y al contexto de la lectura (Chamot y col., 1999).

- Crear expectativas acerca del contenido del texto

Involucra pensar acerca de las palabras, frases e información que el lector espera encontrar en el texto, basándose en su conocimiento previo y en la información que encontrará durante la ejecución de una determinada tarea (Chamot y col., 1999).

- Predecir información

Se refiere a la habilidad para adivinar o anticipar la información que estará contenida en el material de lectura, haciendo uso de ciertas claves gramaticales, lógicas y culturales (Grellet, 1981; Mikulecky y Jeffries, 2004).

Las preguntas propuestas por Solé, para esta etapa son las siguientes:

- ✓ ¿Para qué voy a leer? (Determinar los objetivos de la lectura)
- ✓ ¿Qué sé de este texto? (Activar el conocimiento previo)
- ✓ ¿De qué trata este texto?
- ✓ ¿Qué me dice su estructura? (Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto).

### **2.7.2. Segundo subproceso: La lectura**

En esta segunda fase es necesario que los estudiantes estén preparados para integrar los conocimientos y la información que ya tienen con la nueva información que aporta el material de lectura. Según Hembree (2007), esto amerita un nivel de análisis más profundo y mayor atención hacia los contenidos. Para el desarrollo de las destrezas asociadas a este sub-proceso, se requiere que los estudiantes se involucren en actividades que trasciendan la información literal contenida en el texto a fin de lograr un entendimiento más profundo del mismo (Jacobs, 1999; Swantje, 2003; Hembree, 2007). Es decir, deben aproximarse al texto desde distintas perspectivas, lo cual hace posible comprender tanto aspectos generales como específicos.

A medida que recopilan, organizan, analizan y procesan la nueva información, serán capaces de hacer generalizaciones o deducciones y podrán establecer comparaciones con sus predicciones y expectativas iniciales a fin de corroborar o descartar las hipótesis que se plantearon en la fase de pre-lectura.

Corresponde al acto de leer propiamente dicho, tanto en los aspectos mecánicos como de comprensión. El nivel de comprensión que se alcance dependerá en gran medida de la importancia que se dé a las destrezas de esta etapa. Este es el momento para poner énfasis en la visualización global de las palabras, frases y oraciones evitando los problemas de lectura silábica, así como los de la lectura en voz alta. Las estrategias de lectura relacionadas con esta fase incluyen: reconocer el tópico de la lectura, reconocer la función del texto, reconocer la idea principal, identificar ideas secundarias e identificar cognados. Seguidamente se comentan estas destrezas.

- Reconocer el tópico de la lectura

La destreza para reconocer el tópico de la lectura consiste en identificar la temática general del texto en la cual convergen las ideas expresadas por el autor (Mikulecky y Jeffries, 2004).

- Reconocer la función del texto

Consiste en descubrir cuál fue la intención del autor al escribir el texto. Es saber identificar el propósito de la información, por ejemplo, convencer al lector de algo, proporcionarle información, hacer que realice determinada acción, narrar un acontecimiento, entre otros (Grellet, 1981).

- Reconocer la idea principal

Se refiere a la habilidad para identificar la idea global que tiene el autor acerca del tópico de la lectura (Mikulecky y Jeffries, 2004).

- Identificar ideas secundarias

Involucra la habilidad para reconocer aquellas ideas que están subordinadas a la idea principal y que le sirven de soporte.

- Identificar cognados

Involucra la habilidad para reconocer palabras en la lengua meta que tienen una representación ortográfica similar a palabras en la lengua materna y que además tienen el mismo significado (Chamot y col., 1999).

Para Solé (1998) en esta fase el lector se formula las siguientes interrogantes:

- ✓ ¿Corresponde lo leído a lo supuesto inicialmente?
- ✓ ¿Qué dudas tengo del texto?
- ✓ ¿Cómo identifica en la lectura los planteamientos básicos del texto?

Para esta autora el hecho de formular preguntas sobre lo leído le sirve al lector para verificar hipótesis y predicciones y formular otras nuevas, si es preciso hacerlo. Normalmente, el estudiante relee partes confusas, consulta el diccionario, piensa en voz alta para asegurar la comprensión, crea imágenes mentales para visualizar descripciones vagas, entre otras.

### **2.7.3. Tercer subproceso: Post-lectura**

En este tercer y último sub-proceso post-lector, se busca articular la comprensión de lo leído y sintetizar los aspectos más relevantes del texto. Esta etapa también persigue comprobar la validez de la información

procesada para adoptar una postura crítica que permita al lector emitir juicios y adoptar actitudes con respecto a las ideas expresadas por el autor, así como aplicar la nueva información nuevas situaciones (Jacobs, 1999; Swantje, 2003; Hembree, 2007).

Este sub-proceso se presta para el trabajo en grupo, para que los estudiantes confronten sus propias interpretaciones con las de sus compañeros y construyan el significado de los textos leídos desde múltiples perspectivas. Para ello se requiere haber ejercitado intensamente las destrezas correspondientes a la fase anterior. Las destrezas de post-lectura comúnmente usadas en esta fase son: inferir opiniones y actitudes y resumir el texto; las mismas se describen a continuación.

- Inferir opiniones y actitudes

La destreza para inferir opiniones y actitudes está relacionada con la habilidad para deducir o juzgar la manera de pensar o sentir del autor a partir de otras ideas que están explícitas en el texto (Grellet, 1981; Mikulecky y Jeffries, 2004).

- Resumir un texto

Consiste en poder crear una síntesis mental o escrita de la información relevante contenida en el texto de lectura (Chamot y col., 1999).

Las preguntas que Solé (1998) sostiene para esta etapa son:

- ✓ ¿Si haces un resumen del texto, con qué finalidad lo haces?
- ✓ ¿Cómo sabes que comprendiste lo leído?
- ✓ ¿Por qué crees que se te dificultó la comprensión del texto?



Según la autora, estas interrogantes permitirán no sólo comprobar que se cumplieron los objetivos de la lectura sino que también, confirmar hipótesis y predicciones y formular nuevas preguntas que proyecten al lector a la búsqueda de otros conocimientos. Además de las actividades antes mencionadas, Solé (1998), también propone para esta última etapa: Utilizar organizadores gráficos, cuadros, mapas mentales, entre otros.

Para concluir con este capítulo, vale acotar que considerar la lectura como un proceso constructivo, tal como se adopta en esta investigación, conlleva utilizar enfoques muy distintos de los que se han venido utilizando para desarrollar la comprensión lectora. Implica que ya no se enseñarán más técnicas aisladas de comprensión y que se dejará de comprobar la comprensión lectora literal tal como se ha venido haciendo. Porque la lectura, no es decodificar palabras de un texto; contestar preguntas después de una lectura, o una simple identificación de palabras.

La misma involucra procesos psicolingüísticos mucho más complejos en los que se incluyen procesamientos léxicos (reconocer las palabras y recuperar el significado de cada una de ellas), procesamientos sintácticos (reconocimiento de las palabras con la relación que existe entre ellas, es una acción que va más allá del procesamiento léxico), procesamientos semánticos (comprender el mensaje de la oración, para que el lector lo aprenda y sea parte de su conocimiento, es decir integrarlo en la memoria del lector para que se lo apropie) y procesamiento perceptivo (identificación o reconocimiento de los signos gráficos y forma global de la palabra, como se termina y ve en un escrito, texto o libro). Dentro de este

último procesamiento perceptivo se deben considerar tres factores relevantes, a saber: a) el contexto en el que se encuentra la palabra; b) las características de la palabra y c) las destrezas del lector para identificar visualmente palabras nuevas o poco frecuentes.

Vale aclarar también que el proceso de lectura no es una simple interacción porque tanto el texto como el lector resultan modificados en su proyección. Cuando se hizo alusión a la relación entre el lector y el texto es la idea de transacción la que expresa con mayor claridad el proceso que tiene lugar en el acto de la lectura, la transacción no es una simple interacción. Lo interesante es comprender los cambios que se dan en esa transacción, lo que el lector aporta y aprende es tan importante como la contribución del autor. Leer bien, rápido y comprender lo que se lee, genera personas informadas y formadas con capacidades múltiples, entre una de ellas, que les permite ser autónomas e independientes.

Este tipo de formación es la que precisamente se pretende lograr a través de esta tesis doctoral, la cual proveerá al futuro profesional de Idiomas Modernos de las estrategias cognitivas y metacognitivas necesarias para abordar textos escritos en inglés desde una perspectiva de aprendizaje constructivista, ofreciéndole la posibilidad de activar y regular los procesos internos requeridos para la construcción de significados en la lengua meta, a partir de la actividad lectora en LE. La descripción teórica y procedimental de tales estrategias, es tratada en el capítulo siguiente.

## ***Capítulo III: Estrategias Cognitivas y Metacognitivas***

---

**3.1. Importancia de las estrategias de aprendizaje como línea de investigación**

**3.2. Panorama teórico-conceptual acerca de la definición de estrategias de aprendizaje**

**3.3. Taxonomías de estrategias de aprendizaje y su definición**

**3.3.1. Estrategias Directas**

**3.3.1.1. Estrategias de decodificación**

**3.3.1.2. Estrategias cognitivas**

**3.3.2. Estrategias Indirectas**

**3.3.2.1. Estrategias metacognitivas**

**3.3.2.2. Estrategias socio-afectivas**

**3.3.2.3. Estrategias para el manejo de las TIC**

**3.4. ¿Cómo enseñar estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas?**

**3.5. ¿Cómo evaluar estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas?**

## **Capítulo III**

### **3. Estrategias Cognitivas y Metacognitivas**

En este capítulo se trata de abordar el segundo objetivo específico de este trabajo doctoral el cual consiste en analizar las ventajas que presenta el empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas por parte de los estudiantes que aprenden inglés como LE, en materia del procesamiento del discurso escrito en este idioma. Este análisis involucra presentar un repertorio de estrategias de aprendizaje tendientes a facilitar la comprensión textual dada la complejidad de este tipo de comprensión. Tal complejidad se suscita a través de la comunicación entre un escritor y un lector en la que ambos interactúan, compartiendo un mismo sistema de signos de la lengua.

En esta comunicación, el escritor utiliza determinadas estrategias para organizar y expresar sus ideas mientras que, el lector también aplica ciertas estrategias para comprender al escritor, extraer la información del texto y reconstruir dichas ideas. A sabida cuenta, de que en la comprensión del mensaje escrito en inglés, se suman las estrategias vinculadas con la adquisición y decodificación de la lengua extranjera entonces, el éxito de esta tarea debe caracterizarse por la enseñanza y entrenamiento sistemático de distintas estrategias que apuntan tanto a la construcción de

significados como al proceso de comprensión en los distintos niveles textuales. De allí la importancia, de dedicar esta sección a las diversas tipologías de estrategias, relacionadas con la comprensión lectora, no sin antes aclarar las múltiples definiciones que ha recibido este término y su importancia en el contexto educativo.

### **3.1. Importancia de las estrategias de aprendizaje como línea de investigación**

Los estudios sobre estrategias de aprendizaje, aunados a la teoría del procesamiento de la información, pueden ser considerados como una de las líneas de investigación más fructíferas, a lo largo de los últimos años, tanto a nivel mundial como nacional. Esto en parte gracias a las aportaciones que ha recibido de la psicología cognitiva.

La afirmación anterior tiene sus asideros en los estudios realizados por García, Clemente y Pérez (1992) quienes utilizando como fuente bibliográfica el *Psychological Literature* de la A.P.A. (*American Psychological Association*) encontraron un total de 272 artículos publicados desde 1984 hasta 1991 en los que aparece el término "estrategias de aprendizaje" (*learning strategies*) en su abstract. Estos autores observaron una clara expansión del estudio sobre estrategias en la segunda mitad de los años ochenta: de cinco artículos en 1984 se pasa a treinta y tres en 1986 y a setenta en 1990.

A pesar de que existen razones vinculadas con ciertas demandas educativas, que pueden explicar el interés despertado por este tema en los

últimos años, también es cierto que esto ha venido acompañado de un gran esfuerzo científico que, según Beltrán (1996), puede sintetizarse en tres aspectos importantes dentro del ámbito educativo:

- a. los recientes estudios sobre la inteligencia que indican que la misma no es una sino múltiple (teoría triárquica de Sternberg, teoría de las inteligencias múltiples de Gardner) y, por otra parte, que es modificable (diversos programas de intervención en sujetos con necesidades educativas especiales);
- b. los estudios sobre el aprendizaje que conciben al alumno como sujeto activo que construye sus propios conocimientos; y
- c. los estudios sobre aprendizaje en condiciones naturales, que ponen de manifiesto el carácter cultural e interpersonal de la actividad de aprendizaje.

De estos tres aspectos, interesa a esta investigación lo que Beltrán (en el apartado b) denomina sujeto activo. Este concepto de *sujeto mentalmente activo*, ya había sido apuntado por Perl (1978), considerándolo como un principio fundamental en Psicología cognitiva. Dicho concepto ha puesto en duda la idea tradicional de aptitud, actitud e inteligencia en relación con el aprendizaje en general y, en particular con la forma escrita de la lengua. Así, de meros repetidores de la información o material objeto de estudio, en el marco de la cognición, los sujetos competentes, en cualquier tipo de aprendizaje, son “constructores del conocimiento que ponen en práctica su repertorio de estrategias *cognitivas*

y *metacognitivas* para organizar la información, relacionándola con el conocimiento que ya poseen” (Jones, Palincsar, Ogle y Car, 1987).

Se observa entonces, que el concepto de *sujeto mentalmente activo* está estrechamente vinculado al uso de estrategias eficaces que facilitan y posibilitan la realización de las tareas de aprendizaje en general y las de la lectura en particular, ya sean en la lengua materna o en segundas lenguas. Éstas no son una excepción, especialmente si se consideran las dificultades que suponen para los alumnos procesar un texto escrito en LE.

En términos generales, la importancia de las estrategias de aprendizaje viene dada por el hecho de que abarcan aquellos recursos cognitivos que utiliza el estudiante cuando se enfrenta al aprendizaje. Además, cuando se hace referencia a este concepto no sólo se está contemplando la vertiente cognitiva del aprendizaje, sino que va más allá de los aspectos considerados estrictamente cognitivos para incorporar elementos directamente vinculados tanto con la disposición y motivación del estudiante como con las actividades de planificación, dirección y control que el sujeto pone en marcha cuando se enfrenta al aprendizaje.

Por lo tanto y aunque muchas veces el hecho de hablar de estrategias suele ser sinónimo de "cómo aprender", también es verdad que las razones, intenciones y motivos que guían el aprendizaje junto con las actividades de planificación, dirección y control de todo este proceso constituyen elementos que forman parte de un funcionamiento estratégico de calidad y que puede garantizar la realización de aprendizajes altamente significativos. A efectos de evitar este tipo de confusiones con respecto a



lo que significa este término a continuación se ofrece un panorama conceptual de esta definición.

### **3.2. Panorama teórico-conceptual acerca de la definición de estrategias de aprendizaje**

La revisión bibliográfica realizada sobre este tema reveló que existe una amplia gama de conceptos que reflejan diversidad de opiniones para delimitarlo. La disparidad de criterios al momento de decidir qué son las estrategias de aprendizaje lleva consigo ciertos elementos en común en torno a las características esenciales de las mismas, razón por lo cual se creyó conveniente exponer la presentación de este panorama teórico-conceptual demarcando dos parámetros importantes. La primera demarcación conceptual tiene que ver con las opiniones coincidentes de los autores más representativos en este campo. La segunda, de naturaleza temporal, está relacionada con la fecha de estas concepciones la cual se inicia en la década de los 80's.

Así se observa que según Weinstein y Mayer "las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación" (Weinstein y Mayer, 1986, p. 315). De la misma forma, Dansereau (1985) y también Nisbet y Shucksmith (1987) las definen como secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información.

Otros autores como Beltrán, García-Alcañiz, Moraleda, Calleja y Santiuste (1987) y Beltrán (1993) las definen como actividades u operaciones mentales empleadas para facilitar la adquisición de conocimiento. Y añaden dos características esenciales de las estrategias: que sean directa o indirectamente manipulables, y que tengan un carácter intencional o propositivo. En cambio, para Monereo (1994), las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

Por otro lado, Schmeck (1988) y Schunk (1991) afirman que las estrategias de aprendizaje son secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, mientras que los procedimientos específicos dentro de esa secuencia se denominan tácticas de aprendizaje. En este caso, las estrategias serían procedimientos de nivel superior que incluirían diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje.

Según Genovard y Gotzens (1990, p. 266), las estrategias de aprendizaje pueden definirse como "aquellos comportamientos que el estudiante despliega durante su proceso de aprendizaje y que, supuestamente, influyen en su proceso de codificación de la información que debe aprender". Esta definición parece delimitar dos componentes fundamentales de una estrategia de aprendizaje; por un lado, los procedimientos que el estudiante despliega durante su proceso de

aprendizaje con la intención de aprender y, por otro, se relaciona con una determinada manera de procesar la información a aprender para su óptima codificación (González Cabanach, Valle y Vázquez Grobas, 1994).

Ya en épocas más recientes, Díaz-Barriga y Hernández (2002) las conciben como procedimientos que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas. Asimismo y en palabras de Sevillano (2005:3) “las estrategias son actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje”.

De las definiciones expuestas acerca del término *estrategias de aprendizaje* se pueden extraer las siguientes coincidencias:

- Implican una secuencia de actividades, operaciones o planes dirigidos a la consecución de metas de aprendizaje.
- Tienen un carácter consciente e intencional en el que están implicados procesos de toma de decisiones por parte del alumno ajustados al objetivo o meta que pretende conseguir.
- Son actividades u operaciones mentales que realiza el estudiante para mejorar el aprendizaje.
- Tienen un carácter intencional o propositivo e implican, por tanto, un plan de acción.

Al percatarse de las definiciones antes expuestas, Justicia y Cano (1993) opinan que los rasgos esenciales que aparecen incluidos en la

mayor parte de ellas, coinciden en resaltar que las estrategias son acciones que parten de la iniciativa del alumno (Palmer y Goetz, 1988), están constituidas por una secuencia de actividades, se encuentran controladas por el sujeto que aprende, y son, generalmente, deliberadas y planificadas por el propio estudiante (Garner, 1988). En consecuencia, las estrategias de aprendizaje constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje.

Aún cuando para Pressley, Forrest-Pressley, Elliott-Faust y Miller, (1985) es más exacto afirmar que son actividades potencialmente conscientes y controlables; aunque debemos subrayar, siguiendo a Beltrán (1993), que un rasgo importante de cualquier estrategia es que está bajo el control del estudiante, es decir, a pesar de que ciertas rutinas pueden ser aprendidas hasta el punto de automatizarse, las estrategias son generalmente deliberadas, planificadas y conscientemente comprometidas en actividades.

Esto significa que las estrategias de aprendizaje son procedimientos que se aplican de un modo intencional y deliberado a una tarea y que no pueden reducirse a rutinas automatizadas (Selmes, 1988), es decir, son más que simples secuencias o aglomeraciones de habilidades (Nisbet y Shucksmith, 1987). Como afirma Beltrán, "las estrategias tienen un carácter intencional; implican, por tanto, un plan de acción, frente a la técnica, que es marcadamente mecánica y rutinaria" (Beltrán, 1996, p. 394).

Al llevar a la práctica estas estrategias existen diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje específicas para conseguir las metas de aprendizaje que precisan la puesta en acción de ciertas destrezas o habilidades que el alumno posee, muchas de las cuales no precisarán de grandes dosis de planificación y de reflexión a la hora de ponerlas en funcionamiento. Esto debido a que gracias a la práctica y al aprendizaje anterior algunas de esas destrezas y habilidades se encuentran automatizadas.

No se debe obviar que la capacidad de dominio de destrezas automatizadas presenta ventajas importantes por el hecho de que libera más mecanismos mentales y le permite al sujeto prestar mayor atención a otros aspectos de la tarea (Prieto y Pérez, 1993).

En este sentido, Chi, Glaser y Farr (1988), han indicado que una de las diferencias importantes entre expertos y novatos, en la resolución de un problema o una tarea específica, es el dominio por parte de los primeros de más destrezas automatizadas, es decir, los sujetos expertos han agrupado su conocimiento en secuencias de acciones automáticas que hace más rápida y eficiente su ejecución y, al mismo tiempo, libera espacio de procesamiento para dedicarlo a otros aspectos relevantes del problema (Pozo, 1989a).

Entre otras de las obras que destacan los rasgos más característicos de las estrategias de aprendizaje, se encuentra la investigación realizada por Pozo y Postigo (1993), quienes las sintetizan de la manera siguiente:

- a. Su aplicación no es automática sino controlada. Precisan planificación y control de la ejecución y están relacionadas con la metacognición o conocimiento sobre los propios procesos mentales.
- b. Implican un uso selectivo de los propios recursos y capacidades disponibles. Para que un estudiante pueda poner en marcha una estrategia debe disponer de recursos alternativos, entre los que decide utilizar, en función de las demandas de la tarea, aquellos que él cree más adecuados.
- c. Las estrategias están constituidas de otros elementos más simples, que son las técnicas o tácticas de aprendizaje y las destrezas o habilidades. De hecho, el uso eficaz de una estrategia depende en buena medida de las técnicas que la componen.

En fin, el dominio de las estrategias de aprendizaje requiere, además de destreza en el dominio de ciertas técnicas, una reflexión profunda sobre el modo de utilizarlas o, en otras palabras, un uso reflexivo y no sólo mecánico o automático de las mismas (Pozo, 1989b).

### **3.3. Taxonomías de estrategias de aprendizaje y su definición**

Al igual que la definición del término *estrategias de aprendizaje*, su clasificación también ha sido objeto de discusión entre los mismos autores mencionados con anterioridad, dedicados al tema. La gran diversidad existente al momento de categorizarlas, condujo a establecer ciertas coincidencias que abordan los comportamientos que el estudiante despliega durante su proceso de aprendizaje y que, supuestamente, influyen en su proceso de codificación de la información que debe aprender.

Aún cuando la mayoría de estos autores, como por ejemplo: Pressley, Forrest-Pressley, Elliott-Faust y Miller, (1985); Schmeck (1988) y Schunk (1991), insisten en clasificar las estrategias de aprendizaje en tres categorías: cognitivas, metacognitivas y estrategias de manejo de recursos, a efectos de esta investigación se adoptó una taxonomía que pudiera abarcar no solo el origen de éstas, sino que también contemplara todas las dimensiones comprometidas en el aprendizaje de una segunda lengua a través de estrategias de comprensión lectora, incluyendo aquellas que exigen el desarrollo de habilidades que actualmente demanda el manejo de textos suministrados por la *web*.

Después de haber realizado un análisis detallado de las diversas tipologías de estrategias, vinculadas con la comprensión de textos escritos en idioma inglés (Oxford, Rebecca, 1990; O'Malley, J. Michael y Chamot, Ann Uhl, 1994; Cubo de Severino, Liliana 1999), se propone la clasificación que divide estas estrategias en Directas e Indirectas. Ello, teniendo en cuenta los criterios, antes aludidos y partiendo de las concepciones que sobre este tema han investigado González y col. (2008).

### **3.3.1. Estrategias Directas**

Tal como su nombre lo indica, las estrategias directas involucran en forma directa el procesamiento de la lengua extranjera y los distintos niveles de comprensión textual. Estas estrategias son las que utiliza el alumno para manipular y asimilar el componente lingüístico. Algunas de ellas apuntan a la decodificación del mensaje escrito y otras a las actividades cognitivas involucradas en el proceso de comprensión. Estas

últimas estrategias incluyen las léxicas, microestructurales, macroestructurales y superestructurales. Seguidamente se detallan las definiciones de cada una de ellas, abocadas al procesamiento del texto escrito.

### **3.3.1.1. Estrategias de decodificación**

Estas estrategias se refieren a la transferencia de los significados de elementos lexicales, estructuras sintácticas y funciones discursivas en inglés al idioma castellano. Si bien no involucran procesos inferenciales, el alumno debe tomar una serie de decisiones correctas a fin de expresar coherentemente la información textual. Para Shankweiler y col., (1999) la decodificación está relacionada con la aplicación eficiente del principio alfabético, el cual consiste en establecer reglas de correspondencia grafo-fonemáticas que permiten la lectura de palabras, lo que exige un conocimiento de la estructura fonológica interna de las palabras de la lengua (Liberman y Shankweiler, 1989). Este conocimiento aunque puede ser adquirido de manera implícita según el grado de exposición a lo escrito; normalmente debe ser enseñado explícitamente y se compone esencialmente de dos elementos: conocimiento del alfabeto y recodificación fonológica.

Para que esto ocurra, el alumno deberá tener contacto con la información referida a los elementos lingüísticos del idioma inglés, seleccionados para trabajar y transferir esa información al contexto de su



tarea de comprensión. Al respecto, González y col. (2008) presentan el siguiente ejemplo:

Luego de conocer los distintos significados del sufijo “-er” (marcador de sustantivo agente y de adjetivos comparativos), el estudiante podrá aplicar ese conocimiento en el análisis de oraciones, porciones de texto y del texto completo. Al analizar las siguientes oraciones: a) “*Plants produce their own organic food. They are known as producers.*” (“*Las plantas producen su propio alimento orgánico. Se las conoce como productores*”) y b) “*Predators are larger organisms that kill to eat and survive*” (“*Los predadores son organismos más grandes que matan para comer y sobrevivir*”) el alumno diferencia el significado del morfema -er” en las dos situaciones, teniendo en cuenta la función de la palabra raíz, la posición de la palabra dentro de la oración y el significado completo de la oración (González y col., 2008, p. 6)

Con este simple ejemplo se puede inferir que un hábil decodificador no sólo puede descifrar sin problemas palabras conocidas sino además reconocer otras nuevas. Es esta capacidad la que le permite en primera instancia enriquecer el léxico interno, junto con ello, evidentemente, es necesario considerar el nivel de exposición al mundo escrito. Las investigaciones hechas por Bravo y col., (2002); Bravo y col., (2004); Bruck (1990) y Muñoz-Valenzuela (2002) demuestran que ésta y otras variables asociadas, como el desarrollo de la conciencia fonológica y el reconocimiento visual ortográfico; permiten un aprendizaje normal de la lectura.

Sin embargo, saber leer significa, en primer término, decodificar, descifrar los signos impresos, pero sobre todo significa construir un modelo

mental coherente del sentido del texto (Kintsch, 1985; 1998). Por “modelo mental” debemos entender una construcción hecha por el lector, una representación mental cuasi analógica de las entidades evocadas por el texto, que puede diferir de éste, pero que va más allá del mismo (Fayol, 1995). Según el modelo de construcción-integración de Kintsch (1998) la representación del texto se forma secuencialmente y de manera ascendente; en ciclos de tratamiento del texto, en los cuales, el lector trata cantidades variables de información.

### **3.3.1.2. Estrategias cognitivas**

La cognición implica conocimiento, acción y efecto de conocer. El conocer es definido, en su acepción de sentido común, como averiguar por el ejercicio de las facultades intelectuales la naturaleza, cualidades y relaciones de las cosas (Diccionario de la Real Academia Española, 1992). Podemos precisar más esta definición con lo expresado por Gellatly (1997), quien afirma que la cognición se refiere a las actividades de conocer, es decir, recoger, organizar y utilizar el conocimiento.

Las operaciones cognitivas involucradas en la comprensión lectora incluyen reconocimiento de letras y su integración en sílabas; codificación de palabras; codificación sintáctica; codificación de proposiciones e integración temática para construir un modelo coherente e integrado del texto global (De Vega, 1993). Para ello, el sujeto debe buscar relaciones entre partes de una materia (relacionar), distinguir puntos secundarios y principales (seleccionar), pensar ejemplos (concretizar) y buscar

aplicaciones (aplicar). Todas estas actividades hacen al procesamiento cognitivo (Vermut, 1996).

Luque y col., (1999) sostienen que las diversas representaciones que se construyen de un texto toman parte en las múltiples operaciones cognitivas que la comprensión requiere. El resultado de las operaciones cognitivas es la construcción de una estructura que integra elementos procedentes del texto con otros recuperados de la memoria. Así, el lector ajusta los nuevos conocimientos con los conocimientos previos.

Para Palincsar y Brown (1997), un buen lector es una persona que posee un repertorio de estrategias cognitivas que es capaz de usar de manera flexible durante la lectura. El lector experto tiene al menos un conocimiento procedimental sobre estrategias cognitivas más sofisticadas, como sería, por ejemplo, la de emplear más tiempo en estudiar materiales más importantes y menos conocidos que en estudiar los menos importantes y más conocidos (Flavell, 1996).

Estas estrategias hacen referencia a procesos inferenciales que realiza el lector a fin de construir el significado de un texto, estableciendo la coherencia local y global del mensaje. El lector parte de elementos lingüísticos para completar con información que está implícita. De esa manera, construye la imagen textual, elaborando los distintos niveles de la estructura del texto: lexical, microestructural, macroestructural y superestructural, las cuales se definen a continuación.

**a) Estrategias léxicas:** estas estrategias se refieren a cómo el lector identifica las palabras del texto y les asigna un significado. Adquieren una especial relevancia en nuestro contexto ya que el alumno se enfrenta a un idioma distinto. En este proceso, el estudiante hace uso, en primer lugar, de palabras transparentes cuya escritura en inglés, y en consecuencia su significado, es igual o similar a términos equivalentes con el castellano (uso de cognados). El proceso consiste simplemente en una correspondencia directa de significados sin involucrar una serie de toma de decisiones de orden semántico. La aplicación de estrategias lexicales en la comprensión de textos se observa en la identificación e inferencia de significados de los elementos lingüísticos a partir del conocimiento de las características de su propia lengua materna.

Otro tipo de inferencia de significado es la que realiza el lector utilizando sus conocimientos sobre el mundo en general y sobre el tema del texto en particular. Según el ejemplo suministrado por González y col. (2008), en un texto donde se describe la estructura de la atmósfera, el estudiante puede inferir el significado de la palabra “layer” (capa) vinculándola con los nombres de las distintas capas atmosféricas: “ozone layer” (capa de ozono), “stratospheric layer” (capa estratosférica), etc.

Estas dos estrategias lexicales se refieren principalmente a la asignación de significados para los términos lingüísticos que enfrenta el estudiante en un texto. El lector eficiente debe, además, almacenar los significados adquiridos y hacer uso de ellos en el momento que se requieran. Una estrategia que apunta a tal función consiste en el diseño de

mapas o redes semánticas, en la que el estudiante vincula elementos lexicales nuevos con otros ya conocidos a partir de un concepto central. A través de una organización gráfica, el estudiante puede recuperar el significado de los elementos lexicales (estrategia de recuperación de significado). Esta estrategia le sirve para la creación de un diccionario mental con significados de los elementos lexicales que va adquiriendo, al igual que un glosario con los términos técnicos específicos de su ciencia.

**b) Estrategias microestructurales:** la comprensión textual no queda en el nivel de la palabra sino que implica un procesamiento en los niveles superiores. El lector centra su atención en el significado de una sucesión de oraciones, unidas entre sí sintáctica y semánticamente. La microestructura textual está formada por dos oraciones relacionadas a través de la coherencia. El lector establece tal relación a través de estrategias. Cubo de Severino (1999, p.35) las denomina estrategias de coherencia local o microestrategias que son “los procesos mentales que aplicamos con la finalidad de comprender qué relación semántica existe entre dos oraciones que aparecen en un texto una a continuación de la otra”.

Entre las relaciones que el lector intenta establecer entre dos oraciones, se pueden considerar: (i) Relaciones funcionales: causa/consecuencia, explicación, ejemplificación y especificación, las cuales intentan determinar cuál es la relación funcional entre dos oraciones y adquieren especial relevancia ante la ausencia de conectores que explicitan la relación, y (ii) Relaciones referenciales: pronombres, sinonimia,

hiponimia, hiperonimia. Un lector eficiente puede expresar coherentemente la información de un texto al vincular dos oraciones teniendo en cuenta los elementos referenciales presentes.

**c) *Estrategias macroestructurales*:** la macroestructura se refiere a la unidad temática que se desarrolla a lo largo del texto. En palabras simples, es el resumen del texto que incluye los conceptos más relevantes o macroproposiciones. En el proceso de comprensión, el lector utiliza estrategias específicas dirigidas a la macroestructura basándose en la información textual y contextual guiado por su conocimiento previo del mundo. El lector utiliza macroestrategias cuando, a partir de algunos elementos paralingüísticos (título, subtítulo, palabras destacadas, imágenes, entre otros) puede anticipar el mensaje del texto y activar sus conocimientos para predecir e inferir la información textual. Además, el lector eficiente puede identificar las macroproposiciones que se desarrollan en cada párrafo, teniendo en cuenta marcadores específicos del tema, tales como conectores o palabras temáticas.

**d) *Estrategias superestructurales*:** las macroestrategias proveen el contenido de los textos mientras que las superestrategias apuntan a identificar la forma en que tales contenidos están ordenados. La superestructura consiste en la representación gráfica, a través de un esquema o silueta, de la información textual. Para la elaboración de ella, el lector requiere un nivel mayor de procesamiento de la información y mayor elaboración conceptual. Una vez que conoce los contenidos del texto,

necesita identificar las marcas paratextuales presentes y así especificar los elementos que tienen relevancia en la elaboración de la silueta. En los textos expositivos, comúnmente utilizados como textos científicos, la información se presenta a través de la descripción de un tema, comparación, seriación, evaluación, problema/solución, causalidad o a través de una ilustración. Teniendo en cuenta esta información, el estudiante debe poder formalizar la estructura textual en la silueta correcta que la representa, bien sea a través de mapas conceptuales o mentales.

En resumen, se observa entonces que a través de las estrategias directas el estudiante puede transferir los significados de elementos lexicales, estructuras sintácticas y funciones discursivas al idioma inglés (estrategias de decodificación) así como también elaborarlos, basado en las características semánticas, sintácticas y pragmático-textuales. La ilustración esquemática de estas estrategias, junto con sus categorías y sub-categorías, se presenta en la figura 2, a continuación.

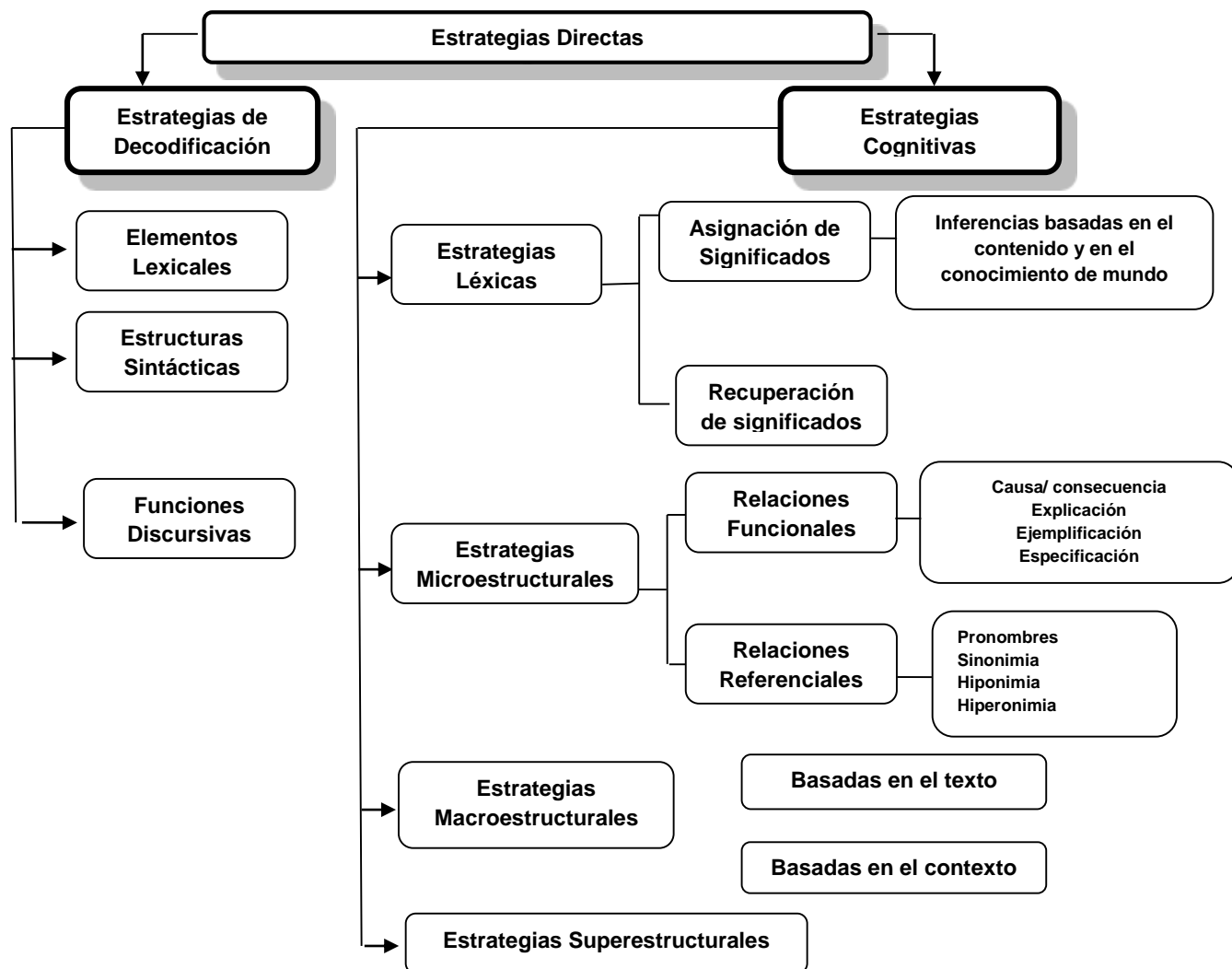


Figura 2

### Resumen esquemático de las Estrategias Directas

#### 3.3.2. Estrategias Indirectas

Las **Estrategias Indirectas** ayudan al estudiante a conducir su aprendizaje de manera efectiva. La aplicación de estas estrategias constituye un soporte muy relevante para el esfuerzo de aprendizaje pero, cabe aclarar, que no son medibles o evaluables según los parámetros de las estrategias directas. Según González y col., (2008), deben ser



fomentadas a lo largo de todo el programa de instrucción pero, en modo alguno el docente obtendrá un *feedback* completo sobre la elección y uso de las mismas. Esta autora incluye dentro de estas estrategias, las metacognitivas, socioafectivas y aquellas relacionadas con el uso del manejo de textos suministrados por la web.

### **3.3.2.1. Estrategias metacognitivas**

Antes de detallar en qué consisten estas estrategias, es preciso abordar lo que los teóricos entienden por metacognición. Para Flavell (1996:57), considerado el pionero en los estudios sobre este tópico, la metacognición se refiere a “cualquier conocimiento o actividad cognitiva que tiene como objeto, o regula, cualquier aspecto de cualquier empresa cognitiva”. Mientras que, Palincsar y Brown (1997), sostienen que el conocimiento metacognitivo permite al lector seleccionar, emplear, controlar y evaluar el uso de estrategias lectoras. Éstas implican, entre otras cosas, el monitoreo activo y la regulación posterior de las actividades de procesamiento de la información.

Baker (1994) afirma que en el proceso de lectura existen dos actividades autorregulatorias importantes: la primera implica darse cuenta de si hemos entendido (evaluación) y la segunda consiste en dar los pasos adecuados para resolver los problemas de comprensión detectados (regulación). Esta última actividad sólo se pone en marcha cuando la comprensión resulta insatisfactoria (Otero, 1992). Según Baker (1994), para darse cuenta de si un texto se ha comprendido hay que utilizar una

serie de criterios que corresponden a la fase de evaluación. Los mismos consisten en verificar:

- ✓ *Criterio léxico*: la comprensión del significado de cada palabra.
- ✓ *Criterio de coherencia externa*: que las ideas del texto y los conocimientos previos del lector sean compatibles.
- ✓ *Criterio de cohesión proposicional*: la cohesión local entre las ideas del texto.
- ✓ *Criterio de cohesión estructural*: la compatibilidad temática de las ideas del texto.
- ✓ *Criterio de coherencia interna*: la consistencia lógica de las ideas del texto.
- ✓ *Criterio de suficiencia informativa*: que el texto contenga la información necesaria para cumplir determinado objetivo.

Por su parte, Brown (1997:95) opina que el término se relaciona con “el conocimiento que tiene el sujeto sobre los propios procesos cognitivos que emplea en la realización de una tarea”. Este conocimiento incluye tres procesos esenciales cuya función es la de regular la tarea cognitiva y son: la *planificación, control y evaluación* de su desempeño.

Las estrategias metacognitivas que apuntan a la planificación tienen en cuenta todos aquellos aspectos involucrados antes de la resolución de la tarea cognitiva. Así, por ejemplo, el estudiante debe formular sus objetivos de aprendizaje, organizarse en el tiempo, buscar un entorno físico adecuado, establecer el propósito de las tareas a realizar, y buscar oportunidades de práctica adicionales, entre otros.

En esta primera etapa, se estaría en presencia de la fase pre-lectora a la que se hiciera mención en el capítulo anterior. Según Mokhtari y Sheorey (2002:36) en este momento el aprendiz se vale de estrategias metacognitivas globales, las cuales, como su nombre lo indica, están orientadas hacia el análisis global del texto, “son intencionales y cuidadosamente planificadas por el lector para monitorear o manejar su lectura”. Dentro de esta planificación el aprendiz puede reflexionar sobre las siguientes cuestiones:

- ✓ ¿El contenido del texto es apto para los propósitos de mi lectura?
- ✓ ¿Si retrocedo y avanzo en el texto puedo encontrar relaciones entre las ideas que aparecen?
- ✓ Me gustaría encontrar en el texto las respuestas a las preguntas que me hice.

Durante la resolución de la tarea cognitiva, el alumno deberá realizar actividades de control, es decir la verificación, rectificación y revisión de los pasos realizados. Esto tiene que ver con la fase de lectura, *per se* y es aquí donde Mokhtari y Sheorey (2002:36) proponen estrategias metacognitivas vinculadas con la resolución de problemas y las de apoyo. Las primeras, incluyen acciones que el lector utiliza para comprender mejor el texto mientras trabaja directamente con él y permiten que focalice técnicas para resolver dificultades relativas a la comprensión de la información textual. Es decir que para encontrar la macrofunción del texto, el tópico de la lectura, ideas principales y secundarias, por ejemplo, el lector puede recurrir a: la lectura rápida (o a vuelo de pájaro) subrayado; uso de tablas, diagramas,

dibujos; claves contextuales, adivinar significados, entre otros. La segunda, las estrategias de apoyo, son definidas por los mismos autores como aquellas que involucran mecanismos básicos de soporte que facilitan la comprensión del texto, como por ejemplo: uso de fuentes primarias, búsqueda de materiales de referencia y la utilización del diccionario.

La etapa de evaluación incluye no sólo el auto monitoreo en busca de errores en la comprensión o producción del material nuevo, sino también la auto evaluación del propio progreso a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. En esta etapa post-lectora, el aprendiz puede valerse de gráficos o mapas que resuman la información leída, chequear sus conjeturas iniciales acerca del texto o analizar críticamente lo encontrado en el texto junto con sus pares y el docente. En este punto, los estudiantes reflexionan sobre ellos mismos como lectores describiendo las estrategias que aplican en una situación de lectura. Algunos autores usan con este mismo fin las entrevistas, el procedimiento de pensar en voz alta o la presentación de casos para que los alumnos comparen con sus enfoques de la lectura (Palincsar y Brown, 1997).

### **3.3.2.2. Estrategias socio-afectivas**

Estas estrategias, según González y col., (2008:50) ayudan “a regular las emociones, motivaciones y actitudes en el proceso de aprendizaje y estimulan la interacción entre los alumnos”. Permiten a los estudiantes controlar la ansiedad, emociones, motivaciones y actitudes generadas en el proceso de aprendizaje, como así también fomentan el aprendizaje cooperativo y la interacción con sus pares. Como estrategia

afectiva, el alumno debe estar alerta de sus emociones en los distintos momentos del proceso de aprendizaje y desarrollar una actitud positiva y motivadora a fin de lograr sus metas. Debe ser capaz de disminuir su ansiedad o su angustia ante dificultades y debe además auto-estimularse. También debe desarrollar estrategias sociales, las que le permitirán sentirse cómodo y poder expresar sus dificultades e inquietudes, y disfrutar de la resolución de actividades individuales y grupales que enriquecerán todo el proceso con el aporte conjunto.

En este sentido, O'Malley y Chamot (1994) en su investigación sobre estrategias de aprendizaje, incluyen un apartado para *las estrategias socio-afectivas*, las cuales tienen que ver con la interacción socio-afectiva entre los individuos. Estos autores categorizan dos tipos de estrategias dentro de este grupo: *la cooperación y preguntar para clarificar*. Con la primera se busca el trabajo en grupo y la ayuda mutua para compartir información o modelar una actividad de lenguaje. La segunda se refiere a la entereza del participante por preguntar, bien a su profesor bien a otro estudiante, sobre todo aquello que le produce dudas, de esta manera puede solicitar una nueva explicación, una paráfrasis o algunos ejemplos que satisfagan sus necesidades.

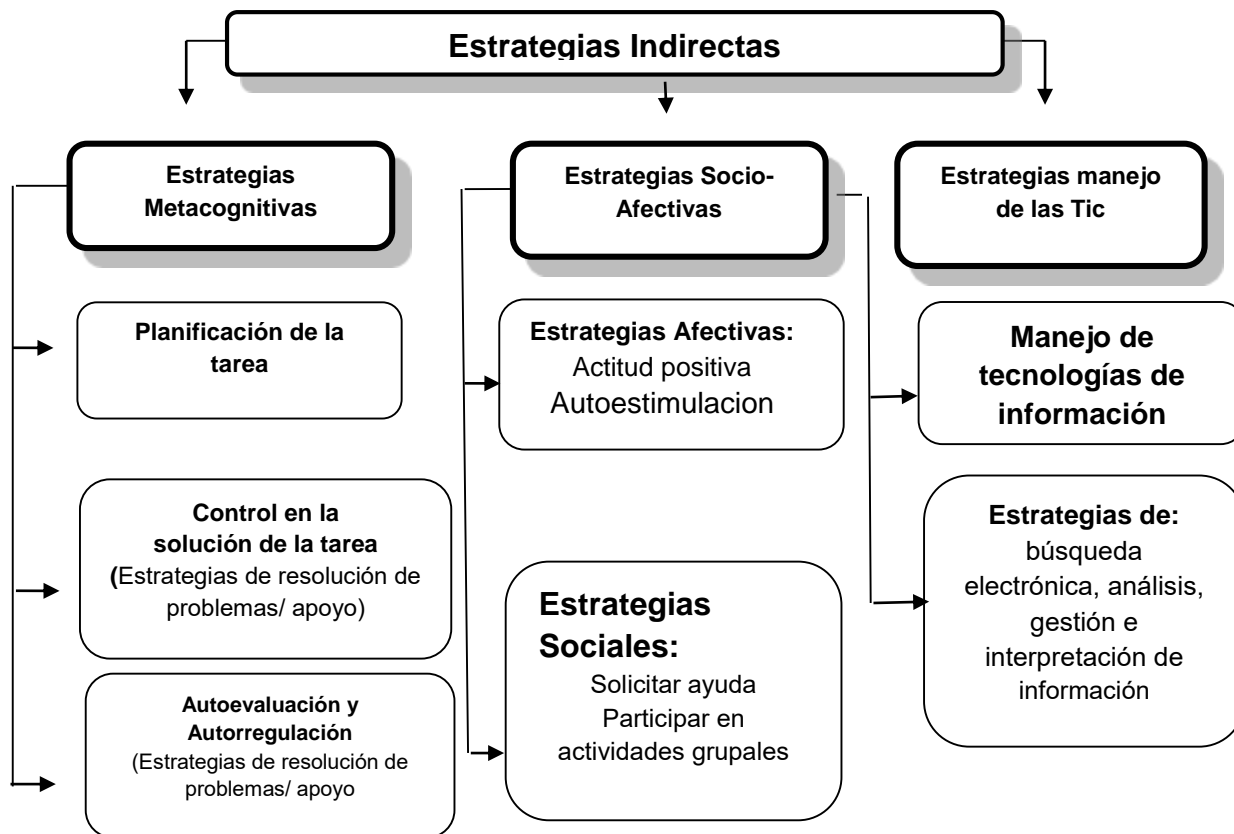
### **3.3.2.3. Estrategias para el manejo de las TICs**

Se refieren al uso efectivo de herramientas tecnológicas y comunicacionales asumiendo el alumno un rol activo y responsable en la autogestión del proceso. En este nuevo contexto de aprendizaje virtual, se hace evidente que el desarrollo de las estrategias tanto directas como

indirectas involucradas en la lecto-comprensión, serían insuficientes sin un adecuado manejo de las nuevas competencias tecnológicas necesarias. La apropiación de las TICs como mediadoras de los aprendizajes exige la alfabetización informática de los estudiantes. Para acceder a los materiales, los estudiantes deben contar con nuevas destrezas que los empoderen para llevar a cabo exitosamente las actividades planteadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en un ámbito no convencional.

Si bien los textos electrónicos presentan nuevas ayudas, también es cierto que plantean nuevos desafíos. Según lo expresa Coiro (2003), los nuevos formatos de textos, nuevos propósitos de lectura, nuevas maneras de interactuar con la información pueden producir un gran impacto en la capacidad del lector a la hora de comprender lo que lee confundiéndolo y hasta abrumándolo. A la vez que, “presentan un nuevo conjunto de barreras de aprendizaje que pueden provocar que lectores competentes de textos convencionales se vean sobrecargados cognitivamente y frustrados emocionalmente” (Coiro, 2003:15). Es por ello que al incorporar nuevos recursos tecnológicos se deben desarrollar nuevas estrategias de búsqueda electrónica, análisis, gestión e interpretación de información que potencien la autonomía, autoaprendizaje, autoformación, autoevaluación como así también la capacidad de interacción.

En fin y antes de concluir con este apartado, en la figura 3 a continuación se presenta la representación esquemática de las estrategias indirectas.



**Figura 3**  
**Resumen esquemático de las Estrategias Indirectas**

### 3.4. ¿Cómo enseñar estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas?

Sobre este tipo de enseñanza, Paris y Paris (2001), opinan que habría que enseñar al alumno estrategias como: saber hacer predicciones sobre la información que se le va a presentar basada en lo que ha leído; saber hacerse preguntas; saber cuándo pedir ayuda; saber cómo transferir el conocimiento, actitudes, valores y destrezas a otras situaciones o tareas;

y una vez aprendidas, animar a los estudiantes a que las utilicen de manera efectiva y apropiada para cada tipo de tarea.

Asimismo, Garner y Alexander (1989) sostienen que si el docente enseña estrategias cognitivas para hacer progresos cognitivos o estrategias metacognitivas para supervisar esos progresos, entonces está enseñando al aprendiz una secuencia de actividades que éste puede utilizar para alcanzar los objetivos propuestos en su aprendizaje de manera efectiva y eficiente. Esto supone una gran ventaja en la adquisición de los procesos básicos de aprendizaje y en la generalización o transferencia, definida por Díaz Barriga y Aguilar (1988:56) como “la posibilidad de aplicar las habilidades entrenadas en otras situaciones a diferentes tareas y materiales” de lo ya aprendido a otras situaciones distintas de aquellas en las que se ha producido el aprendizaje.

Está comprobada la relación directa que existe entre éxito escolar y que el alumno conozca las distintas técnicas que existen y sepa aplicarlas según el contexto y no de manera automática. Son varios los autores que coinciden en afirmar que la metacognición es clave para la generalización y transferencia de las estrategias de aprendizaje (Belmont, Butterfield y Ferrerti, 1982; Borkowski, 1985; Borkowski y Turner, 1990; Burón, 1993; Duffy y Roehler, 1989; Monereo, 1990; Palincsar y Brown, 1984; Paris y Oka, 1986; Pressley, M., Pressley, F., Elliot-Faust y Miller, 1985; Taylor, 1983).



En este mismo orden de ideas y sobre la base de la enseñanza recíproca Palincsar y Brown (1984) proponen cuatro estrategias que practican los estudiantes y el profesor mientras leen: predicción, clarificación, autopreguntas, y resumen. Este tipo de enseñanza utiliza la metacognición para generalizar los aprendizajes. Al respecto, Meichenbaum (1985) ofrece unas sugerencias que consisten en: adecuar el ritmo del programa al ritmo de aprendizaje de los estudiantes, implicar a los estudiantes en el programa desde el primer momento.

Esto requiere involucrarlos en la generación de estrategias cognitivas, exigiéndoles transformación mental de esas estrategias que se están enseñando para que no acudan a ellas como “recetas” de cada tarea, sino que los alumnos lleguen a generalizar las estrategias aprendidas dentro de un programa de entrenamiento, insistiendo en realizar el entrenamiento en diferentes tareas para evitar respuestas a actividades específicas.

Por otro lado, Monereo (1990) sugiere tres métodos de enseñanza de las habilidades metacognitivas:

1.- Modelamiento cognitivo. El alumno imita las acciones cognitivas que expresa de manera verbal el profesor.

2.- Análisis y discusión metacognitiva. Es la reflexión de lo que ha hecho el alumno mientras realizaba la tarea.

3.- Autointerrogación metacognitiva. El alumno se hace una serie de preguntas antes, durante y después de la tarea para autorregular su pensamiento.

Según el autor, estas estrategias se utilizan para detectar las discrepancias entre lo que se sabe y lo que no se sabe, y para supervisar los procesos de adquisición y comprensión de la nueva información. Son las que proporcionan un conocimiento sobre la tarea que se va a realizar, qué es y qué se sabe de ella. Normalmente los alumnos que utilizan las estrategias metacognitivas de manera eficaz tienen un aprendizaje óptimo ya que saben centrar la atención durante su trabajo personal, saben elaborar y organizar la información que reciben (algunas veces utilizan esquemas, resúmenes, entre otros), memorizan las ideas principales de esa información ya elaborada, son constantes y ante las dificultades saben responder con serenidad.

Baker (1995:65) plantea que “las habilidades metacognitivas son aplicables no sólo a la lectura sino también a la escritura, el habla, la escucha, el estudio, la resolución de problemas y cualquier otro dominio en el que intervengan procesos cognitivos.” Si el docente sabe comprender, trabajar y ahondar en dichos procesos, el aprendizaje se producirá de una forma más provechosa.

Forrest-Pressley y Waller (1984) argumentan que la habilidad para supervisar la comprensión de un texto depende de lo que un lector conoce sobre sus propios procesos de comprensión. Los aspectos metacognitivos

de la comprensión engloban el saber cuándo se ha entendido lo que se ha leído, el saber lo que no se ha comprendido y poder usar este conocimiento para supervisar la comprensión. Si la conciencia lectora está relacionada con la comprensión, entonces los profesores, dando instrucciones explícitas, deberían poder facilitar la comprensión a sus alumnos incluyendo información sobre las propias apreciaciones cognitivas y propia dirección (administración) mientras están realizando cualquier tarea que implique una lectura.

Para todo ello, previamente habría que enseñar a los profesores a enfatizar y llevar a la conciencia los procesos mentales que se realizan mientras se ejecuta una tarea específica (en este caso, tarea de lectura). Los profesores necesitan ideas útiles, pragmáticas y materiales (no “recetas”) para promover el entusiasmo y comprensión de los estudiantes en la enseñanza formal.

Collins y Smith (1982) señalaban que dentro de la enseñanza de la lectura (ellos la consideran más proceso que producto), se debería también intentar enseñar cómo construir las interpretaciones: esa supervisión de la comprensión y la comprobación de las hipótesis son necesarias para desarrollar una lectura estratégica. Ellos explican este argumento diciendo que hay dos conjuntos de habilidades que son necesarios enseñar: uno incluye las destrezas para supervisar la comprensión (el lector debe ir supervisando su procesamiento según va leyendo y así darse cuenta si se produce algún fallo en la comprensión. Ésta es la única manera de poder poner remedio a estos fallos de entendimiento. Estos fallos pueden darse

en varios niveles: palabras, oraciones, relaciones entre oraciones y relaciones entre unidades más largas).

El segundo conjunto de habilidades de procesamiento que debe ser enseñado es la utilización de pistas que se dan en el texto para generar, evaluar y revisar hipótesis sobre acontecimientos que suceden y sucederán durante la lectura del texto. La enseñanza de este conjunto de habilidades se puede realizar en tres etapas: (i) modelado (el profesor lee en voz alta el texto y hace los comentarios oportunos sobre todo lo que tiene que ver con el proceso de comprensión: generar hipótesis, localizar palabras desconocidas o que provoquen confusión y buscar las razones que expliquen la confusión, hacer comentarios críticos) (ii) participación del estudiante (debe tomar parte activa durante todo el proceso), y (iii) lectura silenciosa (para estimular a los estudiantes que revisen sus procesos de comprensión y que formulen y verifiquen hipótesis mientras leen).

Duffy y Roehler (1986) enseñaron a los profesores a ser más explícitos en sus instrucciones de lectura y explicaron detalladamente cómo usar estrategias concretas de comprensión. Los investigadores sugieren que los aprendices deben, primero, ser conscientes de la estructura del texto, además del conocimiento de la tarea y de sus propias características como aprendiz, antes de que puedan estratégicamente controlar el proceso de aprendizaje (Armbruster, Echols y Brown, 1982).

Paris y Winograd (1990) mantienen que la metacognición puede promover el aprendizaje académico y la motivación. La idea es que los

estudiantes pueden mejorar sus aprendizajes llegando a ser conscientes de sus propios pensamientos cuando leen, escriben o resuelven problemas en el colegio. Los profesores pueden promover esta conciencia, informando a los estudiantes sobre las estrategias efectivas para solucionar problemas y discutir acerca de las características cognitivas y motivacionales del pensamiento, mediante instrucción directa.

Los profesores pueden ayudar a sus alumnos a aprender de la lectura: pueden animarles a tomar un papel activo en la tarea lectora. La meta debe ser desarrollar aprendices activos e independientes. Montanero (2001) advierte que más allá de la cultura escolar tradicional donde el objetivo es aprender textos, se debería tender a pensar sobre el texto, pero para ello hay que cambiar muchas mentalidades y dar alternativas implícitas en los contenidos curriculares de aula y no enseñar estos programas de manera aislada y de forma paralela al currículo.

Las estrategias metacognitivas pueden enseñarse con éxito tanto a buenos lectores como a lectores deficientes. Según Poggioli (1998) a los estudiantes se les debe enseñar a:

- ✓ .Identificar las características principales de los textos.
- ✓ .Utilizar estrategias específicas para ir supervisando su comprensión.
- ✓ .Utilizar estrategias específicas para detectar posibles deficiencias en la comprensión.
- ✓ .Hacerle consciente de sus habilidades como lector.

- ✓ .Desarrollar mecanismos que le ayuden a controlar su comprensión y aprendizaje.
- ✓ .Establecer pautas para evaluar su comprensión.
- ✓ .Hacerle consciente de la importancia que tiene ser un lector activo.

Los docentes saben que los nuevos modelos de lectura refuerzan la importancia de las estrategias cognitivas, metacognitivas y motivadoras para el desarrollo de la lectura fluida, y éstos son importantes si promueven la comprensión, porque el objetivo de incrementar la metacomprensión lectora es sólo un paso intermedio en el desarrollo de su lectoescritura (Paris, 1991). Quizá la forma más simple y eficaz de inducirlos a desarrollar una mayor conciencia de cómo se usan las estrategias para realizar tareas de lectura sea comentar lo que ocurre en la preparación, ejecución y revisión de dichas tareas.

Cuando los estudiantes aumentan su conciencia y utilizan estrategias correctas, generalmente se sienten más confiados y más motivados para la lectura. Para que esto suceda, el docente debe actuar de manera simultánea y complementaria sobre los materiales, adecuándolos a la capacidad del lector y sobre el estudiante, desarrollando en él la habilidad para comprender los materiales.

Pero la metacognición no es la panacea de los problemas de lectura y no debería ser un objetivo del currículum. Comprender los procesos del pensamiento mientras leemos es una herramienta para leer de manera más efectiva y no un fin en sí mismo (Jacobs y Paris, 1987).

### **3.5. ¿Cómo evaluar estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas?**

En general, dentro del concepto de metacomprensión existe acuerdo en distinguir entre el conocimiento que el sujeto posee sobre sus procesos y el control que ejerce de ellos (Lawson, 1984; Brown, 1985). A partir de esta distinción, es posible delimitar como objeto de estudio para esta investigación únicamente el conocimiento que el sujeto evidencia sobre la lectura, como un fenómeno complejo que él ha experimentado. Tomando como punto de partida definiciones más generales, puede afirmarse, que el conocimiento metacomprensivo incluye tanto conocimientos acerca de la comprensión textual, como creencias que el individuo posee sobre aquello que puede afectar su lectura o alterar de alguna manera los resultados (Flavell, 1979).

Según Flavell (1979), el conocimiento metacognitivo posee una doble naturaleza: declarativa y procedural. Sin embargo, es necesario restringir el concepto general de dicho autor, considerando sólo los aspectos comunicables o declarativos del conocimiento metacomprensivo. A este respecto, cabe citar la fundamentación llevada a cabo por Jacobs y Paris (1987), quienes señalan que sólo es posible considerar como parte del conocimiento metacomprensivo aquellos contenidos que los individuos estén en posición de verbalizar, es decir, comunicar a otros. Sin dejar de lado el hecho de que como fenómeno mental la metacognición es un conocimiento que puede tanto verbalizarse como utilizarse en forma

privada y silenciosa, estos autores destacan que el rasgo más importante del conocimiento metacomprendido es su posibilidad de hacerlo público.

De esta manera, la metacomprender incluye sólo aquellos aspectos de la propia cognición que el sujeto puede percibir en sí mismo y comunicar a otros; lo demás, sólo son conjeturas de un fenómeno íntimo no comprobado (Jacobs y Paris, 1987). A partir de estas posturas se entiende entonces que para efectos de esta investigación se evaluará la metacomprender del estudiante sobre lo leído, haciéndolo público a través de la verbalización.

Para llevar a cabo este tipo de evaluación, existen propuestas como por ejemplo las relacionadas con el Index of Reading Awareness Items (IRA) de Jacobs y Paris (1987); el cuestionario de estrategias lectoras de Miranda, Vidal-Abarca y Villaescusa (1997); entre otras. Sin embargo, en este trabajo se decidió considerar la prueba diseñada y validada por Mokhtari y Reichard (2002) denominada *Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory* (MARSÍ) que a continuación se describe.

El *MARSÍ* es un instrumento que consta de 30 ítems, diseñado para evaluar la conciencia metacognitiva de lectores adolescentes y adultos y su percepción sobre la utilización de estrategias de lectura mientras leen materiales académicos o escolares. Mokhtari y Reichard (2002) consideran tres subescalas estratégicas o factores:

1. Estrategias de lectura global (13 ítems que representan un conjunto de estrategias lectoras orientadas hacia un análisis



global del texto; por ejemplo: “Tengo un propósito en la mente, cuando leo”),

2. Estrategias de solución de problemas (8 ítems orientados hacia las estrategias de solución de problemas que hay que utilizar cuando el texto es difícil de leer; por ejemplo: “Ajusto mi velocidad lectora de acuerdo con lo que leo”) y
3. Estrategias de apoyo a la lectura (9 ítems relacionados con materiales que se utilizan externos a la lectura, como subrayar; por ejemplo: “Subrayo la información del texto para que me ayude a recordarla”).

Estos tres tipos de estrategias interactúan entre ellas y tienen una gran influencia en la comprensión de textos. Mokhtari y Reichard partieron de la premisa de que construir significados desde el texto es una actividad deliberada e intencional. Aprender del texto, como cualquier otro aprendizaje, requiere que el lector esté “estratégicamente” implicado en la construcción del significado (Alexander y Jetton, 2000).

Mokhtari y Reichard opinan que tanto los profesores como los investigadores encontrarán en MARSÍ una herramienta útil para evaluar y promover la conciencia del aprendiz de los procesos subrayados, comprometidos en la lectura. Sin embargo, estos autores opinan que habría que ser cautelosos cuando se utilice la información extraída de las respuestas dadas por los estudiantes, para tomar decisiones sobre la habilidad para leer y para supervisar su comprensión mientras leen materiales académicos.

En este sentido, señalan tres cautelas que se habrán de tener a la hora de interpretar la escala MARSI. En primer lugar, como otras medidas de lectura, debería ser utilizada para complementar más que para suplantar medidas de evaluación existentes de la comprensión lectora de los estudiantes. Los profesores deberían considerarlo sólo como una fuente de información sobre las habilidades lectoras de los estudiantes que se deben analizar junto con otras medidas de habilidad lectora.

En segundo lugar, aunque hay apoyo psicométrico sobre la adecuación de MARSI como medida de conciencia metacognitiva de estrategias lectoras, no hay que olvidar que es una medida autoinformativa, y como tal debe ser tratada. Esto significa el conocimiento por parte del estudiante de la existencia de estrategias lectoras, no quiere decir que las utilice y, en tercer lugar, hay que considerar que los profesores que han ayudado a los estudiantes a aprender a ser lectores estratégicos, frecuentemente dicen que este proceso es un trabajo duro e intenso además de largo.

El diseño de esta prueba, nace de las ideas de Mokhtari y Sheorey (2002) quienes al observar que en la literatura, prácticamente no existía ningún tipo de instrumento diseñado para evaluar de manera específica el conocimiento metacognitivo y la auto percepción de los estudiantes de inglés como segunda lengua, sobre el uso de estrategias metacognitivas al leer material académico en inglés, tomaron como punto de inicio el MARSI, y desarrollaron el “Survey of Reading Strategies” (SORS).

El objetivo del SORS es determinar el tipo de estrategia y la frecuencia que, tanto los estudiantes adolescentes como los estudiantes adultos de inglés como segunda lengua (L2), perciben utilizar mientras leen material académico en inglés. En el proceso de adaptación del SORS, Mokhtari y Sheorey (2002) hicieron tres cambios y revisiones relevantes. Primero, redefinieron la redacción de ciertos ítems para hacer más fácil su comprensión para los estudiantes de inglés como L2. Segundo, incluyeron dos tipos de estrategias claves que pueden utilizar los estudiantes de una L2: traducir de una L1 a una L2 y pensar tanto en la L1 como en la L2 durante el proceso de lectura. Y tercero, eliminaron un ítem que, a juicio de los autores, no se adaptaba a la situación en particular.

En Venezuela, a pesar que en investigaciones anteriores se han hecho adaptaciones de instrumentos a fin de determinar la relación entre el conocimiento metacognitivo y la comprensión de lectura en estudiantes hispanohablantes de inglés como lengua extranjera (ILE) (Rodríguez, 1995); no se han encontrado estudios previos sobre instrumentos diseñados y/o adaptados específicamente para determinar la auto-percepción del conocimiento metacognitivo sobre el uso de estrategias de lectura en estudiantes de inglés como lengua extranjera a nivel universitario cuando leen textos académicos en inglés. En consecuencia, se justifica la decisión de utilizar los instrumentos antes señalados para el desarrollo de esta investigación. Dichos instrumentos se describen detalladamente en el capítulo metodológico de esta tesis.

Antes de concluir con este panorama teórico, vale acotar que las estrategias de aprendizaje aquí abordadas parten de una perspectiva cognitivo-constructivista en la cual las estrategias de lectura se perciben como procesos de construcción conjunta, mediante una práctica guiada por el profesor quien proporciona a los alumnos los andamios necesarios para que puedan dominar progresivamente dichas estrategias y utilizarlas una vez retiradas las ayudas iniciales. Caso contrario a lo que sucedía en el contexto educativo antes de la implementación de esta perspectiva. La visión anterior a este procedimiento estuvo basada en el método de instrucción directa, fundamentado en un paradigma de investigación, denominado proceso/producto.

Dicho paradigma, resaltaba el carácter conductual y mecánico del aprendizaje, la formación de hábitos lingüísticos derivados de las asociaciones entre estímulo y respuesta, la relevancia de la repetición, la memorización y la imitación de patrones fijos propias del conductismo, dando paso a la psicología cognitiva basada inicialmente en principios medulares de la Gestalt (Battigelli, Salazar y Rivero, 2013).

Como se pudo observar a lo largo de este capítulo, el estudio de la metacognición puede conducirnos a identificar importantes etapas del desarrollo cognitivo de las personas, y los resultados de las investigaciones debieran constituir la base para diseñar modelos de instrucción. Sin embargo, éstos, junto con ser coherentes con las nuevas tendencias en este campo, deben cimentarse en la situación actual de desarrollo de los aprendices y el contexto en el cual se desenvuelve. En este sentido, el

capítulo siguiente ofrece una descripción de estos aspectos ya que, la pauta de evaluación propuesta puede constituir una herramienta útil para ahondar en los conocimientos conscientes que poseen los lectores; explicar, en parte, sus comportamientos y saber “qué saben”.

## **Capítulo IV:**

### *El contexto y la variable*

---

#### **4.1. Descripción del Contexto desde las variables cognitivas y metacognitivas**

##### **4.1.1. Variables personales**

##### **4.1.2. Variables relacionadas con la tarea**

##### **4.1.3. Variables relacionadas con el contexto**

##### **4.1.4. Variables relacionadas con estrategias**

#### **4.2. Sistema de Variables**

##### **4.2.1. Definición conceptual de la variable**

##### **4.2.2. Definición operacional de la variable**

## Capítulo IV

### 4. El contexto y las variables

En este capítulo se aborda el contexto de la investigación seleccionado para llevar a cabo el presente estudio. El mismo comprende: los objetivos de la enseñanza del inglés en el área sometida a análisis, las concepciones que se manejan acerca del proceso de lectura, el perfil de los estudiantes que cursan estas unidades curriculares y los materiales usados para la enseñanza de la lectura en LE. Este apartado culmina con el cuadro de operacionalización de las variables, sujetas a estudio a través del presente trabajo.

#### 4.1. Descripción del contexto desde las variables cognitivas y metacognitivas

El hecho de describir el contexto donde se lleva a cabo el presente estudio obedece a que el mismo representa una de las variables que según Flavell (1987); Mayor, Suengas y González (1995), Mateos (2001), Jiménez (2004) entre otros, son indispensables para analizar los procesos relacionados con la cognición y la metacognición. Para estos autores, es necesario considerar en dicho análisis cuatro variables, a saber: a) variables personales, b) de la tarea, c) del contexto y, d) de las estrategias. A continuación se definen estas variables de manera general, bajo la óptica de los autores mencionados, y se extrapolan a las

características específicas del espacio seleccionado para esta investigación.

#### **4.1.1. Variables personales**

Según Flavell (1987), las variables personales se refieren a la clase de conocimiento adquirido y creencias relacionadas con la naturaleza del ser humano como un organismo cognoscitivo (dimensiones afectivas, motivacional, perceptual y otras). Para este autor, estas variables, a su vez, se dividen en tres subcategorías: intraindividual, (por ejemplo, el conocimiento que tiene una persona de su habilidad musical, al mismo tiempo que reconoce sus limitaciones para la matemática); (b) interindividual (por ejemplo, la conciencia que una persona puede tener acerca de su superioridad profesional con respecto a otro colega, quien a su vez es más eficiente que un tercero); (c) universal (por ejemplo, tener conciencia de que se está en lo cierto o que se está equivocado).

Un tanto parecida a la definición de Flavell, Jiménez (2004) afirma que esta variable se refiere a las características del sujeto: conocimiento previo, intereses, limitaciones, edad, habilidades y motivación, así como conocimiento del proceso de la tarea y el uso y control de estrategias. Según esta autora, cada persona es la única que sabe acerca de su nivel de conocimiento y de sus posibilidades de manejo intelectual. Incluye cualquier conocimiento que un sujeto pueda tener en relación a los seres humanos considerados como procesadores de tipo cognitivo. Gran parte de los aspectos que tienen que ver con esta variable



han sido relacionados con la capacidad de monitorear actividades de aprendizaje.

Con respecto a las variables personales de los estudiantes, objeto de estudios de esta investigación, la información acerca de su conocimiento previo, intereses, limitaciones, edad, habilidades y motivación, así como conocimiento del proceso de la tarea y el uso y control de estrategias, casi toda se encuentra contenida en el programa de la asignatura Lectura y Composición Inglesa, que se dicta en la Facultad de Humanidades y Educación de LUZ. Sus conocimientos previos sobre el inglés, pueden ser catalogados como dentro de un nivel intermedio-avanzado de la lengua, dado que esta asignatura tiene prelación con el IV nivel de inglés que debe cursar a lo largo de la carrera.

En cuanto al perfil que debe cumplir el egresado de esta carrera, lo cual tiene que ver con sus intereses, las habilidades que se espera desarrollen y la motivación, el programa de estudio establece lo siguiente:

“la unidad curricular Lectura y Composición Inglesa proporciona al futuro egresado en Idiomas Modernos el entrenamiento necesario para entender y producir una diversidad de textos en la lengua meta. Proporciona tanto elementos teóricos como prácticos que permiten al futuro docente desarrollar dos de las cuatro destrezas comunicativas básicas: la lectura y la escritura”. Para ello debe ser capaz de: (i) Entender textos de distinto tipo dirigidos a diversas audiencias escritos en lengua meta; (ii) Utilizar distintas estrategias metacognitivas durante el proceso de producción de diferentes tipos de textos en lengua meta; (iii) Expresar ideas de forma coherente y clara utilizando diferentes estructuras sintácticas durante la producción de textos escritos de distinto nivel de

dificultad y (iv) Manejar las destrezas comunicacionales en el idioma meta a través de la interpretación y discusión de distintos textos. (Programa de estudio de la unidad curricular Lectura y Composición Inglesa, 2012: 5-10).

#### **4.1.2. Variables relacionadas con la tarea**

Las variables relacionadas con la tarea se refieren a aquel conocimiento que el individuo va obteniendo con la experiencia, a través del tiempo, acerca de cómo la naturaleza de la información encontrada afecta y limita las posibilidades de manejarla con éxito. De esta manera se va adquiriendo la conciencia de que existen tareas de diferente naturaleza y nivel de complejidad que requieren, por lo tanto, de un tratamiento diferencial para poder manejarlas apropiadamente.

Para Jiménez (2004), esta variable comprende cualquier conocimiento sobre cómo la naturaleza y las demandas de la tarea influyen sobre su ejecución. Incluye el nivel de dificultad, ambigüedad, propósito planteado, estrategias que se necesitan, atención y esfuerzo.

Dado el perfil requerido en el programa de estudio mencionado en el aparte anterior, la naturaleza y las demandas de la tarea del contexto de la investigación se centran en el desarrollo de competencias bajo una visión constructivista de la enseñanza. Esto, debido a que el currículo por competencias está orientado al aprendizaje significativo y por lo tanto, el futuro Licenciado en Educación Mención Idiomas Modernos debe aprender a partir de sus propias experiencias previas y del conocimiento científico

que se encuentra en su entorno, además debe emitir juicios de valor para aplicarlos en su vida laboral.

En lo que a la visión constructivista se refiere y tal como se infiere a través de la lectura del programa de estudio, la misma parte de tres ideas centrales que involucran tanto la labor del alumno como eje central del proceso como la del docente. Estas ideas, respaldadas por Díaz-Barriga y Hernández (2002:30) son:

- El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Él es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su grupo cultural, y éste puede ser un sujeto activo cuando, manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de otros.
- La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración.
- La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. Esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.

Sobre la base de estas premisas, el programa de estudio de la asignatura adopta la competencia genérica, vinculada con la comunicación, estableciendo como meta *“el intercambio de información con sus*

*interlocutores, utilizando correcta y adecuadamente el lenguaje y los diversos medios, formas, procedimientos e instrumentos de la comunicación”.*

Ahora bien, esta competencia comunicativa se mide a través de indicadores de logro que abarcan los aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales, que se muestran en el Cuadro 3, extraído del Programa de estudio mencionado.

**Cuadro 3**  
**Naturaleza y Demanda de la tarea. Competencia: comprensión lectora**

| COMPETENCIA               | INDICADORES DE LOGRO  |  |   |
|---------------------------|---|--|---|
|                           | COGNITIVO   | PROCEDIMENTAL  | ACTITUDINAL   |
| <b>COMPRESIÓN LECTORA</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprende artículos e informes relativos a problemas actuales en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos.</li> <li>• Comprende con todo detalle instrucciones.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva.</li> <li>• Busca con rapidez en textos extensos y complejos para localizar detalles relevantes.</li> <li>• Identifica con rapidez el contenido y la importancia de noticias, artículos e informes sobre una amplia serie de temas profesionales y decide si es oportuno un análisis más profundo.</li> <li>• Identifica las conclusiones principales en textos de carácter claramente argumentativos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valora la lectura como destreza lingüística que permite entrar en contacto con manifestaciones culturales diversas.</li> </ul> |

Fuente: Programa de la Unidad Curricular Lectura y Composición Inglesa (2012:5).

En el cuadro 3 se puede apreciar la naturaleza y las demandas de la tarea, que menciona Jiménez (2004) y, en lo que concierne al resto de los aspectos descritos por esta autora; como el nivel de dificultad, ambigüedad, propósito planteado y las estrategias que se necesitan, el mismo Programa de estudio contempla los objetivos específicos a seguir,

los contenidos y las estrategias tanto instruccionales como de evaluación.

Estos aspectos se resumen en el cuadro 4, a continuación.

**Cuadro 4**  
**Otros aspectos relacionados con la tarea**

| <b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LAS UNIDADES INSTRUCCIONALES</b>   | <b>Contenido</b>  | <b>Estrategias Instruccionales</b>   | <b>Estrategias de Evaluación</b>   |
|--|---|--|--|
| <p><b>Unidad I</b></p> <p>Valorar la lectura y la escritura como mecanismos de comunicación verbal no orales. Identificar párrafos y sus partes.</p>   | <p>La lectura y la escritura: dos caras de una misma moneda. El párrafo y sus partes.</p>                                       | <p>Las estrategias instruccionales se centran en la exposición teórica por parte del docente, seguida de ejercicios de lectura o escritura, análisis y discusión de los tópicos de manera grupal y de exposiciones en clase.</p> | <p>La evaluación será continua y sumativa, de tipo teórico-práctica e incluirá tanto la realización de pruebas escritas de lectura y escritura, como actividades de discusión y exposiciones en clase.</p> |
| <p><b>Unidad II</b></p> <p>Aplicar estrategias de prelectura y predicción a distintos tipos de texto.</p> <p>Leer rápidamente para localizar información específica.</p> <p>Leer rápidamente para identificar la idea general de un texto.</p>           | <p>Prelectura y predicción.</p> <p>Lectura rápida para localizar información específica y para identificar la idea general.</p> | <p>Estas estrategias en conjunto promueven la participación y la responsabilidad en los estudiantes al tiempo que contribuyen a consolidar las competencias comunicativas en la lengua meta.</p>                                 | <p>La calificación definitiva se calculará a partir de la siguiente ponderación de actividades:</p>  |
| <p><b>Unidad III</b></p> <p>Leer textos de distintas fuentes y reconocer sus tópicos. Leer distintos tipos de textos para identificar sus ideas principales.</p>   | <p>Tópicos e ideas principales. Ideas principales y secundarias.</p>  | <p>Estas estrategias en conjunto promueven la participación y la responsabilidad en los estudiantes al tiempo que contribuyen a consolidar las competencias comunicativas en la lengua meta.</p>                                 | <p>Pruebas de lectura 30%</p>  |
| <p><b>Unidad IV</b></p> <p>Conocer y analizar las estrategias de lectura para saber cuándo es oportuna su utilización.</p>   | <p>Estrategias de lectura.</p>  | <p>Estas estrategias en conjunto promueven la participación y la responsabilidad en los estudiantes al tiempo que contribuyen a consolidar las competencias comunicativas en la lengua meta.</p>                                 | <p>Pruebas de escritura 30%</p>  |
| <p><b>Unidad V</b></p> <p>Leer y hacer inferencias en base a los contenidos de distintos tipos de textos.</p> <p>Leer y resumir distintos tipos de textos.</p>   | <p>Inferencias.</p> <p>Cómo hacer resúmenes.</p>  | <p>Estas estrategias en conjunto promueven la participación y la responsabilidad en los estudiantes al tiempo que contribuyen a consolidar las competencias comunicativas en la lengua meta.</p>                                 | <p>Actividades de discusión en clase 20%</p> <p>Exposiciones en clase 20%</p>  |
| <p><b>Unidad VI</b></p> <p>Producir textos aplicando las reglas de puntuación, las de uso de mayúsculas, reglas gramaticales, ortografía y abreviaturas. Producir párrafos utilizando los conectores indicadores de patrones de organización básicos</p> | <p>Uso de mayúsculas, reglas de puntuación, gramaticales, de ortografía y de abreviaturas.</p>                                  | <p>Estas estrategias en conjunto promueven la participación y la responsabilidad en los estudiantes al tiempo que contribuyen a consolidar las competencias comunicativas en la lengua meta.</p>                                 | <p>Exposiciones en clase 20%</p>   |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
| <b>Unidad VII</b><br><br>Relacionar las etapas del proceso de escritura con las estrategias metacognitivas correspondientes para producir textos escritos. | Etapas del proceso de escritura.<br><br>Estrategias metacognitivas. |  |  |
|--|---|--|--|

Fuente: Programa de la Unidad Curricular Lectura y Composición Inglesa (2012:7-10).

Además, esta asignatura contempla la utilización y creación de textos relacionados con temas de interés global, tales como la contaminación, los derechos humanos, el calentamiento global, la inclusión, la educación, la justicia social, las diferencias culturales, las artes y los avances tecnológicos y científicos. La unidad curricular Lectura y Composición Inglesa, complementa la formación lingüística, desarrollando la lectura y la escritura en la lengua meta. Como ya se ha mencionado, la lectura y la escritura están íntimamente relacionadas porque mediante la lectura se aprende a decodificar y a reconocer claves organizativas y contextuales que posteriormente serán utilizadas en el proceso de producción de textos escritos.

Con esta asignatura se espera que nuestros estudiantes en formación contribuyan en forma creativa y reflexiva al mejoramiento de la educación venezolana, ya que nuestro país requiere desarrollar profesionales integrales, éticos y sensibles a la realidad histórica, social, ecológica y cultural. Todo ello, con el objeto de que los conocimientos específicos adquiridos en cada área y las tareas diarias del individuo sean regidos por principios de creatividad, criticismo y productividad en el mejoramiento de la calidad docente en todos los niveles del sistema.

#### **4.1.3. Variables relacionadas con el contexto**

El contexto facilita o interfiere a la hora de establecer la congruencia e incongruencia de la actividad metacognitiva, posibilita y limita la interacción del sujeto con el ambiente y selecciona o extrapola los significados pertinentes y relevantes de la actividad metacognitiva (Mayor, Suengas y González, 1995). Estos autores enfatizan en la importancia de distinguir entre contexto potencial (todas las actividades posibles que se pueden realizar con respecto a una actividad) y contexto relevante (el que ubica la actividad y está construido por el individuo); y entre contexto como marco a priori y contexto determinado por la propia actividad. Tanto el contexto relevante como el determinado por la propia actividad son los necesarios para realizar actividades metacognitivas.

Por otra parte, Mayor, Suengas y González (1995) establecen que son los materiales (el tipo de materiales es fundamental, si son conocidos o no, si son complejos de utilizar o no,...), la situación (“incluye la organización de los estímulos del ambiente físico y social, espacial y temporal, así como las relaciones entre el sujeto y otros sujetos”) y el contexto sociocultural (macrocontexto formado por todo lo sociohistóricocultural) los que en suma conforman este contexto. Atendiendo a los aspectos que abarca esta definición, se procede a describir el contexto en el cual tiene lugar este estudio.

Con respecto al contexto en el cual se ubican las actividades, el mismo está constituido por los salones de clases en los que se imparte esta

asignatura, específicamente, en las aulas asignadas por el Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Humanidades y Educación de LUZ. Dentro de los aspectos socioculturales, se cuenta con una población de jóvenes cuyas edades oscilan entre los 18 a 25 años, con un status social medio-alto, cuyo idioma oficial o lengua materna es el español y se encuentran formándose como futuros docentes de idiomas.

En atención a los materiales de lectura, los mismos persiguen involucrar activamente al estudiante en el desarrollo de las destrezas de lectura específicas en LE, incluidas en el programa de estudio vigente, antes descrito. Con estos materiales, se debe ofrecer al aprendiz suficientes oportunidades para ejercitar procesos metacognitivos, que contribuyan a fomentar la transferencia de destrezas previamente adquiridas en L1.

Vale aclarar que se parte de la noción de lectura como un proceso complejo, dinámico e interactivo, por lo que se requiere trabajar con unidades mayores del discurso tales como el párrafo y el texto, más que con las unidades menores como la oración, la frase y la palabra. Así pues, en concordancia con la perspectiva interactiva para el procesamiento del discurso escrito, se requiere por lo menos un párrafo que suministre contexto suficiente a la información presentada, a objeto de que el estudiante pueda interactuar en un proceso dinámico que incluye la conjugación de las experiencias previas del lector y los símbolos impresos en el papel.



Además, especial cuidado se dedica a la selección de los textos a ser tratados en clase, tomando en consideración los criterios de: autenticidad, relevancia, pertinencia, nivel de dificultad, extensión, función retórica y origen, descritos en el capítulo anterior, en el apartado 2.6.2. Esto con el interés de fomentar la motivación del estudiante hacia la lectura.

#### **4.1.4. Variables relacionadas con las estrategias**

En cuanto a las estrategias, Flavell (1987) distingue entre las cognitivas y las metacognoscitivas. Considera que las primeras constituyen un procedimiento diseñado con el propósito de lograr una meta, a partir de una situación inicial previamente definida.

La diferencia entre cognición y metacognición tiene su fundamento en el desarrollo del conocimiento. Vigotsky (1973) analizó dos aspectos distintos pero complementarios de ese desarrollo. Por un lado, se refirió (al igual que Piaget (1973)) a la adquisición automática e inconsciente del conocimiento. Por otro lado, Vigotsky hizo hincapié en cómo el control activo y consciente de ese conocimiento va apareciendo con más fuerza con la edad del individuo (metacognición). Piaget (1973) intentó describir la naturaleza psicológica de la conciencia como el conocimiento donde se llega a ser consciente del cómo y del por qué de acciones específicas y de las interacciones entre objetos.

Según Piaget, en todas las acciones intencionadas con respecto a una tarea particular, el sujeto activo es consciente tanto de la meta que persigue como del éxito o el fracaso que resulta de utilizar una determinada

estrategia. Implícito en esta evaluación del desarrollo del conocimiento (desde Vigotsky y Piaget) existe una diferencia entre conocimiento y comprensión de ese conocimiento en términos de conciencia y del uso apropiado de ella. (Cognición y metacognición).

En síntesis, mientras que la cognición tiene que ver con los procesos mentales como la percepción, la memoria, la atención y la comprensión; la metacognición está relacionada con la metapercepción, metamemoria, metaatención y metacompreensión.

En lo que concierne al contexto de esta investigación, las estrategias a utilizar por los docentes del Departamento de idiomas para la enseñanza de destrezas lectoras en L2, deberían partir de una visión constructivista para el aprendizaje, en la cual tengan cabida los procesos cognitivos y metacognitivos. Esto, dada la naturaleza constructivista del programa de estudio diseñado por este Departamento.

Sin embargo, según las estrategias instruccionales mencionadas en el Cuadro 2, pareciera que los objetivos estratégicos siguen aún enfocados más al proceso que al producto. Dentro de este programa no se observa con precisión, la promoción de relaciones interpersonales, actividades de interacción grupal, la interacción entre pares, la generación de discusiones, el trabajo colaborativo, la formulación de preguntas, la activación de conocimientos previos, la explicitación de ideas, el modelaje, la verbalización, el auto-cuestionamiento, la confrontación de experiencias pre- y post-actividad, el uso de: ilustraciones, señalizaciones,

organizadores previos, mapas de palabras, mapas conceptuales y mentales y otras estrategias que persigan involucrar activamente al estudiante en el desarrollo de las destrezas de lectura específicas en LE.

Estos planteamientos aunados a mi experiencia en esta asignatura conlleva a inferir que la mayoría de los estudiantes de la misma desconocen el repertorio de estrategias de lectura que podrían utilizar para procesar adecuadamente el discurso escrito en una LE. Aquellos que son capaces de aplicar ciertas estrategias de lectura, generalmente lo hacen de manera mecánica, sin distinguir las situaciones en las cuales tal estrategia es beneficiosa y en cuáles no lo es. Esto quizás suceda debido a que la aprendieron en una oportunidad anterior y la aplican siempre de manera indiscriminada.

Otro de los problemas detectados a lo largo de la práctica docente en el mencionado contexto educativo es que los estudiantes carecen o tienen poca habilidad para establecer vinculación entre el contenido de los textos que leen y sus propias experiencias de vida, relacionadas con esos mismos contenidos o temas. Lo cual trae como consecuencia que su desempeño lector y su rendimiento académico en asignaturas y actividades que requieran leer en una LE sean bajos, traduciéndose en dificultades para lograr aprendizajes significativos y repercusiones negativas en desenvolvimiento educativo. De allí la importancia que reviste el presente estudio de la cognición como preámbulo para comprender la actividad

mental que tiene lugar durante la adquisición de una lengua extranjera y, en particular, la que ocurre durante el proceso de lectura.

Dicho estudio, ameritó entre otros aspectos, corroborar los planteamientos problemáticos antes descritos, para luego emprender un programa de entrenamiento metacognitivo y así medir los resultados de la variable de investigación sujeta a análisis. Este sistema de variables, así como su operacionalización se define y describe a continuación.

#### **4.2. Sistema de Variables de la investigación**

Las variables de una investigación son definidas por Arias (2004:55-63) como una “característica, cualidad o medida que puede sufrir cambios y que es objeto de análisis, medición o control en una investigación”. Según esta autora, la operacionalización de dichas variables consiste en el proceso mediante el cual se transforma la variable de conceptos abstractos a términos concretos observables y medibles, es decir, dimensiones e indicadores”.

Sobre la base de esta definición y tomando en cuenta el objetivo general de esta tesis, el cual consistió en: ***proponer estrategias metacognitivas que contribuyan a mejorar el procesamiento del discurso escrito en inglés, durante las diferentes fases de lectura, para los estudiantes de la FHE LUZ que aprenden este idioma extranjero***, lo que quedaría susceptible a variación sería las estrategias metacognitivas que necesitan aprender estos estudiantes, ya que precisamente deben adaptarse al contexto en dónde serán implementadas

o a posteriori, en cualquier otro contexto cuyas características sean similares al aquí evaluado .

De tal manera que, la variable de esta investigación queda constituida por: ***estrategias metacognitivas que contribuyan a mejorar el procesamiento del discurso escrito en inglés, durante las diferentes fases de lectura, para los estudiantes de la FHELUZ que aprenden este idioma extranjero.***

#### **4.2.1. Definición conceptual de la variable**

La definición conceptual de la variable, tal como se expresó en el párrafo precedente consiste en transformarla de conceptos abstractos, a términos concretos. En consecuencia, **las estrategias metacognitivas** pueden concebirse como: *las conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje de la comprensión textual en inglés para regular la tarea cognitiva a través de la planificación, control y evaluación de su desempeño* (Brown (1997) y Weinstein y Mayer (1986)).

#### **4.2.2. Definición operacional de la variable**

La definición operacional de la variable consiste en concebirla en términos medibles. En este sentido, la variable se define como: *“los niveles de conductas y pensamientos que un aprendiz necesita utilizar durante el aprendizaje de la comprensión textual en inglés para regular la tarea cognitiva a través de la planificación, control y evaluación de su desempeño.* Los resultados de esta medición permitirán generar una propuesta de *estrategias metacognitivas que contribuyan a mejorar el*

*procesamiento del discurso escrito en inglés, durante las diferentes fases de lectura, para los estudiantes de la FHELUZ que aprenden este idioma extranjero.*

De esta variable se generaron tres dimensiones que obedecen justamente a los tres subprocesos (definidos en el capítulo II de este trabajo) que menciona Solé (1998), requeridos para la enseñanza de la lectura, a saber: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Estos subprocesos coinciden con las etapas de planificación, control y evaluación a las que hace alusión Brown (1997) para poner en práctica los procesos cognitivos y metacognitivos.

Los indicadores derivados de estas tres dimensiones, están relacionados con las estrategias cognitivas y metacognitivas que se necesitan para procesar el discurso escrito en inglés de manera eficiente. En consecuencia, se incluyeron: las estrategias globales (estrategias intencionales y cuidadosamente planificadas que permiten al lector monitorear y manejar el proceso de lectura teniendo un propósito en mente); estrategias de resolución de problemas: (acciones y procedimientos que el lector utiliza para comprender el texto mientras trabaja directamente con el mismo) y las de estrategias apoyo (mecanismos básicos de ayuda que facilitan la comprensión del texto). Tales indicadores fueron explorados, a través de los instrumentos de recolección de datos diseñados para tal fin, que se describen en el siguiente capítulo. A

continuación, en el Cuadro 5, se presenta la operacionalización de la variable, extraída del objetivo general de esta investigación.

**Cuadro 5**  
**Operacionalización de la Variable**

| <b>Objetivo:</b><br><i>Proponer estrategias metacognitivas que contribuyan a mejorar el procesamiento del discurso escrito en inglés, durante las diferentes fases de lectura, para los estudiantes de la FHELUZ que aprenden este idioma extranjero</i> |   |   |   |
|--|---|---|---|
| <b>Variable</b>  | <b>Dimensiones</b>                                  | <b>Indicadores</b>                              | <b>Items</b>  |
| <i>Estrategias metacognitivas que contribuyen a mejorar el procesamiento del discurso escrito en inglés, durante las diferentes fases de lectura, para los estudiantes de la FHELUZ que aprenden este idioma extranjero</i>                              | <b>Fase Pre-lectora</b><br>(Etapa de planificación) | Estrategias globales                            | <b>Pre-test</b><br>1-5-8-9-17-18-21-22<br><b>Post-test</b><br>1-2         |
|  | <b>Fase Lectora</b><br>(Etapa de control)           | Estrategias de solución de problemas y de apoyo | <b>Pre-test</b><br>4-6-11-13-19-23-24<br><b>Post-test</b><br>3-4-5 y 6    |
|  | <b>Fase Post-lectora</b><br>(Etapa de evaluación)   | Estrategias de solución de problemas y de apoyo | <b>Pre-test</b><br>3-2-7-10-12-14-15-16-20<br><b>Post-test</b><br>7-8 y 9 |

Fuente: Battigelli (2014)

Con la presentación de este cuadro de operacionalización de la variable culmina el entramado teórico de esta tesis doctoral que sirvió para sustentar tanto las respuestas emitidas por los informantes como la propuesta de estrategias cognitivas y metacognitivas generada a lo largo de este trabajo. Consecutivamente, en el siguiente capítulo, se presenta el conjunto de procedimientos desarrollados para alcanzar el objetivo general propuesto a través de este estudio.

# Capítulo V:

## Marco Metodológico

---

5.1. *Paradigma de Investigación, Método y Enfoque*

5.2. *Tipo de Investigación*

5.3. *Diseño de Investigación*

5.4. *Población y Muestra*

5.5. *Técnicas e Instrumentos de recolección de datos*

5.5.1. *Observación no participante*

5.5.2. *Observación participante*

5.5.3. *Instrumento aplicado después de la intervención*

*Pedagógica.*

5.5.3.1. *Validez del Instrumento*

5.5.3.2. *Confiabilidad del Instrumento*

5.5.3.3. *Codificación de los datos y nivel de medición de cada ítem*

5.6. *Metodología para el análisis y tratamiento de los datos*

5.7. *Procedimiento de la Investigación*



## Capítulo V

### 5. Marco Metodológico

En este capítulo se presenta el conjunto de aspectos metodológicos que hicieron posible alcanzar el objetivo general de esta tesis doctoral. Estos aspectos incluyen: el paradigma metodológico adoptado, el cual justifica la adopción del enfoque cuali-cuantitativo; el tipo de investigación y diseño, y los instrumentos y técnicas de medición utilizados. De igual manera, en este apartado se define la población y muestra seleccionadas para efectos de la recolección de datos.

#### 5.1. Paradigma de Investigación, Método y Enfoque

La ciencia de los antiguos paradigmas creía en la existencia de una teoría científica última acerca del mundo como una construcción firme y permanente, basada principalmente en datos empíricos, fácilmente comprobables. Actualmente, los científicos se convencen más de que esto no es posible ya que la búsqueda de conocimiento es un proceso dinámico, en el cual lo que se puede aceptar como verdad en una época, se considera insuficiente o se percibe como inadecuado en otra.

Desde una visión integradora se concibe el proceso investigativo como un devenir a través de diferentes niveles de conocimiento. En este devenir, el conocimiento anterior no queda desechado completamente, sino que se integra dentro de una nueva comprensión, pues ha sido la tarea evolutiva necesaria para alcanzar el nuevo aprendizaje.

Esta visión integradora del conocimiento que se encuentra en constante evolución es lo que Martínez (2007) denomina Paradigma Emergente, el cual justamente se adecua a la manera de concebir el conocimiento generado a través del presente estudio. Como habrá podido observarse en los capítulos precedentes, en esta investigación se parte de teorías sobre la lectura, la cognición y metacognición que han ido en evolución desde el momento de su implementación. Las mismas se han venido transformando para dar explicación tanto, a los eventos educativos más actuales como, al comportamiento del individuo en contextos históricos, geográficos y sociales completamente distintos.

De acuerdo con este paradigma emergente, el proceso investigativo no puede ser establecido con una única norma. Si bien es cierto que los métodos de investigación orientan sobre los caminos a seguir, esos caminos pueden estar llenos de aciertos y desconciertos. Un proceso investigativo dinámico, abierto y creativo no puede estar limitado a una única técnica o a un método reduccionista, requiere variedad de posibilidades, de técnicas y de instrumentos acordes con las múltiples situaciones que se pueden presentar a lo largo de la indagación.

En tal sentido, una propuesta de estrategias de aprendizaje no puede estar sometida a métodos estáticos y netamente cuantitativos porque depende de aspectos axiológicos que no cumplen con el principio de verificación empírica, entre los cuales se encuentran los intereses, necesidades y valores de los principales entes a quien va dirigida dicha propuesta. En consecuencia, la producción de conocimientos, no puede ser

abordada solo desde una perspectiva cuantitativa excluyendo el carácter cualitativo que se encuentra inmerso en el estudio del lenguaje que está aprendiendo el informante.

Los planteamientos anteriores, justifican el hecho de adoptar una combinación de posturas epistemológicas, que permite establecer puentes entre los diferentes paradigmas cuali-cuantitativos de investigación científica para dar cuenta de lo complejo que resulta el análisis del procesamiento del discurso escrito en inglés. Desde el punto de vista cuantitativo y positivista, Chávez (2006:10) considera “que todo enunciado tiene sentido si es verificable, tanto para las ciencias físico-naturales, como para las ciencias sociales”. Este punto de vista se pone en evidencia en esta investigación a través del enfoque cuantitativo, reflejado en el conteo de los datos obtenidos mediante la observación directa a través de un cuestionario y una matriz de recolección de datos.

En cuanto al aspecto cualitativo, la misma autora sostiene que el conocimiento es el resultado de una “interacción entre el conocedor y el objeto conocido, en el cual participan diversos factores biológicos, sociales, culturales, entre otros y es por ello que no se puede ser objetivo, cuando se trata de abordar las ciencias sociales” (Chávez, 2006:11). Esta afirmación constituye el preámbulo del paradigma postpositivista que presenta Chávez el cual también se manifiesta en esta investigación, al abordar aspectos cualitativos. Dicho paradigma conlleva a la interpretación crítica y subjetiva de los datos resultantes lo cual permitirá mejorar la

calidad de los procesos de aprendizaje en el contexto de estudio seleccionado para esta investigación.

En resumen, esta investigación está enmarcada dentro del paradigma emergente cuyo método de investigación se basa en el reporte de datos cuantitativos (tendencia positivista) y cualitativos (tendencia postpositivista). El primero, a través del conteo de los resultados arrojados por los sujetos tomados como muestra para esta investigación los cuales son objetivamente verificables. El segundo, a través de la descripción verbal de los mecanismos utilizados por los informantes cuando procesan el discurso escrito en inglés.

## **5.2. Tipo de Investigación**

Del enfoque de investigación antes descrito, se deriva el tipo de investigación. De allí que, desde la perspectiva cuantitativa, la investigación se caracteriza por ser del tipo documental, descriptiva y aplicada (Hernández y col. (2010); mientras que, desde la tendencia cualitativa, se ubique dentro de la investigación-acción (Hurtado, 2005). A continuación se resaltan y justifican estos tipos de investigación.

Es **documental** ya que se basa en una exhaustiva revisión bibliográfica, que contrasta teorías propuestas por diferentes autores, relacionadas con los temas centrales en estudio, constituidos por la lectura, la cognición y la metacognición. Esta revisión documental consistió en un arqueo bibliográfico que revela tanto los estudios realizados sobre el problema de investigación como lo que se está haciendo en la actualidad

acerca de la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas para mejorar la comprensión textual en inglés. En otras palabras y tal como lo refieren Hernández y col. (2010), este tipo de investigación provee información sobre el estado del conocimiento de la temática planteada.

De acuerdo con estos mismos autores y en relación con los estudios descriptivos, los mismos pretenden recoger información de manera independiente o conjunta sobre conceptos o variables a las que están referidos, es decir, su objetivo no es indicar cómo se relacionan las variables medidas, sino caracterizarlas. Igualmente, Hernández y col. (2010) sostienen que los estudios descriptivos son útiles para mostrar de manera precisa las dimensiones de un fenómeno, suceso, contexto o situación, a fin de definir o visualizar qué conceptos, variables o componentes serán medidos y sobre qué o quienes se recolectarán los datos.

Sobre la base de esta definición, el presente trabajo se encargó de describir de manera precisa la naturaleza psicolingüística que involucra el proceso de lectura, a partir de los criterios aportados por los diferentes modelos epistémicos. Esta descripción representó el primer objetivo específico de esta investigación y fue alcanzado a través de la contrastación de las teorías relacionadas con dicha naturaleza.

De igual manera y partiendo de la definición de Hernández y col. (2010) sobre los estudios **descriptivos**, se procedió al alcance del segundo objetivo de la investigación, es decir se describieron las ventajas que

presenta el empleo de estrategias metacognitivas por parte de los estudiantes que aprenden inglés como LE, en materia del procesamiento del discurso escrito en este idioma.

Por otra parte, el carácter de **aplicabilidad** de este trabajo, se refleja a través de la implementación, a futuro, de la propuesta de estrategias cognitivas y metacognitivas generada como producto de la investigación. Esta propuesta se deriva de la comparación y evaluación del comportamiento del informante antes y después de haberse sometido a un programa de entrenamiento, contentivo de dichas estrategias. La comparación, evaluación y generación de la propuesta, forman parte de los tres últimos objetivos específicos de esta investigación.

Tal como se planteara en la introducción de este trabajo y siguiendo lo establecido por Hurtado (2005), el nivel de complejidad de los objetivos específicos propuestos, ameritó partir desde el nivel perceptual, intentando estudiar el evento desde lo más evidente y manifiesto de sus características, como lo es el proceso de lectura; pasar por el nivel aprehensivo, relacionando tales características a través del análisis, para llegar hasta el nivel integrativo. En este último, según la óptica de la autora, el conocimiento trasciende el campo de las explicaciones para expresarse en acciones concretas que, de manera intencional y planificada, modifican o transforman el evento que se está estudiando. Esta modificación se sitúa en lo que la misma autora tipifica como **investigación-acción** desde una perspectiva o tendencia cualitativa, la cual se concreta precisamente en el

diseño de la propuesta de estrategias cognitivas y metacognitivas que se presenta en el capítulo VII de este trabajo.

### **5.3. Diseño de Investigación**

El diseño de investigación constituye, según Vieytes (2004), el plan general del investigador para obtener respuestas a sus interrogantes, objetivos o comprobar la hipótesis de investigación. Además debe dar cuenta de las estrategias básicas que el investigador adopta para generar información exacta e interpretable. De acuerdo con esta definición, el plan general adoptado para obtener respuestas a las interrogantes de este trabajo científico se caracterizó por ser un diseño de tipo bibliográfico, pre-experimental, transeccional y de campo, por las razones que se exponen a continuación.

En cuanto al diseño **bibliográfico**, el mismo se manifiesta a través de la revisión documental desarrollada en el segundo y tercer capítulo de esta tesis para dar cumplimiento al primer y segundo objetivo específico de este trabajo. Tal y como lo plantea Chávez (2001), la revisión bibliográfica es la parte medular del anteproyecto del estudio, cuya respuesta se encontrará en la discusión de los resultados, es decir, en esta etapa, el investigador podrá corroborar si los postulados o enfoques teóricos presentados, coinciden o no con los hallazgos obtenidos a partir de su estudio.

Por otro lado, la investigación **pre-experimental** es considerada por Hernández y col (2010:136) como aquella en la cual “a un grupo se le aplica

una prueba previa al estímulo o tratamiento experimental, después se le administra el tratamiento y finalmente se le aplica una prueba posterior al estímulo". Tal es el caso de este trabajo, en el cual se parte de un punto de referencia inicial, es decir se detecta cuáles son las estrategias de lectura que utilizan los estudiantes antes del proceso de intervención para luego comparar y evaluar las diferencias relacionadas con el comportamiento lingüístico de estos aprendices, en las fases del procesamiento de la lectura en inglés (objetivos específicos Nos. 4 y 5).

Es del tipo **transeccional** ya que tiene como finalidad, describir la variable y analizar su incidencia e interrelación, en un momento determinado (Hernández y col., 2010). Para describir la variable de este estudio, representada por: *los niveles de conductas y pensamientos que un aprendiz necesita utilizar durante el aprendizaje de la comprensión textual en inglés y así regular la tarea cognitiva a través de la planificación, control y evaluación de su desempeño*, se utilizan los instrumentos necesarios para tal fin, en un solo momento, de manera que la información obtenida refleje la autenticidad necesaria, para su análisis y posterior descripción de inferencias.

Por último, cabe destacar, que la presente investigación se realiza en contacto directo con la realidad en estudio, razón por la cual es considerada **de campo**. Al respecto Sabino (2002) afirma, que en este diseño los datos necesarios se recogen en forma directa y empírica, del trabajo concreto del investigador y su equipo, en este caso, con sus



estudiantes en las aulas de clase en las cuales se imparte la enseñanza de destrezas lectoras en inglés.

A través de los resultados obtenidos, a partir de la fuente directa de información, se dará respuesta al objetivo general planteado en el primer capítulo, a saber: *Proponer estrategias metacognitivas que contribuyan a mejorar el procesamiento del discurso escrito en inglés, durante las diferentes fases de lectura, para los estudiantes de la FHELUZ que aprenden este idioma extranjero.*

#### **5.4. Población y Muestra**

La población de un estudio, según Chávez (2006), es el universo de la investigación, sobre el cual se pretenden generalizar los resultados y, de acuerdo con la clasificación ofrecida por esta autora, la población de esta investigación se puede catalogar como **finita** (porque cuenta con menos de 100.000 unidades) y dada la posibilidad de intervención se caracteriza por ser **accesible**. Con respecto a la muestra, también afirma esta autora que para los diseños Pre-experimentales, definidos con anterioridad, no es necesario “la selección aleatoria de la muestra, debido al procedimiento de aplicación de una prueba, antes y después del tratamiento para determinar las diferencias que se produzcan en los puntajes de la misma comparando las calificaciones obtenidas en cada prueba” (Chávez, 2006:146-147).

Sin embargo y dado el rasgo cualitativo que caracteriza a la presente investigación, la selección de la muestra se definió como no probabilística, en la cual todos los sujetos tienen la posibilidad de ser elegidos, bajo la

categoría de una muestra de sujetos-tipo (Hernández y col., 2006). Este tipo de muestra es también llamada intencional y requiere que el investigador utilice criterios justificados que pueden basarse en consideraciones teóricas o conceptuales, intereses personales, circunstancias situacionales u otras consideraciones (Martínez, 2004).

Las características primordiales que definen a los estudiantes seleccionados como sujetos-tipo, se debe a que los mismos cumplen con ciertos requisitos indispensables para responder al cuestionario diseñado. Cuentan con suficiente edad para dar respuestas certeras a las interrogantes que se le plantearon, poseen un nivel del idioma que puede catalogarse como intermedio-avanzado y se encuentra asegurada su disponibilidad voluntaria para responder a los cuestionarios porque son alumnos, asignados por la institución, a la investigadora.

En resumen, la muestra seleccionada para esta investigación corresponde a los alumnos formalmente inscritos durante el periodo académico 2013-2014, en la única sección abierta de la unidad curricular Lectura y Composición Inglesa que se imparte en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia. Estos alumnos ascienden a un total de 27, sexo masculino y femenino, y tal como se mencionó en el capítulo anterior, su idioma nativo el español y sus edades oscilan entre 18 y 26 años.

Vale acotar que este porcentaje muestral (27 alumnos =100%) se ajusta a los planteamientos de Ary y col. (1997:28), cuando establecen que

“para estudios descriptivos se recomienda seleccionar de un 10 a un 20% de la población accesible”. Como puede observarse, la selección de la muestra se ajusta y sobrepasa los límites establecidos por los autores. Por lo tanto, queda garantizada la exactitud y representatividad de los datos arrojados.

## **5.5. Técnicas e Instrumentos de recolección de datos**

Las técnicas son las estrategias que se utilizan para recolectar información sobre el hecho o fenómeno que está siendo investigado, mientras que, los instrumentos constituyen los medios naturales, a través de los cuales se hace posible la obtención de la información requerida para la investigación (Hernández y col., 2006). En el caso de este estudio, el criterio utilizado para la selección de las técnicas e instrumentos de recolección de datos, obedeció al enfoque, tipo y diseño de investigación, sobre la base de aquellos que comparten tanto aspectos cualitativos como cuantitativos. Cada una de estas técnicas e instrumentos se describen seguidamente.

### **5.5.1. Observación no participante**

Este tipo de técnica, catalogada por la mayoría de los metodólogos cualitativos dentro del campo de la investigación-acción, busca observar el problema o fenómeno a estudiar dentro de su contexto natural para luego emprender las acciones que sean necesarias para su solución (Hurtado, 2005). Este tipo de observación fue llevada a cabo a través del Cuestionario de Estrategias de Lectura en Inglés (CELI), el cual es una adaptación al español realizada por Ramírez y Pereira (2006) en

una población de estudiantes venezolanos, del «Survey of Reading Strategies» (SORS) de Mokhtari y Sheorey (2002) que evalúa el conocimiento metacognitivo de estrategias de lectura en estudiantes al leer materiales académicos en inglés.

El CELI está compuesto por tres escalas de estrategias de lectura: globales, resolución de problemas y apoyo. Tal como se explicara en el capítulo anterior, las estrategias de apoyo implican mecanismos básicos de apoyo que facilitan la comprensión del texto, como por ejemplo, uso de fuentes primarias, búsqueda de materiales de referencia y el uso del diccionario. Las estrategias de resolución de problemas incluyen acciones que el lector utiliza para comprender mejor el texto mientras trabaja directamente con él y permiten que focalice técnicas para resolver dificultades relativas a la comprensión de la información textual. Las estrategias globales, orientadas hacia el análisis global del texto, son intencionales y cuidadosamente planificadas por el lector para monitorear o manejar su lectura.

Este cuestionario fue suministrado a la muestra sin ninguna intervención de la autora, sólo se les pidió a los participantes (a través de una carta explicativa que se encuentra en el Anexo I) que lo contestaran, de acuerdo con los mecanismos que normalmente utilizan al abordar un texto escrito en inglés. Dicho cuestionario, denominado *pre-test*, tuvo dos intenciones. La primera, corroborar lo citado en el planteamiento del problema de esta investigación, relacionado con la poca o nula información por parte de los estudiantes acerca de la existencia de estrategias

cognitivas y metacognitivas que ayudan a procesar el discurso escrito en este idioma. La segunda, contar con un punto de partida referencial para poder establecer la comparación antes y después del programa de intervención.

Vale aclarar que el hecho de haber recurrido a este tipo de instrumento ya elaborado, validado y sometido a las pruebas de confiabilidad pertinentes, obedece a los planteamientos que al respecto establece Hernández y col. (2006). Estos autores indican que para utilizar un cuestionario previamente elaborado por otros investigadores, debe superar cuatro factores relacionados con: la validación en el contexto donde se desarrolla la investigación, actualización, condiciones en las que se aplica y uso de un lenguaje adecuado para la muestra.

Estos cuatro factores los cumple el cuestionario seleccionado ya que, fue validado en una universidad ubicada en el contexto venezolano, recientemente y fue aplicado a una muestra de estudiantes que comparten las mismas características de la población seleccionada para este estudio. En consecuencia, las propiedades del instrumento favorecen su utilización en las actividades docentes y de investigación psicológica, lingüística y educativa.

Otra de las técnicas de investigación utilizadas, incluidas dentro de la observación no participante, se concretó en el análisis de las fuentes documentales (Ballestrini, 2003). Para ello, se diseñó una matriz de análisis documental que permitió comparar y contrastar los planteamientos teóricos de diferentes autores, considerando la fecha en las cuales fueron emitidos

para realizar las comparaciones mencionadas. Dicha matriz se presenta en el Cuadro 6, a continuación.

**Cuadro 6**

**Matriz de análisis documental**

| Tópico  | Planteamiento Teórico | Autor | Fecha | Fuente |
|---|-----------------------|-------|-------|--------|
| Naturaleza psicolingüística del proceso de lectura                                |                       |       |       |        |
| Modelos epistémicos que explican la comprensión lectora                           |                       |       |       |        |
| Panorama teórico-conceptual acerca de la definición de estrategias de aprendizaje |                       |       |       |        |
| Taxonomías de estrategias de aprendizaje y su definición                          |                       |       |       |        |

Fuente: Elaboración Propia (2014)

El uso de esta técnica permitió realizar un análisis crítico y sistemático de las fuentes directas de información documental, que a su vez, condujeron a la presentación resumida de los principales fundamentos teóricos estudiados y presentados en los capítulos I, II y III de esta tesis doctoral.

**5.5.2. Observación participante**

La segunda técnica utilizada en esta investigación, se constituyó en la observación participante la cual se llevó a cabo a través del programa de intervención pedagógica, implementado en el salón de clases al cual acudió regularmente la muestra. Las premisas que subyacen en este programa de intervención pedagógica para el desarrollo de estrategias cognitivas y

metacognitivas de comprensión textual el cual tuvo una duración de tres (3) semanas consecutivas, se centraron en tres aspectos primordiales.

En primer lugar, se partió de la concepción de que las estrategias se desarrollan, se aprenden, y pueden ser extrapoladas a otros textos cuya intención o función retórica sea distinta. La implementación de estas estrategias traen consigo la toma de conciencia y estimulación de la autorregulación de los procesos cognitivos, llevando al estudiante a resolver aspectos concretos de su propio aprendizaje y no sólo a resolver una tarea determinada; es decir, orientan al estudiante a que se cuestione, revise, planifique, controle y evalúe su propia acción de aprendizaje.

En segundo lugar, se asume que los estudiantes poseen esquemas de conocimientos sobre el texto que pueden ser modificados y enriquecidos a partir de un proceso continuo de construcción de saberes. Lo propuesto entonces, a través de la implementación del programa de intervención mencionado, fue aumentar el conocimiento compartido entre el lector y el texto, hacer que las características de la organización discursiva formaran parte de los esquemas lectores, para propiciar un encuentro exitoso entre el lector/escritor y los textos con la ayuda del mediador: el docente.

El tercer aspecto tuvo que ver con los hallazgos observados a través de mi experiencia como docente. Dicha experiencia me ha demostrado que sí se puede incidir en un cambio de los esquemas lectores a través de una intervención pedagógica bien planeada por medio de talleres de análisis, de reconstrucción y de producción y de diferentes mecanismos instruccionales, inscritos en una pedagogía interactiva. Se trata de que los

estudiantes estén conscientes de lo que saben o no saben; de que las estrategias de aprendizaje varían de acuerdo con la naturaleza del material a aprender y las demandas de la situación de aprendizaje; de que puedan predecir y monitorear el éxito de los propios esfuerzos de aprendizaje, es decir, determinar si el proceso de aprendizaje sucede tal como se planeó; de diagnosticar las causas de las dificultades y, ajustar los procesos cuando sea necesario.

Además de estos aspectos, existen otros relacionados con el contexto y el trabajo grupal, la intervención pedagógica buscó desarrollar un ambiente cooperativo en el aula que posibilitara la autoevaluación y la confrontación a la crítica constructiva. Mediante la mirada evaluadora constructiva de los otros; el alumno se fue perfeccionando ya que, en la medida en que aumentaron las categorías y el conocimiento sobre lo encontrado en los textos, la práctica constante lo conducía hacia una observación más cercana para autoevaluarse con mayores criterios acerca de la comprensión lectora. En resumen se trató de ofrecer las herramientas necesarias para la autorregulación grupal. La presentación esquemática de dicha intervención se presenta en el Cuadro 7, a continuación.

**Cuadro 7**

**Programa Esquemático de Intervención Pedagógica**

| <b>Fases del proceso de Lectura</b> | <b>Actividades de lectura a desarrollar</b>  | <b>Estrategias cognitivas-metacognitivas a implementar</b>   |
|-------------------------------------|--|--|
| Antes de la lectura                 | 1. Determinar los objetivos de la lectura: ¿Para qué voy a leer?<br>2. Activar conocimientos previos: ¿Qué sé de este texto? | <b>Estrategias Globales:</b> involucran despertar en el aprendiz las siguientes inquietudes para que las haga explícitas:<br>¿Qué propósito tengo en mente antes de leer este texto? |



|                                     |   |   |
|-------------------------------------|---|---|
|                                     | <p>3. Crear expectativas acerca del contenido del texto: ¿De qué trata este texto?</p> <p>4. Predecir información (formular hipótesis): ¿Qué me dice su estructura?</p>   | <p>¿Qué conocimientos tengo sobre este tema?</p> <p>¿A través de la pre-visualización del texto o tomando en cuenta su organización (cuadros, tablas y títulos) puedo tener una idea de lo que trata el texto?</p> <p>(Otras incluidas en el pre-test, ítems: 8, 4, 24, 27, 12, 22,11, 28) (Ver Anexo 1)</p>  |
| <b>Fases del Proceso de Lectura</b> | <b>Actividades de lectura a desarrollar</b>   | <b>Estrategias metacognitivas a implementar</b>   |
| Durante la Lectura                  | <p>Confirmar expectativas: ¿Corresponde lo leído a lo supuesto inicialmente?</p> <p>Reconocer: el tópico de la lectura, la función del texto, la idea principal, secundarias e identificar cognados: ¿Cómo identifica en la lectura los planteamientos básicos del texto? ¿Qué dudas tengo del texto?</p> | <p>Estrategias de resolución de problemas: involucra focalizar y hacer explícitas las técnicas para resolver dificultades relativas a la comprensión de la información textual, como: el ajustar la velocidad de lectura al nivel de dificultad del texto o adivinar el significado de palabras desconocidas. Estas estrategias pueden incluir lo siguiente:</p> <p>“cuando leo y el texto se me hace difícil presto más atención a lo que estoy leyendo”,</p> <p>“cuando el texto se me hace difícil lo re-leo para entenderlo mejor”, “cuando leo pienso en mi conocimiento en ambas lenguas: español e inglés”</p> <p>(Otras incluidas en el pre-test, ítems: 8, 4, 24, 27, 12, 22,11, 28)</p> |
| Durante la Lectura                  | <p>Confirmar expectativas: ¿Corresponde lo leído a lo supuesto inicialmente?</p> <p>Reconocer: el tópico de la lectura, la función del texto, la idea principal, secundarias e identificar cognados: ¿Cómo identifica en la lectura los planteamientos básicos del texto? ¿Qué dudas tengo del texto?</p> | <p>Estrategias de apoyo: Involucra el uso de mecanismos básicos de apoyo y de ayuda que facilitan la comprensión del texto.</p> <p>Estos mecanismos están orientados al uso de fuentes primarias, materiales de referencia, al uso del diccionario, tomar notas, subrayar o resaltar información textual, que buscan ayudar al lector a comprender mejor el texto. Por ejemplo:</p> <p>“mientras leo hago anotaciones a fin de comprender la lectura”, “cuando leo remarco o subrayo información en el texto para recordarla mejor”,</p> <p>“cuando leo anoto palabras claves del contexto para entenderlas mejor”.</p> <p>(Otras incluidas en el pre-test, ítems: 7, 14, 13, 25, 9, 29,30),</p>  |

|                       |   |  |
|-----------------------|---|--|
| Después de la lectura | 1. Inferir opiniones y actitudes:<br>¿Cómo sé que comprendí lo leído?<br>2. Resumir el texto:<br>¿Con qué finalidad resumo lo leído?<br><br>¿Por qué crees que se te dificultó la comprensión de del texto? | <b>Estrategias de resolución de problemas</b><br><br><b>Estrategias de apoyo</b> |
|-----------------------|---|--|

Fuente: Elaboración propia

### 5.5.3. Instrumento aplicado después de la intervención pedagógica

Luego de la fase de intervención pedagógica y atendiendo al desarrollo de la metodología descriptiva, se diseñó un instrumento de recolección de datos, tipo encuesta, para ser aplicado a la muestra. Ello con el fin de evaluar el nivel de efectividad lectora alcanzado por los estudiantes al aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas para el procesamiento del discurso escrito en inglés (Objetivo específico No. 4).

El tipo de encuesta utilizado se constituyó en un cuestionario de 9 preguntas, denominado *post-test* y fue diseñado tomando en cuenta la adaptación al español del Inventario de Estrategias Metacognitivas de O'Neil y Abedi (1996) realizada por Martínez Fernández (2004) el cual permite medir la frecuencia de uso de habilidades metacognitivas, fundamentándose en cuatro dimensiones: la planificación, el monitoreo, las estrategias cognitivas y la conciencia.

Para estos autores, la planificación se refiere al plan que ejecuta un individuo para alcanzar una determinada meta. El monitoreo tiene que ver con la necesidad que tiene un ser humano de dar seguimiento al proceso que utiliza para lograr la meta propuesta. Las estrategias cognitivas se relacionan con las estrategias, tanto cognitivas como afectivas, que maneja

una persona para monitorear las actividades intelectuales que realiza. Finalmente, la conciencia está relacionada con cualquier actividad que efectúa un ser humano de manera consciente.

Sobre la base de estas definiciones, las nueve preguntas dispuestas en el cuestionario permitieron medir las tres dimensiones de la variable sujeta a estudio y sus indicadores, relacionados con la aplicación de las estrategias globales, de solución de problemas y de apoyo durante los subprocesos de comprensión lectora. Dicho cuestionario fue sometido a la validez y confiabilidad con la que debe contar todo instrumento de investigación científica.

#### **5.5.3.1. Validez del instrumento de medición**

La validez se refiere al grado en que un instrumento realmente mide lo que la variable pretende medir y del cual podrán obtenerse tres tipos de evidencias, a saber: evidencia relacionada con el contenido, evidencia relacionada con el criterio y evidencia relacionada con el constructo. Para efectos de esta investigación sólo se validó el instrumento tomando en cuenta dos de estas evidencias, la de contenido y la de constructo. Dado que la evidencia de criterio establece aplicar el mismo instrumento en diferentes periodos, lo cual iría en contra del diseño transeccional adoptado en este trabajo.

**a) Evidencia relacionada con el contenido:** este tipo de evidencia exige incluir en el instrumento de recolección de datos todos los ítems del dominio, contenidos en la variable en estudio, con el fin de representar el

grado en que la medición representa al concepto medido (Hernández y col, 2006). Según Fox (en Pérez-Serrano, 1998:151), “el investigador tiene que razonar los motivos que lo llevaron a realizar dicha categorización”.

Siguiendo ambas premisas, en el primer instrumento de medición (*pre-test*) se incorporaron 30 ítems, buscando incluir todos los elementos que permitieran medir el dominio en la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas que debe utilizar el aprendiz cuando procesa el discurso escrito en inglés. Ello considerando el comportamiento del informante en las etapas o subprocesos que ocurren antes, durante y después de la lectura.

**b) Evidencia relacionada con el constructo:** esta evidencia es considerada por Hernández, Fernández y Baptista (2006) como la más importante sobre todo desde una perspectiva científica y se refiere al grado en que una medición se relaciona consistentemente con la teoría. Según estos autores no es posible llevar a cabo la validación de constructo, a menos que exista un marco teórico que soporte a la variable. Entre más elaborado y comprobado se encuentre el marco teórico que apoya la variable, la validación de constructo puede arrojar mayor luz sobre la validez del instrumento de medición.

Tomando en cuenta los análisis teóricos realizados sobre este particular, presentados en el capítulo II, III y IV de esta investigación, y que le sirven de fundamento, puede afirmarse que existe suficiente evidencia de constructo que corrobore la variable del estudio. A lo largo de estos

capítulos se pudo demostrar que dicha variable cumple con las tres etapas sugeridas por Hernández y col. (2006) para otorgarle validez al instrumento de medición y las cuales son: a) relación teórica entre los conceptos, b) correlación y análisis de dichos conceptos y, c) evidencia empírica que clarifique una medición en particular. Estos tres argumentos son discutidos en los capítulos antes mencionados.

En el Cuadro 8 se reflejan algunos de los fundamentos teóricos que evidencian la validez de constructo de la variable, cuyo centro se constituyó en las diferentes definiciones sobre estrategias cognitivas-metacognitivas involucradas en la comprensión lectora.

**Cuadro 8**

**Evidencia relacionada con el constructo sobre la variable en estudio**

| <b>Variable</b>   | <b>Fundamentos teóricos que evidencian la validez de constructo</b>  |
|---|--|
| <p><b><i>Estrategias metacognitivas que contribuyen a mejorar el procesamiento del discurso escrito en inglés, durante las diferentes fases de lectura, para los estudiantes de la FHELUZ</i></b></p> | <p>✓ Las operaciones cognitivas involucradas en la comprensión lectora incluyen reconocimiento de letras y su integración en sílabas; codificación de palabras; codificación sintáctica; codificación de proposiciones e integración temática para construir un modelo coherente e integrado del texto global (<b>De Vega, 1993</b>). Para ello, el sujeto debe buscar relaciones entre partes de una materia (relacionar), distinguir puntos secundarios y principales (seleccionar), pensar ejemplos (concretizar) y buscar aplicaciones (aplicar). Todas estas actividades hacen al procesamiento cognitivo (<b>Vermut, 1996</b>).</p> <p>✓ <b>Luque y col., (1999)</b> sostienen que las diversas representaciones que se construyen de un texto toman parte en las múltiples operaciones cognitivas que la comprensión requiere. El resultado de las operaciones cognitivas es la construcción de una estructura que integra elementos procedentes del texto con otros recuperados de la memoria. Así, el lector ajusta los nuevos conocimientos con los conocimientos previos.</p> <p>✓ Para <b>Palincsar y Brown (1997)</b>, un buen lector es una persona que posee un repertorio de estrategias cognitivas que es capaz de usar de manera flexible durante la lectura. El lector experto tiene al menos un conocimiento procedimental sobre estrategias cognitivas más sofisticadas, como sería, por ejemplo, la de emplear más tiempo en estudiar materiales más importantes y menos</p> |

|   |   |
|---|---|
| <p><b>que aprenden este idioma extranjero</b></p> | <p>conocidos que en estudiar los menos importantes y más conocidos (Flavell, 1996).</p> <p>✓ <b>Para Flavell (1996:57)</b>, considerado el pionero en los estudios sobre este tópico, la metacognición se refiere a “cualquier conocimiento o actividad cognitiva que tiene como objeto, o regula, cualquier aspecto de cualquier empresa cognitiva”. Mientras que, <b>Palincsar y Brown (1997)</b>, sostienen que el conocimiento metacognitivo permite al lector seleccionar, emplear, controlar y evaluar el uso de estrategias lectoras. Éstas implican, entre otras cosas, el monitoreo activo y la regulación posterior de las actividades de procesamiento de la información.</p> <p>✓ <b>Baker (1994)</b> afirma que en el proceso de lectura existen dos actividades autorregulatorias importantes: la primera implica darse cuenta de si hemos entendido (evaluación) y la segunda consiste en dar los pasos adecuados para resolver los problemas de comprensión detectados (regulación). Esta última actividad sólo se pone en marcha cuando la comprensión resulta insatisfactoria (Otero, 1992). Según Baker (1994), para darse cuenta de si un texto se ha comprendido hay que utilizar una serie de criterios que corresponden a la fase de evaluación.</p> |
|---|---|

Fuente: Elaboración propia

### 5.5.3.2. Confiabilidad del Instrumento

Desde un punto de vista cuantitativo, según lo reportado por O’Neil y Abedi (1996), la confiabilidad total del Inventario de Estrategias Metacognitivas fue de  $\mu$  0,70. Sin embargo y por tratarse de que el cuestionario diseñado fue una adaptación de este inventario se procedió a establecer los niveles de confiabilidad desde una perspectiva cualitativa, mediante la triangulación. Esta última consiste en someter los procesos utilizados en la investigación a juicio de diversas intersubjetividades para intentar hallar la objetividad (Pérez Serrano, 2004). En este sentido, la versión preliminar del cuestionario diseñado como *post-test*, fue entregada a tres expertos en el área de Lingüística y Enseñanza del lenguaje con recorrida trayectoria en metodología de investigación.

Estos expertos tuvieron la tarea de determinar si las preguntas formuladas en el cuestionario realmente se correspondían con la variable,

con las dimensiones y sus respectivos indicadores y por otro lado, si todo ello a su vez se correspondía con los objetivos específicos que se propuso alcanzar la presente investigación. Esta versión preliminar, así como la carta que explica la labor que realizarían los expertos citados, se encuentra como Anexo II de este trabajo.

Una vez llevada a cabo la triangulación por parte de los expertos, se procedió a rediseñar la versión preliminar del cuestionario, atendiendo a las importantes recomendaciones tanto de forma como de contenido sugeridas por estos investigadores expertos en el área. En términos generales las observaciones coincidieron en los siguientes aspectos:

1. Modificar la introducción del cuestionario en lo que respecta a las instrucciones a seguir.
2. Colocar debajo de cada pregunta de comprensión lectora, las estrategias que tuvieran a bien seleccionar los estudiantes.
3. Ajustar todas las opciones de respuestas de estrategias a tres (3).
4. Citar la fuente de donde se extrajo el texto, entre otros.

Luego de rediseñados los cuestionarios, de acuerdo con las sugerencias mencionadas, los mismos fueron suministrados a la muestra de 27 estudiantes, cursantes de la asignatura Lectura y Composición Inglesa. Esta versión final del instrumento se encuentra como Anexo III.

#### **5.5.3.2. Codificación de los datos y nivel de medición de cada ítem**

La codificación de los datos significa asignarles un valor numérico que los represente (Hernández y col. 2006) y para los cuales existen varios

niveles de medición. En tal sentido, el nivel de medición de los ítems sujetos a prueba en esta investigación, varió en los dos instrumentos de recolección de datos utilizados; aún cuando lo que se perseguía evaluar, estaba inmerso en ambos. Es decir, los dos instrumentos coinciden en el contenido de estrategias globales, de resolución de problemas y de apoyo, durante las tres etapas del proceso de lectura.

En el primer instrumento estas estrategias no se encuentran ordenadas por etapas de lectura con el fin de no inducir la respuesta del informante, a lo largo de los 30 ítems incluidos. Con este mismo fin, se repitieron algunos ítems, quedando un total de 24 (Ver Anexo I). Estos 24 ítems representan las acciones que el lector realiza cuando aplica las estrategias globales, de apoyo y resolución de problemas. En resumen, la coincidencia de los ítems del pre-test y del post-test, se muestra en el Cuadro 9 a continuación.

Cuadro 9  
Coincidencias de ítems en el pre-test y post-test

| <b>Tipo de Estrategias</b>                      | <b>Ítems del pre-test y post-test</b>                                      |
|---|--|
| Estrategias globales                            | <b>Pre-test</b><br>1-5-8-9-17-18-21-22<br><br><b>Post-test</b><br>1-2      |
| Estrategias de solución de problemas y de apoyo | <b>Pre-test</b><br>4-6-11-13-19-23-24<br><br><b>Post-test</b><br>3-4-5 y 6 |



|   |                         |
|---|-------------------------|
| Estrategias de solución de problemas y de apoyo | <b>Pre-test</b>         |
|   | 3-2-7-10-12-14-15-16-20 |
|   | <b>Post-test</b>        |
|   | 7-8 y 9                 |

Fuente: Elaboración propia

Aclarada la distribución de ítems en ambos cuestionarios, se procedió a determinar la codificación de las respuestas esperadas vs. las respuestas reportadas. De allí que, para el primer instrumento se esperaba que los estudiantes aplicaran las estrategias globales en la etapa pre-lectora y las de resolución de problemas y de apoyo en las de lectura y post-lectura. El cuadro 10 a continuación detalla cuáles de estas técnicas de comprensión lectora se encuentran incluidas en las tres estrategias metacognitivas evaluadas.

Cuadro 10  
Estrategias cognitivas y metacognitivas y de lectura

| <b>Estrategias cognitivas-metacognitivas</b> | <b>Estrategias de lectura</b>  |
|--|--|
| <b>Estrategias globales</b>                  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pienso si el contenido de un texto es apto para los propósitos de mi lectura.</li> <li>2. Me hago preguntas a mí mismo, cuyas respuestas me gustaría encontrar en el texto.</li> </ol>   |
| <b>Estrategias de solución de problemas</b>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Trato de volver atrás para encontrar "pistas" cuando pierdo concentración.</li> <li>4. Decido lo que debo leer atentamente y lo que debo ignorar</li> <li>5. Analizo críticamente y evalúo la información presentada en el texto.</li> <li>6. Cuando el texto se torna difícil, raramente incremento mi comprensión.</li> <li>7. Retrocedo y avanzo en el texto para encontrar relaciones entre las ideas que aparecen.</li> <li>8. Primero leo "por encima" (a vuelo de pájaro) el texto para conocer su amplitud y organización.</li> <li>9. Subrayo información del texto para ayudarme a recordar mejor</li> <li>10. Uso claves contextuales para entender mejor lo que estoy leyendo.</li> <li>11. Chequeo mi comprensión cuando atravieso información conflictiva</li> <li>12. Chequeo si mis conjeturas sobre el texto están acertadas o son erróneas.</li> <li>13. Trato de adivinar el significado de palabras o frases que desconozco.</li> <li>14. Leo lentamente pero cuidadosamente para asegurarme de entender lo que leo.</li> <li>15. Ajusto la velocidad de mi lectura de acuerdo a lo que estoy leyendo.</li> <li>16. Cuando el texto resulta difícil pongo más atención en lo que estoy leyendo.</li> <li>17. Cuando leo paro de vez en cuando para pensar sobre lo que estoy leyendo.</li> <li>18. Uso ayudas tipográficas, como letras negritas o cursivas para identificar la información importante.</li> <li>19. Trato de adivinar el contenido de lo que se trata cuando leo</li> </ol> |

|                             |  |
|-----------------------------|--|
|                             |  |
| <b>Estrategias de apoyo</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>20. Uso diccionarios u otras referencias para ayudarme a comprender lo que leo</li> <li>21. Uso tablas, diagramas y dibujos para incrementar mi comprensión del texto.</li> <li>22. Discuto con otros sobre el contenido de lo que leo para corroborar mi comprensión del texto.</li> <li>23. Parfraseo (reformulo ideas con mis propias palabras) para entender mejor lo que leo.</li> <li>24. Trato de hacer diagramas o visualizar la información para recordar mejor lo que leo.</li> </ul> |

Fuente: Elaboración propia

Para medir esta actuación se consideró la misma escala, dispuesta en el cuestionario utilizado como pre-test pero, sus alternativas se redujeron de 5 a 3. Esta decisión fue tomada a objeto de facilitar las comparaciones respectivas entre el pre-test y el post-test ya que, este último contó con tres alternativas de respuestas. Así, los que marcaron las opciones de “*nunca o casi nunca y ocasionalmente*” se ubicaron en una sola categoría y se codificaron como 0 absoluto. Los que marcaron “*de vez en cuando*” se codificaron con 1 y, *los de siempre o por lo general* se les asignó un valor de 2.

En síntesis, se fijó en una escala de tres dígitos que variaron del 0 al 2. En dicha escala, el 0 absoluto indica que no se reportó la respuesta esperada entrando en la categoría de *deficiente*; el 1 evalúa la respuesta como *regular* y el 2 como *excelente*. Los resultados arrojados por ambos cuestionarios fueron vaciados en las matrices de recolección de datos que se incluyen como Anexo IV y V de esta investigación y son discutidos y analizados en el siguiente capítulo.

## **5.6. Metodología para el análisis y tratamiento de los datos**

Para ilustrar el comportamiento de la muestra se recurrió al uso de gráficos que facilitaron su interpretación y, mediante los histogramas de frecuencias absolutas y relativas se reporta el nivel de intensidad de cada

ítem medido. Todo este tratamiento se extrajo de las matrices mencionadas en el párrafo anterior.

## **5.7. Procedimiento de la Investigación**

A grandes rasgos, el proceso seguido para el desarrollo de la presente investigación, involucró las siguientes fases:

1. En la primera, se identificó el problema que condujo a decidir el tema de investigación.
2. En segundo lugar, se procedió con la búsqueda de referencias bibliográficas sobre las cuales se basaría teóricamente el estudio, estructurándolo empírica y teóricamente.
3. La tercera fase, correspondió a la formulación de las interrogantes del estudio, los objetivos y justificación de la investigación.
4. En una cuarta fase, se consolidó el marco teórico, a través de la revisión y organización de los aportes de varios autores para su respectivo análisis.
5. En quinto lugar, se describió el contexto en donde se llevó a cabo el estudio y se diseñó el sistema de variables y dimensiones de la investigación.
6. Luego, se seleccionó la metodología idónea para abordar el problema planteado.
7. Se procedió al análisis de los instrumentos de recolección de datos previamente elaborados para determinar si era factible adaptarlos al contexto de la investigación. En esta búsqueda, se decidió adoptar el primer instrumento como pre-test (ya que coincidía con las características de la muestra) y se procedió a su aplicación.
8. Se diseñó el programa de intervención pedagógica como un entrenamiento de aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas.

- 9.** Sobre la base de ese entrenamiento, se diseñó el post-test el cual fue sometido a las pruebas de validez y confiabilidad por parte de expertos en el área de Lingüística y metodología.
- 10.** Una vez aplicado el post-test se procedió a vaciar los resultados de ambos instrumentos en las matrices de recolección de datos que fueron diseñadas para tal fin.
- 11.** Los resultados de estas matrices de recolección de datos fueron discutidos y analizados.
- 12.** En una penúltima fase, se procedió a generar la propuesta para mitigar los problemas de lectura para la muestra encuestada de acuerdo con los resultados arrojados.
- 13.** Finalmente, se redactaron las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

## **Capítulo VI:**

---

# **Análisis y discusión de los Resultados**

**6.1. Resultados del Objetivo específico No. 1: Describir la naturaleza psicolingüística que involucra el proceso de lectura, a partir de los criterios aportados por los diferentes modelos epistémicos.**

- 6.1.1. Factores psicológicos que explican cómo el individuo adquiere y utiliza el lenguaje
- 6.1.2. Modelos epistémicos que explican la comprensión lectora y funcionamiento mental del sujeto durante la lectura
- 6.1.3. Factores que intervienen en el proceso de enseñanza constructivista de la lectura durante sus tres etapas

**6.2. Resultados del Objetivo específico No. 2: Analizar las ventajas que presenta el empleo de estrategias metacognitivas por parte de los estudiantes que aprenden inglés como LE, en materia del procesamiento del discurso escrito en este idioma.**

**6.3. Resultados del Objetivo Especifico No. 3: Comparar las diferencias relacionadas con el comportamiento lingüístico de los estudiantes, en las fases del procesamiento de la lectura en inglés, antes y después de la aplicación de estrategias metacognitivas.**

6.3.1. Resultados de la etapa pre-lectora antes y después de la intervención

6.3.2. Resultados de la etapa lectora antes y después de la intervención

6.3.3. Resultados de la etapa post-lectora, antes y después de la intervención

**6.4. Resultados del Objetivo específico No. 4: Evaluar el nivel de efectividad lectora alcanzado por los estudiantes que aplican estrategias metacognitivas para el procesamiento del discurso escrito en inglés.**

6.4.1. Resultados cuantitativos sobre la nota adquirida por la muestra

6.4.2. Resultados cualitativos referidos al proceso de uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas

**6.5. Resultados del Objetivo específico No. 5: Generar un conjunto de estrategias metacognitivas, basado en el análisis de la efectividad lectora alcanzada, para los estudiantes de la FHELUZ.**

## **Capítulo VI**

### **6. Análisis y Discusión de los Resultados**

En este capítulo se presentan, analizan y discuten los resultados arrojados a lo largo de la investigación, atendiendo a la metodología adoptada y, de acuerdo con los objetivos específicos que se propuso alcanzar a través de la misma. De tal manera que, en este apartado se cristaliza la consecución de dichos objetivos, tras el arqueo bibliográfico llevado a cabo y el exhaustivo análisis documental realizado que les sirvieron de fundamento. Dicho fundamento sirvió de base no solo, para comparar las diferencias relacionadas con el comportamiento lingüístico de los estudiantes, en las fases de procesamiento de la lectura en inglés, antes y después de aplicar estrategias metacognitivas; sino que también, para evaluar el nivel de efectividad lectora alcanzado por estos estudiantes durante el procesamiento del discurso escrito en este idioma.

De igual manera y sobre la base de la investigación-acción, los hallazgos encontrados como producto de la comparación y evaluación, trascendieron el campo de las explicaciones para expresarse en acciones concretas. Estas acciones se demuestran en el diseño de la propuesta de estrategias generada, la cual de manera intencional y planificada, da cuenta de la transformación del conocimiento relacionado con el evento estudiado.

En resumen, en este capítulo se reflejan los niveles de complejidad por los cuales fue atravesando la elaboración del conocimiento para responder a las interrogantes formuladas al inicio de esta investigación que marcaron el rumbo a seguir para concretarla. A continuación, se desglosan estos resultados de acuerdo con el orden de presentación de los objetivos específicos propuestos.

### **6.1. Resultados del Objetivo específico No. 1: Describir la naturaleza psicolingüística que involucra el proceso de lectura, a partir de los criterios aportados por los diferentes modelos epistémicos.**

En lo que respecta a este primer objetivo, los resultados arrojados mediante la revisión documental, que permitió esta descripción, pueden ser resumidos en tres grandes aspectos, previamente abordados en el capítulo II de este trabajo. Dichos aspectos tienen que ver con: a) los factores psicológicos que explican cómo el individuo adquiere y utiliza el lenguaje; b) los modelos epistémicos que explican la comprensión lectora y el funcionamiento mental del sujeto durante la lectura y, c) los factores que intervienen en el proceso de enseñanza constructivista de esta destreza de la lengua durante sus tres etapas.

#### **6.1.1. Factores psicológicos que explican cómo el individuo adquiere y utiliza el lenguaje**

Acercas de estos factores, los resultados derivados de la bibliografía analizada no dejan dudas sobre lo complejo que resulta el proceso de comprensión del lenguaje, desde una visión biológica (derivada del estudio de las funciones cerebrales) y psicolingüística. Esta complejidad



involucra la unión de las funciones viso-espaciales con las oculomotrices lo que hace necesaria la participación de las áreas de asociación y motoras frontales para llevar a cabo esta actividad lectora.

Dicha actividad demanda la organización e interrelación compleja de las zonas de la corteza cerebral perceptiva y motora que se activan durante el proceso de la lectura. Dentro de este proceso, se pudo confirmar la importancia que ejerce nuestro aparato sensorial-visual a través de movimientos continuados de los ojos en busca de información cuando nos disponemos a leer. En este sentido, es perentorio destacar los aportes que al respecto ha hecho Chomsky (1995) en cuanto al *dispositivo de adquisición del lenguaje* (LAD) que justamente explica cómo la entrada del lenguaje, vía perceptiva en la comprensión lectora, constituye obviamente el *input* comprensivo.

De igual forma y de acuerdo con la experiencia docente de la autora, se está de acuerdo con la opinión que sostienen Rayner y Frazier (1989) quienes consideran que los lectores pasan más tiempo buscando palabras de menor frecuencia del que pasan buscando palabras frecuentes, y más tiempo buscando palabras que no están sometidas al contexto precedente del que pasan mirando palabras altamente predecibles.

En torno a lo anterior, cabe acotar que este complejo proceso lector depende de un almacenamiento preexistente en algún tipo de lexicón mental con el que cuenta el individuo. Dicho lexicón facilita la conexión

sensorial-visual que surge de la relación de los elementos del texto tanto, con el contexto de producción como, con el de recepción.

El contexto se refiere a quién produce el texto, para quién, con qué intención, dónde, cuándo, entre otros; mientras que, el de recepción alude a quién lo lee, con qué proyecto, para qué, dónde y cuándo. Se trata de una construcción de sentidos comunicativa y connotada en la cual los interlocutores entran en una relación de comunicación diferida por medio del texto, cada uno de ellos desde sus contextos propios, con saberes propios y compartidos, con sus representaciones el uno del otro y del saber que se transmite, estableciendo, entonces, relaciones personales entre lector-autor y culturales entre lector-autor. Todo ello como parte integrante de una cultura, de una comunidad social, histórica y cultural. Desde este punto de vista, el proceso de lectura se torna como una actividad que abarca tres dimensiones: el autor, el lector y el texto.

Este punto de vista tridimensional, hace que el proceso de aprendizaje de la lectura en inglés como lengua extranjera se vuelva aún más complejo ya que, cada aprendiz dispone de un bagaje o lexicón en progresivo desarrollo y enriquecimiento de relaciones con la lengua y con la cultura de la lengua meta.

Tanto esta afirmación como la relacionada con los factores biológicos y psicológicos que explican la adquisición y utilización del lenguaje, deben ser conocidas por los docentes de lenguas extranjeras, con un doble propósito. Por un lado, le resultará de gran utilidad para

profundizar sus saberes acerca de la esencia de la lectura como fenómeno básico en el proceso formativo. En segundo lugar, porque con estos conocimientos se equipará para determinar cuál es el mejor modo de desarrollar el aprendizaje en el discente, haciendo más eficaz y efectiva su labor educativa en lo que respecta a la enseñanza de la lectura en LE.

### **6.1.2. Modelos epistémicos que explican la comprensión lectora y funcionamiento mental del sujeto durante la lectura**

Los resultados arrojados sobre este aspecto, también derivados de la revisión documental, conllevan a reiterar que el cambio de un modelo epistémico a otro, obedece tanto al momento de su surgimiento como al nivel de importancia práctico de dichos modelos en el contexto de enseñanza de la lectura en LE. Tales resultados son posibles de apreciar, gracias a la naturaleza científico-analítica de la psicolingüística que permite estudiar de manera retrospectiva, las distintas posturas acerca del proceso lector.

Dentro de esta mirada retrospectiva se realizó un exhaustivo análisis bibliográfico que trató de abordar los diferentes modelos epistémicos, agrupándolos en tres dimensiones, a saber:

- a) los que defienden que el inicio del proceso de lectura, ocurre con el reconocimiento de la palabra (como los modelos propuestos por *Morton* (1969), *Coltheart* (1978), *Goswami* (1986), *Seidenberg* y *McClelland* (1989) y de *Van Orden*, *Pennington* y *Stone* (1990));

b) aquellos que se preocupan por describir el acceso al léxico (según las propuestas de: Forster (1976, 1990), Paap, Newsome, McDonald y Schvaneveldt (1982), McClelland y Rumelhart (1981)) y,

c) las que hacen énfasis en el funcionamiento mental del sujeto durante la lectura (tales como: los modelos ascendentes, descendentes, el enfoque sociosemiótico, el interactivo y el global de textos).

De todos los modelos estudiados se puede afirmar que la mayoría de ellos coincide en la búsqueda del significado del texto o la utilización de la inferencia por parte del lector. Además no se puede descartar la importancia de dichos modelos, en cuanto a los objetivos que persigue ya que, cada uno de ellos le otorga particular relevancia a ciertas técnicas que subyacen en lo que realmente hace el lector para procesar el discurso escrito. De allí que, sin ánimos de anular los objetivos perseguidos por las tres dimensiones, antes citadas, los mismos pueden agruparse en las siguientes acciones:

- a) El lector de un texto debe reconocer las palabras a través de la decodificación de cada una de ellas y del acceso a su diccionario interno que le proporciona su significado.
- b) El lector debe contar con un analizador sintáctico que relaciona las palabras de cada oración y las proposiciones entre sí.
- c) En el nivel de análisis semántico, el lector de un texto debe ser capaz de ligar unas proposiciones con otras para formar una

representación coherente de lo que se está leyendo como un todo, inferir las relaciones semánticas entre las diferentes unidades textuales y poder jerarquizar e interrelacionar las ideas del texto a nivel global.

A grandes rasgos, estas tres acciones engloban los objetivos de los modelos epistémicos estudiados, considerando que la lectura en esta forma, va de la mano con los modelos interactivos y con la perspectiva psicolingüística de que **a leer se aprende leyendo**. Con esta práctica se intenta promover la fluidez, la adquisición de vocabulario y sintaxis, el ejercicio independiente y autónomo de estrategias y la rapidez en el procesamiento de palabras, una condición que en años recientes la investigación ha venido confirmando como esencial para la comprensión.

### **6.1.3. Factores que intervienen en el proceso de enseñanza constructivista de la lectura durante sus tres etapas**

De acuerdo con los autores analizados sobre este aspecto, la enseñanza de la lectura en LE, desde una perspectiva constructivista, parte de tres factores esenciales que involucran: al estudiante como eje constructor de conocimientos, el tipo de texto como motor constructor y la mediación docente. En cuanto al primero, los resultados arrojados desde esta perspectiva consideran que el sujeto no sólo se limita a recordar y reproducir el material que debe ser aprendido; más bien lo que hace es construir su propia representación mental del nuevo contenido, selecciona

la información que considera relevante e interpreta esa información en función de sus conocimientos previos.

Esta forma de concebir el aprendizaje como proceso de construcción pone de manifiesto que, la manera con la cual los estudiantes procesan la situación instruccional, incluido el material que debe ser aprendido, es un determinante más importante de lo que el estudiante aprenderá. Así, por ejemplo, el conocimiento previo, la percepción de las expectativas del profesor, la motivación, las estrategias de aprendizaje, la autoeficacia, las relaciones interpersonales, y otros muchos factores deben ser contemplados para lograr una comprensión adecuada del proceso de aprendizaje.

Durante este proceso de aprendizaje, dividido por Solé (1998), en pre-lectura, lectura y post-lectura, el texto como motor constructor juega un papel crucial como objeto socio-comunicativo. De tal manera que, este segundo factor, debe ser seleccionado tomando en cuenta las condiciones de autenticidad, relevancia, pertinencia, nivel de dificultad, extensión, función retórica y origen. Con estas condiciones textuales, el lector podrá fácilmente transitar por las etapas que involucra el proceso del discurso escrito.

Esta facilidad viene dada porque todas estas condiciones se ponen en evidencia durante todos los sub-procesos de comprensión lectora. Así, por ejemplo, la relevancia y pertinencia de los contenidos del texto seleccionado, pueden ser exploradas tanto por el docente como por el

alumno durante la etapa de pre-lectura. En este primer momento, tal como lo plantean Jacobs (1999), Swantje (2003) y Hembree (2007), se debe procurar que el lector reconozca los distintos contextos asociados al contenido del texto que leerá y pueda establecer relaciones con sus propias experiencias y conocimientos adquiridos con anterioridad. Es decir, se espera invitar y motivar al estudiante a interactuar con los contenidos textuales de manera dinámica y entusiasta, dado lo relevante y pertinente del nuevo conocimiento que intenta descubrir o reconstruir.

En lo que respecta a las condiciones de nivel de dificultad, extensión y función retórica, las mismas son exploradas y ejercitadas durante la etapa de lectura, ya que en esta etapa (según Hembree, 2007) se requiere un nivel de análisis más profundo y mayor atención hacia los contenidos. Se trata del momento en el cual se hace más énfasis en la visualización global de las palabras, frases y oraciones evitando los problemas de lectura silábica, así como los de la lectura en voz alta.

Por otro lado y en relación con las características de autenticidad y origen, que logran poner al aprendiz en contacto con el lenguaje que realmente se maneja en contextos de habla inglesa, es decir, hechos por y para hablantes nativos; estas condiciones ofrecen la oportunidad de desarrollar en el aprendiz una actitud crítica sobre el material leído en la etapa post-lectora. Vale acotar que durante esta etapa, de acuerdo con lo planteado por Jacobs (1999), Swantje (2003) y Hembree (2007), se persigue comprobar la validez de la información procesada para adoptar una postura crítica que permita al lector emitir juicios y adoptar actitudes

con respecto a las ideas expresadas por el autor, así como aplicar la nueva información a nuevas situaciones.

Siguiendo con el tercer factor que interviene en el proceso de enseñanza constructivista de la lectura durante sus tres etapas, a saber, la mediación docente, la misma debe ser equilibrada y como ya se mencionó en el Capítulo II, esta mediación habrá de convertirse en un andamiaje proporcionado por el profesor. Este equilibrio no puede desestimar el papel activo del estudiante como eje constructor de conocimientos.

Al contrario, debe centrarse en promover la cooperación consciente del estudiante en el marco del trabajo colaborativo, activar sus experiencias previas, mediar entre éstas y los nuevos conocimientos, y proporcionar el andamiaje necesario para el logro de aprendizajes significativos. Se trata de un proceso de construcción guiado que no exige que se resuelva todo adecuadamente y de una sola vez, porque además es una construcción conjunta en la cual el alumno, a pesar de ser el protagonista del proceso, el docente también tendrá un papel destacado en este plano constructivo.

## **6.2. Resultados del Objetivo específico No. 2: Analizar las ventajas que presenta el empleo de estrategias metacognitivas por parte de los estudiantes que aprenden inglés como LE, en materia del procesamiento del discurso escrito en este idioma.**

De los resultados extraídos de las principales fuentes documentales consultadas sobre las estrategias de aprendizaje, se pudo observar que algunos autores enumeran estrategias cognitivas y metacognitivas estableciendo diferencias entre ellas, sin embargo, a efectos de esta



investigación, se está de acuerdo con Martí (1995) cuando afirma que la frontera se desdibuja y algunas estrategias pueden desencadenar funciones cognitivas o metacognitivas, dependiendo de la situación en que se apliquen.

En consecuencia, al analizar las ventajas de ambos tipos de estrategias se detectó que existen suficientes evidencias teóricas que las destacan, sobre todo enfocadas al proceso de lectura. El Cuadro 11, a continuación reporta tales ventajas, como resultado del análisis documental realizado para el alcance de este objetivo específico.

**Cuadro 11**

**Resumen de los Resultados de la revisión documental sobre las ventajas de las estrategias cognitivas y metacognitivas**

| <b>Autores</b>           | <b>Evidencias teóricas</b>  |
|--------------------------|---|
| De Vega (1993)           | Las operaciones cognitivas involucradas en la comprensión lectora incluyen reconocimiento de letras y su integración en sílabas; codificación de palabras; codificación sintáctica; codificación de proposiciones e integración temática para construir un modelo coherente e integrado del texto global  |
| Luque y col., (1999)     | Sostienen que las diversas representaciones que se construyen de un texto toman parte en las múltiples operaciones cognitivas que la comprensión requiere. El resultado de las operaciones cognitivas es la construcción de una estructura que integra elementos procedentes del texto con otros recuperados de la memoria. Así, el lector ajusta los nuevos conocimientos con los conocimientos previos. |
| Palincsar y Brown (1997) | Un buen lector es una persona que posee un repertorio de estrategias cognitivas que es capaz de usar de manera flexible durante la lectura.   |
| Flavell (1996)           | El lector experto tiene al menos un conocimiento procedimental sobre estrategias cognitivas más sofisticadas, como sería, por ejemplo, la de emplear más tiempo en estudiar materiales más importantes y menos conocidos que en estudiar los menos importantes y más conocidos  |
| Baker (1994)             | Afirma que en el proceso de lectura existen dos actividades autorregulatorias importantes: la primera implica darse cuenta de si hemos entendido (evaluación) y la segunda consiste en dar los pasos  |

|  |   |
|--|---|
|  | adecuados para resolver los problemas de comprensión detectados (regulación).   |
| Brown (1997:95)  | Opina que el término se relaciona con “el conocimiento que tiene el sujeto sobre los propios procesos cognitivos que emplea en la realización de una tarea”.  |
| Según Mokhtari y Sheorey (2002:36)   | El aprendiz se vale de estrategias metacognitivas globales, las cuales, como su nombre lo indica, están orientadas hacia el análisis global del texto, “son intencionales y cuidadosamente planificadas por el lector para monitorear o manejar su lectura”   |
| Garner y Alexander (1989)  | Sostienen que si el docente enseña estrategias cognitivas para hacer progresos cognitivos o estrategias metacognitivas para supervisar esos progresos, entonces está enseñando al aprendiz una secuencia de actividades que éste puede utilizar para alcanzar los objetivos propuestos en su aprendizaje de manera efectiva y eficiente. Esto supone una gran ventaja en la adquisición de los procesos básicos de aprendizaje y en la generalización o transferencia |
| Díaz Barriga y Aguilar (1988:56)   | Las estrategias cognitivas y metacognitivas ofrecen “la posibilidad de aplicar las habilidades entrenadas en otras situaciones a diferentes tareas y materiales” es decir de lo ya aprendido se puede transferir a otras situaciones distintas de aquellas en las que se ha producido el aprendizaje.   |
| Belmont, Butterfield y Ferrerti (1982); Borkowski y Turner (1990); y otros | Coinciden en afirmar que la metacognición es clave para la generalización y transferencia de las estrategias de aprendizaje y que está comprobada la relación directa que existe entre éxito escolar y que el alumno conozca las distintas técnicas que existen y sepa aplicarlas según el contexto y no de manera automática   |
| Monereo (1990)   | Normalmente los alumnos que utilizan las estrategias metacognitivas de manera eficaz tienen un aprendizaje óptimo ya que saben centrar la atención durante su trabajo personal, saben elaborar y organizar la información que reciben (algunas veces utilizan esquemas, resúmenes, entre otros), memorizan las ideas principales de esa información ya elaborada, son constantes y ante las dificultades saben responder con serenidad.                               |
| Baker (1995:65)  | Plantea que “las habilidades metacognitivas son aplicables no sólo a la lectura sino también a la escritura, el habla, la escucha, el estudio, la resolución de problemas y cualquier otro dominio en el que intervengan procesos cognitivos.”  |
| Paris (1991)   | Los docentes saben que los nuevos modelos de lectura refuerzan la importancia de las estrategias cognitivas, metacognitivas y motivadoras para el desarrollo de la lectura fluida, y éstos son importantes si promueven la comprensión, porque el objetivo de incrementar la metacompreensión lectora es sólo un paso intermedio en el desarrollo de su lectoescritura.   |

Fuente: Elaboración propia

Los argumentos presentados en el Cuadro 11 revelan, sustancialmente, el gran número de ventajas que presenta el empleo de

estrategias cognitivas y metacognitivas para el procesamiento del discurso escrito en inglés. Los mismos conducen obligatoriamente a reflexionar en que, como docentes, debemos seleccionar aquellas actividades que ayuden a los alumnos universitarios a mejorar su comprensión a partir de textos y además, a analizar en qué medida las estrategias que han aplicado pueden ser mejoradas y les permitan procesar adecuadamente la información. Es decir, que, en la medida que propongamos a nuestros estudiantes la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas, mejor será la utilización que ellos hagan de las mismas.

Por otra parte y de acuerdo con lo planteado en el objetivo anterior, relacionado con los mecanismos cognitivos implicados en la actividad constructiva que entraña el proceso de aprender, es menester recordar que al hablar de estrategias se hace referencia al conjunto de actividades, operaciones y recursos mentales que pone en marcha el sujeto que aprende, de forma consciente y deliberada con el fin de facilitar la adquisición y comprensión de conocimientos. Como pudo observarse a lo largo del capítulo III, estos componentes cognitivos que favorecen el aprendizaje y que se encuentran bajo el control del alumno, engloban una de las líneas de investigación más relevantes en los últimos años dentro del aprendizaje escolar.

Pero las estrategias de aprendizaje van más allá de los factores considerados tradicionalmente como cognitivos, las mismas representan un nexo de unión entre las variables cognitivas, motivacionales y metacognitivas que influyen en el aprendizaje. Todo ello confluye, a su vez,

con las concepciones constructivistas del aprendizaje que consideran al alumno como agente activo y responsable, en último término, de la calidad y profundidad de los aprendizajes realizados. Detrás del carácter consciente y deliberado de las estrategias de aprendizaje y del control y regulación que el estudiante puede ejercer sobre las mismas, subyacen elementos directamente vinculados con el papel esencialmente activo que desempeña el sujeto en su proceso de aprendizaje de la lectura en LE.

### **6.3. Resultados del Objetivo Especifico No. 3: Comparar las diferencias relacionadas con el comportamiento lingüístico de los estudiantes, en las fases del procesamiento de la lectura en inglés, antes y después de la aplicación de estrategias metacognitivas.**

Para el alcance de este objetivo específico, se aplicaron los dos instrumentos de recolección de datos (pre-test y post-test), previamente definidos y descritos en el apartado metodológico de esta investigación. Los resultados arrojados por ambos instrumentos fueron vaciados en sus respectivas matrices, las cuales fueron divididas en las tres etapas que involucra el proceso de lectura. De allí que, la presentación de estos resultados obedezca, a dichas etapas.

#### **6.3.1. Resultados de la etapa pre-lectora antes y después de la intervención**

Para evaluar esta etapa, en el pre-test se dispusieron dos ítems, relacionados con lo que debe hacer el estudiante antes de leer el texto. Los resultados de esta etapa, antes y después de la intervención pedagógica,

se muestran en los Cuadros (de frecuencias absolutas y relativas) 12 y 13 respectivamente.

**Cuadro 12**

**Resultados del pre-test. Etapa pre-lectura (ítem 1 y 2)**

**Estrategias Globales**

|                         |          | Ítem 1.<br>Pienso si el contenido de un texto es apto para los propósitos de mi lectura |              |             | Ítem 2.<br>Me hago preguntas a mí mismo, cuyas respuestas me gustaría encontrar en el texto. |              |             |
|-------------------------|----------|---|--------------|-------------|--|--------------|-------------|
| Categorías              | Código   | Frec. Abs.  | Frec. Relat. | Frec. Acum. | Frec. Abs.   | Frec. Relat. | Frec. Acum. |
| <b>Nunca</b>            | <b>0</b> | <b>13</b>   | <b>48%</b>   | <b>13</b>   | <b>14</b>  | <b>51%</b>   | <b>14</b>   |
| <b>De vez en cuando</b> | <b>1</b> | <b>7</b>  | <b>26%</b>   | <b>20</b>   | <b>4</b>   | <b>16%</b>   | <b>18</b>   |
| <b>Siempre</b>          | <b>2</b> | <b>7</b>  | <b>26%</b>   | <b>27</b>   | <b>9</b>   | <b>33%</b>   | <b>27</b>   |
| <b>Totales</b>          |          | <b>27</b>   | <b>100%</b>  |             | <b>27</b>  | <b>100%</b>  |             |

Fuente: Elaboración propia

**Cuadro 13**

**Resultados del post-test. Etapa pre-lectura (ítem 1a y 2a)**

**Estrategias Globales**

|                |            | Ítem 1a.     |             |                | Ítem 2a.   |              |             |
|----------------|------------|--------------|-------------|----------------|------------|--------------|-------------|
| Código         | Frec. Abs. | Frec. Relat. | Frec. Acum. | Código         | Frec. Abs. | Frec. Relat. | Frec. Acum. |
| <b>a</b>       | <b>3</b>   | <b>14%</b>   | <b>3</b>    | <b>A</b>       | <b>1</b>   | <b>5%</b>    | <b>1</b>    |
| <b>b</b>       | <b>19</b>  | <b>86%</b>   | <b>22</b>   | <b>B</b>       | <b>18</b>  | <b>81%</b>   | <b>19</b>   |
| <b>c</b>       | <b>0</b>   |              |             | <b>C</b>       | <b>3</b>   | <b>14%</b>   | <b>22</b>   |
| <b>Totales</b> | <b>22</b>  | <b>100%</b>  |             | <b>Totales</b> | <b>22</b>  | <b>100%</b>  |             |

Fuente: Elaboración propia

Al observar el cuadro 12, se puede apreciar que en esta etapa de pre-lectura, antes de la intervención, tanto el 48% como el 51% de los estudiantes no hacían uso de las estrategias globales, las cuales según Mokhtari y Sheorey (2002:36) “son intencionales y cuidadosamente planificadas por el lector para monitorear o manejar su lectura”. Esta manera de proceder puede justificarse por dos razones.

En primer lugar, y tal como lo plantea Battigelli (2009), a la falta de conocimientos, por parte de la muestra, de la gama de estrategias lectoras disponibles para la resolución de problemas de índole lingüístico-comunicativos, lo cual corrobora los argumentos planteados en la situación problemática de este trabajo. Por otro lado y tal como lo señala Raúl (2005), porque estos aprendices no cuentan con estrategias de lectura eficientes en su lengua materna, lo cual les impide transferirlas hacia la lectura en una lengua extranjera.

Ambas conjeturas no pueden pasar por alto, a aquellos estudiantes de la muestra ubicados en la categoría de *siempre* con un 26% y 33% respectivamente, en ambas estrategias globales que sirven para crear expectativas antes de abordar el texto. No hay que desestimar que menos de la mitad de estos estudiantes, antes de leer, si piensan en lo idóneo que puede resultar el contenido del texto para sus propósitos de lectura, y si se cuestionan sobre las respuestas que les gustaría encontrar en dicho texto.

Estas últimas actitudes, tal como lo afirman Jacobs (1999); Swantje, (2003) y Hembree (2007) preparan al aprendiz para establecer conexiones entre los contextos y sus experiencias lo cual influirá notablemente en la manera de leer y comprender el nuevo material escrito.

En relación con el comportamiento lingüístico de la muestra después de la intervención pedagógica, es preciso aclarar dos aspectos que influyeron en los resultados. El primero tiene que ver con la disminución de la muestra la cual se redujo a 22 alumnos (de los 27 inscritos inicialmente) quienes por distintas razones no culminaron el curso. De tal manera que, 22 se constituyó en el 100% para los cálculos de los resultados del post-test.

El segundo aspecto estuvo relacionado con el cambio de categorías y por ende de códigos. En vez de utilizar las alternativas de: *siempre*, *de vez en cuando* y *nunca*, se emplearon los literales *a*, *b* y *c*. Dicho cambio se debió a las diferentes opciones de estrategias de lectura incluidas en el post-test, en las cuales se dispusieron dos correspondientes a la etapa que se estaba evaluando y un distractor.

De allí que, las respuestas esperadas por estos 22 estudiantes en la etapa de pre-lectura del post-test debían ubicarse en las opciones **a** y **b**, correspondientes a las estrategias globales que la mayoría de los autores consultados, recomiendan para dicha etapa. Sin embargo y en aras de no inducir la respuesta de la muestra, tal como lo recomiendan Hernández y

col. (2006), se colocó la opción **c** que, como se mencionó anteriormente, funcionó como un distractor.

Puede notarse entonces, según se muestra en el Cuadro 13, que después de la intervención los porcentajes de uso de estas estrategias globales, ascendieron. En el ítem 1a, el 14% se ubicó en la estrategia de recordar el tema porque había leído sobre el mismo, y el 86% relaciona sus conocimientos previos, tal como lo hace en español.

Por otro lado, en el ítem 2a, las frecuencias relativas también se ubicaron por encima de los resultados anteriores, las opciones **a** y **b** obtuvieron, un 5% y un 81% respectivamente. En la primera opción, la muestra se basó en la información ya conocida en español, mientras que en la opción **b** consideró que es la idea más importante del texto. Esta nueva actitud con respecto al uso de estrategias globales en la etapa de pre-lectura, puede ser analizada desde dos puntos de vista.

El primero, tiene que ver con lo fructífero que resultó el programa de intervención pedagógica por el hecho de inducir al estudiante al empleo de este tipo de estrategias antes de leer el texto. El segundo, está relacionado con las ventajas que establecen Chamot y col., (1999) en cuanto a la destreza de activación de conocimientos previos. No cabe duda de que a través de esta destreza, el estudiante es capaz de recordar y recuperar información almacenada en la memoria para vincularla al tópico y al contexto de la lectura.

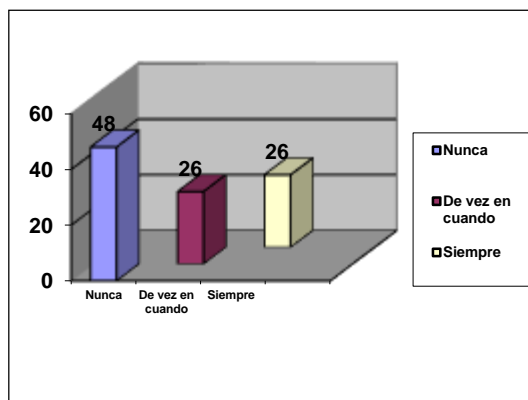


A efectos de establecer una mejor comparación entre el comportamiento de la muestra, antes y después de la intervención pedagógica, los histogramas de frecuencias que se presentan a continuación, ilustran con más detalle dicho comportamiento.

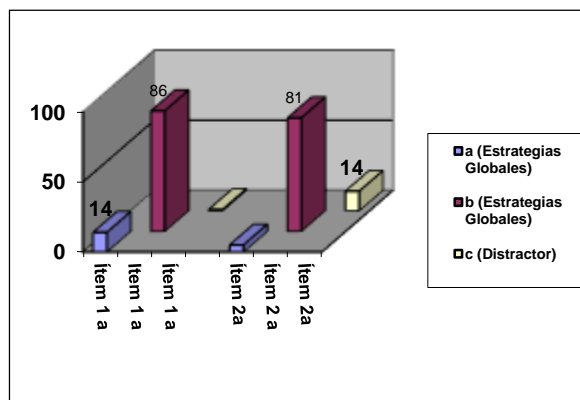
**Figura 4**

**Histogramas de Frecuencias comparativas antes y después de la intervención pedagógica: Etapa pre-lectura**

**Figura 4a: Antes de la intervención**



**Figura 4b: Después de la intervención**



**Fuente: Elaboración propia**

En la figura 4a, puede observarse que la barra más pronunciada se encuentra en la categoría de **nunca**, siguiéndole en porcentaje la **de vez en cuando**. Este panorama relacionado con el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas globales cambia totalmente después de la intervención pedagógica, según se aprecia en la figura 4b, en donde este pronunciamiento se inclina hacia los ítems a y b cuyos objetivos, de acuerdo con lo que afirman Grellet (1981) y Mikulecky y Jeffries (2004), se abocan a promover en el aprendiz la habilidad para adivinar o anticipar la información que estará contenida en el material de lectura, haciendo uso de ciertas claves gramaticales, lógicas y culturales.

### 6.3.2. Resultados de la etapa lectora antes y después de la intervención

Durante la etapa de lectura se espera que el alumno ponga en práctica las estrategias de resolución de problemas y de apoyo ya que, según Hembree (2007), el procesamiento de la lectura, *per se*, amerita un nivel de análisis más profundo y mayor atención hacia los contenidos. A partir de esta premisa, se dispusieron en el pre-test 17 estrategias cognitivas y metacognitivas que puede utilizar el estudiante en la etapa de lectura.

Tal como se mencionó en la descripción del programa de intervención, la disposición de este gran número de estrategias tuvo como fin explorar si la muestra conocía la existencia de esta amplia gama de estrategias que le son útiles para afrontar y solucionar cualquier problema de índole lingüístico, mientras procesa el discurso escrito en inglés. Los resultados de esta exploración, los cuales se muestran en el Cuadro 14, sirvieron de insumos bien para enseñarlas o bien para reforzarlas durante el entrenamiento realizado, a través del programa de intervención pedagógica.

**Cuadro 14**

**Resultados del pre-test. Etapa Lectora.  
Estrategias de resolución de problemas y de apoyo**

| Estrategias de resolución de problemas y de apoyo   | Códigos |    |    | Total |
|---|---------|----|----|-------|
|   | 0       | 1  | 2  |       |
| 25. Trato de volver atrás para encontrar "pistas" cuando pierdo concentración.                    | 3       | 3  | 21 | 27    |
| 26. Decido lo que debo leer atentamente y lo que debo ignorar                                     | 8       | 9  | 9  | 27    |
| 27. Análisis críticamente y evalúo la información presentada en el texto                          | 4       | 8  | 13 | 27    |
| 28. Cuando el texto se torna difícil, raramente incremento mi comprensión.                        | 11      | 8  | 7  | 27    |
| 29. Retrocedo y avanzo en el texto para encontrar relaciones entre las ideas que aparecen.        | 3       | 7  | 16 | 27    |
| 30. Primero leo "por encima" (a vuelo de pájaro) el texto para conocer su amplitud y organización | 11      | 12 | 4  | 27    |

|  |    |    |    |    |
|--|----|----|----|----|
| 31. Subrayo información del texto para ayudarme a recordar mejor   | 2  | 5  | 19 | 27 |
| 32. Uso claves contextuales para entender mejor lo que estoy leyendo.                                    | 11 | 8  | 7  | 27 |
| 33. Chequeo mi comprensión cuando atravieso información conflictiva                                      | 3  | 5  | 18 | 27 |
| 34. Chequeo si mis conjeturas sobre el texto están acertadas o son erróneas.                             | 2  | 12 | 11 | 27 |
| 35. Trato de adivinar el significado de palabras o frases que desconozco.                                | 9  | 6  | 11 | 27 |
| 36. Leo lentamente pero cuidadosamente para asegurarme de entender lo que leo.                           | 1  | 4  | 22 | 27 |
| 37. Ajusto la velocidad de mi lectura de acuerdo a lo que estoy leyendo.                                 | 6  | 5  | 15 | 27 |
| 38. Cuando el texto resulta difícil pongo más atención en lo que estoy leyendo                           |    | 3  | 24 | 27 |
| 39. Cuando leo paro de vez en cuando para pensar sobre lo que estoy leyendo.                             | 7  | 9  | 10 | 27 |
| 40. Uso ayudas tipográficas, como letras negritas o cursivas para identificar la información importante. | 10 | 4  | 11 | 27 |
| 41. Trato de adivinar el contenido de lo que se trata cuando leo   | 6  | 7  | 13 | 27 |

**Fuente: Elaboración propia**

Los resultados mostrados en el Cuadro 14, demuestran el poco o nulo uso de algunas de las estrategias de resolución de problemas y de apoyo por parte del aprendiz, en la etapa de lectura. En consecuencia, durante el programa de intervención pedagógica, se hizo especial énfasis en las ventajas que ofrecen las mismas para este sub-proceso de lectura el cual, según los planteamientos hechos por Jacobs (1999), Swantje (2003) y Hembree (2007), requiere que los estudiantes se involucren en actividades que trasciendan la información literal contenida en el texto a fin de lograr un entendimiento más profundo del mismo, de allí que se hayan dispuestos las 17 estrategias antes mencionadas.

Es menester destacar que durante el entrenamiento se enseñaron estrategias específicas para abordar las actividades de lectura relacionadas con esta fase, por dos razones. En primer lugar, para evaluar el aprendizaje y puesta en práctica de aquellas estrategias que se enseñaron y reforzaron durante el mencionado periodo de entrenamiento y la segunda razón, obedeció al establecimiento de parámetros de comparación entre el pre-test y post-test. El cuadro 15 muestra las estrategias en las cuales se hizo

especial énfasis así como también, los porcentajes alcanzados por los estudiantes en dichas estrategias durante el pre-test.

**Cuadro 15**  
**Estrategias sometidas a evaluación en el post-test (tras previo entrenamiento)**

| Estrategias de resolución de problemas y de apoyo  | Códigos<br>(Frecuencias Absolutas)<br>(Frecuencias Relativas) |     |    |     |    |     |
|--|---|-----|----|-----|----|-----|
|  | 0   |     | 1  |     | 2  |     |
|  | FA  | FR  | FA | FR  | FA | FR  |
| 1. Trato de volver atrás para encontrar “pistas” cuando pierdo concentración (ideas secundarias)                     | 3   | 11% | 3  | 11% | 21 | 78% |
| 2. Decido lo que debo leer atentamente y lo que debo ignorar (Tópico)  | 8   | 30% | 9  | 33% | 9  | 33% |
| 3. Análisis críticamente y evalúo la información presentada en el texto (Tópico)                                     | 4   | 15% | 8  | 30% | 13 | 48% |
| 4. Primero leo “por encima” (a vuelo de pájaro) el texto para conocer su amplitud y organización (Función del texto) | 11  | 41% | 12 | 44% | 4  | 15% |
| 5. Subrayo información del texto para ayudarme a recordar mejor (Función del texto)                                  | 2   | 7%  | 5  | 19% | 19 | 70% |
| 6. Uso claves contextuales para entender mejor lo que estoy leyendo (Idea principal y secundaria)                    | 11  | 41% | 8  | 30% | 7  | 26% |
| 7. Leo lentamente pero cuidadosamente para asegurarme de entender lo que leo (Idea principal)                        | 1   | 4%  | 4  | 15% | 22 | 81% |

Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse en el Cuadro 15, para reconocer el tópico de la lectura, se enseñó a los estudiantes a: decidir lo que debían leer atentamente y lo que debían ignorar así como también, analizar y evaluar críticamente la información presentada en el texto. De igual manera se procedió con el reconocimiento de la función del texto, de la idea principal e ideas secundarias. Los resultados alcanzados por la muestra en el post-test, después de la intervención, se ilustran en el Cuadro 16.

**Cuadro 16**  
**Resultados del post-test. Etapa Lectora.**  
**Estrategias de resolución de problemas**

| Ítem 3a<br>(Tópico) |       |      |       |        | Ítem 4a<br>(Función del texto) |       |      |       |        | Ítem 5a<br>(Idea principal) |       |      |       |        | Ítem 6a<br>(Ideas Secundarias) |       |      |       |        |
|---------------------|-------|------|-------|--------|--------------------------------|-------|------|-------|--------|-----------------------------|-------|------|-------|--------|--------------------------------|-------|------|-------|--------|
| Código              | Frec. | Abc. | Frec. | Relat. | Código                         | Frec. | Abc. | Frec. | Relat. | Código                      | Frec. | Abc. | Frec. | Relat. | Código                         | Frec. | Abc. | Frec. | Relat. |
| a                   | 13    | 65%  | 13    |        | a                              | 17    | 81%  | 17    |        | A                           | 12    | 57%  | 12    |        | a                              | 16    | 73%  | 16    |        |

|              |    |      |    |  |              |    |      |    |  |              |    |      |    |  |              |    |      |    |
|--------------|----|------|----|--|--------------|----|------|----|--|--------------|----|------|----|--|--------------|----|------|----|
| b            | 2  | 10%  | 15 |  | b            | 4  | 19%  | 21 |  | B            | 9  | 43%  | 21 |  | b            | 6  | 27%  | 22 |
| c            | 5  | 25%  | 20 |  | c            | 0  |      |    |  | C            | 0  |      |    |  | c            | 0  |      |    |
| <b>Total</b> | 20 | 100% |    |  | <b>Total</b> | 21 | 100% |    |  | <b>Total</b> | 21 | 100% |    |  | <b>Total</b> | 22 | 100% |    |

Fuente: Elaboración propia

Se puede observar en el Cuadro 16 que el ítem 3a, solo fue respondido por 20 estudiantes, mientras que en el 4a y el 5a hicieron lo propio, 21. Solo el ítem 6a recibió respuesta por todos los integrantes de la muestra en el post-test. Esta falta de respuestas en los ítems mencionados pudo deberse a que los alumnos estaban en conocimiento de que la prueba suministrada sólo tenía un carácter formativo y no sumativo para su nota final. De allí que no se creyó conveniente ejercer presión al respecto, sino que la realizaran de manera voluntaria.

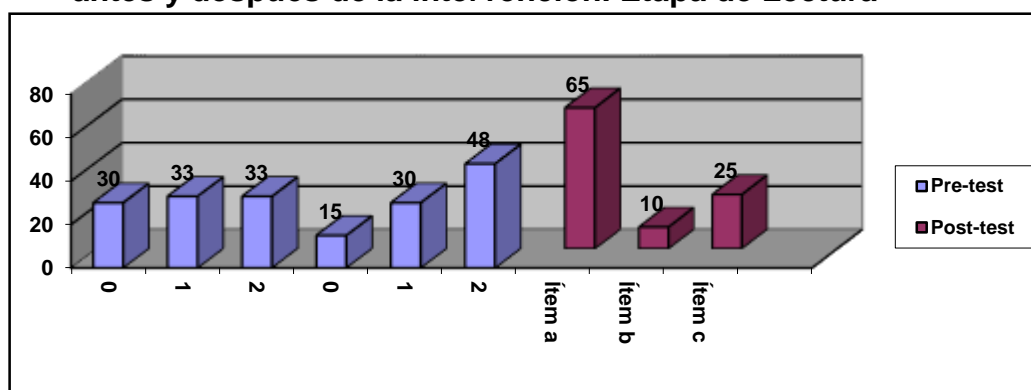
Esta manera de proceder se ajusta a lo mencionado en el marco metodológico de esta investigación, acerca de las cualidades de un proceso investigativo dinámico, abierto y creativo que no puede estar limitado a una única técnica o a un método reduccionista, sino que requiere variedad de posibilidades, de técnicas y de instrumentos acordes con las múltiples situaciones que se pueden presentar a lo largo de la indagación, tal como sucedió en este caso específico. Con base a esta premisa, se procedió a calcular el porcentaje sobre los resultados obtenidos de manera discrecional, tomando en cuenta el carácter cualitativo de los mismos.

Para efectos de establecer las comparaciones, en cuanto a la frecuencia de uso de las estrategias sometidas a evaluación en esta fase

de lectura, se realizó un histograma de frecuencia para cada actividad asignada en el post-test. A continuación observemos estos resultados, referidos a la búsqueda del tópico de la lectura, antes y después de la intervención pedagógica.

**Figura 5**

**Comparación de estrategias de lectura para la búsqueda del tópico. antes y después de la intervención. Etapa de Lectura**



Fuente: Elaboración propia

Los datos que se ilustran en este histograma , destacan que antes de la intervención un 30% y 33% de los estudiantes *nunca* y *de vez en cuando*, respectivamente utilizaban la estrategia de lectura referida a decidir lo que leían atentamente y lo que debían ignorar para encontrar el tópico de la lectura; mientras que, un 15% y 30% reportaron lo mismo pero, con respecto a analizar críticamente y evaluar la información presentada en el texto. Sin embargo, después de la intervención, en las preguntas que se dispusieron para realizar la misma actividad lectora, los porcentajes cambiaron a un 75% en total, si se suman aquellos que respondieron a ambos ítems (65+10) para poder encontrar el tópico del texto.

Estos resultados comparativos, a pesar de que no se contó con el mismo número de estudiantes en ambos procesos, refuerza las hipótesis planteadas por Garner y Alexander (1989) quienes sostienen que si el docente enseña estrategias cognitivas para hacer progresos cognitivos o estrategias metacognitivas para supervisar esos progresos, entonces está enseñando al aprendiz una secuencia de actividades que éste puede utilizar para alcanzar los objetivos propuestos en su aprendizaje de manera efectiva y eficiente.

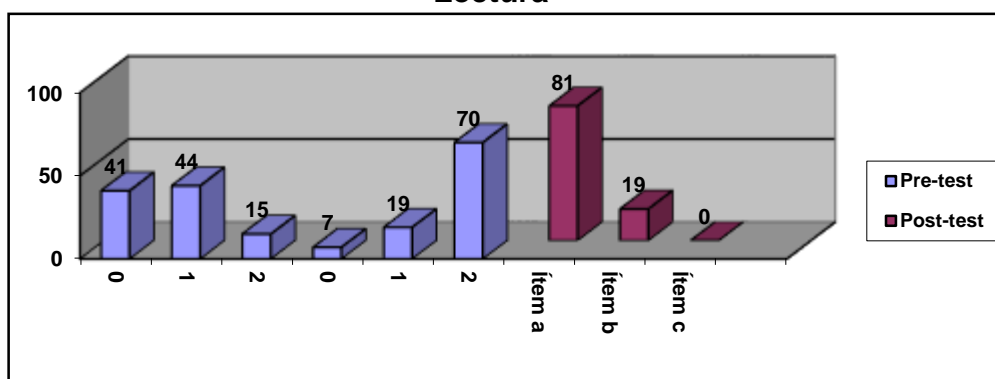
Además, a través de estas dos estrategias que sirven, entre otras actividades, para encontrar el tópico de la lectura, el alumno tuvo la oportunidad de evaluar lo que iba aprendiendo y volver atrás para regular dicho aprendizaje. Ambos procesos son recomendados por Baker (1994), quien opina que, en el proceso de lectura existen dos actividades autorregulatorias importantes: la primera implica darse cuenta de si hemos entendido (evaluación) y la segunda consiste en dar los pasos adecuados para resolver los problemas de comprensión detectados (regulación).

Con respecto a la identificación de la función del texto, se enseñaron dos estrategias específicas que permiten lograr este cometido. La primera, que implica leer “por encima” (a vuelo de pájaro) el texto para conocer su amplitud y organización, es decir detectar marcadores discursivos que caracterizan las diferentes tipologías textuales con el fin de identificar de manera acertada la macrofunción textual.

La segunda, relacionada con el subrayado de información que ayuda al aprendiz a recordar mejor lo que va procesando a lo largo de la lectura, ya que según lo plantean Mokhtari y Sheorey (2002:36), este tipo de acciones que el lector utiliza para comprender mejor el texto mientras trabaja directamente con él, le permiten focalizar técnicas para resolver dificultades relativas a la comprensión de la información textual. La figura 6, detalla como actuó la muestra en esta actividad.

**Figura 6**

**Comparación de estrategias de lectura para la identificación de la función del texto, antes y después de la intervención. Etapa de Lectura**



Fuente: Elaboración propia

En la primera estrategia de lectura, tal como se aprecia en el histograma 4, la mayoría de los estudiantes se ubicó en las categorías de *nunca* y *de vez en cuando* con un 41% y 44% respectivamente, quedando un 15% en *siempre*. Por otro lado, en la segunda estrategia el 70% de la muestra *siempre* la usa, sólo un 7% y 19% se posicionó en *nunca* y *de vez en cuando*. Estos resultados, que corresponden al pre-test, variaron en el



post-test para encontrar la función textual, alcanzando un 81% en la primera y un 19% en la siguiente.

Vale recordar que en el post-test se incluyó una estrategia global en el ítem c, como distractor, logrando ser reconocido por la muestra ya que ninguno marcó esta alternativa. Este tipo de actuación se apega al concepto de estrategia de aprendizaje que Dansereau (1985) y Nisbet y Shucksmith (1987) definen como secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen **o no**, con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información, tal como ocurrió en esta situación.

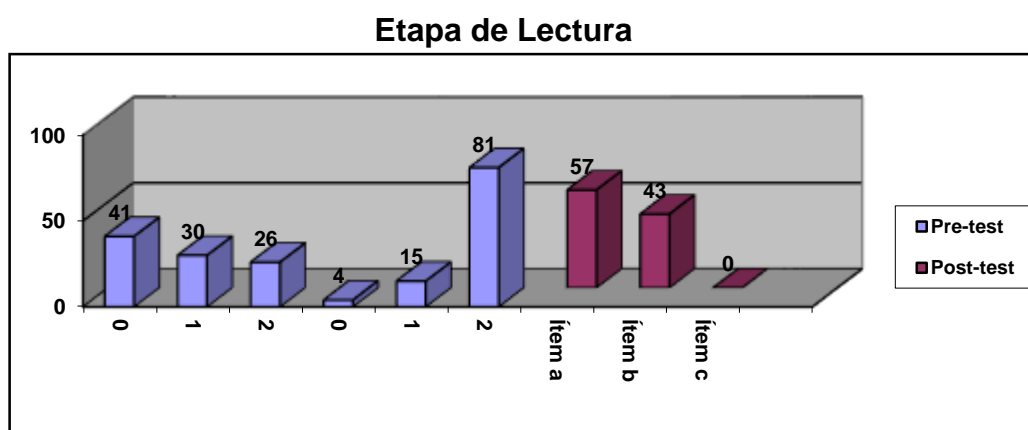
Esta variación de los resultados de 41% a 81%, para la primera estrategia y de 7% a 19% para la segunda, confirma una vez más la posición de Monereo (1994) en cuanto a que, las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción. En consecuencia, la toma de decisión para determinar la función textual, usando esta estrategia logró cumplir con su objetivo.

En relación con la identificación de la idea principal, también se dispusieron y enseñaron dos estrategias específicas para la comparación en este análisis y discusión de los resultados. La primera, vinculada con el

uso de claves contextuales para entender mejor lo que se está leyendo (ítem a, en el post-test) y la segunda, referida a la lectura lenta y cuidadosa para asegurarse de entender lo que se lee (ítem b en el post-test). El histograma de frecuencias número 5, ilustra la comparación de los resultados de las estrategias mencionadas, antes y después de la intervención pedagógica.

**Figura 7**

**Comparación de estrategias de lectura para la identificación de la idea principal del texto, antes y después de la intervención.**



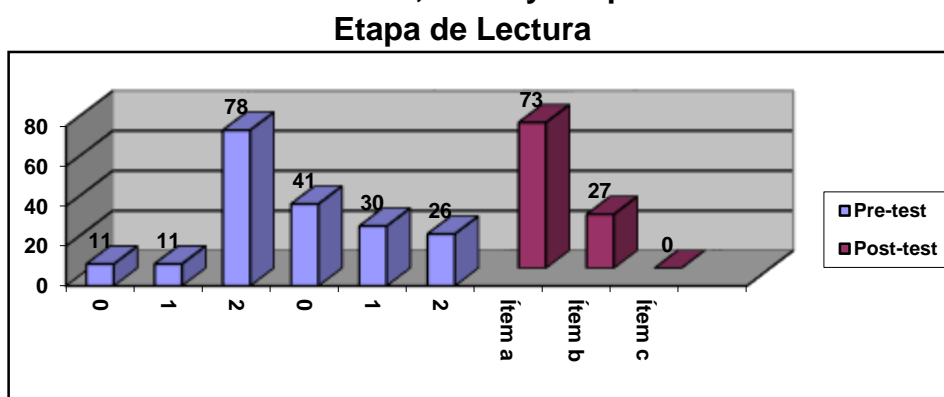
Fuente: Elaboración propia

El histograma 5 muestra que la primera estrategia, en el pre-test se ubicó con un 41% en la categoría de *nunca* y con un 30% en la de *vez en cuando*, mientras que en la segunda, la frecuencia de uso alcanzó un 81%. Asimismo, y después del entrenamiento se observa que todos los estudiantes utilizaron estas estrategias para la identificación de la idea principal con un 57% y 43% respectivamente, en ambas, haciendo caso omiso al distractor (ítem c).

Este comportamiento demuestra lo útil que resultan estas estrategias metacognitivas para resolver el problema de la identificación de la idea principal del texto la cual, según el texto suministrado, no era tan fácil de detectar. Las ventajas que ofrecen recurrir a claves lexicales que contiene el contexto para reconocer la idea principal, conlleva a defender el enfoque global de textos que postulan Moirand y Lehmann (1980), es decir que el lector se vale de indicios textuales, enunciativos, iconográficos, entre otros; llevándolo a la ruptura de la linealidad del texto y a la localización rápida, de un cierto número de informaciones importantes contenidas en el documento escrito. Es precisamente esta localización rápida la que le permitió al estudiante, descubrir la idea principal del texto suministrado, en la etapa del post-test.

En relación con la identificación de las ideas secundarias del texto suministrado para la cual también se enseñó a la muestra el uso de claves contextuales y además, volver atrás para encontrar pistas en caso de perder la concentración, obsérvese el histograma de frecuencias 6, que demuestra cómo fue el comportamiento estudiantil en dicha identificación.

**Figura 8**  
**Comparación de estrategias de lectura para la identificación de las ideas secundarias del texto, antes y después de la intervención.**



Fuente: Elaboración propia

Para efectos de la comparación, el histograma ilustra cómo en la primera estrategia, relacionada con las claves contextuales, la muestra hacía uso de ellas en un 78%, ubicada en la categoría de *siempre*, mientras que en la segunda el 41% más el 30% *nunca* o *de vez en cuando* la utilizaba. Sin embargo, en el post-test aunque pareciera que bajaron estos porcentajes (de 78% a 73%), los mismos permanecieron iguales si se considera que de los 27 estudiantes que iniciaron el curso sólo 22 lo culminaron.

Se tiene entonces que las respuestas de estrategias esperadas en esta pregunta del post-test debían estar repartidas entre las opciones a y b, funcionando el ítem c, de nuevo, como el distractor. Como puede observarse en el histograma comparativo el 73% marco la opción a y el restante 27% se inclinó hacia la opción b. De tal manera que, con estos resultados se afianza la premisa establecida por Souchon (2002: 20), quien insiste que "para ayudar a las personas a comprender hay que ayudarlas a elaborar por sí mismas su propio sistema de recepción de los textos escritos".

Lo anterior justifica entonces, el hecho de enseñar estrategias específicas para que los alumnos puedan después, elaborar por si mismos su propio sistema de comprensión lectora. Esta enseñanza de claves o pistas contextuales para resolver problemas de lectura, también es respaldada por Smith (1978,1990, 1997) cuando concibe la lectura como un proceso psicolingüístico en el cual las marcas impresas en el texto activan los conocimientos relevantes con los que cuenta el lector, para

construir significados, para darle sentido al texto, es decir, el significado no reside en el texto sino que lo aporta el lector.

### **6.3.3. Resultados de la etapa post-lectora, antes y después de la intervención**

En esta etapa, que según Jacobs (1999), Swantje (2003) y Hembree (2007), lo que se persigue es comprobar la validez de la información procesada para adoptar una postura crítica que permita al lector emitir juicios y adoptar actitudes con respecto a las ideas expresadas por el autor, así como aplicar la nueva información nuevas situaciones; se dispusieron 4 estrategias de apoyo a la lectura en el pre-test para indagar la frecuencia de su uso. Tales estrategias estuvieron relacionadas con los siguientes ítems: 1) Uso de tablas, diagramas y dibujos para incrementar la comprensión del texto; 2) Discusión con otros sobre el contenido de lo que leían para corroborar la comprensión del texto; 3) Parafraseo o reformulación de ideas con sus propias palabras para entender mejor lo que leían y 4) Tratar de hacer diagramas o visualizar la información para recordar mejor la lectura.

El Cuadro 17 nos muestra el uso de las estrategias por parte de los estudiantes durante el pre-test las cuales fueron extraídas del mismo pero, con esta nueva numeración para efectos del análisis y discusión de los resultados.

## Cuadro 17

### Resultados del pre-test. Etapa post-lectora

#### Estrategias de Apoyo

| Ítem 1: Uso tablas, diagramas y dibujos para incrementar mi comprensión del texto. |       |              |       |  | Ítem 2: Discuto con otros sobre el contenido de lo que leo para corroborar mi comprensión del texto. |       |              |       |  | Ítem 3: Parafraseo (reformulo ideas con mis propias palabras) para entender mejor lo que leo. |       |              |       |  | Ítem 4: Trato de hacer diagramas o visualizar la información para recordar mejor lo que leo |       |              |       |  |
|--|-------|--------------|-------|--|--|-------|--------------|-------|--|---|-------|--------------|-------|--|---|-------|--------------|-------|--|
| Código   | Frec. | Frec. Relat. | Frec. |  | Código   | Frec. | Frec. Relat. | Frec. |  | Código  | Frec. | Frec. Relat. | Frec. |  | Código  | Frec. | Frec. Relat. | Frec. |  |
| 0  | 14    | 54%          | 14    |  | 0  | 3     | 11%          | 3     |  | 0   | 2     | 8%           | 2     |  | 0   | 14    | 56%          | 14    |  |
| 1  | 5     | 19%          | 19    |  | 1  | 3     | 11%          | 6     |  | 1   | 5     | 19%          | 7     |  | 1   | 4     | 16%          | 18    |  |
| 2  | 7     | 27%          | 26    |  | 2  | 21    | 78%          | 27    |  | 2   | 19    | 73%          | 26    |  | 2   | 7     | 28%          | 25    |  |
| <b>Tot</b>   | 26    | 100%         |       |  | <b>Total</b>   | 27    | 100%         |       |  | <b>Total</b>  | 26    | 100%         |       |  | <b>Total</b>  | 25    | 100%         |       |  |

Como puede notarse en el Cuadro 17, los ítems 1, 3 y 4 no recibieron la respuesta de los 27 estudiantes de la muestra, sin embargo se les calculó el porcentaje al número obtenido. Vale recordar también, que de las 5 estrategias de apoyo que aparecen reflejadas en el Cuadro 9, se excluyó la del uso del diccionario por las razones aludidas en el planteamiento del problema de esta investigación, relacionadas con el excesivo uso de este recurso. Se indujo a la muestra a usarlo pero más bien para la etapa de la lectura.

Con respecto al ítem 1 y 4, puede observarse que se trata casi de lo mismo, es decir de recurrir al uso de diagramas, tablas y dibujos bien para incrementar la comprensión o bien para visualizar la información y recordarla mientras se lee. Los porcentajes arrojados en ambos no variaron

mucho en la categoría de *nunca*, obteniendo un porcentaje que osciló entre el 54% y 56% respectivamente.

Por otro lado y en lo que respecta al ítem 2, referido a la discusión en grupo para corroborar lo leído, el mayor porcentaje se ubicó en la categoría de *siempre* con un 78%. A pesar de este resultado, esta estrategia también fue reforzada durante la intervención. Igual tratamiento fue dado al parafraseo, el cual obtuvo un 73% en la misma categoría, durante el pre-test. El Cuadro 18, presenta las estrategias de apoyo más utilizadas por la muestra después de la intervención pedagógica.

### Cuadro 18

#### Resultados del post-test. Etapa post-lectora

#### Estrategias de Apoyo

| <b>Estrategias</b>          | a) Usé diccionarios u otras referencias para ayudarme a comprender lo que leo | b) Usé tablas, diagramas y dibujos para incrementar mi comprensión del texto. | c) Traté de adivinar el significado de palabras o frases que desconocía | d) Discutí con otros sobre el contenido de lo que leía para corroborar mi comprensión del texto. | e) Parafrasee (reformulé ideas con mis propias palabras) para entender mejor lo que leía. |
|-----------------------------|---|---|---|--|---|
| <b>Frecuencia Absoluta</b>  | -   | -   | -   | 9  | 18  |
| <b>Frecuencia Relativa%</b> | -   | -   | -   | 40%  | 80%   |

Tal como lo muestra el Cuadro 18, los estudiantes no usaron ni el diccionario (ítem a), ni los gráficos (ítem b), ni el distractor que correspondía a la etapa de lectura (ítem c). Toda la muestra se inclinó hacia la discusión grupal y a la reformulación de ideas con sus propias palabras, para responder a las preguntas 7, 8 y 9 del cuestionario suministrado como post-test.

Lo anterior demuestra que durante el entrenamiento, percibieron que podían resolver estos problemas de comprensión post-lectora sin la ayuda del diccionario, dada la naturaleza de las preguntas planteadas. Esta manera de percatarse del problema planteado en dichas preguntas se corresponde con lo que Cubo de Severino (1999, p.35) denomina estrategias de coherencia local o microestrategias que son “los procesos mentales que aplicamos con la finalidad de comprender qué relación semántica existe entre dos oraciones que aparecen en un texto una a continuación de la otra”.

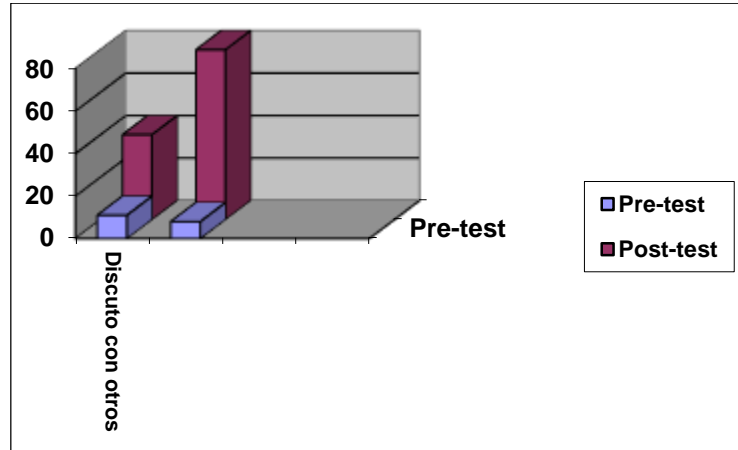
En esa secuencia, precisamente, fue que se pensó al diseñar el post-test, en hacer comprender al estudiante que existen otros tipos de procesos inferenciales que realiza el lector a fin de construir el significado de un texto, estableciendo la coherencia local y global del mensaje. Así lo afirman Palincsar y Brown (1997) y Flavell (1996) cuando sugieren partir de los distintos niveles de la estructura del texto: lexical, microestructural, macroestructural y superestructural.

El siguiente histograma de frecuencias, ofrece una mejor ilustración del comportamiento de la muestra con respecto al uso de estas estrategias de apoyo, antes y después de la intervención pedagógica.



**Figura 9**

**Comparación de estrategias de post-lectura antes y después de la intervención**



**Fuente: Elaboración propia**

De acuerdo con el histograma presentado, se tiene que el parafraseo como estrategia de apoyo para entender mejor lo que se lee, antes de la intervención, ocupó un 8% (*nunca*) en las frecuencias de uso y después de dicha intervención ascendió a un 40%. De igual modo, ocurrió con la discusión grupal, la cual alcanzó un 80% de uso después de haber obtenido en el pre-test sólo un 11% en la categoría de *nunca*.

Estos resultados conllevan una vez más a ratificar la posibilidad que tiene el docente de enseñar estrategias de lectura innovadoras que ayuden al aprendiz a procesar el discurso escrito en inglés. De tal manera que, se está de acuerdo con Paris (1991) cuando afirma que los docentes saben que los nuevos modelos de lectura refuerzan la importancia de las estrategias cognitivas, metacognitivas y motivadoras para el desarrollo de la lectura fluida, y éstos son importantes si promueven la comprensión,

porque el objetivo de incrementar la metacomprensión lectora es sólo un paso intermedio en el desarrollo de su lectoescritura.

Se tiene además que estos resultados coinciden con lo que según Díaz-Barriga y Hernández (2002) y Sevillano (2005) asumen como estrategias de aprendizaje. Para estos autores las estrategias son los procedimientos que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional y que significan instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas, tal como lo hizo en este caso la muestra.

#### **6.4. Resultados del Objetivo específico No. 4: Evaluar el nivel de efectividad lectora alcanzado por los estudiantes que aplican estrategias metacognitivas para el procesamiento del discurso escrito en inglés.**

Los resultados de esta evaluación del nivel de efectividad lectora, obtenida mediante las pruebas realizadas como post-test, por la muestra seleccionada para este estudio; pueden ser analizados desde dos perspectivas, que tienen que ver con el producto y el proceso. Esto partiendo de los postulados de Flavell (1979) en lo que concierne a la doble naturaleza que posee el conocimiento metacognitivo: declarativa y procedural.

La primera perspectiva, se refiere a la nota adquirida por los estudiantes en cuanto a la cantidad de respuestas acertadas, sobre las actividades que se dispusieron en las tres partes del cuestionario, dividido en pre-lectura, lectura y post-lectura. La segunda, el proceso, se relaciona

con la puntuación obtenida por la muestra en lo que respecta a la aplicación de las estrategias idóneas para lograr responder a dichas actividades. Ambos resultados se describen y discuten seguidamente.

#### 6.4.1. Resultados cuantitativos sobre la nota adquirida por la muestra

En virtud de que el test constó de 7 preguntas que fueron respondidas por la muestra de 22 estudiantes, se consideró este 7 como la nota máxima, para evaluar la efectividad lectora del estudiante. El Cuadro 18 muestra las notas obtenidas por cada uno de los sujetos de la muestra como producto de la aplicación de las técnicas de lectura enseñadas durante la etapa de la intervención pedagógica.

**Cuadro 19**  
**Resultados cuantitativos sobre la efectividad lectora, según la nota adquirida por la muestra en el post-test**

| Notas          | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|----------------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| <b>Sujetos</b> |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 1              | - | - | - | - | - | x |   |   |
| 2              | - | - | - | - | - |   |   | x |
| 3              | - | - | - | - | - |   |   | x |
| 4              | - | - | - | - | - |   |   | x |
| 5              | - | - | - | - | - |   |   | x |
| 6              | - | - | - | - | - |   |   | x |
| 7              | - | - | - | - | - |   |   | x |
| 8              | - | - | - | - | - |   |   | x |
| 9              | - | - | - | - | - |   |   | x |
| 10             | - | - | - | - | - |   | x |   |
| 11             | - | - | - | - | - |   |   | x |
| 12             | - | - | - | - | - |   | x |   |

|                   |          |          |          |          |          |           |            |            |
|-------------------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|------------|------------|
| 13                | -        | -        | -        | -        | -        |           |            | x          |
| 14                | -        | -        | -        | -        | -        |           |            | x          |
| 15                | -        | -        | -        | -        | -        |           |            | x          |
| 16                | -        | -        | -        | -        | -        |           |            | x          |
| 17                | -        | -        | -        | -        | -        |           | x          |            |
| 18                | -        | -        | -        | -        | -        |           |            | x          |
| 19                | -        | -        | -        | -        | -        |           |            | x          |
| 20                | -        | -        | -        | -        | -        |           |            | x          |
| 21                | -        | -        | -        | -        | -        |           |            | x          |
| 22                | -        | -        | -        | -        | -        |           |            | x          |
| <b>Total</b>      | <b>0</b> | <b>0</b> | <b>0</b> | <b>0</b> | <b>0</b> | <b>1</b>  | <b>3</b>   | <b>18</b>  |
| <b>Fr. Abs.</b>   |          |          |          |          |          |           |            |            |
| <b>Fr. Relat.</b> |          |          |          |          |          | <b>5%</b> | <b>14%</b> | <b>81%</b> |

De acuerdo con los resultados reportados en el Cuadro 19, puede observarse que todos los estudiantes pasaron la prueba, alcanzando un nivel de efectividad lectora que puede catalogarse como *excelente* en un 81%. Un 14% se consideraría como *muy bueno*, quedando sólo un 5% en el rango de *bueno*. De estos resultados, se infiere que el programa de intervención pedagógica, contenido de estrategias cognitivas y metacognitivas, logró su objetivo. De allí que, se le conceda la razón a los planteamientos hechos por Jacobs y Paris (1987), quienes opinan que sólo es posible considerar como parte del conocimiento metacomprendido aquellos contenidos que los individuos estén en posición de verbalizar, es decir, comunicar a otros, no dejando de lado el hecho de que como fenómeno mental la metacognición es un conocimiento que puede tanto verbalizarse como utilizarse en forma privada y silenciosa.

Tal como se expuso en el marco teórico, relacionado con las estrategias, de esta manera, la metacomprensión incluye sólo aquellos aspectos de la propia cognición que el sujeto puede percibir en sí mismo y comunicar a otros; lo demás, sólo son conjeturas de un fenómeno íntimo no comprobado (Jacobs y Paris, 1987). Es por ello que para efectos de esta investigación se evaluó la metacomprensión del estudiante sobre lo leído, haciéndolo público a través de la verbalización, tal como se demuestra en el siguiente apartado de los resultados cualitativos.

#### **6.4.2. Resultados cualitativos referidos al proceso de uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas**

Para el análisis de estos resultados, relacionados con el proceso utilizado por el aprendiz (en cuanto al empleo de las estrategias cognitivas y metacognitivas) para obtener la nota descrita en el apartado anterior al cual se refiere, se consideró como nota máxima 14 puntos. Ello, debido a que se tomó en cuenta el empleo de dos (2) estrategias específicas para responder a las 7 preguntas de comprensión lectora dispuestas en el post-test. El Cuadro 20, muestra las puntuaciones obtenidas en dicho proceso.

**Cuadro 20**

#### **Resultados cualitativos sobre la efectividad lectora, según la nota adquirida por la muestra en el post-test**

| <b>Notas</b>   | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> | <b>6</b> | <b>7</b> | <b>8</b> | <b>9</b> | <b>10</b> | <b>11</b> | <b>12</b> | <b>13</b> | <b>14</b> |
|----------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>Sujetos</b> |          |          |          |          |          |          |          |          |          |           |           |           |           |           |
| <b>1</b>       | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -         | -         | x         |           |           |
| <b>2</b>       | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -         | -         | x         |           |           |
| <b>3</b>       | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -         | -         |           | X         |           |

|                   |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |            |            |            |
|-------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|------------|------------|------------|
| 4                 | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -          | X          |            |
| 5                 | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -          |            | x          |
| 6                 | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -          |            | x          |
| 7                 | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -          |            | x          |
| 8                 | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -          |            | x          |
| 9                 | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | x          |            |            |
| 10                | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -          | x          |            |
| 11                | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -          |            | x          |
| 12                | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | x          |            |            |
| 13                | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -          |            | x          |
| 14                | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -          | x          |            |
| 15                | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -          |            | x          |
| 16                | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -          |            | x          |
| 17                | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -          |            | x          |
| 18                | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -          |            | x          |
| 19                | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -          |            | x          |
| 20                | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -          | x          |            |
| 21                | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | x          |            |            |
| 22                | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -          |            | x          |
| <b>Total</b>      | <b>0</b> | <b>0</b> | <b>0</b> | <b>0</b> | <b>0</b> | <b>0</b> | <b>0</b> | <b>0</b> | <b>0</b> | <b>0</b> | <b>0</b> | <b>5</b>   | <b>5</b>   | <b>12</b>  |
| <b>Fr. Abs.</b>   |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |            |            |            |
| <b>Fr. Relat.</b> | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | <b>22%</b> | <b>22%</b> | <b>56%</b> |

Se observa entonces, en el Cuadro 20 que todos los estudiantes pasaron la prueba en cuanto al uso de las estrategias específicas enseñadas y reforzadas durante la etapa de intervención pedagógica. El 56% de la muestra las utilizó adecuadamente, obteniendo una calificación de 14 puntos, mientras que, los restantes porcentajes (22% y 22%) se

ubicaron en la notas de 12 y 13 respectivamente. En este sentido, se está de acuerdo con Paris (1991), cuando afirma que, quizá la forma más simple y eficaz de inducir a los estudiantes a desarrollar una mayor conciencia de cómo se usan las estrategias para realizar tareas de lectura, sea comentar lo que ocurre en la preparación, ejecución y revisión de dichas tareas. A través de estos comentarios, la muestra se percató de la utilidad de estas estrategias cognitivas y metacognitivas para incrementar su aprendizaje en la lectura en inglés como lengua extranjera.

Lo anterior se justifica ya que, el hecho de comprender los procesos del pensamiento mientras leemos es una herramienta para leer de manera más efectiva y no un fin en sí mismo (Jacobs y Paris, 1987). En consecuencia y de acuerdo con estos resultados, se hace realidad lo que fundamentan Mokhtari y Reichard (2002) quienes explican que, construir significados desde el texto es una actividad deliberada e intencional. Aprender del texto, como cualquier otro aprendizaje, requiere que el lector esté “estratégicamente” implicado en la construcción del significado (Alexander y Jetton, 2000).

#### **6.5. Resultados del Objetivo específico No. 5: Generar un conjunto de estrategias metacognitivas, basado en el análisis de la efectividad lectora alcanzada, para los estudiantes de la FHELUZ.**

Dado que, este conjunto de estrategias constituye uno de los aportes más importantes generados a través de esta tesis doctoral, se decidió dedicar un capítulo adicional para su presentación. Dicho conjunto representa la propuesta establecida como objetivo general de este estudio

la cual se describe en el próximo apartado a la luz de los resultados discutidos y analizados a lo largo de esta sección.



# **Capítulo VII**

## ***Propuesta de estrategias cognitivas y metacognitivas***

---

### **7.1. Pilares teóricos de la propuesta**

**7.1.1. Primer pilar teórico: Actualización Teórico-Pedagógica**

**7.1.2. Segundo pilar teórico: Teoría Constructivista**

**7.1.3. Tercer pilar teórico: La cognición y metacognición**

### **7.2. Pilares metodológicos de la propuesta**

**7.2.1. Etapa de Reflexión o Planificación Cognitiva y el sub-proceso de Pre-lectura**

**7.2.2. Etapa de Administración o Supervisión Cognitiva y el sub-proceso de Lectura**

**7.2.3. Etapa de Evaluación Cognitiva y el sub-proceso de Post-Lectura**

### **7.3. Algunas consideraciones adicionales acerca de la propuesta**

## Capítulo VII

### 7. Propuesta de estrategias cognitivas y metacognitivas

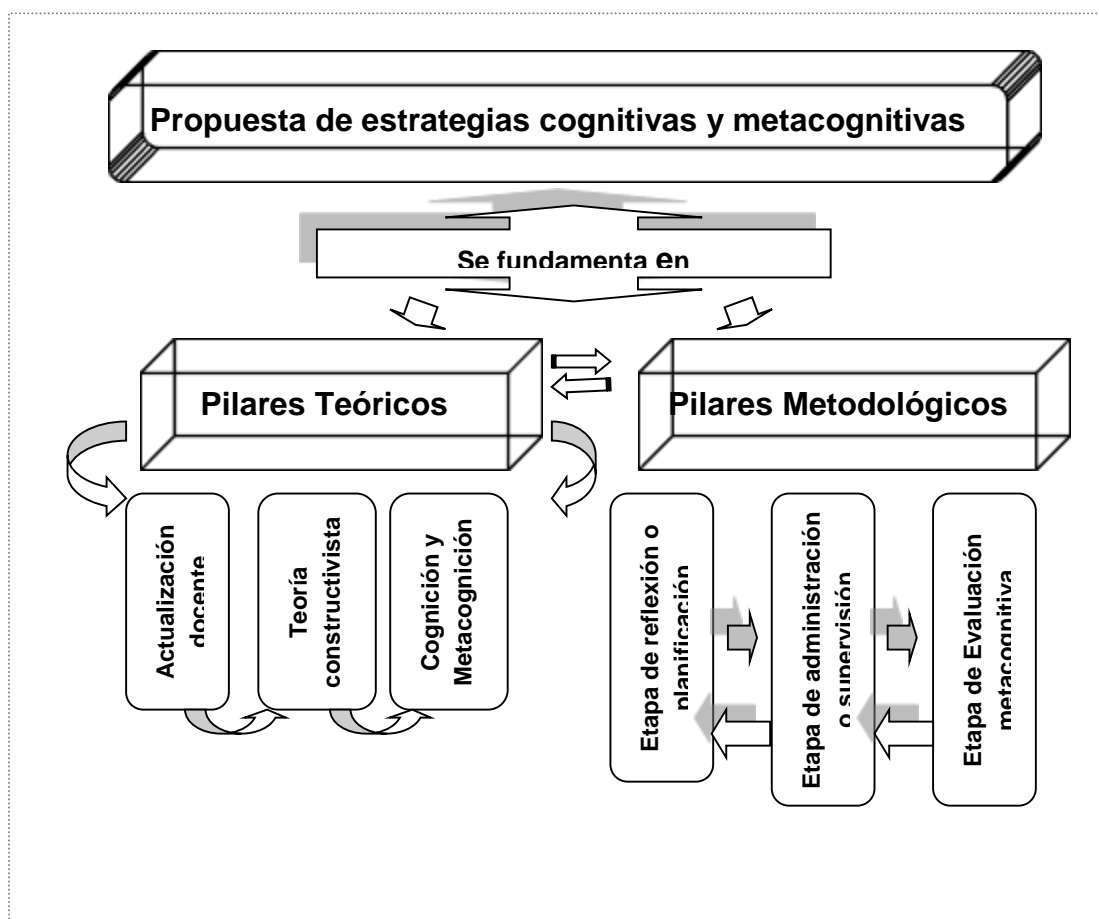
En este capítulo se desarrolla la propuesta de estrategias cognitivas y metacognitivas, tendientes a mejorar el procesamiento del discurso escrito en inglés para los estudiantes que cursan la unidad curricular Lectura y Composición Inglesa en la FHELUZ y, que aprenden este idioma extranjero. Dicha propuesta se ha generado, tomando en consideración, tanto los resultados obtenidos en el capítulo anterior, como los postulados teóricos exhaustivamente analizados a lo largo de esta tesis doctoral.

Esta propuesta pedagógica contiene basamentos teórico-metodológicos cuya misión fundamental es servir de guía a las acciones de los docentes y alumnos, quienes podrán aprovecharla como un instrumento de trabajo que les permita pensar y reflexionar sobre sus prácticas educativas antes, durante y después de su ejecución. Como toda propuesta científica, ésta se caracteriza por ser una construcción dinámica y flexible que debe enriquecerse y reformularse en *el hacer* pero respetando su esencia. Ya que, si consideramos la enseñanza como un proceso abierto en el cual docente y alumno construyen conocimientos, no podemos negar la flexibilidad del cambio, a partir de las experiencias que se van suscitando en la práctica.

Seguidamente se presentan los pilares teórico-metodológicos en los cuales se sustenta la propuesta de estrategias cognitivas y metacognitivas que contribuirán a mejorar el procesamiento del discurso escrito en inglés, durante las diferentes fases de lectura, para los estudiantes de la FHELUZ la cual se esquematiza en la Figura 10, a continuación.

**Figura 10**

**Esquema teórico-metodológico sobre la propuesta de estrategias cognitivas y metacognitivas**



Fuente: Elaboración propia

## **7.1. Pilares teóricos de la propuesta**

Los pilares de la presente propuesta se fundamentan en una visión holística que aborda y abarca los siguientes parámetros: a) la actualización teórico-pedagógica por parte del mediador; b) la teoría constructivista aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras y, c) los principales postulados derivados de la cognición y metacognición. Estos parámetros tienen en común varios puntos de encuentro en lo que respecta a la concepción del estudiante y la mediación docente. Sobre todo, en función del andamiaje que éste último ofrece al proceso de aprendizaje, durante el procesamiento del *input* lingüístico, suministrado por el texto el cual funge como motor constructor de dicho proceso.

Esta visión integrada de saberes, por parte del docente, facilitará la puesta en marcha de la propuesta de estrategias cognitivas y metacognitivas desarrollada para tratar de resolver los problemas de comprensión lectora que manifiestan tanto, los alumnos inscritos en la unidad curricular Lectura y Composición Inglesa de la FHELUZ, expuestos en el Capítulo I de este trabajo, como para otros estudiantes que presenten dificultades parecidas a las aquí descritas.

### **7.1.1. Primer pilar teórico: Actualización Teórico-Pedagógica**

Este primer pilar teórico está relacionado con el rol intelectual y actualizado que debe caracterizar al docente, dada su función de acompañamiento y orientación pedagógica que le permitirán mediar el proceso de aprendizaje. El compromiso pedagógico, que debe contraer el docente, está vinculado con lo que debe conocer acerca de:

- a) La definición retrospectiva y prospectiva de lo que implica el complejo proceso de lectura** tanto en lengua materna como en lengua extranjera, junto con los modelos epistémicos que sirven para darle explicación, desde un punto de vista psicolingüístico (Capítulo II);
- b) Las diferentes definiciones de estrategias de aprendizaje, sus tipos y cómo enseñarlas y evaluarlas** bajo un entrenamiento sistemático que apunte, tanto a la construcción de significados como, al proceso de comprensión en los distintos niveles textuales. Vale aclarar que algunas de estas estrategias están orientadas específicamente al significado del texto, mientras que otras sirven para organizar el proceso de comprensión y la autogestión y autorregulación de su aprendizaje (Capítulo III) y
- c) El estudio de las variables del contexto**, donde esta propuesta se llevará a la práctica, lo cual resulta indispensable para analizar los procesos relacionados con la cognición y la metacognición. En este sentido y tomando en cuenta que el programa de estudios de este contexto específico se basa en competencias, entonces, el análisis de los procesos metacognitivos permitirá articular aspectos de la cognición del estudiante, en términos de *aprender a aprender*, de manera autónoma, mediante la intervención didáctica del docente.
- El trabajo en el aula, desde los principios metacognitivos, que articula la enseñanza con el aprendizaje, no solo contribuye con el desarrollo de habilidades y con la ampliación, modificación o incremento de la complejidad de las estructuras conceptuales del estudiante, sino que se

convierte en instrumento para la formación en competencias, el cual es decisivo para el trabajo y formación permanente del docente (Capítulo IV).

Como puede observarse estos conocimientos primordiales se encuentran extensamente planteados a lo largo de este trabajo y resumidos en el Capítulo anterior, como los principales hallazgos teórico-documentales, generados a través del arqueo bibliográfico llevado a cabo. Con este bagaje de conocimientos, por parte del docente, será más factible diseñar los objetivos del curso, recordando que su misión no sólo es la de proveer información sino, principalmente, guiar al alumno en el proceso de adquisición y aprendizaje de la lengua que está aprendiendo, estimulando la autogestión de dichos aprendizajes.

#### **7.1.2. Segundo pilar teórico: Teoría constructivista**

Dentro de esta teoría y para efectos de la presente propuesta, el estudiante se asume como el eje constructor del proceso de aprendizaje de la lectura en L2. Sus recursos cognitivos, afectivos, volitivos, los conocimientos previos y el conjunto de capacidades que posee y pone en marcha este actor social, en el momento de procesar el discurso escrito en inglés, representan los aspectos más importantes a considerar en todo el proceso de aprendizaje.

En lo que concierne a la acción del docente mediador, enseñar estrategias significa promover en el estudiante la toma de conciencia y estimulación de la autorregulación de los procesos cognitivos, llevándolo a resolver aspectos concretos de su propio aprendizaje y no sólo a resolver

una tarea determinada. En otras palabras, su andamiaje debe orientar al estudiante a que se cuestione, revise, planifique, controle y evalúe su propia acción de aprendizaje.

Lo anterior requiere evaluar las estructuras conceptuales previas del estudiante, así como de sus posibilidades metodológicas y actitudes; con el objetivo de formular estrategias de enseñanza de lectura, acordes con dichas condiciones. Aunque el proceso sea complejo, tiene la ventaja de facilitar la selección del nivel de complejidad de las tareas así como el nivel de exigencia estratégica y participación que tenga el estudiante; estos son los aportes necesarios para construir y adquirir instrumentos dirigidos al desarrollo de la autonomía del estudiante.

Con respecto al texto, como objeto socio-comunicativo, se debe tomar en cuenta que el conocimiento que tenga el aprendiz acerca de su estructura le facilitará seleccionar la información, organizarla, elaborarla y guardarla en su memoria a largo plazo. De allí que, tanto el *input lingüístico* suministrado por el texto, como el texto mismo deba cumplir con las condiciones de autenticidad, relevancia, pertinencia, nivel de dificultad, extensión, función retórica y origen, previamente descritas en los capítulos precedentes. Todo esto contribuirá a que tenga lugar la construcción del conocimiento.

### **7.1.3. Tercer pilar teórico: La cognición y metacognición**

Para la presente propuesta, la metacognición es entendida como la habilidad de conocer, discernir y controlar los propios mecanismos de

aprendizaje, incluyendo el conocimiento y el control de aspectos personales tales como el autoconcepto, autoestima y autoeficacia. La referencia a la metacognición habrá de tener como punto de partida el conocimiento de lo que el sujeto sabe (metamemoria), asociada con los procesos cognitivos y la regulación de dichos procesos.

Los procesos cognitivos son de naturaleza declarativa y se caracterizan por ser conocimientos estables y tematizables; mientras que, la regulación de estos procesos ha de concebirse como la habilidad que tiene el aprendiz de activar tales conocimientos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta regulación hace referencia al aspecto procedimental del conocimiento, permitiendo secuenciar eficazmente las acciones necesarias para lograr objetivos.

Estos dos tipos de estrategias se vinculan con la metacognición, en primer término porque el concepto de estrategia está ligado estrechamente con el aspecto regulador de la metacognición; luego, por la actividad consciente e intencional por parte del aprendiz, sobre la elección de los procedimientos, para el alcance de un objetivo específico; y finalmente, porque la referencia al concepto de conocimiento estratégico, enfatiza la diferencia entre desarrollar una estrategia y el desarrollo de conocimientos sobre la misma. Se tiene entonces que, las estrategias metacognitivas son las que ejercen un papel de control y dirección sobre las cognitivas; llevan al aprendiz desde el inicio hasta el final del proceso de aprendizaje a fijar objetivos para éste, controlando y modificando los procesos correspondientes.



## **7.2. Pilares metodológicos de la propuesta**

Los pilares metodológicos de esta propuesta se han centrado en las tres etapas que se desarrollan en una clase de lectura en L2 y el procedimiento a seguir para la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas durante dichas etapas. Siguiendo a Tovar (2008) con su modelo metacognitivo integrado y dada la experiencia adquirida a través del programa de intervención pedagógica, estas etapas se han denominado: de reflexión o planificación, de administración o supervisión y de evaluación metacognitiva, dependiendo de las actividades que se llevan a cabo en cada una de ellas y que se detallan a continuación.

### **7.2.1. Etapa de Reflexión o Planificación Cognitiva y el sub-proceso de Pre-lectura**

La metodología a seguir en esta etapa inicial de reflexión cognitiva, requiere llevar a cabo acciones, específicas por parte de los actores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lectura en L2. Entre estas acciones se encuentran:

- Evaluar las estructuras conceptuales previas del estudiante, desde el aprendizaje significativo y desde lo didáctico, plantear una situación problemática relacionada con los contenidos lingüísticos que se abordaran y que los estudiantes deben resolver. Con estos dos componentes lo que se debe tratar es de definir la tarea.
- Diseñar instrumentos o actividades que permitan activar y valorar los conocimientos previos que tiene el estudiante y que se relacionan con la solución de la situación problemática antes planteada, así como las habilidades, fortalezas y debilidades que intervengan.

- Centrar esta actividad en el estudiante ya que el proceso es mediado por lo metacognitivo. Así que, la estructura y desarrollo de esta evaluación inicial debe estimular al estudiante a valorar sus estructuras, ventajas y posibles desventajas (componentes cognitivos) para que esté consciente de su estado inicial y sea crítico frente a sus propios procesos. De allí que, la información que proporciona esta primera evaluación no pertenezca exclusivamente al docente sino que pasa a formar parte de la construcción consciente del estudiante.

Con este preámbulo de acciones, se proponen estrategias cognitivas y metacognitivas propias para la etapa de pre-lectura que contribuyan al establecimiento de enlaces entre el contenido del texto y las propias experiencias de los estudiantes, a fin de que éstos puedan reconocer los contextos asociados al texto en L2 y determinar cuáles componentes de sus conocimientos previos pueden ser útiles para el procesamiento del texto. De allí que, en esta fase pre-lectora se sugieran las siguientes estrategias, señaladas en el cuadro 21, definidas con anterioridad como estrategias globales:

**Cuadro 21**  
**Estrategias cognitivas y metacognitivas para la Pre-Lectura**

| <b>Etapa de Planificación o Reflexión cognitiva (Indicadores)</b>   | <b>Cuestionamientos</b>  | <b>Estrategias Recomendadas</b><br>(extraídas del instrumento usado en esta tesis doctoral)  |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Anticipar las consecuencias de las acciones.</li> <li>✓ Comprender y definir el problema.</li> </ul> | <p><b>Teniendo en cuenta mis conocimientos previos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Cuáles me ayudarán en esta particular tarea?;</li> <li>✓ ¿Qué debería hacer primero?;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Hacerse preguntas a sí mismo, cuyas respuestas le gustaría encontrar en el texto.</li> <li>✓ Pensar si el contenido del texto es apto para los propósitos de su lectura.</li> </ul> |

|  |  |  |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Precisar reglas y condiciones.</li> <li>✓ Definir un plan de acción.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Cuánto tiempo tengo para terminar esta tarea?,</li> <li>✓ ¿Dónde quiero llegar?</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Hojear con anticipación el conjunto del texto para ver de qué se trata antes de comenzar a leer.</li> </ul> |
|--|--|--|

Fuente: Elaboración propia

El desarrollo de esta primera etapa de planificación cognitiva, requiere definir un plan de acción para abordar la tarea y de esta manera alcanzar la meta propuesta durante este primer encuentro con el texto, es decir, se debe organizar y seleccionar estrategias que al desarrollarlas, se esté preparado para la próxima etapa de lectura y lleven a alcanzar el objetivo final. Aquí están incluidos el conocimiento declarativo y el conocimiento procedimental.

### **7.2.2. Etapa de Administración o Supervisión Cognitiva y el sub-proceso de Lectura**

La etapa de administración o supervisión metacognitiva implica que el sujeto, una vez que conozca los estados iniciales de sus componentes cognitivos, los articule con estrategias para dar solución a la tarea que se le haya planteado. Para el caso específico, el estudiante y el docente ya han reconocido las estructuras conceptuales que tiene el estudiante y que se relacionan con la situación problema, así que la tarea es construir o reconstruir estructuras (buscando aprendizaje significativo), desarrollar habilidades y competencias a través de la solución del problema.

Las decisiones que se toman para actuar en adelante, así como las estrategias de ejecución que se formulan, están fundamentadas en los

resultados de la evaluación inicial y tienen su origen en la construcción conjunta (entre el estudiante constructor y el docente mediador). Las actividades involucradas en las estrategias dependerán de la naturaleza del problema planteado inicialmente. Para cumplir esta meta no es sólo importante que los alumnos comprendan el criterio para una estrategia con el fin de mejorar la motivación, sino también que sean introducidos en el monitoreo personal del uso de la misma. El Cuadro 22 muestra algunas de las estrategias de solución de problemas y de apoyo, recomendadas para esta etapa, también extraídas del instrumento utilizado en esta tesis doctoral por contar con la experiencia obtenida de las mismas.

**Cuadro 22**

**Estrategias cognitivas y metacognitivas para la Lectura**

| <b>Etapas de supervisión o administración cognitiva (Indicadores)</b>   | <b>Cuestionamientos</b>  | <b>Estrategias (extraídas del instrumento usado en esta tesis doctoral)</b>   |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Determinar la efectividad de las estrategias de solución.</li> <li>✓ Descubrir errores.</li> <li>✓ Reorientar las acciones.</li> </ul> | <p>Cuando estás supervisando tu plan de acción, te preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Qué estoy haciendo?;</li> <li>✓ ¿Voy por el camino correcto?;</li> <li>✓ ¿Cómo debería proceder?;</li> <li>✓ ¿Qué información es importante y debo recordar?;</li> </ul> | <p>Cuando leo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ tengo un propósito “in mente”</li> <li>✓ tomo notas para ayudarme a comprender lo que leo</li> <li>✓ pienso en lo que conozco sobre el tema para comprender mejor lo que leo</li> <li>✓ Primero leo “por encima” (a vuelo de pájaro) el texto para conocer su amplitud y organización.</li> </ul> |

|   |  |   |
|---|--|---|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Debería hacerlo de otra manera?;</li> <li>✓ ¿Qué puedo hacer si no entiendo algo?</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Cuando un texto se vuelve difícil, leo en voz alta para ayudarme a entenderlo</li> <li>✓ Leo lentamente pero cuidadosamente para asegurarme de entender lo que leo.</li> <li>✓ Discuto con otros sobre el contenido de lo que leo para corroborar mi comprensión del texto.</li> <li>✓ Trato de volver atrás para encontrar pistas cuando pierdo concentración.</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Determinar la efectividad de las estrategias de solución.</li> <li>✓ Descubrir errores.</li> <li>✓ Reorientar las acciones.</li> </ul> | <p>Cuando estás supervisando tu plan de acción, te preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Qué estoy haciendo?;</li> <li>✓ ¿Voy por el camino correcto?;</li> <li>✓ ¿Cómo debería proceder?;</li> <li>✓ ¿Qué información es importante y debo recordar?;</li> <li>✓ ¿Debería hacerlo de otra manera?;</li> <li>✓ ¿Qué puedo hacer si no entiendo algo?</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Subrayo información del texto para ayudarme a recordar mejor</li> <li>✓ Ajusto la velocidad de mi lectura de acuerdo a lo que estoy leyendo.</li> <li>✓ Decido lo que debo leer atentamente y lo que debo ignorar.</li> <li>✓ Uso diccionarios u otras referencias para ayudarme a comprender lo que leo</li> <li>✓ Cuando el texto resulta difícil pongo más atención en lo que estoy leyendo.</li> <li>✓ Uso tablas, diagramas y dibujos para incrementar mi comprensión del texto</li> <li>✓ Cuando leo paro de vez en cuando para pensar sobre lo que estoy leyendo.</li> <li>✓ Trato de adivinar el significado de palabras o frases que desconozco</li> <li>✓ Uso claves contextuales para entender mejor lo que estoy leyendo</li> <li>✓ Parafraseo (reformulo ideas con mis propias palabras) para entender mejor lo que leo.</li> </ul> |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Trato de hacer diagramas o visualizar la información para recordar mejor lo que leo.</li> <li>✓ Uso ayudas tipográficas, como letras negritas o cursivas para identificar la información importante.</li> <li>✓ Retrocedo y avanzo en el texto para encontrar relaciones entre las ideas que aparecen.</li> <li>✓ Chequeo mi comprensión cuando atravieso información conflictiva</li> </ul> |
|--|--|---|

Tal como se aprecia en el Cuadro 22, supervisar implica la posibilidad de reflexionar sobre las operaciones mentales que están en marcha y examinar sus consecuencias, esto significa monitorear o supervisar sobre la marcha. Es el proceso de estar evaluando continuamente qué tan cerca se está de la meta o submeta planeada.

### **7.2.3. Etapa de Evaluación Cognitiva y el sub-proceso de Post-lectura**

Esta etapa de evaluación metacognitiva debe ocurrir durante todo el desarrollo de la tarea, es decir, desde la evaluación inicial hasta la solución final de la tarea. La construcción conjunta y constante, entre docente y estudiantes, implica definir criterios que permitan determinar si se está consiguiendo la meta, si se está llegando a la resolución del problema, si la metodología propuesta y las actividades planeadas están contribuyendo con lo proyectado; es decir que se establece un sistema para regular la ejecución de estrategias, de tal manera que, de ser necesario, puedan ser reformuladas en la misma acción.

La evaluación concluye el proceso con una valoración global que permite dilucidar avances, construcciones, dificultades, falencias y nuevas posibilidades, tanto para el trabajo de estudiantes, como para el del docente. Tal como se mencionara anteriormente, esta etapa sirve para que los estudiantes confronten sus propias interpretaciones con las de sus compañeros y construyan el significado de los textos leídos desde múltiples perspectivas. Para ello se requiere haber ejercitado intensamente las destrezas correspondientes a la fase anterior.

Finalmente, se abre un nuevo ciclo pues estos resultados de evaluación permiten tomar decisiones para el trabajo o tarea que sigue. El Cuadro 23 presenta un esquema a seguir en esta fase de Post-lectura.

**Cuadro 23**

**Estrategias cognitivas y metacognitivas para la Post-Lectura**

| <b>Etapas de evaluación cognitiva (Indicadores)</b>  | <b>Cuestionamientos</b>   | <b>Estrategias (extraídas del instrumento usado en esta tesis doctoral)</b>  |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Establecer la correspondencia entre los objetivos propuestos y los resultados alcanzados.</li> <li>✓ Decidir sobre la mejor solución.</li> <li>✓ Appreciar la validez y pertinencia de</li> </ul> | <p>Cuando estás evaluando tu plan de acción, te preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Cómo lo hice?;</li> <li>✓ ¿Qué podría haber hecho de otra forma?;</li> <li>✓ ¿Cómo puedo aplicar este tipo de pensamiento a otros problemas?;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Habitualmente hago un resumen sobre la información más importante del texto.</li> <li>✓ Retrocedo y avanzo en el texto para encontrar relaciones entre las ideas que aparecen.</li> </ul> |

|                                   |   |   |
|-----------------------------------|---|---|
| <p>las estrategias aplicadas.</p> | <p>✓ ¿Necesito volver atrás en la tarea para llenar “espacios blancos” que han quedado en mi comprensión?</p> | <p>✓ Chequeo si mis conjeturas sobre el texto están acertadas o son erróneas.</p> <p>✓ Analizo críticamente y evalúo la información presentada en el texto.</p> |
|-----------------------------------|---|---|

Fuente: Elaboración propia

Puede observarse entonces que evaluar consiste en la valoración de los productos y procesos regulatorios de lo que se está aprendiendo. Incluye valorar tanto las metas como las submetas que se han propuesto en el proceso de planificación. Tal como lo plantea Baker (1989), el conocimiento metacognitivo y las habilidades de regulación como la planificación están relacionados con la evaluación. El saber planificar, supervisar y evaluar qué técnicas, cuándo, cómo, por qué y para qué se han de aplicar a unos contenidos determinados con el objetivo de aprender, hace que el aprendiz se vuelva estratégico.

### **7.3. Algunas consideraciones adicionales acerca de la propuesta**

Además de los pilares teóricos y metodológicos que sustentan la propuesta generada, vale la pena considerar otros aspectos adicionales que habrá de tener presente el docente a la hora de implementarla. En primer lugar, que la conciencia metacognitiva es la que aporta al sujeto la sensación de saber o no saber, y al mismo tiempo le permite aplicar en otros contextos esos aprendizajes. Así, esta competencia metacognitiva es un enlace entre la memoria semántica y la procedimental, y es,



pedagógicamente hablando, la base del “aprender a aprender” y a comprender.

Este debería ser el objetivo que debería perseguir la educación actual: habría que pasar del alumno pasivo y dependiente, que registra sin prestar atención a los estilos que se le presentan, al alumno activo, automotivado, reflexivo, independiente y constructor de su propio conocimiento y de su aprendizaje. Por otro lado, el papel del docente iría encaminado a problematizar la realidad, distinguiendo y clasificando las variables que la componen, planteando retos a resolver de forma práctica y operativa por parte de los alumnos.

Los desafíos irían dirigidos sobre la persona del propio alumno (conocerse a sí mismo), comenzando por un conocimiento sensitivo, hasta llegar al mayor poder de abstracción, utilizando la metacognición, ya que es ésta la que nos impulsa a conocer los procesos por los que conocemos y por los que pensamos. Es justamente, en el entorno escolar, tal como lo plantea Burón (1993), en donde la investigación metacognitiva se fija en los procesos de aprendizaje y no sólo en los productos finales.

Enseñar el uso y desarrollo de estrategias metacognitivas, amerita que el estudiante: a) desarrolle una actividad autorregulada (capacidad de aprender por sí mismo); b) planifique la búsqueda de la nueva información y la solución de los problemas que le puedan surgir, dentro de un proceso supervisado y evaluado de manera permanente; y, c) pueda medir su éxito o fracaso, en cuyo caso tendría que saber dónde, cuándo, por qué y cómo

ha fallado para poder poner solución de acuerdo a los resultados obtenidos. Todo esto, puede incidir directamente en que los estudiantes adelanten los procesos de aprendizaje autónomos, y puedan aprender que la autosupervisión es una habilidad muy valiosa de alto nivel.

Si se pretende que el alumno **aprenda a aprender**, como lo sugiere el programa por competencias del contexto en estudio, el método didáctico debe ser metacognitivo (mediante instrucción metacognitiva), es decir, los discentes tienen que saber por qué hacen lo que hacen y tienen que darse cuenta de las ventajas que tiene hacerlo de esta manera y no de otra. Para ello es necesario, que el docente mediador se centre en el desarrollo del pensamiento estratégico: modelando los pensamientos, compromisos, creencias y actitudes de los alumnos cuando se presenten problemas particulares o decisiones a tomar, identificando atribuciones negativas y positivas, dándoles oportunidades para reflexionar sobre las consecuencias de las acciones y de los pensamientos que se obtienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es justamente en este proceso en el que, la presente propuesta puede aportar una valiosa ayuda a la labor docente durante la enseñanza de la aprehensión de conocimientos a través de la lectura en L2. La utilidad de la aplicación de las mismas está en función de que el alumno logre evaluar y regular su propia comprensión. Considero que los mecanismos que se ponen en juego en estos procesos hacen necesario que los docentes nos comprometamos activamente instruyendo a los estudiantes en la adquisición e implementación de estrategias que apunten a un

dominio en los aspectos cognitivos y metacognitivos, ambos estrechamente vinculados.

## **Capítulo VIII**

### **Conclusiones y Recomendaciones**

---

**8.1. Sobre la descripción de la naturaleza psicolingüística que involucra el proceso de lectura.**

**8.2. Acerca del análisis de las ventajas que presenta el empleo de estrategias metacognitivas por parte de los estudiantes que aprenden inglés como LE, en materia del procesamiento del discurso escrito en este idioma.**

**8.3. Con relación a las diferencias relacionadas con el comportamiento lingüístico de los estudiantes, en las fases del procesamiento de la lectura en inglés, antes y después de la aplicación de estrategias metacognitivas**

**8.4. Con respecto a la evaluación del nivel de efectividad lectora alcanzado por los estudiantes que aplican estrategias metacognitivas**

**8.5. En relación a la propuesta de estrategias generada**

**8.6. Propuesta para estudios a Futuro**

## Capítulo VIII

### 8. Conclusiones y Recomendaciones

Las conclusiones y recomendaciones que se presentan en este apartado se derivan del análisis de los resultados discutidos en el capítulo VI de esta tesis doctoral. Las mismas se detallan, atendiendo al orden establecido por los objetivos específicos propuestos a inicios de este trabajo.

#### **8.1. Sobre la descripción de la naturaleza psicolingüística que involucra el proceso de lectura**

Las conclusiones sobre este objetivo están relacionadas con lo complejo que resulta el acto de leer, bien en lengua materna o lengua extranjera. Los esfuerzos que realiza la arquitectura cerebral para llevar a cabo este complicado proceso sólo pueden abordarse desde una perspectiva psicolingüística. A partir de esta perspectiva se logró develar cuál ha sido la formulación histórica que da cuenta de este intrincado proceso mediante los diferentes modelos epistémicos.

Estos hallazgos documentales resultaron ser interesantes por tratarse de un ejercicio de asimilación y transposición de conocimientos básicos que pueden ser aplicados en diferentes contextos educativos, motivo por el cual se recomienda sean conocidos por los docentes abocados a la enseñanza de la lectura en L2. Con estos conocimientos el

profesor tiene la oportunidad de recrear las diversas procedencias de su saber y de su hacer para que la práctica docente tenga el éxito esperado.

Sin embargo, el hecho de que ocurran estos complicados procesos no implica que los modos de enseñanza-aprendizaje para la formación de lectores competentes en L2 deban serlo. Estudiar la lectura, tomando como base la psicología del lenguaje, representa una fortaleza que contribuye a construir un marco teórico-conceptual sobre la formación de lectores universitarios críticos, creativos y transformadores, capaces de aplicar estrategias de aprendizaje que les ayuden a comprender textos de su especialidad escritos en inglés.

Por otro lado y sobre la base de los postulados de la teoría constructivista para el aprendizaje de la lectura en L2 (en sus tres subprocesos), se concluye que bajo estos postulados la construcción de los saberes que se alcanzan a través del proceso lector, tienen su origen y dependen de los conocimientos previos con los que cuenta el estudiante. De allí que la principal recomendación sobre este aspecto esté enfocada hacia el especial interés que debe dedicársele a este tipo de conocimientos que le brinda al aprendiz numerosas ventajas en el acto de aprender una lengua extranjera.

Es perentorio destacar lo altamente conveniente que resulta tener presente el concepto de transferencia de estos conocimientos previos por parte del estudiante al momento de planificar y desarrollar cada práctica educativa ya que, la meta última de gran parte del aprendizaje es que éste

pueda ser aplicado en otros contextos. Esto es válido tanto para el aprendizaje de contenidos específicos como para el aprendizaje de destrezas y estrategias. Por lo tanto, lo ideal sería implementar mecanismos que propicien este tipo de transferencias, tomando en consideración que no todos los estudiantes actúan de igual manera y que para muchos, transferir tales destrezas constituye una empresa por demás complicada.

## **8.2. Acerca del análisis de las ventajas que presenta el empleo de estrategias metacognitivas por parte de los estudiantes que aprenden inglés como LE, en materia del procesamiento del discurso escrito en este idioma.**

Con respecto a este análisis, se concluye que las ventajas que ofrece la aplicación de este tipo de estrategias durante el procesamiento del discurso escrito en inglés son invaluableles. Ello debido a que la metacognición supone, entre otros aspectos, el conocimiento, observación y monitoreo de las estrategias del pensamiento, es decir, tener conciencia de las habilidades, las estrategias y los recursos que se necesitan para efectuar una tarea de manera efectiva (saber qué hacer), así como la capacidad de usar mecanismos autorreguladores para asegurar el término de la tarea con éxito (saber cómo y cuándo hacer).

Todas estas actividades están a su vez relacionadas con la metacomprensión, que no es más que la conciencia del propio nivel de comprensión durante el proceso de lectura y la habilidad para controlar las acciones cognitivas durante este proceso, mediante el empleo de

estrategias que faciliten la comprensión de un tipo determinado de textos, en función de una tarea determinada.

No obstante, se recomienda tener en cuenta la coincidencia de las estrategias cognitivas y metacognitivas y la frontera tan frágil que las separa, ya que ambas pudieran constituirse en una misma estrategia. Lo que definirá si se aplica una o la otra dependerá de la finalidad o propósito de la estrategia en sí; ya que, por ejemplo, el uso de un cuestionario durante la lectura pudiera tener un propósito cognitivo si se busca obtener conocimientos, o por el contrario, una finalidad metacognitiva, si se quiere evaluar o monitorear lo que se ha leído. Todo ello, permite demostrar el vínculo existente entre ambas estrategias, ya que no se podría examinar una aislada totalmente de la otra.

En consecuencia, aquellos docentes preocupados por las deficiencias lectoras manifestadas por sus estudiantes que deseen contribuir a que estos últimos se tornen más metacognitivos deberán conocer acerca de los tipos de estrategias comúnmente empleadas por los lectores eficientes y las metodologías de enseñanza de estrategias de lectura que han demostrado ser efectivas a lo largo del tiempo. Tal como se procedió en este caso específico a través del pre-test. Asimismo, deberán estar conscientes de que la enseñanza de vocabulario, el entrenamiento para aumentar la fluidez y el aprovechamiento de las experiencias previas también son determinantes en el incremento de la comprensión lectora.



**8.3. Con relación a la comparación entre las diferencias relacionadas con el comportamiento lingüístico de los estudiantes, en las fases del procesamiento de la lectura en inglés, antes y después de la aplicación de estrategias metacognitivas.**

Los hallazgos encontrados en la consecución de este objetivo involucran tanto, los aspectos metodológicos implementados para detectar estas diferencias como, los resultados cuantitativos arrojados a partir de la comparación realizada, antes, durante y después de la intervención pedagógica. De tal manera que, sobre estos aspectos se concluye y recomienda lo siguiente:

✓ **(Antes)** Desde el punto de vista metodológico, el Cuestionario de Estrategias de Lectura en Inglés (CELI), adaptado al español por Ramírez y Pereira (2006) en una población de estudiantes venezolanos, del «Survey of Reading Strategies» (SORS) de Mokhtari y Sheorey (2002) que evalúa el conocimiento metacognitivo de estrategias de lectura en estudiantes al leer materiales académicos en inglés; resultó ser una herramienta poderosa para incrementar el conocimiento de las estrategias de lectura en los estudiantes, siguiendo un enfoque de autorregulación de los lectores. Por lo cual se sugiere su uso para realizar investigaciones que requieran mayor exploración poblacional.

✓ **(Durante)** El programa de intervención pedagógica cumplió con los objetivos previstos, llevando al estudiante a resolver aspectos concretos de su propio aprendizaje y no sólo a resolver una tarea determinada; es decir, se orientó al estudiante a cuestionarse, revisarse, planificarse,

controlarse y evaluarse bajo su propia acción de aprendizaje. Durante esta intervención, se corroboró que:

- a) los estudiantes poseen esquemas de conocimientos sobre el texto que pueden ser modificados y enriquecidos a partir de procesos, como el implementado a lo largo de esta convivencia educativa, que lo conducen a una continua construcción de saberes, bajo la mediación docente.
- b) Se puede aumentar el conocimiento compartido entre el lector y el texto, entendiendo que las características de la organización discursiva forman parte de los esquemas lectores y que sirven para propiciar un encuentro exitoso entre el lector/escritor y los textos con la ayuda del mediador: el docente.
- c) La interacción entre el mediador y el alumno promueve la toma de conciencia de lo que se sabe o no se sabe, de que las estrategias de aprendizaje varían de acuerdo con la naturaleza del material a aprender y las demandas de la situación de aprendizaje; de que puedan predecir y monitorear el éxito de los propios esfuerzos de aprendizaje, es decir, determinar si el proceso de aprendizaje sucede tal como se planeó; de diagnosticar las causas de las dificultades y, ajustar los procesos cuando sea necesario.
- d) La intervención pedagógica sirve de escenario para desarrollar un ambiente cooperativo en el aula, posibilitando la autoevaluación y la confrontación a la crítica constructiva.

Dado los aportes positivos que se experimentaron a través de esta intervención pedagógica, se recomienda su implementación como práctica educativa constante para crear un clima de aprendizaje que esté acorde con las necesidades e intereses de los estudiantes.

✓ **(Después)** Por otra parte y en relación con los datos cuantitativos arrojados después de la intervención, se concluye que el programa diseñado para tal fin logró incrementar y reforzar el empleo de estrategias metacognitivas globales, de resolución de problemas y de apoyo durante las fases de pre-lectura, lectura y post-lectura. Al comparar los resultados obtenidos en el pre-test y el post-test, se observó que el empleo de algunas de estas estrategias, como por ejemplo el subrayado de información importante, la lectura lenta pero cuidadosa y el parafraseo, pasaron de un uso casi nulo a alcanzar un 100% de utilización.

En este sentido, se sugiere que los datos presentados sean tomados como pruebas iniciales y no como datos concluyentes ya que existe la posibilidad de que los mismos estén afectados por la variación en cuanto al número de la muestra inicial y final. A pesar de que las especificaciones conceptuales y metódicas de la presente investigación favorecen su replicación.

Para futuras investigaciones se podría profundizar, desde un punto de vista cuali-cuantitativo, en el estudio de otros aspectos como los estilos de aprendizaje y algunas otras variables sociodemográficas y académicas. De igual modo, se recomienda replicar este estudio a otras poblaciones

académicas y con diferentes niveles de competencia en el manejo del idioma inglés como LE.

#### **8.4. Con respecto a la evaluación del nivel de efectividad lectora alcanzado por los estudiantes que aplican estrategias metacognitivas**

Los datos arrojados por la muestra en el post-test demuestran que la misma alcanzó un nivel de efectividad lectora que puede catalogarse como excelente, lo cual conlleva a concluir que se experimentó un cambio de actitud hacia la lectura en inglés, en el sentido de que, después del período de entrenamiento, pudieron percatarse que las ideas contenidas en los textos trabajados no eran del todo ideas o conceptos nuevos. Por lo tanto, se asume que estos estudiantes pudieron vincular eficientemente la nueva información (input lingüístico y conceptual) con información y experiencias vividas con anterioridad (conocimiento previo) y a valorar las ventajas que este hecho tiene para la comprensión de los textos en inglés.

Aun cuando la prueba (post-test) aplicada a la muestra, previamente validada por los expertos en la materia, fue de selección simple, la misma logró su cometido al evaluar aspectos relacionados con el uso de estrategias metacognitivas. A través de este post-test el estudiante demostró haber aprendido a monitorear sus propios procesos cognitivos mientras leía el material suministrado, lo cual redundó en el desarrollo de habilidades de lectura proactivas, estratégicas y autorreguladas, contribuyendo de forma general en el aprendizaje académico y significativo del inglés como LE. En fin, cuando el aprendiz manipula un texto con eficiencia y autonomía, normalmente presenta un rendimiento eficiente en

términos de comprensión tanto del vocabulario como del sentido global del texto.

### **8.5. En relación a la propuesta de estrategias generada**

Se insiste que para su implementación es necesario precisar, en primer término, los postulados teóricos que subyacen a la propuesta, en lo que respecta al concepto de lectura y a la concepción sobre la manera cómo los estudiantes comprenden y aprenden. En segundo lugar, establecer los objetivos que se pretenden alcanzar a través de una sistematización de la práctica pedagógica, destinada al desarrollo de estrategias metacognitivas, en la cual el estudiante constructor y sus conocimientos previos, constituyen la plataforma que servirá de soporte al andamiaje que habrá de emprender el docente mediador de saberes.

Vale reiterar que la propuesta de estrategias generada no tiene un carácter estable, la misma es susceptible a cambios que dependerán de las necesidades e intereses de la comunidad estudiantil así como, de las necesidades del contexto en donde ésta tendrá lugar. Sin embargo y dada la esencia interactiva para el procesamiento del discurso escrito en inglés que subyace en la propuesta formulada, es menester considerar algunas recomendaciones que pudieran asegurar su éxito y que se resumen en los siguientes lineamientos, durante las etapas de pre-lectura, lectura y post-lectura:

#### **a) Para la etapa de pre-lectura:**

- ✓ **Explicar claramente a los estudiantes el propósito de la lectura**

Todo los estudiantes deben tener claro el por qué y para qué procederán a leer el texto seleccionado, antes de abordarlo por primera vez. La identificación de este propósito ayudará a los estudiantes a enfocarse en las estrategias que contribuirán a alcanzarlo y, sobretodo, a hacer de la lectura un proceso significativo en el cual se pueden establecer conexiones posteriores o vínculos entre: ese propósito, la información contenida en el material de lectura y los saberes previos almacenados en los esquemas o estructuras mentales.

✓ **Promover la conexión consciente del texto con conocimientos preexistentes**

La vinculación del contenido del texto a procesar con los esquemas, conocimientos y experiencias previas de los estudiantes facilitará la contextualización de la información. Este paso bien podría desarrollarse mediante actividades de pre-lectura que como se mencionó en el apartado teórico de esta tesis doctoral, involucren la activación de conocimientos previos, la generación de expectativas, la predicción de información y la formulación de hipótesis. Con estas estrategias se le da cabida a uno de los componentes de la perspectiva interactiva, a saber, el procesamiento deductivo-predictor lo cual, conjuntamente con la aplicación posterior del procesamiento inductivo-decodificador, se traducirá en la re-construcción dinámica del texto y su correcta interpretación. La vinculación consciente e intencional de los contenidos textuales con los esquemas individuales también es importante durante las siguientes etapas de lectura y post-

lectura por lo que es conveniente establecer tales vínculos o puentes cognitivos con el texto antes, durante y después de leer.

## **b) Para la etapa de Lectura**

### **✓ *Abordar el texto de forma global***

Solicitar a los estudiantes que realicen una lectura rápida de todo el texto a objeto de que puedan captar aspectos generales del mismo y hacerse una idea global basada en esas primeras impresiones. A través de la formulación de preguntas capciosas, procurar que los alumnos establezcan comparaciones entre las expectativas e hipótesis iniciales y las ideas generales surgidas de esta lectura para que logren detectar semejanzas y diferencias. De esta manera, serán capaces de confirmar o rechazar las hipótesis planteadas antes de leer y tener claro algunos indicios que posteriormente guiarán el procesamiento del contenido textual.

### **✓ **Discriminar las destrezas lectoras adecuadas para cada tipo de texto****

Propiciar discusiones que ayuden a los estudiantes a discriminar las estrategias de lectura convenientes para procesar el texto de manera eficiente. Una vez abordado el texto de manera general será necesario que los alumnos expongan sus ideas en relación al posible repertorio de estrategias que podrían implementar con miras a alcanzar el propósito establecido. Cada tipología textual tiene sus características propias de tal manera que, el estudiante puede seleccionar dentro de dicho repertorio la más adecuada para procesarlo. Este paso amerita la activación de la

actividad metacognitiva y el pensamiento crítico pues involucra la reflexión consciente, el auto-cuestionamiento y la formulación de juicios, lo que, en definitiva, ayudará a los lectores a reconocer el valor y la pertinencia de las estrategias analizadas y su futura aplicación.

✓ **Planificación del empleo de estrategias**

Esta planificación dirigida por el docente mediador, consiste en considerar el orden en el que se aplicarán las estrategias el cual estará determinado por el grado de complejidad del texto y de las mismas estrategias. En este sentido, se partirá de aquellas estrategias que involucren una aproximación general del texto para moverse gradualmente hacia estrategias que impliquen mayores detalles.

✓ **Modelaje de estrategias**

Esto implica que la actuación del docente sirva de modelo al ejecutar la estrategia en presencia de los estudiantes de manera que, les permita hacer aplicaciones sucesivas de la misma estrategia basada en ese modelaje del profesor. Tal modelaje resulta ser muy provechoso, sobre todo cuando ambos, docente y alumno, verbalicen cada una de las acciones que se están ejecutando; de esta forma se pondrán en evidencia las operaciones mentales que se están desarrollando en cada una de las instancias del proceso lector.

✓ **Andamiaje en la aplicación de estrategias**

Esto significa acompañar a los lectores durante la aplicación y puesta en práctica de las estrategias seleccionadas. A estas alturas del proceso los estudiantes deben tener claro el modo en el cual ejecutarán



cada actividad dado que ya han sido testigos del modelaje previo, proporcionado por el docente. Así pues, será responsabilidad del docente guiarlos a lo largo de la actividad lectora, la cual podrán realizar de manera cooperativa con sus pares o de forma individual con miras a lograr una práctica lectora independiente, gracias al retiro del andamiaje en tiempo oportuno.

✓ **Seguimiento constante**

El monitoreo constante a los estudiantes, es imprescindible para asegurarse de que estos últimos estén aplicando las estrategias de forma adecuada y coherente. Esto involucra estar atentos al trabajo que realizan los estudiantes de forma individual o colectiva a fin de que se pueda constatar la correcta aplicación de las estrategias o las deficiencias en su aplicación y tomar acciones para re-orientar el proceso de lectura. Recordando siempre que los sujetos involucrados en el aprendizaje de la comprensión lectora en inglés deben lograr un desempeño eficiente en las dos áreas implicadas: adquisición de conocimiento de los elementos lexicales, sintácticos y discursivos propios del idioma inglés, y desarrollo de estrategias lectoras que le faciliten la construcción del mensaje textual.

**c) Para la etapa post-lectora**

✓ **Promover inferencias sobre las estrategias aplicadas**

Incentivar a los lectores para que utilicen la información textual que les conduzca a la generación de conexiones, inferencias y así dar forma a sus propias conclusiones y plantearse nuevas interrogantes y predicciones.

✓ **Evaluar el uso de la estrategia**

Enseñar al estudiante a evaluar el uso de la estrategia implica tomar en consideración que el énfasis de esta evaluación debe recaer, tanto en la habilidad del lector para reconstruir el texto e inferir significados a partir de la conjunción de sus conocimientos o esquemas previos y los signos impresos en el papel (o en formatos digitales), como en la determinación de la efectividad de las estrategias empleadas. Para lograr esta meta, el docente puede hacer uso nuevamente del modelaje, pero esta vez modelar el proceso de evaluación acompañado de la verbalización de los pasos que lo componen, para que los alumnos, por su parte, logren de forma progresiva aplicar estos procesos de evaluación de forma autónoma.

✓ **Retroalimentación**

Después de haber logrado los lineamientos anteriores se debe proporcionar la retroalimentación relativa al desempeño de los lectores. En este sentido, el docente habrá de manifestar sus opiniones desde una perspectiva crítica y constructiva y sobretodo exponer los argumentos que sustenten dichas críticas. Todo esto deberá hacerse de manera clara y coherente a objeto de que los lectores puedan reflexionar, autoevaluarse y juzgar su propia actuación. La retroalimentación también puede ser proporcionada por los mismos pares quienes podrán aportar sus propias apreciaciones y enriquecer todo el proceso.

En los lineamientos anteriores, presentados como recomendaciones y bajo la responsabilidad del docente, se conjugan constructos teóricos derivados de la teoría cognitiva, la instrucción para el control metacognitivo,

la perspectiva interactiva para el procesamiento de textos, así como la didáctica para la interpretación y la comprensión lectora. Los mismos no deben considerarse como una receta a seguir sino más bien como actividades que contribuirán al logro de un aprendizaje consciente y autorregulado de la actividad lectora. Tales actividades convertirán el salón de clase en un escenario de interacción permanente donde el docente proporciona asistencia pedagógica oportuna y promueve la construcción compartida de significados de forma consciente, a partir del procesamiento del discurso escrito en la lengua meta por parte de sus estudiantes.

Desde el punto de vista del compromiso pedagógico, el docente debe entrenar al estudiante en el uso y aplicación de todas las estrategias. Pero será el estudiante quien decidirá cuál aplicar de acuerdo con su situación particular de aprendizaje y en respuesta a la problemática cognitiva planteada. Se debe considerar además, en el caso específico de la muestra estudiada, que los estudiantes poseen características particulares que pueden ser utilizadas como fortalezas para iniciar la implementación de la propuesta generada, tales como:

- a) *Conocen un amplio número de estrategias de aprendizaje, tal como se demostró en el pre-test y post-test.*
- b) *Comprenden cuándo, dónde y porqué estas estrategias son importantes.*
- c) *Seleccionan y controlan las estrategias, y son muy reflexivos y planificadores.*

- d) *Adoptan un punto de vista incremental respecto al desarrollo mental (de la inteligencia).*
- e) *Creen en el esfuerzo desplegado cuidadosamente.*
- f) *Están motivados intrínsecamente, orientados hacia las tareas y tienen metas de aprendizaje.*
- g) *No tienen miedo al fracaso, de hecho, piensan que el fracaso es esencial para el éxito y, por lo tanto, no se muestran ansiosos ante los exámenes, sino que los consideran como una oportunidad para aprender.*
- h) *Tienen conocimientos sobre muchos temas y un rápido acceso a esos conocimientos.*
- i) *Tienen una historia de haber contado con el apoyo necesario en todas estas características en el entorno familiar, por la universidad y por la sociedad en general.*
- j) *Cuentan con un nivel del idioma que están aprendiendo que puede considerarse como intermedio-avanzado.*

Estas y otras características pueden ser consideradas como los rasgos esenciales de un buen procesador de la información, lo que implica la integración de variables cognitivas, motivacionales, personales y situacionales dentro de los componentes principales del sistema metacognitivo. En fin, se espera que esta propuesta no se restrinja sólo a la práctica didáctica local, sino que trascienda otros escenarios académicos de enseñanza de la lectura en LE cuyos problemas de comprensión del discurso escrito en inglés se asemejen a los aquí planteados. Los fundamentos teórico-metodológicos que la respaldan, constituyen una base

sólida y confiable para el quehacer docente, por lo que podrá servir de insumo o refuerzo a sus prácticas pedagógicas cotidianas.

## **8.6. Consideraciones finales y propuestas de estudios a futuro**

Como toda investigación científica, ésta en particular abre la posibilidad de seguir indagando sobre otros problemas que giran alrededor de temáticas tan controversiales como lo son la cognición y metacognición y que tienen que ver con los mecanismos que utiliza el lector para procesar el discurso escrito en inglés, implicando un proceso activo de integración y organización de la información, construcción de significados y control de la comprensión. Los senderos para seguir indagando sobre tales temáticas, sugieren estudios más profundos que pudieran abordar interrogantes como:

- a) ¿Qué tipo de factores, además de los disposicionales, motivacionales, y otros aquí analizados, ejercen influencia en el lector para decidir cuál estrategia utilizar para la resolución de una determinada tarea?
- b) ¿Cuáles son los otros elementos que subyacen detrás del carácter consciente, deliberado, de control y regulación que el estudiante puede ejercer sobre las estrategias de aprendizaje?
- c) ¿De qué otra manera puede enseñarse, ese alto grado de control y regulación sobre el propio proceso de aprendizaje que se necesita para analizar las características y demandas de la tarea, ser consciente de las posibilidades y limitaciones de sí mismo,

reflexionar sobre las expectativas y el valor concedido a la tarea, y planificar y decidir qué estrategias son las más adecuadas para enfrentarse a la resolución de la misma?

Estas interrogantes introducen de lleno en toda la compleja dinámica de los factores cognitivos que determinan el aprendizaje escolar y contribuyen a la adquisición de nuevos conocimientos, pero que pueden ir más allá de la propuesta de estrategias presentada en esta tesis doctoral que en el momento en que asumimos el carácter voluntario, intencional y controlado de las estrategias de aprendizaje nos estamos acercando tanto a los componentes motivacionales como a los mecanismos metacognitivos implicados en el aprendizaje.

Aunque probablemente, el tener un amplio conocimiento sobre estrategias no se encuentre relacionado con la motivación del estudiante, es indudable que la utilización y puesta en marcha de unas determinadas estrategias se encuentra vinculado directamente con las intenciones, motivos y metas del sujeto lector.

## ***Referencias Bibliográficas***

---

## Referencias Bibliográficas

1. Agelvis, V. y Serrano S. (Comps.). (2002). **Los textos expositivos: lectura y escritura**. Mérida, Venezuela: Consejo del Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico, Universidad de Los Andes (ULA). Pp. 170.
2. Alexander, P.A. y Jetton, T.L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. In M. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (Eds.), Handbook of reading research. Vol. III. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
3. Álvarez, Lilian; Martínez, Zulema y Morales, Flora. (2013). Comportamiento de la comprensión lectora en inglés en profesionales del perfil Imagenología en Villa Clara. **Revista EDUMECENTRO**. Vol.5, n.3, pp. 55-68.
4. Arbib, M. A. (2006). **From Action to language via the mirror neuron system**.
5. Arias, Fidas (2004). **El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica**. Caracas. Editorial Texto
6. Armbruster, B.B., Echols, C. y Brown, A. (1982). **The role of metacognition in reading to learn**. Volta Review, 84, 45-56.
7. Ary, D., Jacobs, L. y Razavieh, A. (1997). **Introducción a la investigación pedagógica** (2ª ed.). México: McGraw-Hill.
8. Babot de Bacigaluppi, M. V. y al. (1999): **La lectura en lengua extranjera. Nuevas perspectivas de análisis**. Tucumán: Centro de Estudios Intercultural. Departamento de Francés. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán.
9. Baker, L. (1989). **Metacognition, comprehension monitoring and the adult reader**. Educational Psychology Review, 1, 3-38.
10. \_\_\_\_\_(1994). Metacognición, lectura y educación científica, en **Minnick Santa, C. y Alvermann, D.E. (comp.)**. Una didáctica de las ciencias, procesos y aplicaciones. Argentina: Aique.



11. Ballestrini, M. (2003). Estudios Documentales Teóricos. Análisis de Discurso y las Historias de Vida. Una propuesta Metodológica para la elaboración de Proyectos. Caracas: Universidad Simón Rodríguez.
12. Batista, Judith; Salazar, Leonor y Febres María E. (2001). "Desarrollo de Destrezas Lectoras en L2 desde una Perspectiva Constructivista". **OMNIA**. Año 7. Nº 1 y 2: 157-192.
13. Battigelli, C. (2009). Estrategias de Comprensión Lectora en el Marco de una metodología Cognitiva para la enseñanza de Lenguas Extranjeras. D.E.A. Maracaibo. Universidad de Córdoba.
14. Belinchon, M., Riviere, A., E Igoa, J.M. (1992). **Psicología del lenguaje**. Investigación y teoría. Madrid: Trotta.
15. Belmont, J.M., Butterfield, E.C. y Ferretti, R.P. (1982). To secure transfer of training instruct self-management skills. In **D.K. Detterman y R.J. Sternberg (Eds.)**, How and how much can intelligence be increased. Norwood: N.J. Ablex Publishing Corporation.
16. Beltrán, J. (1993). **Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje**. Madrid: Síntesis.
17. \_\_\_\_\_ (1996). Estrategias de aprendizaje. En **J. Beltrán y C. Genovard (Eds.)**, Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos. Madrid: Síntesis.
18. Beltrán, J., García-Alcañiz, E., Moraleda, M., G. Calleja, F. y Santiuste, V. (1987). **Psicología de la educación**. Madrid: Eudema.
19. Bernhardt, E.B. (1996). Reading in the foreign language. En **B. H. Wing (Comp.)**, **Listening, reading, and writing: Analysis and application** (pp. 93-115). Middlebury, VT: Northeast Conference.
20. Bettelheim, B., y Zelan, K. (1983). **Aprender a leer** (J. Beltrán, Trad.). Barcelona: Grijalbo. (Trabajo original publicado en 1981).

21. Borkowski, J.G. (1985). Signs of intelligence: strategy generalization and metacognition. **In S. R. Yussen (Eds.)**. The growth of reflection in children. London: Academic Press.
22. Borkowski, J.G. y Turner, L.A. (1990). Transsituational characteristics of metacognition. **In W. Schneider y F.E. Weinert (Eds.)**, Interactions among aptitudes, strategies and knowledge in cognitive performance. N.Y.: Springer- Verlag.
23. Bracho, F. (2008). **Correlación entre la evolución de la lectura oral y los niveles de comprensión lectora del discurso académico en estudiantes de educación**. Trabajo para optar al título de Magister Scientiarum en la enseñanza de la lectura y la escritura. Santa Ana de Coro: Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda".
24. Bradley, D.C. Y Forster, K.I. (1987). A reader's view of listening. En U. H. Fraunfelder y L. K. Tyler (Ed). **Spoken word recognition**. Cambridge, Mass.: MIT press.
25. Bravo, V. (2008). **Evolución de los niveles de comprensión lectora del discurso académico en los estudiantes de Educación Mención Lengua, Literatura y Latín**. Trabajo Especial de grado para optar al título de Magister Scientiarum en la Enseñanza de la Lectura y la Escritura. Santa Ana de Coro: Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda".
26. Bravo, L.; Villalón, M., Y Orellana, E. (2002): "La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan al primer año básico", en: *Psykhé*, 11, pp. 175-182.
27. \_\_\_\_\_(2004): "Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes", en: **Estudios Pedagógicos**, 30, pp. 7-19.
28. Briceño, Luis; Rojas, Freddy y Peinado, Sofía (2011). Influencia de los Mapas Conceptuales y los Estilos de Aprendizaje en la Comprensión de la Lectura. **Revista Estilos de Aprendizaje**, No. 8, Vol 8, octubre de 2011. pp. 1-20.

29. Brown, A.L. (1985). Metacognition: The development of selective attention strategies for learning from texts. **In H. Singer y R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading***. Newark: Del.IRA.
30. \_\_\_\_\_ (1997). Development, schooling, and the acquisition of knowledge about knowledge. **In R.C. Anderson, R.J. Spiro y W.E. Montague (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge***. Hillsdale: N.J., Erlbaum.
31. Bruck, M. (1990): "Word-Recognition Skills of Adults With Childhood Diagnoses of Dyslexia", en: **Developmental Psychology**, 26, pp. 439-454.
32. Burón, J. (1993). **Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición**. Bilbao: Mensajero.
33. Carrell, P. (1990). Rôle des schémas de contenu et des schémas formels. **En Gaonac'h, D. *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive***. Paris, Hachette.
34. Carroll, Davies (2004). **Psychology of language**. Thomson, Wadsworth. (4<sup>th</sup>. Edition)
35. \_\_\_\_\_ (2008). **Psychology of language**. Thomson, Wadsworth. (7<sup>th</sup>. Edition).
36. Carter, C. S. (2001). Executive Funcions and the Brain. **In J. M. Morihisa, *Advances in brain imaging***. American Psychiatric Publishing, Inc.
37. Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2002). **Las cosas del decir**, Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel.
38. Cassany, D. (2006): Taller de textos. Leer, escribir y comentar en al aula. Barcelona, Paidós.
39. Castillo, M. y Muñoz, R. (2001). Gustos e intereses hacia la lectura. *Revista Candidus*, 2, (17), 36-39.

40. Chamot, Anna; Barnhardt, Sarah; El-Dinary, Pamela y Robbins, Jill (1999). *The Learning Strategies Handbook*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman, Inc.
41. Chávez, N. (2006). *Introducción a la Investigación Educativa*. Maracaibo: Editorial Universal.
42. Chi, M. T. H., Glaser, R. y Farr, M. (Eds.) (1988). *The nature of expertise*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
43. Chomsky, Noam (1995). *The minimalist Program*. MIT.
44. Cicurel, F. (1991). *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris, Hachette.
45. Coiro, J. (2003). Reading comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies. *The Reading Teacher*, 56(6). Disponible en: [http://www.readingonline.org/electronic/elec\\_index.asp](http://www.readingonline.org/electronic/elec_index.asp). Consultado el 15-07-14.
46. Collins, A. y Smith, E.E. (1982). Teaching the process of reading comprehension. **In D.K. Detterman y R.J. Sternberg (Eds.), How and how much can intelligence be increased**. Norwood: N.J. Ablex Publishing Corporation.
47. Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. **En G. Underwood (Ed.): Strategies of information processing**. Londres: Academic Press.
48. Cubo de Severino, Liliana. (1999) **Leo, pero no Comprendo. Estrategias de Comprensión Lectora**. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
49. Da Costa, F. (2008). **Uso de la nominalización en textos académicos universitarios y niveles de comprensión alcanzados por los estudiantes al leer los textos referidos**. Trabajo Especial de grado para optar al título de Magister Scientiarum en la Enseñanza de la Lectura y la Escritura. Santa Ana de Coro: Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda".

50. Dansereau, D.F. (1985). Learning strategy research. In **J.W. Segal, S.F. Chipman, y R. Glaser (Eds.), Thinking and learning skills**. Vol. 1. Hillsdale, N.J.: LEA.
51. De Vega, M., Carreiras, M., Gutierrez-Calvo, M. y Alonso-Quecuty, M.L. (1990). **Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva**. Madrid Alianza Editorial.
52. Delmastro, A. (2007). "Consideraciones para el desarrollo de la lectura en lengua extranjera: una mirada constructivista". En **J.. Batista (Compiladora) Desarrollo de destrezas lectoras en lenguas extranjeras**. Colección de Textos Universitarios. Ediciones del Vice Rectorado Académico. Universidad del Zulia. p 43-44.
53. Delmastro, Ana Lucía (2005). **Constructivismo y Enseñanza de Lenguas Extranjeras**. Tesis Doctoral. Programa de Doctorado en Ciencias Humanas. División de Estudios para Graduados, Facultad de Humanidades y Educación, LUZ. Maracaibo.
54. Delmastro, Ana Lucía y Balada, Eduardo (2012). Modelo y Estrategias para la Promoción del Pensamiento Crítico en el Aula de Lenguas Extranjeras. **Revista Synergies** Venezuela No. 7 - 2012 pp. 25-37. Universidad del Zulia, Venezuela.
55. Díaz – Barriga, F. y Hernández, G. (2002). **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una experiencia constructivista**. México: Mc Graw – Hill.
56. Díaz Barriga, F. y Aguilar, J. (1988). **Estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos académicos en prosa**. Perfiles educativos, 41-42, 28-47.
57. Diaz, Claudio; Martinez, Patricia; Roa, Iris y Sanhueza, María Gabriela (2010). La enseñanza y aprendizaje del inglés en el aula: una mirada a las cogniciones pedagógicas de un grupo de jóvenes estudiantes de pedagogía. **Revista Investigación y Postgrado** .Vol.25, n.2-3 pp. 020-036.
58. DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA. (1992). Editorial Espasa. Calpe, S.A.

59. Duffy, G.G. y Roehler, L.R. (1989). Why strategy instruction is so difficult and what we need to do about it. In **C.B. Mc Cormick, G.E. Miller y M. Pressley (Eds.)**, Cognitive strategy research: From basic research to educational applications. N.Y.: Springer Verlag.
60. Eco, H. (1979). **Lector in fabula**. Paris, Grasset.
61. EHRI, L.C. (1992). Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. En P.B. Gough, L.C. Ehri y R. Treiman (Eds.): **Reading acquisition**. (pág. 107-143). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
62. Faundes, Manuel (2013). **Comunicare: habilidades comunicativas escritas y orales**. Disponible en: <http://manuudd.blogspot.com/2013/06/vision-tripartita-del-lenguaje-modulo-1.html>. Consultado el 30-05-14.
63. Fayol, M. (1995): "A propos de la compréhension", en: **ONL (Ed.): Regards sur la lecture et ses apprentissags**, pp. 85-102. Montluçon.
64. Fernanda, Aren y Martina Fernández Polcuch. (2012). "Reflexiones sobre una práctica: lectores universitarios de una lengua extranjera". **Actas del I Encuentro Regional de Profesores de Idiomas con Fines Específicos, Universidad Nacional de Misiones**, Posadas, 18– 20 de octubre de 2012: 1a ed. - Posadas: APPM, 2012. CD-Rom. ISBN 978-987-28644-0-8. 1.
65. Fernández Batanero, J. M<sup>a</sup> (2000). Una escuela para todos desde la transversalidad: los Contenidos Transversales. En **A. Miñambres y G. Jové (Coords)**. La atención a las necesidades educativas especiales: de la Educación Infantil a la Universidad. Lleida: Universidad de Lleida, 493-498.
66. Flavell, J. (1996). **El desarrollo cognitivo**. España: Prentice Hall.
67. \_\_\_\_\_ (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. En **E. Weinert y R. H. Kluwe (Eds.)**, **Metacognition, motivation and understanding**. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.

68. \_\_\_\_\_(1979). **Metacognitive and cognitive monitoring: a new area of cognitive development inquiry**. American Psychologist, 34, (10), 906-911.
69. Forrest-Pressley, D.L., y Waller, T.G. (1984). **Cognition, metacognition and reading**. N.Y.: Springer-Verlag.
70. Forster, K. I. (1976). Accessing the mental lexicon. En R.J. Wales y E. Walker (Eds.). (Artículo incluido en F. Valle y otros (Eds.): **Lectura de psicolingüística**. (Vol. 1), Alianza, 1990.
71. Fries, C. (1962). **Linguistics and reading**. Holt, Rinehart y Winston. Nueva York. USA.
72. Gaonac'h, D. (1992) : « Automatisation et contrôle des processus cognitifs dans le traitement de l'écrit ». En **Acquisition et enseignement/apprentissage des langues**. Actes du VIIIe Colloque 'Acquisition des langues, perspectives et recherches': LIDILEM, Grenoble, mai 1991.
73. García, R., Clemente, A. y Pérez, E. (1992). Evolución y desarrollo de las estrategias de aprendizaje en Psicología de la Educación. Un estudio a través del "Psychological Literature" (1984-1992). **Revista de Historia de la Psicología**, 13, 1-17.
74. García, Raquel. (2009). Una propuesta para la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés. **Revista Perfiles Educativos**. v.31. No.123, México.
75. García, T. y Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. **En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), Self-regulation of learning and performance**. Issues and educational applications. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
76. Garner, R. (1988). Verbal-report data on cognitive and metacognitive strategies. **En C. E. Weinstein, E. T. Goetz y P. A. Alexander (Eds.), Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation**. New York: Academic Press.

77. Garner, R. y Alexander, P.A. (1989). Metacognition: answered and unanswered questions. **Educational Psychologist**, 24 (2), 143-158.
78. Gellatly, A. (1997). **La inteligencia hábil. El desarrollo de las capacidades cognitivas**. Buenos Aires: Aique.
79. Genovard, C. y Gotzens, C. (1990). **Psicología de la instrucción**. Madrid: Santillana.
80. Goffard, S. (1995): Lecture: négocier une interaction sociale. **En Sémiotique(s) de la Lecture**. Paris.
81. Gómez, Ángela, Davis, Anna y Sanjosé, Vicente. (2012). Corrección de errores en comprensión lectora en inglés: Una instrucción teóricamente fundamentada basada en estrategias macroestructurales. **Revista Didáctica de la Lengua y la Literatura**. Nº. 16, 2013 , págs. 88-107.
82. González Cabanach, R., Valle, A. y Vázquez Grobas, A. (1994). Las estrategias de aprendizaje. **En R. González Cabanach, Psicología de la instrucción. El profesor y el estudiante**. La Coruña: Universidad.
83. González de M.G, Doña; Marcovecchio, María José; Margarit, Viviana y Ureta, Laura (2008). Tipología de Estrategias de Aprendizaje para la Comprensión Lectora en Inglés en la Modalidad EaD. RED. **Revista de Educación a Distancia**, número 20, Septiembre. Consultado (02/07/14). Disponible en <http://www.um.es/ead/red/20>.
84. Goodman, K. (1980a). Behind the eyes: What happens in reading. **En H. Singer, & R. B. Ruddel (Eds.). Theoretical models and processes of reading** (3º edición, pp.470-495). Newark, DE: International Reading Association. (Reimpreso de K. Goodman, & O. Niles. (Eds.) (1970). Reading process and program.)
85. Goodman, K. (1980b). Reading a psycholinguistic guessing game. **En H. Singer & R. B. Ruddel (Eds.), Theoretical models and processes of reading** (3º ed., pp.497-508). Newark, DE: International Reading Association.



86. Govea, Lidia (2011). Influencia de la lectura extensiva en la actitud y comprensión crítica de estudiantes de inglés como lengua extranjera. **Docencia Universitaria**. XII, (2): 30-69.
87. Grellet, Françoise (1981). **Developing Reading Skills. A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises**. Cambridge: Cambridge University Press.
88. Hembree, Dahloan (2007). **Strategies for the Three Stages of the Reading Process**. Disponible en: <http://www.associatedcontent.com/article/309451/> Consultado: 15-05-14.
89. Hendelman, W. J. (2006). **Atlas of functional neuroanatomy**. Taylor & Francis Group.
90. Hernández, R. Fernández, C y Baptista, P (2006). **Metodología de la Investigación**. México: Mc Graw-Hill Interamericana Editores. Tercera Edición.
91. \_\_\_\_\_(2010). **Metodología de la Investigación**. México: Mc Graw-Hill Interamericana Editores. Quinta Edición
92. Jacobs, Bob (1999). “**What Secondary Teachers Can Do To Teach Reading**”. Harvard Education Letters. July/August 1999. Disponible en: <http://www.edletter.org/past/issues/1999-ja/secondary.shtml>. Consultado: 25-06-14.
93. Jacobs, J.E., y Paris, S.G. (1987). Children’s metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. **Educational Psychologist**, 22, 255-278.
94. Jimenez, Virginia (2004). **Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)**. Tesis doctoral. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/tesis/psi/ucm-t27494.pdf>. Consultada el 10-06-14.

95. Jones, B., A. Palincsar, D. Ogle Y E. Carr (eds.) (1987): **Strategic teaching and learning: cognitive instruction in the content areas**, Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum development in cooperation with the North Central Regional Educational Laboratory.
96. Justicia, F. y Cano, F. (1993). Concepto y medida de las estrategias y los estilos de aprendizaje. **En C. Monereo (Comp.), Las estrategias de aprendizaje: Procesos, contenidos e interacción**. Barcelona: Domènech.
97. Kintsch, W. (1998): **Comprehension: A paradigm for cognition**. N.Y: Cambridge University Press.
98. \_\_\_\_\_ (1985): "Text Processing: a psychological model", en: VAN DIJK, T. (Ed.): **Handbook of discourse analysis**, vol. 2. Dimensions of Discourse, pp. 231-244. London: Academic Press.
99. Klett, E., Lucas, M. Vidal, M. (2000): «L'arrière plan des consignes: représentations de l'activité de lecture chez l'enseignant-concepteur». **En Etudes de Linguistique Appliquée** n° 119, juillet-septembre.
100. Krashen, S. D. (2004). **The power of reading: Insights from the research**. Portsmouth, NH: Heinemann.
101. \_\_\_\_\_ (1987). **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall International.
102. Lawson, J. (1984). "Being Executive about Cognition", **en Kirby (ed.), Cognitive Strategies and Educational Performance**, Orlando: Academic Press.
103. Lehmann, d. y Moirand, S. (1980) : «Une approche communicative de la lecture». **En Le Français dans le Monde**. 153.
104. Liberman, I. y Shankweiler, D. (1989): "The Alphabetic principle and learning to read", **en: Shankweiler, D. y Liberman, I. (Eds.): Phonology and reading disability Solving the reading puzzle**, pp. 1-34. University of Michigan Press.

105. Luque, J. L., García Madruga, J.A., Gutiérrez, F., Elosúa M.R. Y Gárate, M. (1999). **La construcción de la representación semántica de los textos, en Comprensión lectora y memoria operativa.** Aspectos evolutivos e instruccionales. Barcelona: Paidós.
106. Mackay, Ronald y Mountford, J. (1978). **English for Specific Purposes.** London: Longman Group.
107. Martínez Miguelez, M. (2007). **La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual Teórico Práctico.** México: Editorial Trillas.
108. Martínez Fernández, J. R (2004). **Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología.** Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. España.
109. Mateos. M.M. (2001). **Metacognición y educación.** Buenos Aires: Aique.
110. Mayor, J., Suengas, A. y González, J. (1995). **Estrategias metacognitivas.** Madrid: Síntesis.
111. Mayora, Carlos (2009). Fundamentos Teóricos y Pedagógicos del Enfoque de las Destrezas Integradas en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. **Revista Núcleo** 26, 2009 pp. 99 – 125, Universidad Simón Bolívar. Caracas, Venezuela.
112. Mayora, Isamar (2013). Estrategias Metacognitivas aplicadas en la comprensión de la lectura por estudiantes de Inglés I. Caso Vice – Rectorado “Luis Caballero Mejías”. **Revista de Investigación**, Vol. 37, No. 78. pp. Universidad Nacional Experimental Politécnica “Antonio José de Sucre”. Venezuela.
113. Meichenbaum, D., Burland, S., Gruson, L. y Cameron, R. (1985). Metacognitive assessment. In **S. R. Yussen (Eds.), The growth of reflection in children.** London: Academic Press.
114. Mikulecky, Beatrice y Jeffries Linda (2004). **Basic Reading Power.** Second Edition. White Plains, NY: Longman.

115. Miranda, C.A.; Vidal-Abarca, G.E.; Villaescusa, M.I. (1997). "Is attribution retraining necessary? Effects of Self-Regulation Procedures for Enhancing Reading Comprehension Strategies of Children with Learning Disabilities", **Journal of Learning Disabilities**.
116. Mokhtari, K. and C. Reichard (2002). Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. **Journal of Educational Psychology**, 94, 2, 249-259.
117. Moncada, Belkys (2013). Desarrollo de la comprensión lectora del inglés en estudiantes universitarios: una experiencia didáctica. **Revista Acción Pedagógica** No. 22. Enero-diciembre, 2013 - pp. 122 – 131. Universidad Nacional Experimental del Táchira – Venezuela.
118. Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. **Revista Infancia y Aprendizaje**, 50, 3-25.
119. Monereo. C. (Coord.) (1994). **Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela**. Barcelona: Graó.
120. Montanero, M. (2001). Metacompreensión y aprendizaje a partir de textos. **Revista Cultura y Educación**, 13 (3), 317-328.
121. Morato, E. (2004). O interacionismo no campo lingüístico. In: **MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Coord.). Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. Vol. 3. São Paulo: Cortez.
122. Morton, J. (1969). The interaction of information in word recognition. **Psychological Review**, 76, 165-178.
123. Muñoz-Valenzuela, C. (2002): "Aprendizaje de la lectura y conciencia fonológica: un enfoque psicolingüístico del proceso de alfabetización inicial", en: **Psykhé**, 11, pp. 29-42.
124. Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1986). **Estrategias de aprendizaje**. Madrid: Santillana, 1987.

125. O'malley, J. Michael Y Chamot, Ann Uhl. (1994). **Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach**. The CALLA Handbook Addison-Wesley Publishing Company.
126. Otero, J. (1992). El aprendizaje receptivo de las ciencias: preconcepciones, estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas. **Revista Tarbiya**, 2, pp. 57-65.
127. Paap, K.R., Mcdonald, J.E., Schavaneveldt, R.W. Y Noel, R.W. (1987). Frequency and pronounceability in visually Presented Naming and Lexical Decision Tasks. **En M. Coltheart (Ed.). Attention and performance XII: The psychology of reading**. Hillsdales, N.J. Lawrence Erlbaum Associates.
128. Palincsar, A.S. y Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and monitoring activities. **Cognition and Instruction**, 1, 117-175.
129. \_\_\_\_\_ (1997). La enseñanza para la lectura autorregulada, en Resnick L. y Klopfer L. (comp.) **Currículum y cognición**. Argentina: Aique.
130. Palmer, J. D. y Goetz, E. T. (1988). Selection and use of study strategies: The role of the studier's beliefs about self and strategies. **En C. E. Weinstein, E. T. Goetz y P. A. Alexander (Eds.), Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation**. New York: Academic Press.
131. Paris, S.G. (1991). Assessment and remediation of metacognitive aspects of reading comprehension. **Topics in Language Disorders**, 12, 32-50.
132. Paris, S.G. y Oka, E.R. (1986). Children's reading strategies, metacognition and motivation. **Developmental Review**, 6, 25-56.
133. Paris, S.G., y Winograd, P. (1990a). Promoting metacognition and motivation of exceptional children. **Journal of Remedial and Special Education**, 11, 7-15.

134. Perea, M. (1993). **Influencia de los factores de vecindad sobre el acceso léxico: análisis experimentales y de simulación.** Tesis Doctoral. Universitat de Valencia.
135. Pérez- Serrano, G. (2004). **Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes II. Técnicas y Análisis de Datos.** Segunda Edición. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
136. Perl, S. (1978). **Five writers writing: case studies of the composing processes of unskilled college writers,** PhD., New York University, UMI Dissertation Information Service, Michigan.
137. Piaget, J. (1973). **La representación del mundo en el niño.** Madrid: Morata.
138. Poggioli, L. (1998). **Estrategias metacognoscitivas. Serie "Enseñando a Aprender."** Disponible en: <http://www.fpolar.org.ve/Ediciones>. Consultado el 16-07-14.
139. Pozo, J. I. (1989a). **Teorías cognitivas del aprendizaje.** Madrid: Morata.
140. Pozo, J. I. (1989b). Adquisición de estrategias de aprendizaje. **Cuadernos de Pedagogía**, 175, 8-11.
141. Pressley, M., Forrest-Pressley, D. L., Elliott-Faust, D. J. y Miller, G. E. (1985). Children's use of cognitive strategies, how to teach strategies and what to do if they can't be taught. **En M. Pressley y C.J. Brainerd (Eds.), Cognitive learning and memory children.** New York: Springer-Verlag. R. Glaser (Eds.), Thinking and learning skills. Vol 1: Relating instruction to research. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
142. Programa de la Unidad Curricular Lectura y Composición Inglesa (2012). Universidad del Zulia, Facultad de Humanidades y Educación. Maracaibo, Venezuela.
143. Ramirez, J. y Pereira, S. (2006). "Adaptación de un instrumento para evaluar el conocimiento de estrategias metacognitivas de estudiantes universitarios venezolanos al leer textos académicos en inglés"

**Laurus**, vol. 12, núm. Ext, 2006, pp. 148-169, Universidad Pedagógica Experimental Libertador.la

144. Raúl, C. (2005). **Historia corta y lectura extensiva en I.L.E. El género juvenil de misterio y su recepción entre el alumnado de magisterio**. Trabajo presentado para optar al grado de Doctor. Granada: Universidad de Granada. [Documento en línea] Disponible en: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/693/1/15487179.pdf>. Consultado el 02-08-14.
145. Rayner, K., y Frazier, L. (1989). Selection Mechanisms in Reading lexically Ambiguous Words. **Journal of Experimental Psychology**, Vol 15, N° 5, 779-790.
146. Rodríguez, M. (1995). Relación entre el conocimiento metacognitivo y la comprensión de lectura. **Perfiles**. 18 (2): 35-53.
147. Rosenblatt, L. (1985). Language, literature and values. **En S. N. Tchudi (Ed.), Language schooling and society** (pp. 65-79). New York: Boynton/Cook
148. Rueda, M. (1995). **La lectura. Adquisición, dificultades e intervención**. Salamanca. Amarú.
149. Rumelhart, D.E. Y McClelland, J.L. (1982). An interactive activation model of context effects in letter perception: Part 2. The contextual enhancement effect and some tests and extensions of the model. **Psychological Review**, 89, 1, 60-95.
150. Rumelhart, D.E.(1977): Toward an interactive model of reading. **En S. Dornic (ed.): Attention and performance VI**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
151. Sabino, C. (2002). **El Proceso de Investigación**. Caracas: El Cid.
152. Salazar, Leonor (2008). **Transferencia de Destrezas Lingüísticas en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras mediante Estrategias Instruccionales Constructivistas**. Programa de Doctorado en Ciencias Humanas. División de Estudios para Graduados, Facultad de Humanidades y Educación, LUZ. Maracaibo.

153. Schmeck, R. R. (1988). An introduction to strategies and styles of learning. En **R. R. Schmeck (Ed.), Learning strategies and learning styles**. New York: Plenum Press.
154. Schunk, D. H. (1991). **Learning theories**. An educational perspective. New York: McMillan.
155. Seidenberg, M.S. Y McClelland, J.L. (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. **Psychological Review**, 96, 523-568.
156. Selmes, I. (1988). **La mejora de las habilidades para el estudio**. Barcelona: Paidós/MEC. (Edic. original: 1987).
157. Sevillano García, M.L. (2005): **Estrategias innovadoras para una enseñanza de calidad**, Madrid: Pearson Prentice Hall.
158. Shankweiler, D.; Lundquist, E.; Katz, L.; Stuebing, K. K.; Fletcher, J. M.; Brady, S. (1999): "Comprehension and Decoding: Patterns of Association in Children With Reading Difficulties", en: **Scientific Studies of Reading**, 3, pp. 69-94.
159. Smith, F. (1990). **Para darle sentido a la lectura** (2º ed., J. Collyer, Trad.). Madrid: Visor (Trabajo original publicado en 1978).
160. Smith, F. (1997). **Between hope and havoc**. Portsmouth, NH: Heinemann.
161. Solé, Isabel. (1998). **Estrategias de lectura**. Editorial Grao. Barcelona.
162. Souchon, Marc (2002): "La socialización textual: la intercomprensión de textos". En **Langues et Cultures**, Centro de Estudios Interculturales, Departamento de Francés, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, Año 4, Nº 4, Tucumán, Argentina.



163. Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development **en S. Gass y C.G Madden, (Comps.) Input and Second Language Acquisition** (pp. 235-256). Rowley, MA: Newbury House.
164. Swantje, Ehlers (2003). "**The Reading Situation**". Disponible en: <http://www.udel.edu/leipzig/reading.htm>. consultado: 15-04-14.
165. Taylor, N.E. (1983). Metacognitive ability: A curriculum priority. **Reading Psychology: An international Quarterly**, 4, 69-278.
166. Tovar, J. (2008). Modelo metacognitivo como integrador de estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje de las ciencias, y su relación con las competencias. **Revista Iberoamericana de Educación**. n.º 46/7 – 25 de julio de 2008.
167. Valle, F. (1989). Errores en lectura y escritura. Un modelo dual. **Revista Cognitiva**, Vol. 2, 35-63.
168. Van Orden, G.C., Pennington, B.F. Y Stone, G.O. (1990). Word identification in reading and the promise of subsymbolic psycholinguistics. **Psychological Review**, 97, 488-552.
169. Vanegas, Norma (2010). La Perspectiva Discursiva y la Comprensión de Lectura en Lengua Extranjera. **Revista Colombiana Applied Lingusitics**. Vol. 12, Numero 2, Bogotá, Colombia. Pp. 97-109.
170. Vega, M de. (1993). **Introducción a la psicología cognitiva**. Madrid: Alianza.
171. Vermunt, J.D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning strategies: A phenomenographic analysis. **Higher Education**, 31, pp. 25-50. Kluwer Academic Publishers.
172. Vieytes, R. (2004). **Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad**. Editorial de las ciencias. Buenos Aires. Argentina.

173. Vygotsky, L. (1973). **Pensamiento y Lenguaje. Cognición y desarrollo humano.** Ediciones Paidós. Madrid-España.
174. Weinstein, C. E. y Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock (Ed.), **Handbook of research on teaching.** New York: McMillan.
175. Widdowson, H. G. (1999). **Teaching language as communication.** Oxford. University Press. Oxford.
176. Yáñez, N. (2002). **Diseño de un programa instruccional para un curso de transición de inglés como lengua extranjera.** Trabajo de grado para optar al título de docente en la mención inglés. Santa Ana de Coro: Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda".
177. Yepes, Daniel. (2013). **Una Aproximación a la Lectura. La perspectiva psicolingüística.** Disponible en: <http://repositorio.ual.es:8080/jspui/bitstream/10835/2310/1/Trabajo.pdf>. Consultado el 01-09-14.
178. Zapata, Chinger (2011). Estrategias de Comprensión Lectora en Libros de Inglés como Lengua Extranjera. **Revista EDUCARE,** Volumen 15, Número 3, Septiembre-Diciembre 2011. Pp.27-52.

## ***Anexos***

---

## ***Anexo I***

---

Cuestionario de Estrategias de Lectura en Inglés (CELI) aplicado a la muestra (pre-test)



REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA

UNIVERSIDAD DEL ZULIA

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA



Estimado estudiante:

El objetivo del presente cuestionario es recolectar información acerca de las distintas técnicas que utilizas cuando lees material académico en inglés. Después de leer cada ítem, responde, marcando con un círculo la opción que se corresponde con tu caso, según la escala suministrada. Contesta todos los ítems, selecciona una sola opción en la escala. No existen respuestas correctas o incorrectas. Tu respuesta es individual y confidencial. Agradecemos tu honestidad y colaboración! Gracias...

| Ítems  | E S C A L A |               |                      |                          |         |
|--|-------------|---------------|----------------------|--------------------------|---------|
|  | CASI NUNCA  | NUNCA O NUNCA | OCCASIONAL-<br>(50%) | DE VEZ EN CUANDO GENERAL | SIEMPRE |
| 1. Cuando leo tengo un propósito "in mente".   |             |               |                      |                          |         |
| 2. Cuando leo tomo notas para ayudarme a comprender lo que leo                                     |             |               |                      |                          |         |
| 3. Cuando leo pienso en lo que conozco sobre el tema para comprender mejor lo que leo              |             |               |                      |                          |         |
| 4. Hojeo con anticipación el conjunto del texto para ver de qué se trata antes de comenzar a leer  |             |               |                      |                          |         |
| 5. Cuando un texto se vuelve difícil leo en voz alta para ayudarme a entenderlo                    |             |               |                      |                          |         |
| 6. Habitualmente hago un resumen sobre la información más importante del texto.                    |             |               |                      |                          |         |
| 7. Pienso si el contenido de un texto es apto para los propósitos de mi lectura.                   |             |               |                      |                          |         |
| 8. Leo lentamente pero cuidadosamente para asegurarme de entender lo que leo.                      |             |               |                      |                          |         |
| 9. Discuto con otros sobre el contenido de lo que leo para corroborar mi comprensión del texto.    |             |               |                      |                          |         |
| 10. Primero leo "por encima" (a vuelo de pájaro) el texto para conocer su amplitud y organización. |             |               |                      |                          |         |
| 11. Trato de volver atrás para encontrar "pistas" cuando pierdo concentración.                     |             |               |                      |                          |         |
| 12. Subrayo información del texto para ayudarme a recordar mejor                                   |             |               |                      |                          |         |
| 13. Ajusto la velocidad de mi lectura de acuerdo a lo que estoy leyendo.                           |             |               |                      |                          |         |
| 14. Decido lo que debo leer atentamente y lo que debo ignorar.                                     |             |               |                      |                          |         |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
| 15. Uso diccionarios u otras referencias para ayudarme a comprender lo que leo.                          |  |  |  |  |  |
| 16. Cuando el texto resulta difícil pongo más atención en lo que estoy leyendo.                          |  |  |  |  |  |
| 17. Uso tablas, diagramas y dibujos para incrementar mi comprensión del texto.                           |  |  |  |  |  |
| 18. Cuando leo paro de vez en cuando para pensar sobre lo que estoy leyendo.                             |  |  |  |  |  |
| 19. Uso claves contextuales para entender mejor lo que estoy leyendo.                                    |  |  |  |  |  |
| 20. Parafraseo (reformulo ideas con mis propias palabras) para entender mejor lo que leo.                |  |  |  |  |  |
| 21. Trato de hacer diagramas o visualizar la información para recordar mejor lo que leo.                 |  |  |  |  |  |
| 22. Uso ayudas tipográficas, como letras negritas o cursivas para identificar la información importante. |  |  |  |  |  |
| 23. Analizo críticamente y evalúo la información presentada en el texto.                                 |  |  |  |  |  |
| 24. Retrocedo y avanzo en el texto para encontrar relaciones entre las ideas que aparecen.               |  |  |  |  |  |
| 25. Chequeo mi comprensión cuando atravieso información conflictiva                                      |  |  |  |  |  |
| 26. Trato de adivinar el contenido del que se trata cuando leo.  |  |  |  |  |  |
| 27. Cuando el texto se torna difícil, raramente incremento mi comprensión.                               |  |  |  |  |  |
| 28. Me hago preguntas a mí mismo, cuyas respuestas me gustaría encontrar en el texto.                    |  |  |  |  |  |
| 29. Chequeo si mis conjeturas sobre el texto están acertadas o son erróneas.                             |  |  |  |  |  |
| 30. Trato de adivinar el significado de palabras o frases que desconozco.                                |  |  |  |  |  |

## ***Anexo II***

---

Material entregado a los expertos para determinar la validez y confiabilidad de la versión preliminar del cuestionario.



**REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA**  
**UNIVERSIDAD DEL ZULIA**  
**UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA**



Estimado experto

Reciba un cordial saludo. Contando con su destacada experiencia en el área, me dirijo a usted a fin de solicitar su valiosa colaboración para determinar los niveles de confiabilidad y validación del instrumento de recolección de datos, diseñado con el fin de evaluar la aplicación de estrategias cognitivas-metacognitivas en el procesamiento del discurso escrito en inglés. El mismo formará parte de la tesis doctoral titulada: ***Estrategias de comprensión lectora en el marco de una metodología cognitiva para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.***

A tal efecto, anexo encontrará información relacionada con los objetivos de la investigación y su sistematización; la definición conceptual y operacional de la variable sujeta a estudio junto con el cuadro de operacionalización y las evidencias teóricas que le otorgan al instrumento la validez de constructo. Así mismo, se anexa el cuestionario que se aplicará a los estudiantes y una hoja de evaluación en la cual se le agradece emitir sus juicios como experto en el área y otras sugerencias que contribuyan a mejorar el instrumento diseñado.

Su aporte será de gran utilidad para la elaboración del instrumento definitivo, a utilizar en la citada tesis doctoral.

Atentamente,

**La autora**



## Identificación del experto

Nombres y apellidos: \_\_\_\_\_

Institución donde trabaja: \_\_\_\_\_

Título de pregrado: \_\_\_\_\_

Institución donde lo obtuvo: \_\_\_\_\_

Título de postgrado: \_\_\_\_\_

Institución donde lo obtuvo: \_\_\_\_\_

Título de doctorado: \_\_\_\_\_

Institución donde lo obtuvo: \_\_\_\_\_

## Identificación de la Investigación

### ➤ Título:

***Estrategias de comprensión lectora en el marco de una metodología cognitiva para la enseñanza del inglés como lengua extranjera***

### ➤ Objetivos de la Investigación:

- Proponer estrategias metacognitivas que contribuyan a mejorar el procesamiento del discurso escrito en inglés, durante las diferentes fases de lectura, para los estudiantes de la FHELUZ que aprenden este idioma extranjero.

### **Objetivos Específicos**

- Describir la naturaleza psicolingüística que involucra el proceso de lectura, a partir de los criterios aportados por los diferentes modelos epistémicos.
- Analizar las ventajas que presenta el empleo de estrategias metacognitivas por parte de los estudiantes que aprenden inglés como LE, en materia del procesamiento del discurso escrito en este idioma.
- Comparar las diferencias relacionadas con el comportamiento lingüístico de los estudiantes, en las fases del procesamiento de la lectura en inglés, antes y después de la aplicación de estrategias metacognitivas.
- Evaluar el nivel de efectividad lectora alcanzado por los estudiantes que aplican estrategias metacognitivas para el procesamiento del discurso escrito en inglés.
- Generar un conjunto de estrategias metacognitivas, basado en el análisis de efectividad lectora alcanzado, para los estudiantes de la FHELUZ.

## Sistematización de objetivos para la configuración del conocimiento

| Objetivos Específicos   | Técnicas y Procedimientos para su alcance   |
|---|---|
| <p>Describir la naturaleza psicolingüística que involucra el proceso de lectura, a partir de los criterios aportados por los diferentes modelos epistémicos.</p>  | <p>Revisión documental sobre los diferentes modelos epistémicos que describen las distintas fases de la naturaleza psicolingüística del proceso de lectura<br/><b>(Capítulo II)</b></p>   |
| <p>Analizar las ventajas que presenta el empleo de estrategias metacognitivas por parte de los estudiantes que aprenden inglés como LE, en materia del procesamiento del discurso escrito en este idioma.</p>             | <p>Arqueo bibliográfico acerca de las consideraciones teórico-metodológicas que destacan las ventajas de emplear estrategias de comprensión lectora metacognitivas para el procesamiento del discurso escrito en inglés<br/><b>(Capítulo III)</b></p>   |
| <p>Comparar las diferencias relacionadas con el comportamiento lingüístico de los estudiantes, en las fases del procesamiento de la lectura en inglés, antes y después de la aplicación de estrategias metacognitivas</p> | <p>- Descripción del contexto seleccionado para la investigación, los objetivos que persigue, el perfil de los estudiantes sujetos a estudio, entre otros.<br/><b>(Capítulo IV)</b><br/>Diseño de Instrumentos de recolección de datos para la comparación:<br/>- Diseño y aplicación de pre-test<br/>- Intervención pedagógica orientada hacia la aplicación de estrategias metacognitivas<br/>- Diseño y aplicación de post-test<br/><b>(Capítulo VI)</b></p> |
| <p>Evaluar el nivel de efectividad lectora alcanzado por los estudiantes que aplican estrategias metacognitivas para el procesamiento del discurso escrito en inglés.</p>   | <p>- Interpretación de los resultados del pre-test y post-test, bajo un enfoque cualitativo (hermenéutica discursiva) y cuantitativo (representación de los resultados a través de histogramas de frecuencias absolutas y relativas)<br/><b>(Capítulo VII)</b></p>  |
| <p>Generar un conjunto de estrategias metacognitivas, basado en el análisis de efectividad lectora alcanzado, para los estudiantes de la FHELUZ.</p>  | <p>Desarrollo de una propuesta de estrategias metacognitivas<br/><b>(Capítulo VIII)</b><br/>Redacción de las conclusiones y recomendaciones del estudio<br/><b>(Capítulo VIII)</b></p>  |

## Sistema de Variables

### ➤ Variable:

***Estrategias metacognitivas que contribuyan a mejorar el procesamiento del discurso escrito en inglés, durante las diferentes fases de lectura, para los estudiantes de la FHELUZ que aprenden este idioma extranjero.***

### Definición conceptual de la variable

**Las estrategias metacognitivas** pueden concebirse como: *las conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje de la comprensión textual en inglés para regular la tarea cognitiva a través de la planificación, control y evaluación de su desempeño* (Brown (1997) y Weinstein y Mayer (1986)).

### Definición operacional de la variable

La definición operacional de la variable consiste en concebirla en términos medibles. En este sentido, la variable se define como: *“los niveles de conductas y pensamientos que un aprendiz necesita utilizar durante el aprendizaje de la comprensión textual en inglés para regular la tarea cognitiva a través de la planificación, control y evaluación de su desempeño. Los resultados de esta medición permitirán generar una propuesta de estrategias metacognitivas que contribuyan a mejorar el procesamiento del discurso escrito en inglés, durante las diferentes fases de lectura, para los estudiantes de la FHELUZ que aprenden este idioma extranjero.*

**Cuadro de  
Operacionalización de la Variable**

| <b>Objetivo:</b>   |   |   |   |
|--|---|---|---|
| <i>Proponer estrategias metacognitivas que contribuyan a mejorar el procesamiento del discurso escrito en inglés, durante las diferentes fases de lectura, para los estudiantes de la FHELUZ que aprenden este idioma extranjero</i> |   |   |   |
| <b>Variable</b>  | <b>Dimensiones</b>                                  | <b>Indicadores</b>                              | <b>Items</b>  |
| <b>Estrategias metacognitivas que contribuyen a mejorar el procesamiento del discurso escrito en inglés, durante las diferentes fases de lectura, para los estudiantes de la FHELUZ que aprenden este idioma extranjero</b>          | <b>Fase Pre-lectora</b><br>(Etapa de planificación) | Estrategias globales                            | <b>Pre-test</b><br>1-5-8-9-17-18-21-22<br><b>Post-test</b><br>1-2         |
|  | <b>Fase Lectora</b><br>(Etapa de control)           | Estrategias de solución de problemas y de apoyo | <b>Pre-test</b><br>4-6-11-13-19-23-24<br><b>Post-test</b><br>3-4-5 y 6    |
|  | <b>Fase Post-lectora</b><br>(Etapa de evaluación)   | Estrategias de solución de problemas y de apoyo | <b>Pre-test</b><br>3-2-7-10-12-14-15-16-20<br><b>Post-test</b><br>7-8 y 9 |

Fuente: Battigelli (2014)

## Evidencias teóricas para la validez de constructo de la variable

| <i>Variable</i>   | <i>Fundamentos teóricos que evidencian la validez de constructo</i>   |
|---|---|
| <p style="text-align: center;"><b><i>Estrategias metacognitivas que contribuyen a mejorar el procesamiento del discurso escrito en inglés, durante las diferentes fases de lectura, para los estudiantes de la FHELUZ que aprenden este idioma extranjero</i></b></p> | <p>✓ Las operaciones cognitivas involucradas en la comprensión lectora incluyen reconocimiento de letras y su integración en sílabas; codificación de palabras; codificación sintáctica; codificación de proposiciones e integración temática para construir un modelo coherente e integrado del texto global (<b>De Vega, 1993</b>). Para ello, el sujeto debe buscar relaciones entre partes de una materia (relacionar), distinguir puntos secundarios y principales (seleccionar), pensar ejemplos (concretizar) y buscar aplicaciones (aplicar). Todas estas actividades hacen al procesamiento cognitivo (<b>Vermut, 1996</b>).</p> <p>✓ <b>Luque y col., (1999)</b> sostienen que las diversas representaciones que se construyen de un texto toman parte en las múltiples operaciones cognitivas que la comprensión requiere. El resultado de las operaciones cognitivas es la construcción de una estructura que integra elementos procedentes del texto con otros recuperados de la memoria. Así, el lector ajusta los nuevos conocimientos con los conocimientos previos.</p> <p>✓ Para <b>Palincsar y Brown (1997)</b>, un buen lector es una persona que posee un repertorio de estrategias cognitivas que es capaz de usar de manera flexible durante la lectura. El lector experto tiene al menos un conocimiento procedimental sobre estrategias cognitivas más sofisticadas, como sería, por ejemplo, la de emplear más tiempo en estudiar materiales más importantes y menos conocidos que en estudiar los menos importantes y más conocidos (<b>Flavell, 1996</b>).</p> <p>✓ Para <b>Flavell (1996:57)</b>, considerado el pionero en los estudios sobre este tópico, la metacognición se refiere a “cualquier conocimiento o actividad cognitiva que tiene como objeto, o regula, cualquier aspecto de cualquier empresa cognitiva”. Mientras que, <b>Palincsar y Brown (1997)</b>, sostienen que el conocimiento metacognitivo permite al lector seleccionar, emplear, controlar y evaluar el uso de estrategias lectoras. Éstas implican, entre otras cosas, el monitoreo activo y la regulación posterior de las actividades de procesamiento de la información.</p> <p>✓ <b>Baker (1994)</b> afirma que en el proceso de lectura existen dos actividades autorregulatorias importantes: la primera implica darse cuenta de si hemos entendido (evaluación) y la segunda consiste en dar los pasos adecuados para resolver los problemas de comprensión detectados (regulación). Esta última actividad sólo se pone en marcha cuando la comprensión resulta insatisfactoria (<b>Otero, 1992</b>). Según Baker (1994), para darse cuenta de si un texto se ha comprendido hay que utilizar una serie de criterios que corresponden a la fase de evaluación.</p> |



Estimado estudiante:

El objetivo del presente cuestionario es evaluar el nivel de comprensión lectora alcanzado después de la ejercitación de las diferentes estrategias practicadas en las últimas sesiones de clase. Luego de haber completado las preguntas sobre el texto, atendiendo a las instrucciones en cada una de las etapas de pre-lectura, lectura y post-lectura; se le agradece contestar el cuestionario que se encuentra al final. Te recordamos que tu respuesta es individual y confidencial. Gracias por tu honestidad y colaboración!



### **A. Etapa de pre-lectura**

(Se te agradece no comenzar a leer el texto hasta que se te indique y responder cada uno de los ítems a continuación, seleccionando una sola opción (a, b ó c) por pregunta presentada).

**1. ¿Qué tipo de información te sugieren las siguientes frases, en la caja?**

- Greenhouse effects
- Glaciers melting
- Hot Planet
- Extinction of animals and plants

- a) Lluvias acidas
- b) Calentamiento Global
- c) Desastres naturales
- d) Efecto Invernadero
- e) Extinción

**2. ¿Cuál de estas ideas crees que encontraras en el texto?**

- a) Definición de desastres naturales y algunos ejemplos.
- b) Efectos del calentamiento global y algunos ejemplos.
- c) Consecuencias del deterioro del ambiente y algunos ejemplos.
- d) Causas del mal uso de los recursos naturales



**B. Etapa de Lectura.** Ahora puedes proceder a leer el texto.  
Se te agradece contestar a las preguntas formuladas en la página siguiente



## A Global Problem

“So you think global warming won’t affect you? This is the question posed by Alan Alda in a Scientific American Frontiers documentary entitled: “Hot Planet, Cold comfort”. Some people don’t care about global warming. They simply shrug and smile, hoping their chilly homes in the north will become balmy resorts. Other people doubt whether global warming is real at all. This documentary, however, provides compelling evidence about the change to

the world climate and some shocking predictions of what is to come.

Perhaps the most troubling change is occurring in the Atlantic Ocean. This huge circulation carries hot water away from the equator toward Europe and carries cold water from the arctic to the equator. The Gulf Stream has been called the heat pump of the Atlantic. However, because so much of the polar ice cap is melting a thick layer of freshwater now sits atop the deep saltwater that used to pump southward. This change has weakened the flow of the Gulf Stream and may stop it entirely. If this happens, Europe could become much colder very quickly.

Another alarming trend is taking place in Alaska. Glaciers are melting at a rate of six feet per year, and tundra shrubs are being displaced by species that used to grow hundreds of miles farther south. These changing are causing extinctions of certain plants and animals. Also the arctic tundra used to be a “carbon sink”, meaning that it took more carbon dioxide out of the air than it released. Now the permafrost is melting, though, and the carbon stored in the peat is pouring into the air. The tundra has turned from a carbon sink into a carbon pump. Since carbon dioxide is the chief greenhouse gas, the warming of the Arctic is only accelerating the greenhouse effect.

“Hot Planet, Cold Comfort” shows that evidence of climate change appears in many surprising ways across the globe. In places, the greenhouse effect will lead to drastic changes in temperatures, increased storm action, and mass extinctions of certain plants and animals. Unless the countries of our hot planet soon reach an agreement about emission of greenhouse gases, many people, indeed, will be left out in the cold.



3. **¿Cuál de las siguientes opciones, representa el tópic de la lectura?**

- a) Evidencias documentales acerca del calentamiento global
- b) Investigaciones acerca de las consecuencias del efecto invernadero
- c) Concepciones del término calentamiento global

4. **La función principal del texto es:**

- a) Clasificar
- b) Describir
- c) Narrar

5. **¿Cuál de estas oraciones expresa la idea principal del texto.**

- a) Existen evidencias suficientes sobre el cambio climático a lo largo de todo el globo terrestre.
- b) El cambio climático afecta a las plantas y animales
- c) El cambio climático ha debilitado el flujo de las corrientes oceánicas.

6. **Marca la oración que represente una idea secundaria del texto leído.**

- a) Evidence of climate change occurring in the Atlantic Ocean.
- b) Biography of Alan Alda
- c) People doubts about global warming

**C. Etapa de Post-Lectura.**



7) **¿En cuál párrafo se aborda el siguiente tema?**

The writer cites specific examples from the documentary

Paragraph Number \_\_\_\_\_

8) **¿En dónde se encuentra la siguiente información?**

The writer gets the reader's attention, names the documentary, and gives the focus. Paragraph Number \_\_\_\_\_

9) **¿Cuál de las siguientes oraciones es la que mejor concluye el texto?**

- a) Hot Planet, Cold Comfort” shows that evidence of climate change appears in many surprising ways across the globe
- b) The greenhouse effect will lead to drastic changes in temperatures, increased storm action, and mass extinctions of certain plants and animals
- c) Unless the countries of our hot planet soon reach an agreement about emission of greenhouse gases, many people, indeed, will be left out in the cold.

|                     |
|---------------------|
| <i>Cuestionario</i> |
|---------------------|

**1) Para responder a la pregunta No.1 fue necesario:**

- a) recordar el tema porque he leído sobre eso.
- b) relacionar mis conocimientos previos, tal como lo hago en español.
- c) Fue lo primero que se me vino a la mente.

**2) En la pregunta No. 2, seleccioné esa opción porque:**

- a) me basé en la información que ya conozco en español al respecto
- b) considero que es la idea más importante de todas.
- c) he leído mucho sobre el tema

**3) Para responder a la pregunta No. 3, utilice la(s) siguiente(s) técnica(s):**

|   |
|---|
| a) Decidí lo que debí leer atentamente y lo que debí ignorar.                             |
| b) Analicé críticamente y evalué la información presentada en el texto.                   |
| c) Retrocedí y avancé en el texto para encontrar relaciones entre las ideas que aparecen. |

**4) En la pregunta No. 4 me valí de la(s) siguiente(s) técnica(s):**

|  |
|--|
| a) Leí “por encima” (a vuelo de pájaro) para conocer su amplitud y organización. |
| b) Subrayé información del texto para ayudarme a recordar mejor                  |
| c) Cheque si mis conjeturas sobre el texto están acertadas o son erróneas.       |

**5) Para responder a la No. 5 empleé la(s) siguiente(s) técnica(s):**

|  |
|--|
| a) Me hice preguntas a mí mismo, cuyas respuestas me gustaría encontrar en el texto. |
| b) Usé claves contextuales para entender mejor lo que estaba leyendo.                |
| c) Leí lentamente pero cuidadosamente para asegurarme de entender el texto.          |

**6) Para responder a la No. 6 utilice la(s) siguiente(s) técnica(s):**

|  |
|--|
| a) Traté de volver atrás para encontrar "pistas" cuando perdí concentración. |
| b) Usé claves contextuales para entender mejor lo que estaba leyendo.        |
| c) Leí lentamente pero cuidadosamente para asegurarme de entender el texto.  |

**Para las Nos. 7, 8 y 9, utilicé la(s) siguiente(s) técnica(s):**

|  |
|--|
| a) Usé diccionarios u otras referencias para ayudarme a comprender lo que leo.                   |
| b) Usé tablas, diagramas y dibujos para incrementar mi comprensión del texto..                   |
| c) Traté de adivinar el significado de palabras o frases que desconocía                          |
| d) Discutí con otros sobre el contenido de lo que leía para corroborar mi comprensión del texto. |
| e) Parafrasee (reformulé ideas con mis propias palabras) para entender mejor lo que leía.        |

## Juicios del experto

¿Considera usted que los indicadores de la variable se relacionan con las teorías planteadas?

Suficiente: \_\_\_\_\_

Medianamente suficiente: \_\_\_\_\_

Insuficiente: \_\_\_\_\_

---

---

¿Considera que los ítems del cuestionario miden los indicadores?

Suficiente: \_\_\_\_\_

Medianamente suficiente: \_\_\_\_\_

Insuficiente: \_\_\_\_\_

---

---

¿El instrumento mide la variable?

Suficiente: \_\_\_\_\_

Medianamente suficiente: \_\_\_\_\_

Insuficiente: \_\_\_\_\_

---

## Veredicto

¿Considera válido el instrumento?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Observaciones:

---

---

---

---

---

---

---

---

## Constancia de validación

Yo \_\_\_\_\_ C.I: \_\_\_\_\_

Por medio de la presente, hago constar que he validado el instrumento diseñado para recoger los datos de la investigación titulada: ***Estrategias de comprensión lectora en el marco de una metodología cognitiva para la enseñanza del inglés como lengua extranjera*** desarrollado por la tesista Carla Victoria Battigelli Luna.

Constancia que se expide a petición de la parte interesada, a los \_\_\_\_\_ días del mes de \_\_\_\_\_ del año 2014.

---

Experto

## ***Anexo III***

---

Versión final del Cuestionario



**REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA**

**UNIVERSIDAD DEL ZULIA**

**UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA**



Estimado estudiante:

El objetivo del presente cuestionario es evaluar qué tipo de técnicas, de las enseñadas en las últimas sesiones de clase, utilizas durante las etapas de pre-lectura, lectura y post-lectura. Te recordamos que tu respuesta es individual y confidencial. Gracias por tu honestidad y colaboración!



### **A. Etapa de pre-lectura**

(Se te agradece no comenzar a leer el texto hasta que se te indique y responder cada uno de los ítems a continuación, seleccionando una sola opción (a, b ó c) por pregunta presentada).

**1. ¿Qué tipo de información te sugieren las siguientes frases, en la caja?**

- Greenhouse effects
- Glaciers melting
- Hot Planet
- Extinction of animals and plants

- a) Lluvias acidas
- b) Calentamiento Global
- c) Desastres naturales

**1a) Para responder a la pregunta anterior fue necesario:**

- a) recordar el tema porque he leído sobre eso.
- b) relacionar mis conocimientos previos, tal como lo hago en español.
- c) Fue lo primero que se me vino a la mente.

**2. ¿Cuál de estas ideas crees que encontrarás en el texto?**

- a) Definición de desastres naturales y algunos ejemplos.
- b) Efectos del calentamiento global y algunos ejemplos.
- c) Consecuencias del deterioro del ambiente y algunos ejemplos.



2a) Seleccione esta opción porque:

- a) me basé en la información que ya conozco en español al respecto
- b) considero que es la idea más importante de todas.
- c) he leído mucho sobre el tema



**B. Etapa de Lectura.** Ahora puedes proceder a leer el texto.

Se te agradece contestar a las preguntas formuladas y luego encerrar el o los números de las técnicas utilizadas (que se te presentan en la segunda columna) que te sirvieron para darles respuestas.



## A Global Problem

“So you think global warming won’t affect you? This is the question posed by Alan Alda in a Scientific American Frontiers documentary entitled: “Hot Planet, Cold comfort”. Some people don’t care about global warming. They simply shrug and smile, hoping their chilly homes in the north will become balmy resorts. Other people doubt whether global warming is real at all. This documentary, however, provides compelling evidence about the change to

the world climate and some shocking predictions of what is to come.

Perhaps the most troubling change is occurring in the Atlantic Ocean. This huge circulation carries hot water away from the equator toward Europe and carries cold water from the arctic to the equator. The Gulf Stream has been called the heat pump of the Atlantic. However, because so much of the polar ice cap is melting a thick layer of freshwater now sits atop the deep saltwater that used to pump southward. This change has weakened the flow of the Gulf Stream and may stop it entirely. If this happens, Europe could become much colder very quickly.

Another alarming trend is taking place in Alaska. Glaciers are melting at a rate of six feet per year, and tundra shrubs are being displaced by species that used to grow hundreds of miles farther south. These changing are causing extinctions of certain plants and animals. Also the arctic tundra used to be a “carbon sink”, meaning that it took more carbon dioxide out of the air than it released. Now the permafrost is melting, though, and the carbon stored in the peat is pouring into the air. The tundra has turned from a carbon sink into a carbon pump. Since carbon dioxide is the chief

greenhouse gas, the warming of the Arctic is only accelerating the greenhouse effect.

“Hot Planet, Cold Comfort” shows that evidence of climate change appears in many surprising ways across the globe. In places, the greenhouse effect will lead to drastic changes in temperatures, increased storm action, and mass extinctions of certain plants and animals. Unless the countries of our hot planet soon reach an agreement about emission of greenhouse gases, many people, indeed, will be left out in the cold.

(Adapted from the Book: Writers INC, page 483)

3. **¿Cuál de las siguientes opciones, representa el tópico de la lectura?**

- a) Evidencias documentales acerca del calentamiento global
- b) Investigaciones acerca de las consecuencias del efecto invernadero
- c) Concepciones del término calentamiento global

**3a) Para responder a esta pregunta utilicé la(s) siguiente(s) técnica(s):**

|   |
|---|
| a) Decidí lo que debí leer atentamente y lo que debí ignorar.                             |
| b) Analicé críticamente y evalué la información presentada en el texto.                   |
| c) Retrocedí y avancé en el texto para encontrar relaciones entre las ideas que aparecen. |

4. **La función principal del texto es:**

- a) Clasificar
- b) Describir
- c) Narrar

**4a) Para responder a esta pregunta utilice la(s) siguiente(s) técnica(s):**

|  |
|--|
| a) Leí “por encima” (a vuelo de pájaro) para conocer su amplitud y organización. |
| b) Subrayé información del texto para ayudarme a recordar mejor                  |
| c) Cheque si mis conjeturas sobre el texto están acertadas o son erróneas.       |

5. **¿Cuál de estas oraciones expresa la idea principal del texto.**

- a) Existen evidencias suficientes sobre el cambio climático a lo largo de todo el globo terrestre.
- b) El cambio climático afecta a las plantas y animales
- c) El cambio climático ha debilitado el flujo de las corrientes oceánicas.

**5 a) Para responder a esta pregunta utilice la(s) siguiente(s) técnica(s):**

- |  |
|--|
| a) Me hice preguntas a mí mismo, cuyas respuestas me gustaría encontrar en el texto. |
| b) Usé claves contextuales para entender mejor lo que estaba leyendo.                |
| c) Leí lentamente pero cuidadosamente para asegurarme de entender el texto.          |

**6. Marca la oración que represente una idea secundaria del texto leído.**

- a) Evidence of climate change occurring in the Atlantic Ocean.
- b) Biography of Alan Alda
- c) People doubts about global warming

**6 a) Para responder a esta pregunta utilice la(s) siguiente(s) técnica(s):**

- |  |
|--|
| a) Traté de volver atrás para encontrar “pistas” cuando perdí concentración. |
| b) Usé claves contextuales para entender mejor lo que estaba leyendo.        |
| c) Leí lentamente pero cuidadosamente para asegurarme de entender el texto.  |

**C. Etapa de Post-Lectura.**

**7) ¿En cuál párrafo se aborda el siguiente tema?**



➤ The writer cites specific examples from the documentary  
Paragraph Number \_\_\_\_\_

**8) ¿En dónde se encuentra la siguiente información?**

➤ The writer gets the reader’s attention, names the documentary, and gives the focus  
Paragraph Number \_\_\_\_\_

**9) ¿Cuál de las siguientes oraciones es la que mejor concluye el texto?**

- a) Hot Planet, Cold Comfort” shows that evidence of climate change appears in many surprising ways across the globe
- b) The greenhouse effect will lead to drastic changes in temperatures, increased storm action, and mass extinctions of certain plants and animals

c) Unless the countries of our hot planet soon reach an agreement about emission of greenhouse gases, many people, indeed, will be left out in the cold.

✓ **Para responder a las preguntas 7, 8 y 9, utilicé la(s) siguiente(s) técnica(s):**

|  |
|--|
| a) Usé diccionarios u otras referencias para ayudarme a comprender lo que leo.                   |
| b) Usé tablas, diagramas y dibujos para incrementar mi comprensión del texto..                   |
| c) Traté de adivinar el significado de palabras o frases que desconocía                          |
| d) Discutí con otros sobre el contenido de lo que leía para corroborar mi comprensión del texto. |
| e) Parafrasee (reformulé ideas con mis propias palabras) para entender mejor lo que leía.        |

## ***Anexo IV***

---

Matriz de Recolección de datos: Resultados del primer instrumento  
(pre-test)

**Matriz de Recolección de Datos**  
**Resultados del Instrumento No. 1 (Pre-test)**

Etapa: Pre-Lectura

| Sujeto | Estrategia➔ | Pienso si el contenido de un texto es apto para los propósitos de mi lectura |   |   | Me hago preguntas a mí mismo, cuyas respuestas me gustaría encontrar en el texto. |   |   |
|--------|-------------|--|---|---|---|---|---|
|        | Escala➔     | 0  | 1 | 2 | 0   | 1 | 2 |
| 1.     |             | X  |   |   |   |   | X |
| 2.     |             |  |   | X | X   |   |   |
| 3.     |             | X  |   |   |   | X |   |
| 4.     |             |  | X |   | X   |   |   |
| 5.     |             | X  |   |   | X   |   |   |
| 6.     |             |  |   | X |   |   | X |
| 7.     |             |  |   | X | X   |   |   |
| 8.     |             |  |   | X | X   |   |   |
| 9.     |             | X  |   |   | X   |   |   |
| 10.    |             | X  |   |   | X   |   |   |
| 11.    |             | X  |   |   | X   |   |   |
| 12.    |             |  |   | X | X   |   |   |

|         |  |    |   |   |    |   |   |
|---------|--|----|---|---|----|---|---|
| 13.     |  |    | x |   |    | x |   |
| 14.     |  |    |   | x |    |   | x |
| 15.     |  | x  |   |   | x  |   |   |
| 16.     |  | x  |   |   |    |   | x |
| 17.     |  |    | x |   | x  |   |   |
| 18.     |  | x  |   |   | x  |   |   |
| 19.     |  |    | x |   | x  |   |   |
| 20.     |  |    | x |   |    | x |   |
| 21.     |  | x  |   |   |    |   | x |
| 22.     |  |    | x |   |    |   | x |
| 23.     |  |    |   | x |    | x |   |
| 24.     |  | x  |   |   |    |   | x |
| 25.     |  | x  |   |   |    |   | x |
| 26.     |  | x  |   |   |    |   | x |
| 27.     |  |    | x |   | x  |   |   |
| Totales |  | 13 | 7 | 7 | 14 | 4 | 9 |





|       |  |   |   |    |   |   |   |   |   |    |    |   |   |   |   |    |    |    |   |   |   |    |    |   |   |   |   |    |   |    |    |   |   |    |   |   |    |   |   |    |   |   |    |   |   |    |    |   |    |   |   |    |
|-------|--|---|---|----|---|---|---|---|---|----|----|---|---|---|---|----|----|----|---|---|---|----|----|---|---|---|---|----|---|----|----|---|---|----|---|---|----|---|---|----|---|---|----|---|---|----|----|---|----|---|---|----|
| 18    |  |   |   | X  |   | X |   |   | x |    |    | X |   |   | X |    |    | X  |   |   | X | X  |    |   | X |   |   |    | X | X  |    |   |   |    | X |   |    | x | X |    |   |   |    |   | x |    |    |   |    |   |   |    |
| 19    |  |   |   | X  |   | X |   |   |   |    |    |   |   |   | X |    |    |    | X | X |   |    |    |   |   |   |   | X  |   |    |    | X |   |    | X |   |    | x |   |    |   |   |    |   |   |    |    |   |    |   |   |    |
| 20    |  |   |   | X  |   | X |   |   |   | x  | X  |   |   |   | X | X  |    |    | X |   |   | X  |    |   | X |   |   | X  |   |    | X  |   |   | X  |   |   | X  |   |   | x  |   |   |    | x |   |    | x  |   |    |   |   |    |
| 21    |  |   |   | X  |   |   |   |   | X |    |    | X |   |   | X |    |    | X  |   |   | X |    |    | X |   |   | X |    |   | X  |    |   | X |    |   | X |    |   | x |    |   | x |    |   |   |    | x  |   |    |   |   |    |
| 22    |  |   |   | X  |   | X |   |   | X |    |    | X | X |   |   |    |    | x  | X |   |   | X  |    |   | X | X |   |    | X |    |    | X |   |    | X |   |    | X |   |    | x |   |    | x |   |    | x  |   |    |   |   |    |
| 23    |  |   |   | X  |   | X |   |   | x |    | x  |   |   |   | X | X  |    |    | X |   |   | X  |    |   | X | X |   |    | X |    |    | X |   |    | X |   |    | X |   |    | x |   |    | x |   |    | x  |   |    |   |   |    |
| 24    |  |   | X |    |   | X |   |   | X |    |    | X | X |   |   |    |    | X  |   |   | X |    |    | X | X |   |   | X  | X |    |    | x |   | X  |   |   |    | x | x |    |   |   |    |   | x |    |    |   |    |   |   |    |
| 25    |  |   |   | X  |   | X |   |   | X |    |    | X | X |   |   |    |    | x  |   |   | X | X  |    |   | X | X |   |    | X |    |    | X |   |    | X |   |    | x | x |    |   |   |    |   |   | x  |    |   |    |   |   |    |
| 26    |  |   |   | X  | X |   |   |   | X | X  | X  |   |   |   | X |    |    | x  |   |   | X | x  |    |   | X | X |   |    | X | X  |    |   | X | x  |   |   | X  |   |   | x  |   |   | x  |   |   | x  |    |   |    |   |   |    |
| 27    |  |   | x |    | x |   |   |   | x |    | X  |   |   |   | X | X  |    |    | x |   |   | X  |    |   | X |   |   | x  |   |    | X  |   |   | X  |   |   | X  |   |   | x  |   |   | x  |   |   |    | x  |   |    |   |   |    |
| Total |  | 3 | 3 | 21 | 8 | 9 | 9 | 4 | 8 | 13 | 11 | 8 | 7 | 3 | 7 | 16 | 11 | 12 | 4 | 2 | 5 | 19 | 11 | 8 | 7 | 3 | 5 | 18 | 2 | 12 | 11 | 9 | 6 | 11 | 1 | 4 | 22 | 6 | 5 | 15 |   | 3 | 24 | 7 | 9 | 10 | 10 | 4 | 11 | 6 | 7 | 13 |

**Matriz de Recolección de Datos  
Resultados del Instrumento No. 1 (Pre-test)**

**Etapas: Post-Lectura**

| Sujeto | Estrategia➔ | Uso tablas, diagramas y dibujos para incrementar mi comprensión del texto. |   |   | Discuto con otros sobre el contenido de lo que leo para corroborar mi comprensión del texto. |   |   | Paráfraseo (reformulo ideas con mis propias palabras) para entender mejor lo que leo. |   |   | Trato de hacer diagramas o visualizar la información para recordar mejor lo que leo. |   |   |
|--------|-------------|--|---|---|--|---|---|---|---|---|--|---|---|
|        | Escala➔     | 0  | 1 | 2 | 0  | 1 | 2 | 0   | 1 | 2 | 0  | 1 | 2 |
| 1.     |             | x  |   |   |  |   | x |   |   | x | x  |   |   |
| 2.     |             | x  |   |   |  | x |   |   |   | x |  |   | x |
| 3.     |             | x  |   |   |  |   | x |   |   | x | x  |   |   |
| 4.     |             | x  |   |   |  |   | x |   |   | x |  | x |   |
| 5.     |             | x  |   |   |  |   | x |   | x |   | x  |   |   |
| 6.     |             |  |   | x |  |   | x |   |   | x |  |   |   |
| 7.     |             |  | x |   | x  |   |   |   |   | x | x  |   |   |
| 8.     |             | x  |   |   |  |   | x |   |   | x | x  |   |   |
| 9.     |             | x  |   |   |  | x |   |   |   | x |  | x |   |
| 10.    |             |  | x |   |  |   | x | x   |   |   |  | x |   |
| 11.    |             | x  |   |   |  |   | x |   | x |   | x  |   |   |
| 12.    |             |  |   | x |  |   | x |   | x |   | x  |   |   |
| 13.    |             |  |   | X |  |   | x |   |   | x |  | x |   |

|         |  |    |   |   |   |   |    |   |   |    |    |   |   |
|---------|--|----|---|---|---|---|----|---|---|----|----|---|---|
| 14.     |  | x  |   |   |   |   | x  |   |   | x  |    |   | x |
| 15.     |  |    | x |   |   |   | x  |   | x |    |    |   | x |
| 16.     |  |    |   | x |   |   | x  |   |   | x  |    |   | x |
| 17.     |  | x  |   |   |   |   | x  |   |   |    |    |   |   |
| 18.     |  | X  |   |   |   |   | x  |   |   | x  | x  |   |   |
| 19.     |  |    |   |   |   |   | x  | x |   |    | x  |   |   |
| 20.     |  |    | x |   |   |   | x  |   |   | x  |    |   | x |
| 21.     |  | x  |   |   | x |   |    |   |   | x  |    |   | x |
| 22.     |  |    |   | x |   |   | x  |   | x |    | x  |   |   |
| 23.     |  | x  |   |   |   |   | x  |   |   | x  |    |   | x |
| 24.     |  |    |   | x |   |   | x  |   |   | x  | x  |   |   |
| 25.     |  |    |   | X |   | x |    |   |   | x  | x  |   |   |
| 26.     |  | x  |   |   |   |   | x  |   |   | x  | x  |   |   |
| 27.     |  |    | x |   | x |   |    |   |   | x  | x  |   |   |
| Totales |  | 14 | 5 | 7 | 3 | 3 | 21 | 2 | 5 | 19 | 14 | 4 | 7 |

## ***Anexo V***

---

Matriz de Recolección de Datos. Resultados del segundo instrumento (post-test)

**Matriz de Recolección de Datos  
Resultados del Instrumento No. 2 (Post-test)**

**Etapas: Pre-Lectura**

| Sujeto | Ítems   | Técnica |   |   | Estrategia |   |   | Técnica |   |   | Estrategia |   |   |
|--------|---------|---------|---|---|------------|---|---|---------|---|---|------------|---|---|
|        | Altern. | Ítem 1  |   |   | Ítem 1a    |   |   | Ítem 2  |   |   | Ítem 2a    |   |   |
|        |         | a       | b | c | a          | b | c | a       | b | c | a          | b | c |
| 1.     |         |         | x |   |            | x |   | x       |   |   | x          |   |   |
| 2.     |         |         | x |   |            | x |   |         | x |   | x          |   |   |
| 3.     |         |         | x |   |            | x |   |         | x |   |            |   | x |
| 4.     |         |         | x |   |            | x |   |         | x |   | x          |   |   |
| 5.     |         |         | x |   |            | x |   |         | x |   | x          |   |   |
| 6.     |         |         | x |   |            | x |   |         | x |   | x          |   |   |
| 7.     |         |         | x |   |            | x |   |         | x |   | x          |   |   |
| 8.     |         |         | x |   |            | x |   |         | x |   |            | x |   |
| 9.     |         |         | x |   |            | x |   |         | x |   |            |   | x |
| 10.    |         |         | x |   |            | x |   |         | x |   | x          |   |   |
| 11.    |         |         | x |   |            | x |   |         | x |   | x          |   |   |

|              |  |          |           |          |          |           |  |          |           |          |           |          |          |
|--------------|--|----------|-----------|----------|----------|-----------|--|----------|-----------|----------|-----------|----------|----------|
| 12.          |  |          | x         |          |          | x         |  |          | x         |          | x         |          |          |
| 13.          |  |          | x         |          |          | x         |  |          | x         |          | x         |          |          |
| 14.          |  |          | x         |          |          | x         |  |          |           | x        |           | x        |          |
| 15.          |  |          | x         |          | x        |           |  |          | x         |          | x         |          |          |
| 16.          |  | x        |           |          | x        |           |  |          | x         |          |           | x        |          |
| 17.          |  |          | x         |          |          | x         |  |          | x         |          |           |          | x        |
| 18.          |  |          | x         |          |          | x         |  |          |           | x        | x         |          |          |
| 19.          |  |          | x         |          |          | x         |  |          | x         |          |           | x        |          |
| 20.          |  |          | x         |          |          | x         |  |          | x         |          | x         |          |          |
| 21.          |  |          |           | x        | x        |           |  |          |           | x        | x         |          |          |
| 22.          |  |          | x         |          |          | x         |  |          | x         |          |           | x        |          |
| <b>Total</b> |  | <b>1</b> | <b>20</b> | <b>1</b> | <b>3</b> | <b>19</b> |  | <b>1</b> | <b>18</b> | <b>3</b> | <b>14</b> | <b>5</b> | <b>3</b> |

**Matriz de Recolección de Datos**  
**Resultados del Instrumento No. 2 (Post-test)**

**Etapas: Lectura**

| Sujeto |         | Técnica |   |   | Estrategia          |   |   | Técnica |   |   | Estrategia |   |   | Técnica |   |   | Estrategia |   |   | Técnica |   |   | Estrategia |   |   |
|--------|---------|---------|---|---|---------------------|---|---|---------|---|---|------------|---|---|---------|---|---|------------|---|---|---------|---|---|------------|---|---|
|        | Items   | Ítem 3  |   |   | Ítem 3 <sup>a</sup> |   |   | Ítem 4  |   |   | Ítem 4a    |   |   | Ítem 5  |   |   | Ítem 5a    |   |   | Ítem 6  |   |   | Ítem 6a    |   |   |
|        | Altern. | a       | b | c | a                   | b | C | a       | b | c | a          | b | c | a       | b | c | a          | b | c | a       | b | c | a          | b | c |
| 1.     |         | x       |   |   | x                   |   | X |         | x |   | x          | x |   | x       |   |   | x          | x |   | x       |   |   | x          | x |   |
| 2.     |         | x       |   |   | x                   |   |   |         | x |   | x          |   |   | x       |   |   | x          |   |   | x       |   |   | x          |   |   |
| 3.     |         | x       |   |   |                     |   |   |         | x |   |            | x |   | x       |   |   | x          |   |   | x       |   |   | x          | x |   |
| 4.     |         | x       |   |   | x                   |   |   |         | x |   | x          |   |   | x       |   |   | x          |   |   | x       |   |   | x          | x |   |
| 5.     |         | x       |   |   | x                   |   |   |         | x |   | x          |   |   | x       |   |   | x          |   |   |         |   | x | x          | x |   |
| 6.     |         | x       |   |   |                     | x |   |         | x |   | x          |   |   | x       |   |   | x          |   |   | x       |   |   | x          |   |   |
| 7.     |         | x       |   |   | x                   |   |   |         | x |   | x          |   |   | x       |   |   |            | x |   | x       |   |   | x          |   |   |
| 8.     |         | x       |   |   | x                   |   |   |         | x |   | x          |   |   | x       |   |   | x          |   |   | x       |   |   | x          |   |   |
| 9.     |         | x       |   |   | x                   |   |   |         | x |   | x          |   |   | x       |   |   | x          |   |   | x       |   |   | x          |   |   |
| 10.    |         | x       |   |   | x                   |   |   |         | x |   | x          |   |   | x       |   |   | x          |   |   | x       |   |   | x          |   |   |
| 11.    |         | x       |   |   | x                   |   |   |         | x |   | x          |   |   | x       |   |   |            | x |   |         |   | x | x          |   |   |
| 12.    |         | x       |   |   | x                   |   |   |         | x |   |            | x |   | x       |   |   | x          |   |   | x       |   |   | x          |   |   |

|                |  |           |          |          |           |          |          |          |           |          |           |          |          |           |          |          |           |          |          |           |          |          |           |          |          |
|----------------|--|-----------|----------|----------|-----------|----------|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|----------|-----------|----------|----------|-----------|----------|----------|-----------|----------|----------|-----------|----------|----------|
| 13.            |  | x         |          |          | x         |          |          |          | x         |          |           | x        |          |           | x        |          |           |          |          | x         | x        |          |           |          |          |
| 14.            |  | x         |          |          |           |          | X        |          | x         |          | x         |          |          |           | x        |          |           |          |          | x         |          |          |           |          |          |
| 15.            |  | x         |          |          | x         |          |          |          | x         |          | x         |          |          |           | x        |          | x         |          |          |           | x        | x        |           |          |          |
| 16.            |  | x         |          |          |           |          | x        |          | x         |          | x         |          |          |           | x        |          |           |          |          |           | x        |          |           |          |          |
| 17.            |  |           | x        |          | x         |          |          |          |           | x        | x         |          |          |           | x        |          |           |          |          |           | x        |          | x         |          |          |
| 18.            |  | x         |          |          |           |          | x        |          |           |          | x         |          |          |           | x        |          |           |          |          |           |          |          | x         |          |          |
| 19.            |  | x         |          |          |           |          |          |          | x         |          |           |          |          |           |          | x        |           |          |          |           | x        |          |           |          |          |
| 20.            |  | x         |          |          |           |          | x        |          | x         |          | x         |          |          |           | x        |          |           |          |          |           | x        | x        |           |          |          |
| 21.            |  | x         |          |          |           | x        |          |          | x         |          | x         |          |          |           | x        |          |           |          |          |           | x        |          | x         |          |          |
| 22.            |  |           | x        |          |           |          |          |          |           | x        |           |          |          |           | x        |          |           |          |          |           |          | x        |           |          |          |
| <b>Totales</b> |  | <b>20</b> | <b>2</b> | <b>0</b> | <b>13</b> | <b>2</b> | <b>5</b> | <b>0</b> | <b>19</b> | <b>2</b> | <b>17</b> | <b>4</b> | <b>0</b> | <b>18</b> | <b>3</b> | <b>1</b> | <b>12</b> | <b>9</b> | <b>0</b> | <b>13</b> | <b>1</b> | <b>8</b> | <b>16</b> | <b>6</b> | <b>0</b> |



**Matriz de Recolección de Datos**  
**Resultados del Instrumento No. 2 (Post-test)**

**Etapas: Post-Lectura**

|        |         | Técnica |   |   |   | Técnica |   |   |   | Técnica |   |   | Estrategia      |   |   |   |   |
|--------|---------|---------|---|---|---|---------|---|---|---|---------|---|---|-----------------|---|---|---|---|
| Sujeto | Item    | Ítem 7  |   |   |   | Ítem 8  |   |   |   | Ítem 9  |   |   | Ítems: 7, 8 y 9 |   |   |   |   |
|        | Altern. | 1       | 2 | 3 | 4 | 1       | 2 | 3 | 4 | a       | b | c | a               | b | c | d | e |
| 1.     |         |         |   | X |   | x       |   |   |   | x       |   |   |                 |   |   | x | x |
| 2.     |         |         |   | X |   | x       |   |   |   | x       |   |   |                 |   |   |   | x |
| 3.     |         |         |   | X |   | x       |   |   |   | x       |   |   |                 |   |   | x | x |
| 4.     |         |         | x |   |   | x       |   |   |   | x       |   |   |                 |   |   | x | x |
| 5.     |         |         |   | X |   | x       |   |   |   | x       |   |   |                 |   |   | x | x |
| 6.     |         |         | x |   |   | x       |   |   |   | x       |   |   |                 |   |   |   | x |
| 7.     |         |         |   | X |   | x       |   |   |   | x       |   |   |                 |   |   | x | x |
| 8.     |         |         |   | X |   | x       |   |   |   | x       |   |   |                 |   |   |   | x |
| 9.     |         |         |   | X |   | x       |   |   |   | x       |   |   |                 |   |   | x | x |

|                |  |          |          |           |          |           |          |          |          |           |          |          |          |          |          |          |           |
|----------------|--|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|----------|----------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| 10.            |  |          |          | X         |          | x         |          |          |          | x         |          |          |          |          |          | x        | x         |
| 11.            |  |          |          | X         |          | x         |          |          |          | x         |          |          |          |          |          | x        | x         |
| 12.            |  |          |          | X         |          | x         |          |          |          | x         |          |          |          |          |          |          | x         |
| 13.            |  |          |          | X         |          | x         |          |          |          | x         |          |          |          |          |          |          | x         |
| 14.            |  |          |          | X         |          | x         |          |          |          | x         |          |          |          |          |          |          | x         |
| 15.            |  |          | x        |           |          | x         |          |          |          |           | x        |          |          |          |          |          |           |
| 16.            |  |          |          | x         |          | x         |          |          |          | x         |          |          |          |          |          |          | x         |
| 17.            |  | x        |          |           |          |           |          | x        |          | x         |          |          |          |          |          |          | x         |
| 18.            |  |          | x        |           |          |           |          | x        |          |           | x        |          |          |          |          | x        |           |
| 19.            |  |          |          | x         |          |           |          |          | x        | x         |          |          |          |          |          |          |           |
| 20.            |  |          | x        |           |          | x         |          |          |          | x         |          |          |          |          |          |          | x         |
| 21.            |  |          |          | x         |          | x         |          |          |          | x         |          |          |          |          |          |          | x         |
| 22.            |  |          |          | x         |          |           |          |          | x        |           | x        |          |          |          |          |          |           |
| <b>Totales</b> |  | <b>1</b> | <b>5</b> | <b>16</b> | <b>0</b> | <b>18</b> | <b>0</b> | <b>2</b> | <b>2</b> | <b>19</b> | <b>3</b> | <b>0</b> | <b>0</b> | <b>0</b> | <b>0</b> | <b>9</b> | <b>18</b> |