UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Análisis comparativo de las estrategias cognitivas y metacognitivas usadas en la comprensión de lectura en L_1 y L_2 por estudiantes de grado noveno de un colegio público distrital

Robert Mauricio Bastidas Tobar

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas- Departamento de Lingüística
Bogotá, D.C.
2016

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Análisis comparativo de las estrategias cognitivas y metacognitivas usadas en la comprensión de lectura en L_1 y L_2 por estudiantes de grado noveno de un colegio público distrital.

Robert Mauricio Bastidas Tobar

Trabajo de investigación presentado para optar al título de magíster en lingüística

Directora:
Luz Amparo Fajardo Uribe

Línea de Investigación:
Cognición y Lenguaje

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas- Departamento de Lingüística
Bogotá, D.C.
2016

A la esquiva razón

Agradecimientos

Agradecimientos sinceros a la profesora que es como su nombre: Luz Amparo Fajardo Uribe, y a Andrea Sánchez Torres, compañera de caminos.

Resumen

La lectura es una habilidad académica esencial en la cual el lector emplea estrategias cognitivas y metacognitivas para comprender lo que lee. Este estudio exploró el uso de esas estrategias en lectura en español e inglés como lengua extranjera en un grupo de 96 escolares adolescentes hispanohablantes. Se aplicaron encuestas de uso de estrategias y pruebas de comprensión de lectura en español e inglés, y a partir de la información cuantitativa recopilada, se hicieron descripciones, contrastes y correlaciones del uso de estrategias en lectura y su relación con el desempeño en las pruebas. Se encontraron resultados consistentes que prueban la correlación positiva entre el empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas en lectura en español e inglés y el nivel de competencia en lectura.

Palabras claves: lectura, lectura en lengua extranjera, comprensión de lectura, estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas.

.

Abstract

Reading is an important academic skill in which the reader uses cognitive and metacognitive strategies in order to understand what he is reading. This study explores the use of these strategies in reading Spanish and English as a foreign language in a group of 96 adolescent students whose native language is Spanish. Surveys and comprehension tests in Spanish and English were applied. The information gathered through these instruments was used to make descriptions and contrasts, and to find the relation with the performance of the students in the tests. It was found consistent evidence that proves the positive correlation among the use of cognitive and metacognitive strategies in reading in Spanish and English and reading competence.

Key words: reading, reading in a foreign language, reading comprehension, cognitive strategies, metacognitive strategies.

Tabla de contenido

Agradecimientos VII

Resumen IX

Abstract X

Introducción 1

Capítulo 1. Situación problemática y justificación 5

Capítulo 2. Contexto de la investigación 7

2.1 Contexto de la investigación 7

2.2 Participantes 7

Capítulo 3. Pregunta de investigación 9

Capítulo 4. Objetivos 11

4.1 Objetivo general 11

4.2 Objetivos específicos 11

Capítulo 5. Marco teórico 13

5.1 ¿Qué es leer? 13

5.1.1 Procesos de bajo nivel y de alto nivel en lectura 15

.5.2 Diferencias entre la lectura en L_1 y L_2 15

5.2.1 La relación entre la lectura en L_1, la lectura en L_2 y el conocimiento general de L_2 17

5.3 Estrategias empleadas en el aprendizaje de una lengua 23

5.3.1 Definición del concepto *estrategia* 25

5.3.2 Taxonomías de estrategias para aprendizaje de lenguas 26

5.3.3 Estrategias metacognitivas en lectura 29

5.3.4 Estrategias cognitivas en lectura 30

5.3.5 Diferenciación de estrategias cognitivas y metacognitivas 31

5.3.6 Estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura específicas para L_1 y L_2. 33

5.4 Instrumentos usados en la exploración de estrategias cognitivas y metacognitivas en lectura en L1 y L2 34

5.4.1 Medición de estrategias metacognitivas de lectura 34

5.4.2 Medición de estrategias cognitivas de lectura 38

5.4.3 Cuestionarios mixtos.....41

Capítulo 6. Estado de la cuestión 43

Capítulo 7. Marco metodológico.....51

7.1 Naturaleza de la investigación.....51

7.2 Población.....51

7.3 Instrumentos de recolección de datos.....51

7.3.1 Examen de clasificación de comprensión de lectura.....51

7.3.2 Cuestionarios de estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura en L_1 y L_2 53

7.4 Análisis de datos 57

7.5 Consideraciones éticas de la investigación 59

Capítulo 8. Presentación de resultados 61

8.1 Análisis estadístico e interpretación 61

8.2 Estadísticas resumen.....61

8.3 Análisis de estrategias de lectura en español e inglés 62

8.4 Análisis agrupados de estrategias cognitivas y metacognitivas en lectura en español e inglés 66

8.5 Análisis desagrupado de estrategias cognitivas y metacognitivas en lectura 73

8.5.1 Análisis desagrupado de estrategias cognitivas y metacognitivas en lectura en español..... 74

8.5.2 Análisis desagrupado de estrategias cognitivas y metacognitivas usadas en lectura en inglés 87

8.6 Índices de uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para la lectura en español e inglés 101

8.6.1 Índice de uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para la lectura en español 101

8.6.2 Índice de uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para la lectura en inglés 105

8.6.3 Relación entre los índices de estrategias cognitivas y metacognitivas en lectura en L_1 y L_2 y su relación con los puntajes obtenidos por los estudiantes . 108

Capítulo 9. Discusión de resultados 112

9.1 Discusión de datos agrupados 112

9.2 Discusión de datos desagrupados 113

9.3 Discusión de índices 121

Capítulo 10. Conclusiones 123

Capítulo 11. Alcances y limitaciones 134

Referencias bibliográficas 138

Anexos 152

Anexo A 152

Anexo B 159

Anexo C 171

Lista de gráficas

Gráfica 1. Proceso de retroalimentación de estrategias cognitivas y metacognitivas. 32

Gráfica 2. Diagrama de caja. Estadísticas resumen para cada lengua 62

Gráfica 3. Mapa de variables. Relación entre estrategias de lectura en español..... 67

Gráfica 4. Mapa de variables. Relación entre estrategias de lectura en inglés 67

Gráfica 5. Diagrama de clúster jerárquico. Uso de estrategias español..... 68

Gráfica 6. Mapa de factores. Grupos de estudiantes según su respuesta en los cuestionarios de estrategias en español 69

Gráfica 7. Diagrama de clúster jerárquico. Uso de estrategias inglés 71

Gráfica 8. Mapa de factores. Grupos de estudiantes según su respuesta en los cuestionarios de estrategias en inglés 71

Gráfica 9. Correlación de estrategias de propósito de lectura (EPL) y las pruebas de comprensión en español 74

Gráfica 10. Correlación de estrategias de resumen y síntesis (ERS) y las pruebas de comprensión en español 75

Gráfica 11. Correlación de estrategias de conocimiento previo (ECP) y las pruebas de comprensión en español 76

Gráfica 12. Correlación de estrategias de conocimiento de estructura general del texto (ECEG) y las pruebas de comprensión en español 77

Gráfica 13. Correlación de estrategias de variación de la atención (EVA) y las pruebas de comprensión en español 78

Gráfica 14. Correlación de estrategias de apoyos externos (EAE) y las pruebas de comprensión en español 79

Gráfica 15. Correlación de estrategias de uso de apoyos gráficos (EAG) y las pruebas de comprensión en español 80

Gráfica 16. Correlación de estrategias de apoyo contextual (EAC) y las pruebas de comprensión en español 81

Gráfica 17. Correlación de estrategias de predicción (EP) y las pruebas de comprensión en español 82

Gráfica 18. Correlación de estrategias de chequeo y retroalimentación (ECR) y las pruebas de comprensión en español....83

Gráfica 19. Correlación de estrategias de parafraseo (ec) y las pruebas de comprensión en español....84

Gráfica 20. Correlación de estrategias de contestación (EC) y las pruebas de comprensión en español....85

Gráfica 21. Correlación de estrategias de propósito de lectura (EPL) y las pruebas de comprensión en inglés....87

Gráfica 22. Correlación de estrategias de resumen y síntesis (ERS) y las pruebas de comprensión en inglés....88

Gráfica 23. Correlación de estrategias de conocimiento previo (ECP) y las pruebas de comprensión en inglés....89

Gráfica 24. Correlación de estrategias de conocimiento de estructura general del texto (ECEG) y las pruebas de comprensión en inglés....90

Gráfica 25. Correlación de estrategias de variación de la atención (EVA) y las pruebas de comprensión en inglés....91

Gráfica 26. Correlación de estrategias de apoyos externos (EAE) y las pruebas de comprensión en inglés....92

Gráfica 27. Correlación de estrategias de uso de apoyos gráficos (EAG) y las pruebas de comprensión en inglés....93

Gráfica 28. Correlación de estrategias de apoyo contextual (EAC) y las pruebas de comprensión en inglés....94

Gráfica 29. Correlación de estrategias de predicción (EP) y las pruebas de comprensión en inglés....95

Gráfica 30. Correlación de estrategias de chequeo y retroalimentación (ECR) y las pruebas de comprensión en inglés....96

Gráfica 31. Correlación de estrategias de parafraseo (EPF) y las pruebas de comprensión en inglés....97

Gráfica 32. Correlación de estrategia de contestación (EC) y las pruebas de comprensión en inglés....98

Gráfica 33. Correlación de estrategias de traducción (ET) y las pruebas de comprensión en inglés....99

Gráfica 34. Diagrama de densidad del índice del uso de estrategias en español 103

Gráfica 35. Relación entre el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura con los puntajes obtenidos en las pruebas en español 104

Gráfica 36. Relación entre uso de estrategias, resultados en las pruebas en español y género 105

Gráfica 37. Diagrama de densidad del índice del uso de estrategias en inglés 106

Gráfica 38. Relación entre el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura con los puntajes obtenidos en las pruebas en inglés 107

Gráfica 39. Relación entre uso de estrategias, resultados en las pruebas en inglés y género. 108

Gráfica 40. Diagrama de correlaciones español e inglés 109

Gráfica 41. Relación lineal entre los índices de uso de estrategias 110

Lista de tablas

Tabla 1. Estrategias de aprendizaje (Adaptado de O'Malley y Chamot, 1990:44) ---------- 27

Tabla 2. Estrategias de aprendizaje de lengua (Adaptado de Oxford et al. 1985; Oxford, 1990) ---------- 28

Tabla 3. Cuestionarios de estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura en L1 y L2 ----- 55

Tabla 4. Frecuencia de uso de cada estrategia en español ---------- 63

Tabla 5. Frecuencia de uso de cada estrategia en inglés ---------- 65

Tabla 6. Relación de clústeres jerárquicos del uso de estrategias en español con los resultados de las pruebas en español ---------- 70

Tabla 7. Relación de clústeres jerárquicos del uso de estrategias en español con los resultados de las pruebas en inglés ---------- 70

Tabla 8. Relación de clústeres jerárquicos del uso de estrategias en inglés con los resultados de las pruebas en inglés ---------- 72

Tabla 9. Relación de clústeres jerárquicos del uso de estrategias en inglés con los resultados de las pruebas en español ---------- 72

Tabla 10. Análisis de dimensiones para creación de los índices de estrategias en español -- 102

Tabla 11. Análisis de dimensiones para creación de los índices de estrategias en inglés ----- 106

Tabla 12. Matriz de correlaciones ---------- 108

Tabla 13. Modelo lineal de correlaciones en español ---------- 109

Tabla 14. Modelo lineal de correlaciones en inglés ---------- 110

Tabla 15. Correlaciones totales de las estrategias de lectura en español e inglés con las pruebas ---------- 129

Introducción

La lectura ha sido definida por varios investigadores como la habilidad académica más importante de la lengua (Carrell, 1988; Grabe y Stoller, 2001). Su utilidad trasciende cualquier campo del saber humano, y es de suma importancia para el aprendizaje de lenguas. Según Carrell (1988), la lectura es importante porque es un medio para lograr el aprendizaje de nueva información, ya que a través de ella nuevas habilidades de la lengua son adquiridas.

En el proceso de aprendizaje de una L_2[1], la lectura representa una valiosa forma de input, una herramienta primaria en su adquisición. Tradicionalmente, la lectura ha constituido un atractivo objeto de investigación en el campo del aprendizaje y enseñanza de una L_2. De acuerdo con Gilakjan y Masoumeh (2011) existen dos motivos para ello, primeramente se considera la comprensión lectora como un objetivo principal en el aprendizaje de una L_2 y además, los procesos pedagógicos para enseñar o aprender una L_2 hacen necesario su manejo. En L_1 y L_2, la lectura representa una fuente primaria de información sobre toda clase de temas.

Cuando se habla de lectura, tácitamente se hace referencia al proceso de comprensión que conlleva. La comprensión de lectura ha sido definida de muchas maneras. Škudienė (2002) estableció que es la capacidad del lector de replicar un texto, por ejemplo, en resúmenes o traducciones. Para Pearson y Johnson (1978), la comprensión de lectura es un fenómeno cuya naturaleza es observable sólo indirectamente. Según Pearson (2009), se puede confiar en los síntomas indirectos de su ocurrencia, por ejemplo, las actitudes de alegría o insatisfacción de los lectores o la nueva información que ellos consiguen sobre las ideas generales o específicas del texto.

[1] Con propósito de un mejor entendimiento de parte del lector, en el presente texto la palabra lectura en español ha sido reemplazada por la convención L_1 y la lectura en inglés por la convención L_2. En el contexto de la presente investigación, el inglés se aprende como una lengua extranjera

Varios investigadores opinan que lograr comprensión de lectura exitosa en L_1 o en L_2 es una tarea que demanda una constante integración de procesos cognitivos y metacognitivos (Celce-Murcia y Olshtain, 2000; Yang, 2002). Las estrategias cognitivas son procesos mentales relacionados con el procesamiento de la información, con su aprendizaje, almacenamiento, recuperación o uso (Williams y Burden, 1997). Las estrategias metacognitivas son aquellas que controlan o regulan las estrategias cognitivas (Flavell, 1981; Devine, 1993). De acuerdo con O'Malley y Chamot (1990), las estrategias metacognitivas implicadas en la lectura son principalmente la planificación, la atención selectiva, el autocontrol y la auto-evaluación. Muchos estudios sobre estrategias cognitivas y metacognitivas empleadas en lectura en L_1 y/o L_2 muestran una correlación positiva entre su uso y el nivel de competencia lectora (Baker y Brown, 1984; Barnett, 1988; Carrell, 1989, 1998; Sheorey y Mokhtari, 2001; Pritchard y O'Hara, 2008; Dhanapala, 2010; Sanhueza, 2012; Heit, 2011) Estas investigaciones han demostrado que la comprensión de lectura exitosa requiere una regulación adecuada del procesamiento cognitivo a través del empleo de estrategias metacognitivas. Cuando el lector hace uso de estrategias metacognitivas, dedica una atención significativa a controlar, monitorear y evaluar su propio proceso de lectura, lo cual hace que la comprensión del texto sea más efectiva (Pressley, Brown, El-Dinary y Afflerbach, 1995; Sheorey y Mokhtari, 2001). En complementariedad, algunos estudios encontraron que los estudiantes menos exitosos en lectura carecen de una conciencia metacognitiva que les permita monitorear los procesos cognitivos de comprensión (Ozek y Civelek, 2006; Maghsoudi y Talebi, 2009).

En el campo de la investigación sobre estrategias cognitivas y metacognitivas se distinguen dos vertientes de estudio bien diferenciadas. De una parte, las teorías y estudios que toman como una realidad fáctica las bondades de las estrategias de lectura, y pretenden establecer las ventajas de la enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas para la lectura en L_1 y L_2; allí se proponen diversos métodos instruccionales para enseñarlas y se evalúan sus resultados (e.g., Guthrie et al., 1996; Ezell, Hunsicker y Quinque, 1997; Cross y Paris, 1998; Chamot, Barnhardt, El-Dinary, y Robbins, 1999; Stevens, 2003; Pressley, 2000, 2002; Chamot y Keatley, 2003; Ikeda y Takeuchi, 2003; Chamot, 2005).

En la otra vertiente están los estudios teóricos o empíricos que describen las estrategias de lectura empleadas por los lectores en L_1 y/o L_2. Algunas de esos estudios plantean establecer

patrones de caracterización de uso de estrategias de acuerdo con el nivel de lectura, con la lengua empleada o con el nivel de competencia en determinada lengua; o también definir contrastes en la aplicación de estrategias (e.g., Sheorey y Mokhtari, 2001; Phakiti, 2006; Pritchard y O'Hara, 2008; Maghsoudi y Talebi, 2009). La presente investigación pertenece a este último grupo.

El presente trabajo se ciñe a un modelo estadístico descriptivo cuya base fueron datos de tipo cuantitativo tomados a partir de encuestas y cuestionarios de comprensión de lectura en L1 y L2. Casi una centena de adolescentes, del último nivel de educación media, de entre 13 y 16 años, estudiantes de un colegio público distrital de la ciudad de Bogotá, participaron activamente en él.

Capítulo 1. Situación problemática y justificación

El conjunto de investigaciones dedicado a estudiar la relación entre la comprensión lectora en L1 y/o L2 con el empleo de estrategias cognitivas o metacognitivas ha permitido concluir que para lograr una comprensión exitosa se requiere conocer y emplear adecuadamente tales estrategias. Estudios como Carrell, Pharis y Liberto (1989); Chamot y O'Malley (1996); Cohen (1998); Ikeda y Takeuchi (2003); Phakiti (2006); Tsai, Ernst y Talley (2010) respaldan que conocer qué son las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura, y cómo emplearlas es un requisito para mejorar la calidad de la comprensión lectora. Para McLaughlin y Allen (2002), los buenos lectores usan estrategias cognitivas y metacognitivas para construir correctamente el significado del texto.

El sistema escolar colombiano requiere modificar sus prácticas para mejorar los resultados en lo relativo a la comprensión de lectura. Al respecto en el año 2012, el informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) clasificó a nuestra nación en una escala muy baja de comprensión de lectura y de rendimiento académico en general. En una media comparativa de estudiantes de 65 naciones cuya edad ronda los 15 años, los escolares de Colombia obtuvieron el puesto 59 en cuanto al desempeño en comprensión de lectura. La superioridad de los resultados de los países mejores ubicados resulta abrumadora y se hace necesario encontrar caminos de solución que deben buscarse con diagnósticos y propuestas para nuestro contexto nacional.

En contraste con la abundancia de investigaciones a nivel mundial al respecto, en el contexto local los estudios dirigidos a determinar el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión lectora en L1 en el sistema educativo público escolar colombiano son escasos; más escasos aún son los estudios sobre estas estrategias en comprensión lectora en L2, o aquellos que correlacionen el empleo de tales estrategias en L1 y L2. Se necesita continuar el

esfuerzo investigativo en procura de entender cómo ocurre la lectura en el sistema escolar público.

La importancia de la comprensión de lectura en el proceso de aprendizaje requiere un estudio exhaustivo y continuo de todos los aspectos relacionados con ella. El uso estratégico en lectura en L1 o L2 se matiza por las rutinas del uso de estrategias. Estudiar tal uso permite caracterizar el proceso lector para cotejar los procesos de lectura exitosos con aquellos que no lo son. O también, en posteriores aplicaciones, comparar el uso de estrategias de nuestros escolares con aquel que se da en otras naciones.

Además del anterior componente diagnóstico, un insumo fundamental para complementar los planes de mejoramiento propuestos son las conclusiones y discusiones de los estudios locales sobre factores incidentes en la comprensión de lectura. El desarrollo e implementación de programas o reformas que busquen mejorar las competencias lectoras en L1 y L2 de los estudiantes debe tener en cuenta la discusión derivada de investigaciones de este corte. En el campo de la construcción curricular, en el campo de enseñanza de lectura en L1 o L2, o del desarrollo de materiales educativos se requiere de igual manera información de referencia confiable tomada directamente de contextos de enseñanza locales como punto de partida para tales propósitos.

Capítulo 2. Contexto de la investigación

2.1 Contexto de la investigación

El presente estudio se realizó en un colegio público distrital de la ciudad de Bogotá.. El proceso de enseñanza y aprendizaje que ocurre en sus aulas está reglamentado por la Ley General de Educación y las normativas derivadas. Dicha ley establece una integración no operativa de dos asignaturas: español e inglés, en un área llamada Humanidades y Lengua Castellana. Esta asignatura forma parte de un programa de estudio que incluye 12 asignaturas en total, algunas de las cuales forman parte del programa de formación técnico del SENA que corre paralelo al programa académico durante el año escolar. El grado noveno tiene una intensidad académica semanal de 4 horas de español y 3 de inglés con un docente particular para cada materia en mención. Los estudiantes no poseen libros de texto para ninguna de las dos asignaturas, pero usan guías de trabajo a criterio del profesor titular. Aunque los docentes reconocen un trabajo continuado para desarrollar la comprensión lectora en L_1 o L_2 en sus estudiantes, no existe un cálculo específico del tiempo dedicado a esa tarea.

2.2 Participantes

El presente estudio recopiló información de más de 120 estudiantes adolescentes que cursaron el grado noveno en una institución pública distrital, al final únicamente los datos provenientes de 96 se tuvieron en cuenta. Únicamente se procesó la información de aquellos que completaron todas las pruebas de lectura y las encuestas. No es posible hacer una caracterización típica de los estudiantes, pues sus antecedentes familiares, afectivos, sociales y económicos son variados. La mayoría provienen de hogares de estrato socioeconómico 2, pero hay algunos en estratos 3 y 4. Su zona de origen es diversa, pues provienen de todas las localidades de la ciudad. Su edad osciló entre los 13 y 16 años. Varios estudiantes cursaron los

grados inferiores en otras instituciones educativas, y algunos en otras ciudades de Colombia. Dados los antecedentes académicos variados de los estudiantes, era predecible desde el comienzo de la investigación que las competencias lectoras en L_1 y L_2 fueran variadas.

Capítulo 3. Pregunta de investigación

¿Qué diferencias o similitudes existen entre el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión lectora en L1 y aquel en comprensión lectora en L2?

Capítulo 4. Objetivos

4.1 Objetivo general

Describir y contrastar el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en lectura en L_1 y L_2 que hacen los estudiantes de cuarto ciclo de un colegio público distrital.

4.2 Objetivos específicos

- Identificar las estrategias cognitivas y metacognitivas predominantes en pruebas de comprensión de lectura en L_1 y en L_2.
- Caracterizar patrones de uso de estrategias en lectura en L_1 y en L_2.
- Identificar la relación existente entre la competencia en comprensión lectora en L_1 y L_2 y el empleo de determinadas estrategias cognitivas y metacognitivas.
- Investigar la posible conexión del desempeño en lectura en L1 con el desempeño en la lectura en L2.

Capítulo 5. Marco teórico

5.1 ¿Qué es leer?

La lectura es un proceso cognitivo complejo que ha sido estudiado desde comienzos del siglo anterior (Léase Huey, 1908; Thorndike, 1917). Sin embargo, la investigación formal de la lectura comenzó en los años 70 impulsada por la creciente validez de las investigaciones en psicología educativa y por las ideas nuevas de la gramática generativa de Chomsky. Esos años fueron el comienzo de un esfuerzo investigativo encaminado a estudiar la lectura en L_1. Casi al mismo tiempo, el campo de investigación se extendería al estudio de la lectura en segundas lenguas. Desde entonces, los estudios en ambos campos aún continúan y no son concluyentes en definir su intrincado funcionamiento.

El estudio de la lectura implica aspectos cognitivos, lingüísticos, socioculturales, textuales, entre otros. Las investigaciones abundan, así mismo las conceptualizaciones y delimitaciones del término. Indistintamente, se han usado los términos lectura, comprensión de lectura o comprensión lectora para referirse a la decodificación y comprensión del mensaje escrito. Muchos autores han hecho propuestas de definición, unas más complejas que otras (e.g., Coady, 1979; Smith, 1982; Grabe y Stoller, 2002). Algunas de esas propuestas exponen modelos de lectura propios (e.g., Rumelhart, 1977; Van Dijk y Kintsch, 1983; Goodman, 1994; Stanovich, 2000). Dibujar una idea relativamente clara de lo que el concepto implica en la actualidad, demanda considerar algunas definiciones recientes del término.

El Grupo de Estudios en Lectura RAND (2002) define la comprensión de lectura, y por extensión la lectura, de la siguiente manera:

Se define la comprensión lectora como el proceso de extracción y construcción simultánea de significado a través de la interacción y la participación con la lengua escrita. Utilizamos las palabras extracción y construcción para enfatizar tanto la importancia como la insuficiencia del texto como determinante de la comprensión lectora (The RAND Reading Study Group, 2002: 11).

Según RAND, el proceso conlleva tres elementos: (a) el lector con todas sus capacidades, habilidades, conocimientos y experiencias; (b) el texto que es comprendido cualquiera sea su naturaleza; y (c) la actividad en sí misma con los propósitos y consecuencias asociadas a su ejecución. Todo lo anterior enmarcado en el contexto sociocultural en el cual la lectura se desarrolla.

Kenneth Goodman, uno de los más notables investigadores en el campo de la lectura, propuso una definición psicolingüística del término que incluye la predicción como una condición básica del proceso. Su propuesta inicialmente se consideró un modelo de lectura en L_1, posteriormente sería adoptado como un paradigma en los modelos de lectura en L_2 (Coady, 1979). Goodman (1994) afirmó que la lectura es un "*juego de predicción psicolingüística"*, un mecanismo de anticipación de naturaleza cognitiva y lingüística para la elaboración del significado del texto a partir de unas claves mínimas. En ese proceso participan las experiencias previas del lector, su conocimiento de la lengua, los estilos cognitivos y las estrategias en el momento de leer.

La lectura es un juego de adivinación psicolingüística. Se trata de una interacción entre el pensamiento y el lenguaje. La lectura eficiente no resulta de una percepción precisa y de la identificación de todos los elementos, sino de la habilidad de seleccionar la menor cantidad de señales, las más productivas y necesarias para producir conjeturas correctas... La capacidad de anticiparse a lo que no se ha visto es vital en la lectura (Goodman, 1994: 1095).

Grabe y Stoller (2002) definieron la lectura desde las condiciones necesarias para que esta ocurra de una manera fluida y eficaz. Para ellos, la lectura debe ser un proceso lingüístico rápido y eficiente de comprensión y aprendizaje del significado de un texto. Dicho proceso interactivo exige la participación simultánea de varias acciones por ejemplo: el reconocimiento de las palabras, el análisis de estructuras sintácticas, la integración de la memoria a corto plazo con la memoria a largo plazo para construir ideas, el uso de estrategias de lectura y un

monitoreo evaluativo para saber si el proceso concuerda con las expectativas del lector; todo lo anterior en un límite de tiempo. Según ellos, un buen lector de L_1 lee en promedio de 200 a 300 palabras por minuto.

5.1.1 Procesos de bajo nivel y de alto nivel en lectura

Tradicionalmente, se ha considerado que la lectura conlleva procesos de bajo y alto nivel. (Grabe y Stoller, 2002; Alderson, 2000). Una lectura eficiente demanda los dos procesos. *"Un niño que no puede decodificar no puede leer, un niño que no puede comprender tampoco puede leer... Ambos componentes son necesarios, ninguno es suficiente por sí solo."* Gough, Hoover y Peterson (1996: 3).

Los procesos de bajo nivel son una manera de definir a la decodificación del mensaje escrito e incluyen: (a) el reconocimiento automatizado de las palabras; (b) el análisis, almacenamiento y relacionamiento sintáctico de las palabras para extraer significados mínimos; y (c) la formación de proposiciones semánticas básicas para ser combinadas e integradas con las demás proposiciones leídas anteriormente. Los procesos de alto nivel se refieren a la comprensión lectora como tal, la cual comprende: (a) la creación de un modelo textual de comprensión referido a la coordinación de ideas principales de un texto para conformar una representación mental de su esencia, b) la creación de un modelo de situación propio del lector influenciado por sus conocimientos previos, las inferencias sobre el texto, la dificultad de la tarea, las metas, la motivación y las actitudes del lector, c) un subsecuente control de procesos ejecutivos para monitorear la comprensión (Grabe y Stoller, 2002: 12).

.5.2 Diferencias entre la lectura en L_1 y L_2

Las opiniones sobre los procesos que subyacen en la lectura en L_1 y L_2, sus diferencias o similitudes son un tema de larga discusión. Al respecto, Goodman (1996: 9) afirmó estar convencido de la existencia de *"un solo un proceso de lectura, una sola manera de construir sentido desde la información impresa, sin importar las diferencias entre las lenguas y la ortografía."* Mediante un estudio empírico sobre el análisis de errores *(miscue analysis),* Goodman concluyó que los lectores tienen patrones similares de conducta mientras leen en L_1 o L_2 (Goodman, 1968 mencionado en Bernhardt, 2005). Alderson y Urquhart (1984) concuerdan con Goodman. Ellos establecen la dificultad de hallar una delimitación clara que diferencie los procesos de lectura en L_1 y L_2.

De otra parte, investigadores como Koda, (2004); Grabe y Stoller, (2002); Hudson, (2007) opinan que el proceso de lectura en L_2 ocurre de una manera sustancialmente diferente al proceso de lectura en lengua materna. Hedgecock y Ferris (2009), Grabe y Stoller (2002) hicieron un compendio de esas diferencias. La adquisición de la habilidad en lectura en L_2 puede ocurrir en la niñez, en la juventud o en la edad adulta. Generalmente, el proceso se desarrolla paralelo a la adquisición de otras habilidades, habla, escucha, escritura, competencias gramaticales y a la adquisición del vocabulario. Es común que la lectura en L_2 se desarrolle en ambientes de poca exposición a medios escritos y, por tanto, con pocas oportunidades de práctica en L_2. La lectura en L_2 expone al lector a la interacción con nuevos sistemas de escritura y correspondencia fonémica, a textos con gramáticas y prácticas discursivas diferentes, y a fenómenos potenciales de transferencia interlingüística positiva y negativa.

Para Phakiti (2006), la lectura en L_2 conlleva una gran cantidad de consideraciones adicionales. (a) la competencia en L_2 conformada a su vez por competencias lingüísticas, sociolingüísticas, discursivas parcialmente desarrolladas; (b) las características personales del lector como su estilo de aprendizaje, género, motivación, actitud, estatus socioeconómico y educacional; y (c) los contextos externos como los temas, las características del texto, las razones y condiciones para leer.

La lectura en L_1 comienza en la niñez, simultánea o posterior al desarrollo de habilidades discursivas y al conocimiento tácito de las estructuras gramaticales de la lengua materna y de un considerable acervo de vocabulario. Cunningham (2005) mencionó que los niños estadounidenses poseen un conocimiento de entre 5000 y 7000 palabras en inglés antes de comenzar el proceso de instrucción escolar relativo a la lectura. Los ambientes donde ocurre el aprendizaje de L_1 proveen material de lectura apegado a la realidad discursiva de los lectores. El desarrollo de la lectura en L_1 ocurre sin tener un sistema de escritura preexistente, y traza unas primeras reglas que no son afectadas ni contradicen a otras como ocurre en el caso de la lectura en L_2 (Grabe y Stoller, 2002; Hedgecock y Ferris, 2009).

Según Grabe y Stoller (2002), existe una clara diferencia respecto a la conciencia metalingüística y metacognitiva entre los dos aprendizajes. Cuando los lectores comienzan el

aprendizaje de lectura en L_2, poseen ya un conocimiento tácito de cómo aprendieron a leer en L_1, de cuáles estrategias funcionan para ellos, de cómo sus conocimientos pueden ayudar al desarrollo de su capacidad lectora. Además, el aprendizaje de las habilidades en lectura en L_2 ocurre en medio de la enseñanza de vocabulario y de estructuras gramaticales. Los aprendices, en todo momento, se percatan de sus conocimientos en vocabulario, morfología, gramática y conocimiento del discurso en L_2, y los emplean para la comprensión del texto. Por lo tanto, en el aprendizaje en L_2, las conciencias: metalingüística y metacognitiva son mayores que aquellas que existían cuando aprendieron a leer en su lengua materna.

5.2.1 La relación entre la lectura en L_1, la lectura en L_2 y el conocimiento general de L_2

"El éxito en la lectura en un segundo idioma está directamente relacionado con el grado de competencia en ese idioma. Por otro lado, un número alarmante de estudiantes tienen una gran habilidad en L_2 y, sin embargo leen muy despacio y con poca comprensión" (Coady, 1979: 9). La anterior conclusión planteó la existencia de una paradoja que aún está por resolverse y que implica tres elementos que se interrelacionan de una manera aún no bien definida: (a) la competencia o literacidad en L_1, (b) la competencia en lectura en L_2 y (c) el conocimiento en L_2.

A finales de los años 70, se formularon dos hipótesis para explicar la contradicción planteada: la hipótesis del umbral lingüístico (Clarke, 1979) y la hipótesis de la interdependencia lingüística (Cummins, 1979). Cada hipótesis ha hecho carrera propia en el estudio del aprendizaje de una L_2. Más tarde, en línea con los anteriores cuestionamientos, Alderson (1984) se preguntó si la competencia lectora en L_2 depende de la competencia lectora en L_1 o del conocimiento general de L_2.

5.2.1.1 Hipótesis del umbral lingüístico

La teoría de los umbrales (Cummins, 1976; Toukomaa y Skutnabb-Kangas, 1977), primero formulada como una hipótesis lingüística general para el aprendizaje de lengua (Baker, 1993), fue transformada por Clarke (1979) en una teoría aplicable a la lectura en L_2. Clarke (1988: 116) sugiere que *"un control limitado de una L_2 pone en cortocircuito un buen sistema de lectura, causando que éste se revierta al empleo de estrategias de un lector pobre cuando se enfrenta a tareas difíciles o confusas en*

una L_2". De esta manera, un lector debe tener un cierto nivel de competencia lingüística en L_2 (umbral) para lograr una competencia lectora apropiada en esa lengua. Debajo de tal límite, no sería posible transferir las habilidades de lectura en L_1 en provecho de L_2 (Clarke, 1988).

A pesar del cúmulo de investigación relativa al umbral lingüístico, no existe una definición absoluta del término y el concepto como tal aún es vago (Yamashita, 2001). Las definiciones dadas por cada investigador para este constructo distan unas de otras. Alderson (1984) se refiere a un umbral en el conocimiento de una segunda lengua como ese límite debajo del cual las habilidades de comprensión lectora en L_1 no pueden ser transferidas a la comprensión de lectura en L_2, y lo asocia a la complejidad de la tarea de lectura en L_2; entre más compleja, más alto el umbral. Por otra parte, Cummins (1991) definía al umbral en términos de adquisición de vocabulario en el idioma en el que el estudiante aprendiera a leer y escribir primero (normalmente su lengua materna) antes de aprender a leer y escribir en una lengua posterior (normalmente L_2).

Existen varios estudios empíricos llevados a cabo para comprobar la validez de la hipótesis del umbral lingüístico (e.g., Clarke, 1988; Bossers, 1991; Horiba, 1990, 1996; Carrell, 1991; Pichette, Segalowitz y Connors, 2003; Parel, 2004). Esas investigaciones estudiaron la interrelación de las competencias en lectura en L_1, las competencias en lectura en L_2 y el conocimiento en L_2 para probar la existencia del umbral.

Para responder si los lectores de una L_2 eran capaces de transferir estrategias desde L_1, Clarke (1988) comparó la habilidad en L_1 y L_2 de 21 adultos hispanohablantes estudiantes de inglés usando cloze-test y análisis de errores (miscue analysis). El autor encontró que un conocimiento insuficiente en L_2 impidió que los lectores competentes usaran las estrategias de lectura de su lengua en los ejercicios de lectura en L_2, convirtiéndolos así, en lectores pobres en L_2. Esto confirmaría que para que la transferencia de habilidades de lectura en L_1 a L_2 ocurra, se necesita un umbral mínimo de competencia en L_2.

Horiba (1996) estudió la hipótesis del umbral con 66 estudiantes universitarios, divididos en 4 grupos, (hablantes nativos de japonés, hablantes nativos de inglés, aprendices de japonés en nivel intermedio y aprendices de japonés en nivel avanzado) mientras procesaban y recordaban textos con grados de coherencia variados. Su investigación encontró evidencias de

un *cortocircuito* en el sistema de lectura cuando hay un déficit en conocimiento de L_2. La investigación usó el protocolo t*hink-aloud* para recolectar los datos.

Horiba (1996) halló que los aprendices de un nivel intermedio de japonés como L_2 no procesaban los textos de acuerdo con su nivel de coherencia y que eran más atentos a los niveles bajos del procesamiento de texto; *"Esos estudiantes eran incapaces de percibir la idea principal en los textos que estaban leyendo"* (Citado en Bernhardt, 2011: 61). En contraste, los lectores nativos se concentraban con preferencia en procesos de alto nivel, tales como, la generación de inferencias o la asociación del sentido de las lecturas con sus conocimientos generales. El autor también concluyó que el procesamiento de la información escrita es diferente dependiendo del nivel de competencia en L_2 de los lectores. Cada lector usa diferentes estrategias dependiendo del conocimiento de la L_2. Dicho uso diferido conlleva a que el uso de estrategias no sea transferible, y que las dificultades que los lectores encuentran en la lectura en L_2 se deban más a un problema de lengua que a uno de lectura.

Pichette, Segalowitz y Connors (2003) realizaron una investigación para encontrar relaciones entre la lectura en L_1 y la lectura en L_2. Partiendo de pruebas tipo cloze-test aplicadas a 52 escolares adolescentes bosnios hablantes de servo-croata que habían estado aprendiendo francés como segunda lengua durante un año, ellos encontraron evidencia de la existencia de un umbral para un traspaso efectivo de las estrategias de lectura de L_1 a L_2. También encontraron pruebas respecto a la importancia de las habilidades de lectura en L_1 para entender un texto en L_2. Parel (2004) investigó a 302 escolares aprendices de inglés de nivel básico. Su estudio fue diseñado para determinar las estrategias de inferencia que ellos emplean mientras leen. El investigador concluyó la existencia de un umbral de vocabulario responsable de la activación del análisis sintáctico, además rechazó la idea de las estrategias en L_1 como las responsables de la comprensión de lectura en L_2.

Algunos estudios han arrojado resultados paradójicos, por ejemplo Carrell (1991) quien investigó las predicciones de Alderson (1984) respecto a la importancia de las competencias en lectura en L_1 y la competencia general en L_2 en los procesos de comprensión de lectura en L_2. Carrell (1991) sintetizó su propuesta en la fórmula: Competencia en lectura en L_2 = Competencia en lectura en L_1 + Conocimiento general de L_2. El investigador probó su teoría en un estudio cuantitativo en el cual participaron dos grupos de estudiantes universitarios; el

primero conformado por 45 hispanohablantes aprendiendo inglés como segunda lengua y el segundo por 75 hablantes nativos de inglés que estudiaban español como lengua extranjera.

Carrell (1991) concluyó que tanto la competencia en lectura en L_1, como el conocimiento general de L_2 contribuyeron a la lectura en L_2. Sin embargo, encontró que para el primer grupo (estudiantes de inglés como segunda lengua), la habilidad de lectura en L_1 estaba más asociada a la competencia en lectura en L_2, mientras que para el segundo grupo (estudiantes de español como lengua extranjera), el conocimiento de L_2 fue un mejor predictor de su desempeño en lectura en L_2. Carrell (1991) atribuyó los resultados ambiguos a los diferentes entornos de aprendizaje (segunda lengua y lengua extranjera), al tamaño reducido de los grupos estudiados y a los múltiples niveles de competencia en inglés y español dentro de las muestras.

Bossers (1991), en línea con el interés de Carrell (1991), estudió un grupo de 50 nativos turcos aprendiendo holandés como segunda lengua. Estas personas tenían un nivel certificado de L_1 (todos, al menos, habían terminado educación secundaria), pero niveles variados de competencia en L_2. En su estudio hubo una rigurosa selección de las lecturas. La estructura de texto, la complejidad sintáctica, la extensión, el número de proposiciones, los temas en L_1 y L_2 fueron tenidos en cuenta para la selección del material. Los resultados del estudio mostraron que tanto la competencia lectora en L_1 como la competencia general en L_2 son factores que inciden en la comprensión de lectura en L_2. Sin embargo, la competencia general en L_2 fue un factor mucho más asociado, aportando, según datos cuantitativos hasta 4 veces más en la comprensión de lectura en L_2. Dichos resultados apoyan claramente la hipótesis del umbral lingüístico, pero hacen notar también relaciones de interdependencia entre la lectura en L_1 y L_2 (Clarke, 1979).

5.2.1.2 Hipótesis de la interdependencia lingüística

Al igual que la hipótesis de los umbrales, la hipótesis de la interdependencia lingüística es una teoría lingüística general originada a partir de la teoría de la competencia subyacente común de Cummins (1981). El autor la aplicó para encontrar la relación entre la competencia en lectura en L_1, las competencias en lectura en L_2 y el conocimiento en L_2 dentro del desarrollo de las CALP (Cognitive Academic Language Proficiency).

"En la medida en que la instrucción en L_x es efectiva en la promoción de la competencia en L_x, la transferencia de esta competencia a L_y se producirá siempre que exista una exposición adecuada a L_y (ya sea en la escuela o el medio ambiente) y a una motivación adecuada para aprender L_y." (Cummins 1981: 29)

Originalmente la teoría proponía una transferencia unidireccional de L_1 a L_2 (Cummins, 1981), después el autor la estableció como una teoría de traspaso bidireccional, y la condicionó a la existencia de factores de exposición y motivación adecuados. En un programa de instrucción bilingüe, la hipótesis de la interdependencia lingüística predice que la instrucción en una L_1, mejora la competencia lectora en L_1 y con ella, a las competencias conceptuales y lingüísticas (conocimiento ortográfico, fluencia, capacidad inferencial, entre otros), las cuales están fuertemente relacionadas con las habilidades académicas necesarias para aprender L_2 (Verhoeven, 1991).

Apoyando la hipótesis de la interdependencia existen algunos estudios que han demostrado relaciones moderadas, pero consistentes entre el desarrollo de competencias de lectura en L_1 con aquel en L_2 y viceversa. Verhoeven (1987, 1990) encontró evidencia positiva de transferencia de estrategias lingüísticas de L_1 a L_2. Este autor realizó un estudio longitudinal con 138 niños turcos aprendiendo holandés en los Países Bajos; él dividió a los sujetos en dos grupos de acuerdo con el nivel de exposición a la L_2 (fuerte, moderada). Entre los objetivos de su investigación estaba hallar si existían evidencias empíricas de interdependencia en el aprendizaje bilingüe. Los datos sobre competencias en lectura en L_1 y L_2 se recolectaron a partir de ejercicios de lectura y deletreo de palabras y de ejercicios de lectura. Verhoeven (1987, 1990) encontró que las habilidades lectoras que se desarrollan en una lengua son un fuerte predictor de las correspondientes habilidades en la otra lengua, sustentando esta manera los postulados de Cummins 1983 sobre una interdependencia en el desarrollo de L_1 y L_2.

Cummins et al. (1984) investigaron las habilidades de lectura en L_1 y L_2 de estudiantes de entre 9 y 17 años, 91 japoneses y 45 vietnamitas, aprendiendo inglés en Canadá. Basándose en dos visiones de competencia (la competencia basada en atributos personales del individuo y la competencia basada en la exposición a un input comprensible), ellos encontraron correlaciones moderadamente fuertes entre las habilidades en L_1 y L_2. Estos hallazgos permitieron a Cummins et al. (1984) concluir que las habilidades son interdependientes y que se asientan en un esquema subyacente común. Ellos establecieron que aquellos niños que

llegaron a Canadá a una edad mayor y con un mejor dominio de L_1 tenían probabilidades razonables de lograr mejores más rápidos desempeños académicos en L_2, a la par que eran capaces de mantener y desarrollar mejor su L_1; a diferencia de aquellos estudiantes que llegaron a más corta edad.

Geva y Ryan (1993) examinaron la correlación entre cognición y habilidades lingüísticas en L_1 y L_2 para determinar en qué medida se puede predecir el desempeño académico en tareas en L_2. Ellos trabajaron con un grupo de niños de entre 5 y 7 años que asistían a una escuela bilingüe (hebreo-inglesa). El estudio empleó pruebas como la Prueba de Habilidad Mental de Ottis-Lennon **(**Otis–Lennon School Ability Test, OLSAT) para obtener información de la habilidad cognitiva-lingüística en L_1 (pruebas de terminación de oraciones), y sobre comprensión de lectura en L_1 y L_2, y memoria de trabajo en L_1 y L_2 (Prueba de extensión de palabras). Los resultados indicaron que los niños que emplean funciones analíticas en su L_1 tienden a hacer lo mismo en L_2. Las relaciones observadas entre L_1 y L_2 pueden ser atribuidas, al menos de forma parcial, a un sistema subyacente común de aspectos como la inteligencia, el conocimiento lingüístico o la extensión de memoria.

Ellos también concluyeron que con el incremento de la velocidad de procesamiento de L_2 se mejoran los niveles de desempeño cognitivo relacionados con la comunicación oral y lingüística en ambientes académicos. Aunque los resultados generales de su investigación apoyan la hipótesis de la interdependencia, los autores subrayan que la competencia común subyacente es un concepto amplio que su investigación estudia sólo de manera parcial.

Bernhardt y Kamil (1995) investigaron un grupo de 187 hablantes nativos de inglés estudiando español. Los estudiantes fueron clasificados en tres niveles de competencia desde básico hasta avanzado. Respecto a la relación entre literacidad en L_1 y lectura en L_2, ellos encontraron que en el nivel intermedio, el conocimiento de L_2 estaba hasta 4 veces más asociado (32-38% de la varianza) que la competencia lectora en L_1 (10-16%). Tal proporción se redujo hasta la mitad para el nivel avanzado. Así determinaron que el conocimiento de L_2 es un predictor más consistente de la competencia de lectura en L_2 que la habilidad de lectura en L_1. A pesar de esto, en sus conclusiones establecieron la importancia y la contribución

relativa de los dos factores: conocimiento de lengua y conocimiento de lectura (Bernhardt y Kamil, 1995).

Un numeroso volumen de investigaciones se ha llevado a cabo para verificar cuál hipótesis puede explicar mejor la relación entre la competencia lectora en L_1, el conocimiento general de L_2 y la competencia lectora en L_2; sin embargo, no ha habido consenso entre los investigadores al respecto (Bossers, 1991). Los estudios se han realizado con un universo de sujetos, se han recolectado datos con variados instrumentos, se ha analizado la información con múltiples métodos estadísticos. A pesar de esto, la respuesta a la pregunta si leer en L_2 es un problema de lengua o uno de lectura dista aún de encontrar una respuesta definitiva. Para Bernhardt y Kamil (1995), una conclusión apropiada es que la lectura en L_2 incluye necesariamente los aspectos de conocimiento de L_2, así como los procesos de literacidad en L_1. Yamashita (2001:191) concluyó, después de una revisión de estudios relacionados, que *"el problema con la lectura en L_2 es más atribuible a debilidades en el conocimiento de L_2 que a la lectura en L_1."* Yamashita (2001) también determina que una conclusión general de los estudios es que a medida que incrementa el nivel de competencia en L_2, la literacidad en L_1 se vuelve más importante en determinar la competencia lectora en L_2.

La formulación de las teorías contiene, además, otra problemática relacionada con la definición conceptual de las variables implícitas en su planteamiento. La competencia lingüística general en L_2 y las habilidades de comprensión de lectura en L_1 y L_2 han sido definidas, caracterizadas y medidas de manera diferente dependiendo del investigador. Según Lee y Schallert (1997), no existe un acuerdo sobre cómo definir estos constructos asociados al conocimiento de la lengua. Factores como la motivación, la autoconfianza, los estilos individuales, entre otros, y su relación con los elementos en discusión, aún están por ser considerados con más profundidad por futuros estudios.

5.3 Estrategias empleadas en el aprendizaje de una lengua

Los problemas conceptuales relacionados con la definición, delimitación y medición de las competencias en lectura en L_1 o L_2, se hacen extensivos a las estrategias empleadas para tal fin. Varios autores coinciden en afirmar que el concepto estrategia, en general, es confuso. Investigadores como O'Malley et al. (1985); Valcárcel, Coyle y Verdú (1996); Grabe y Stoller

(2002); Griffiths (2008) afirman que la literatura relacionada con el aprendizaje de lenguas (y por ende en lectura) no sugiere un consenso de definición del término ni de su taxonomía. El mismo término estrategia ha sido cambiado por algunos investigadores por expresiones derivadas como: *tácticas* (Seliger, 1984), *conductas de aprendizaje* (Wesche, 1977; Politzer y McGroarty, 1985). Sin embargo, según Ehrman, Leaver y Oxford (2003), el término *estrategia* terminó por imponerse entre los investigadores de este campo.

Un punto adicional de disenso entre los investigadores es la confusa delimitación de los términos: estrategia y habilidad. Alexander y Jetton (2000) propusieron la intencionalidad y la automaticidad como características para distinguirlos. Según ellos:

Las habilidades son, en esencia, hábitos académicos básicos; son procedimientos automáticos que se han vuelto rutinarios y que se emplean cuando se desempeña cualquier tarea no trivial, por eso, los lectores hábiles han perfeccionado procedimientos esenciales a un nivel automático. (Alexander y Jetton, 2000: 295)

Los mismos procedimientos, por ejemplo, hallar una idea principal en un texto, pueden clasificarse como estrategias o habilidades dependiendo del grado de conciencia o automaticidad del proceso. Esta afirmación concuerda con Paris, Wasik y Turner (1991). Ellos establecieron que las estrategias de lectura son *habilidades bajo consideración.* Para ellos, la distinción se establece ahondando en aspectos como el nivel de conciencia, el control, la intencionalidad y las situaciones particulares de lectura.

Grabe y Stoller (2002) sugirieron que la automaticidad no es suficiente para establecer la distinción. Según ellos, muchos procesos identificados como estrategias son empleados con automaticidad por lectores fluidos, por ejemplo, releer para aclarar el significado de algo. De acuerdo con Anderson (2009), la naturaleza compleja del proceso de lectura hace difícil establecer una frontera definida entre estrategias y habilidades. O'Malley et al. (1985) consideraron que la falta de claridad respecto a la conceptualización y alcances del término *estrategia* ha causado retraso en el desarrollo e investigación de un área considerada clave, dado su potencial como herramienta en el aprendizaje de lengua.

5.3.1 Definición del concepto *estrategia*

La falta de claridad en los bordes del término no ha impedido que algunos investigadores emitan conceptos de *estrategia de aprendizaje* generales, y aplicados a lenguas. En los albores del término aplicado al aprendizaje, Rubin (1975: 43) lo definió como *"las técnicas o mecanismos que un aprendiz puede usar para adquirir conocimiento"*, por ejemplo, recolectar o almacenar información de manera que pueda ser fácilmente recuperada. Dansereau conceptualizó las estrategias de aprendizaje de lengua como *"cualquier conjunto de operaciones usados por una persona que faciliten la adquisición, almacenamiento, recuperación o uso de la información."* (Citado en O'Malley et al. 1985: 25). Para O'Malley et al. (1985) es preciso diferenciar las estrategias de aprendizaje de las estrategias de enseñanza. La distinción radica en el nivel de control; las primeras son manipulables por parte del aprendiz, las segundas las controla quien instruye.

Por su parte, Oxford (1990: 8) definió las estrategias de aprendizaje de lengua como *"las acciones específicas que el lector escoge para hacer su aprendizaje más fácil, rápido, agradable, más autodirigido, más efectivo y transferible a nuevas situaciones"* Su definición incluye un componente emocional adjunto al uso de las estrategias de aprendizaje de lengua. La misma autora propone una definición de estrategias en el contexto de segundas lenguas.

Las estrategias son acciones específicas, conductas, pasos, o técnicas que los estudiantes usan (a menudo intencionalmente) para mejorar su progreso en el desarrollo de habilidades en L_2. Estas estrategias pueden facilitar la internalización, almacenamiento, recuperación, o uso de una nueva lengua (Oxford, 1992 / 1993: 18).

Definiciones más modernas del término evidencian que las variaciones conceptuales continúan. Para Chamot (2005), las estrategias son procedimientos del conocimiento consciente para facilitar una tarea de aprendizaje. Según la autora, una vez una estrategia (consciente) se vuelve familiar por su repetición continua, esta se vuelve automática (inconsciente). Anderson (2005) establece que las estrategias son acciones que las personas aplican de manera consciente y selectiva para mejorar su aprendizaje de la lengua. En su opinión aunque se pueden identificar estrategias de manera separada, raramente una estrategia funciona aislada. *"Las estrategias siempre funcionan interrelacionadas y deben ser vistas como un proceso y no como acciones individuales"* (Anderson 2005: 757). Según Cohen (2011), las estrategias de aprendizaje de lengua pueden ser definidas como los pensamientos y acciones,

conscientemente seleccionados por los aprendices, para ayudarse en el aprendizaje y uso de la lengua en general, y para completar tareas específicas de la lengua.

5.3.2 Taxonomías de estrategias para aprendizaje de lenguas

De la misma manera en que abundan las conceptualizaciones del término estrategia aplicado al contexto de aprendizaje de lenguas, así también existe una variedad de taxonomías propuestas para clasificarlas. Díez, Fernandez y Halbatch (2004) establecieron que no existen bases empíricas sólidas que sustenten las diferentes taxonomías propuestas. Según ellas, muchas de esas clasificaciones se construyeron a partir de la mera intuición u observación *ad hoc* de los autores. De acuerdo con Chamot (2004), los pioneros en la clasificación de las estrategias de aprendizaje de lengua, como Rubin (1975) o Stern (1975), confiaron en categorías derivadas de investigaciones en contexto de aprendizaje de L_1, o condensaron listas exhaustivas derivadas de una multitud de fuentes (e.g., Oxford, 1990). Chamot (2004) reportó que la construcción de taxonomías ha tenido en cuenta los datos obtenidos usando autorreportes, cuestionarios, entrevistas retrospectivas, entrevistas de recuerdo estimulado, encuestas, diarios, o protocolos think-aloud concurrentes con una tarea (Chamot et al., 1996; Chamot y El-Dinary, 1999).

Sin embargo, algunas taxonomías se han convertido en referentes populares de trabajos teóricos y empíricos (e.g., O'Malley et al., 1985; Oxford, 1990; Ellis, 1994; Cohen, 2011). O'Malley et al. (1985) diseñaron un estudio para identificar las estrategias empleadas por estudiantes para mejorar el aprendizaje y retención implicados en la comprensión y producción oral en inglés como segunda lengua. A partir de los datos aportados por 70 estudiantes y 22 profesores en entrevistas y observaciones de clase, los investigadores produjeron una lista de 26 estrategias divididas en tres categorías: estrategias metacognitivas, estrategias cognitivas y estrategias de mediación social. Para una descripción detallada, ver la tabla a continuación.

Tabla 1. Estrategias de aprendizaje (Adaptado de O'Malley y Chamot, 1990:44)

Estrategias metacognitivas: Son habilidades de alto nivel que incluyen planear, monitorear o evaluar el éxito de una actividad de aprendizaje.	• Organización anticipada: hacer una previsión general de los conceptos o principios que son necesarios en una actividad de aprendizaje. • Atención dirigida: decidir por adelantado concentrarse en aspectos generales de una tarea de aprendizaje. • Atención selectiva: decidir prestar atención a aquellas partes específicas de la fuente o la situación claves para retener la información del mensaje. • Autoadministración: entender qué condiciones ayudan al aprendizaje y hacer los arreglos necesarios para tenerlas. • Preparación anticipada: planear y ensayar los componentes lingüísticos necesarios para ejecutar una tarea de lengua venidera. • Automonitoreo: revisar el discurso propio mientras se habla para mejorar la pronunciación, la gramática, o para adecuarlo al contexto en el cual se dice. • Producción pospuesta: posponer hablar para aprender a hablar escuchando. • Autoevaluación: evaluar, usando estándares propios: qué tan bien se desempeña una tarea. • Autorrefuerzo: reconocer mérito propio por el éxito logrado en una tarea de aprendizaje.
Estrategias cognitivas: Son aquellas aplicadas para manejar la información de entrada o para manipularla para mejorar el aprendizaje.	• Repetición: imitar el discurso de otras personas en silencio o en voz alta. • Recursividad: recurrir al uso de materiales de apoyo como diccionarios. • Respuestas físicas directas: relacionar nuevas informaciones con acciones físicas. • Traducción: usar la L_1 como base para entender y/o producir L_2. • Agrupación: ordenar, reclasificar y etiquetar el material para ser aprendido de acuerdo con atributos comunes • Toma de notas: escribir la idea principal, los puntos importantes, o resúmenes de información oral o escrita. • Deducción: usar conscientemente de las reglas de L_2. • Recombinación: construir oraciones significativas o ampliarlas usando elementos conocidos de una nueva manera. • Relaciones visuales: relacionar nueva información con conceptos visuales, fácilmente recuperables preexistentes en la memoria. • Representación auditiva: mantener un sonido similar de una palabra o frase en la mente. • Transformación: reconstruir o adaptar nueva información para entender más fácilmente. • Contextualización: usar una palabra o frase en una situación significativa. • Elaboración: relacionar nueva información a otros conceptos existentes en la memoria, por ejemplo, usar palabras claves, imágenes u otras representaciones. • Transferencia: emplear los conocimientos lingüísticos o conceptuales previamente adquiridos para facilitar una nueva tarea de aprendizaje. • Inferencia: usar la información disponible para predecir los significados de nuevos ítems, predecir desenlaces o completar información faltante.
Estrategias sociales: Están relacionadas con las interacciones.	• Preguntas de aclaración: pedir al profesor o a un hablante nativo repeticiones, parafraseo, explicaciones y ejemplos. • Cooperación: trabajar con uno o más compañeros para obtener retroalimentación, información o un modelo de lengua.

Oxford (1990) propuso una taxonomía que es bien conocida y acogida en la literatura investigativa del campo. La autora separó las estrategias de aprendizaje de lengua en dos

clases: directas e indirectas. Cada clase abarca tres grupos de estrategias. Las estrategias directas contienen tres grupos: las estrategias de memoria, las estrategias cognitivas y las estrategias de compensación. Las estrategias indirectas contienen a las estrategias metacognitivas, las estrategias afectivas y las estrategias sociales. La tabla 2 presenta un diagrama de la taxonomía de Oxford (1990), tal taxonomía fue el cimiento para elaborar el Inventario de Estrategias de Aprendizaje de Lengua (Strategy Inventory for Language Learning, SILL, un reconocido instrumento usado para indagar por las estrategias empleadas en el aprendizaje de la lengua.

Tabla 2. Estrategias de aprendizaje de lengua (Adaptado de Oxford et al. 1985; Oxford, 1990)

Estrategias directas: Son aquellas que se implican directamente con el procesamiento y aprendizaje de la lengua. Contienen tres categorías: estrategias de memoria, cognitivas y de compensación.	• **Las estrategias de memoria** son aquellas usadas por el aprendiz para guardar y recuperar información. Por ejemplo: crear conexiones mentales, aplicar imágenes y sonido, analizar detenidamente, emplear acciones o movimientos para recordar. • **Las estrategias cognitivas** son las estrategias mentales para dar sentido a lo que se aprende. Por ejemplo: practicar; recibir y enviar mensajes; analizar y razonar. • **Las estrategias de compensación** son aquellas que sirven para superar vacíos en el conocimiento de la lengua. Por ejemplo: predecir inteligentemente, superar limitaciones del habla y la escritura
Estrategias indirectas: Son las que apoyan y dirigen el aprendizaje de la lengua sin involucrarse con la lengua meta. Contienen tres categorías: estrategias metacognitivas, afectivas y sociales.	• **Las estrategias metacognitivas** son aquellas que ayudan al aprendiz a coordinar el proceso de aprendizaje. Por ejemplo: delimitar el aprendizaje, organizar y planear el aprendizaje, evaluar el aprendizaje, crear estructuras para el ingreso y salida de información. • **Las estrategias afectivas** son aquellas que sirven para regular emociones o actitudes asociadas al proceso de aprendizaje. Por ejemplo: reducir la ansiedad, animarse a sí mismo, tomar la temperatura emocional. • **Las estrategias sociales** son aquellas que el aprendiz usa para mejorar su interacción en provecho de aprender. Por ejemplo: preguntar, cooperar con otros, simpatizar con otros.

Cohen (2011) al revisar la teoría existente relacionada con la clasificación de las estrategias de aprendizaje de lengua, estableció tres maneras de clasificar las estrategias de aprendizaje de lengua. Una primera división entre estrategias para aprendizaje de lengua y estrategias para uso de la lengua. Las primeras son aquellas empleadas para aprender algo por primera vez, las segundas son aquellas que se emplean para usar el conocimiento ya adquirido, por ejemplo, estrategias de recuperación; estrategias de ensayo gramatical o léxico; estrategias de compensación o estrategias de comunicación. En una segunda propuesta, Cohen (2011)

clasificó las estrategias de acuerdo con la habilidad: estrategias de lectura, de escritura, de habla o de escucha; de allí se derivan otros grupos: estrategias de vocabulario, gramaticales y de traducción. La tercera forma de clasificación propuesta por Cohen (2011) retomó las clasificaciones de Chamot (1987) y Oxford (1990). Según el autor, las estrategias se categorizan de acuerdo con su función en estrategias cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales.

Las taxonomías propuestas por los diferentes autores no han permanecido estáticas; nutridas por teorías nuevas derivadas de investigaciones empíricas evolucionan, y se transforman para adaptarse a los nuevos hallazgos. De acuerdo con Cook (1993), los investigadores en estrategias de adquisición de lengua continuarán ofreciendo nuevas taxonomías, muchos de ellos afirmando tener la mejor. Todas las clasificaciones propuestas dan cuenta de la amplitud de la tarea de investigativa. Por tal razón, las investigaciones sobre estrategias de aprendizaje de una lengua, lejos de pretender un conocimiento holístico, han procurado circunscribirse a aspectos específicos que involucran ciertos tipos de estrategias en ciertos usos particulares. Particularmente, este estudio se dirigirá a estudiar las estrategias cognitivas y metacognitivas aplicadas en la lectura en L_1 y L_2.

5.3.3 Estrategias metacognitivas en lectura

Para definir en qué consisten las estrategias metacognitivas es importante hablar del término del cual se derivan: la metacognición. Tal concepto, nacido en el campo de la psicología educativa, se refiere al planeamiento, control y evaluación de los propios procesos cognitivos. A comienzos de los años 70, Flavell (1971) introdujo este término partiendo del concepto metamemoria, y luego, años más tarde, el mismo autor lo amplió a metacognición. Flavell (1979: 906) definió la metacognición como *"el conocimiento y la cognición acerca de los fenómenos cognitivos".*

La metacognición se refiere al conocimiento que la persona tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje. Así practico la metacognición (metamemoria, metaaprendizaje, metaatención, metalenguaje, etc.) cuando caigo en la cuenta de que tengo más dificultad en aprender A que B; cuando comprendo que debo verificar por segunda vez C antes de aceptarlo como un hecho, cuando se me ocurre que

haría bien en examinar todas y cada una de las alternativas en una elección múltiple antes de decidir cuál es la mejor, cuando advierto que debería tomar nota de D porque puedo olvidarlo... La metacognición hace referencia, entre otras cosas, a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente al servicio de alguna meta u objetivo concreto. (Flavell, 1976, citado en Mateos, 2001: 21-22).

Las estrategias metacognitivas son manifestaciones derivadas de este tipo de procesamiento mental. Oxford (1990) estableció que las estrategias metacognitivas son tareas de alto nivel relacionadas con conocer el propio aprendizaje y controlarlo a través de la planificación, el seguimiento, la evaluación, y la actividad misma de aprendizaje. *"Las estrategias metacognitivas son acciones que van más allá de los mecanismos puramente cognitivos y proporcionan una manera para que los estudiantes controlen su propio conocimiento y para coordinar su propio proceso de aprendizaje"* (Oxford, 1990: 136).

Ya específicamente referidas al campo de la lectura, Sheorey y Mokhtari (2001) opinaron:

Las estrategias metacognitivas son esas técnicas intencionales (y por tanto, verbalizables), mediante las cuales el lector monitorea o dirige su lectura. Ejemplos de esas estrategias son tener un propósito en mente; prever las características del texto, tales como, su longitud y organización; usar ayudas tipográficas como tablas y figuras; entre otras (Sheorey y Mokhtari 2001: 436).

Según Van Dijk y Kintsch (1983), las estrategias metacognitivas están bajo el control consciente del individuo quien puede ser capaz, al menos en parte, de verbalizarlas, haciendo posible para un investigador analizar las estrategias seguidas en la resolución del problema.

5.3.4 Estrategias cognitivas en lectura

Según Williams y Burden (1997), las estrategias cognitivas son aquellos procesos mentales que ocurren para aprender, es decir, con todos aquellos procedimientos o rutinas mentales ejecutadas para obtener, almacenar y recuperar la información.

Aplicadas a la lectura, las estrategias cognitivas están relacionadas con la manipulación de la información escrita para facilitar la comprensión de un texto. Para Sheorey y Mokhtari

(2001:436), las estrategias cognitivas son *"las acciones y los procedimientos que los lectores utilizan mientras trabajan directamente con el texto"*.

Las estrategias cognitivas son técnicas focalizadas que se usan cuando hay problemas en el desarrollo de la comprensión de la información textual. Ejemplos de tales estrategias son: ajustar la velocidad de la lectura cuando el material dependiendo de su dificultad; adivinar el significado de palabras desconocidas; o releer el texto para mejorar la comprensión (Sheorey y Mokhtari, 2001: 436).

Estos autores clasificaron un tipo especial de estrategias cognitivas, como estrategias de apoyo. Tales estrategias son aquellos mecanismos sencillos de tipo práctico para ayudar al lector a comprender el texto, por ejemplo: usar el diccionario; tomar notas; subrayar o resaltar el texto para comprenderlo mejor.

5.3.5 Diferenciación de estrategias cognitivas y metacognitivas

A pesar de las taxonomías propuestas, existe una permanente confusión respecto a la clasificación de una determinada estrategia de lectura como cognitiva o metacognitiva. Varios autores sustentan este conflicto: "*Una de las mayores discusiones respecto a las estrategias cognitivas y metacognitivas consiste en la separación de aquello que es cognitivo de lo metacognitivo"* Maghsoudi y Talebi (2009: 119). *"Lo que es metacognitivo para un analista es a veces cognitivo para otro."* O'Malley y Chamot (1990: 144). *"La distinción entre estrategias cognitivas y metacognitivas ha sido difícil de circunscribir con límites precisos."* (Brown et al., 1983; citado en O'Malley y Chamot, 1990: 144). Según Brown et. al., la diferenciación conceptual entre el conocimiento cognitivo y metacognitivo es mucho más fácil de distinguir que la existente entre estrategias cognitivas y metacognitivas.

O'Malley y Chamot (1990) reportaron dificultades para clasificar de manera precisa si una estrategia de lectura es cognitiva o metacognitiva. Ellos describen que muchas veces una estrategia caracterizada como metacognitiva funciona como cognitiva dependiendo de la circunstancia o momento en que se aplique. Estos autores expusieron un ejemplo que evidencia este problema:

Por ejemplo, nosotros encontramos que la estrategia de atención dirigida, u orientar la atención a una tarea de aprendizaje, estrategia que inicialmente habíamos clasificado como una de tipo metacognitivo, pues

presumíamos que ocurría previa al inicio de la tarea; nosotros encontramos casos donde los estudiantes dirigieron su atención a la tarea mientras esta ocurría, y entonces, la frontera entre usar una estrategia como una habilidad del pensamiento ejecutivo (aspecto metacognitivo) y usarla como una parte integral del desempeño en una tarea (aspecto cognitivo) se oscurecía (O'Malley y Chamot, 1990: 144)

Pese a los problemas de definiciones claras en las fronteras, O'Malley y Chamot (1990) recomendaron no abandonar esta distinción.

Gráfica 1. Proceso de retroalimentación de estrategias cognitivas y metacognitivas.
(Adaptado de Pinzas, 1997)

Además de la posibilidad de una doble categorización, las estrategias de lectura se interrelacionan constantemente. Mientras un individuo lee, aplica una gran cantidad de estrategias de todo tipo que interactúan y se superponen dinámicamente, por eso los modelos de aplicación de estrategias tienden a no ser lineales. Pinzas (1997) presentó un modelo que muestra la interacción, interrelación y retroalimentación constante que ocurre entre el conocimiento metacognitivo y las estrategias cognitivas. Las estrategias metacognitivas inventan, modifican o seleccionan estrategias cognitivas y dependiendo del éxito de esta labor se enriquece el saber metacognitivo, el cual es insumo para un nuevo proceso que reinicia el ciclo.

5.3.6 Estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura específicas para L_1 y L_2

Las investigaciones para determinar cuáles estrategias son empleadas para leer en L_1 y cuáles en L_2 no son concluyentes. Varios autores sustentan diferencias claras entre los procesos de lectura en L_1 y L_2 con un consecuente uso estratégico diferenciado (Grabe y Stoller, 2002; Koda, 2004; Hudson, 2007). En contraste, Goodman (1996) afirmó su convencimiento de la existencia de un modo único de construir sentido desde el texto, sin importar las diferencias entre L_1 y L_2. Los estudios realizados han demostrado un uso similar de algunas estrategias de lectura tanto para L_1, como para L_2 y un uso diferenciado de otras.

Block (1986, 1992), trabajando con grupos con competencia variada en L_1 y L_2, encontró que los hablantes nativos y los estudiantes de L_2 (inglés) usan estrategias de monitoreo y comprensión similares mientras leen textos expositivos en inglés. Ella concluyó que los lectores más competentes en L_1 tienen un desempeño estratégico similar a los lectores competentes en L_2, y que el uso estratégico de los lectores menos proficientes en L_1 y L_2 es comparable.

Estos resultados van en contravía de la investigación de Vianty (2007). Ella estudió qué estrategias de lectura usaban los estudiantes indonesios cuando leían en bahasa indonesio (L_1) y en inglés (L_2). La autora encontró que los estudiantes emplearon estrategias analíticas (asociadas a las estrategias metacognitivas), cuando leían en su lengua nativa, por ejemplo: evaluar los objetivos de lectura, inferir información más frecuentemente. En contraste, cuando leían en L_2, usaron estrategias pragmáticas (asociadas a las estrategias cognitivas), por ejemplo: subrayar o resaltar. Como es de notar, los resultados de estas investigaciones no son generalizables, pues existen grandes variaciones respecto al nivel, interés, propósito, conocimientos previos de los estudiantes, al contexto de las investigaciones, a los ejercicios de lectura en los cuales el uso estratégico fue medido.

En general, las investigaciones apuntadas al uso estratégico en lectura en L_2 caen en dos corrientes. Algunas argumentan desde la hipótesis del umbral lingüístico (Cummins, 1976) que el uso de estrategias en lectura en L_2 depende del dominio que se tenga en tal lengua. (Clarke, 1979; Cziko, 1980). Esta visión apoya un desarrollo progresivo de habilidades y estrategias en L_2 desde estrategias de nivel bajo hasta estrategias de nivel alto. La otra corriente se apoya en

los planteamientos de la hipótesis de la interdependencia lingüística (Cummins, 1979) y afirma que aquellas habilidades de lectura desarrolladas en el seno de la lengua nativa son transferibles a la lectura en L_2 (Coady, 1979; Cummins, 1980; Hudson, 1982).

5.4 Instrumentos usados en la exploración de estrategias cognitivas y metacognitivas en lectura en L1 y L2

5.4.1 Medición de estrategias metacognitivas de lectura

Cuando se hace una detallada revisión de los cuestionarios propuestos, se evidencia el conflicto permanente en la caracterización de los diferentes comportamientos como cognitivos o metacognitivos durante el acto de lectura, sea esta en L_1 o L_2.

Existe un número abundante de instrumentos destinados a explorar el uso de estrategias metacognitivas en lectura en L_1 o L_2: cuestionarios, entrevistas prospectivas y retrospectivas, protocolos de reporte think-aloud y diarios se han usado para estudiar cómo los lectores procesan estratégicamente la información escrita. Algunas de esas herramientas exploratorias, específicamente los cuestionarios, son bien valorados por los investigadores. Para Chamot (2004), el método más frecuente y eficiente para identificar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes es a través de cuestionarios.

Algunos cuestionarios tienen nombre y reconocimiento propio, y se han usado profusamente en las investigaciones de este campo: el Índice de Conciencia Lectora (Index of Reading Awareness) de Jacobs y Paris (1987), el Uso de Estrategias Lectoras (Reading Strategy Use, RSU) de Pereira-Laird y Deane (1997), el Inventario de Estrategias Metacognitivas en Lectura (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory, MARSI) de Mokhtari y Reichard (2002), la Encuesta de Estrategias Lectoras (Survey of Reading Strategies, SORS) de Sheorey y Mokhtari, (2001), el Cuestionario de Estrategias Metacognitivas (Metacognitive Reading Strategies Questionnaire, MRSQ) de Taraban, Kerr y Rynearson (2004). Además, han sido

empleados otros cuestionarios que no poseen un nombre propio (e.g., Schmit, 1990, Miholic, 1994).

A continuación se presenta una reseña de algunos de estos instrumentos, de sus aplicaciones y de las críticas que algunos investigadores les han formulado.

El Índice de Conciencia Lectora (Index of Reading Awareness), de Jacobs y Paris (1987), es una prueba de 22 puntos con respuesta tipo selección múltiple diseñada para explorar diversos aspectos metacognitivos relativos a la evaluación, planeación y regulación durante la lectura en L_1. Su validez y confiabilidad fueron evaluadas por McLain, Gridley y McIntosh (1991). Estos investigadores plantearon dudas sobre la confiabilidad de este instrumento como medida de la conciencia metacognitiva durante la lectura. Ellos determinaron un índice de fiabilidad muy bajo (.51) para este instrumento y recomendaron usarlo con cautela.

Otro reconocido instrumento es el Índice de Estrategias de Metacomprensión (Metacomprehension Strategies Index, MSI), de Schmitt (1990). Este es un cuestionario con 25 preguntas de selección múltiple divididas para preguntar sobre las estrategias que los estudiantes lectores emplean antes (10 preguntas), durante (10 preguntas) y después (5 preguntas) de la lectura de textos narrativos en L_1. Estas tres etapas pretenden explorar los tres momentos de los procesos metacognitivos en lectura: planeación, monitoreo y evaluación. Los investigadores reportaron una validez interna del cuestionario de .60 en población adolescente. Mokhtari y Reichard (2002) hicieron algunas críticas a este cuestionario, entre ellas una mala formulación de las opciones de respuestas que obliga al estudiante a pensar que existen respuestas correctas e incorrectas para una prueba que se supone no deber tener esa clasificación en las contestaciones.

El Uso de Estrategias Lectoras (Reading Strategy Use, RSU) de Pereira-Laird y Deane (1997) es un instrumento de autorreporte diseñado para preguntar a estudiantes adolescentes sobre sus percepciones del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas mientras leen textos narrativos y expositivos. Aunque sus diseñadores reportaron una validez de .97, Mokhtari y Reichard (2002) criticaron algunas preguntas de la escala afirmando que no se refieren precisamente a estrategias de lectura, por ejemplo: *"Encuentro difícil prestar atención cuando leo,"* o *"Después de haber leído por un corto tiempo, las palabras dejan de tener significado"*. También criticaron

que en el RSU todas las preguntas hayan sido forzadas en categorías predeterminadas como cognitivas o metacognitivas.

Taraban, Kerr y Rynearson (2004) construyeron el cuestionario de estrategias metacognitivas en lectura (Metacognitive Reading Strategy Questionnaire, MRSQ). Este cuestionario tiene 22 preguntas con respuesta en escala Likert, que preguntan sobre el uso de estrategias durante la lectura de textos escolares en L_1 y L_2. Sus autores querían medir dos componentes: *cognición analítica* referida a la comprensión de lectura, y *conductas pragmáticas* referidas al rendimiento académico. 16 preguntas relativas al primer componente intentan medir los esfuerzos de los estudiantes para comprender un texto. Estrategias como evaluar las metas que el lector tiene, el uso de sus experiencias o de la inferencia, son ejemplos de este primer componente. La otra parte del cuestionario indaga por las conductas pragmáticas referidas a acciones físicas durante el acto de lectura, tales como tomar notas o subrayar. Según sus creadores, este cuestionario reportó índices aceptables de validez en las mediciones de los dos componentes, en cognición analítica 87 y en conductas pragmáticas 78.

Dentro de los instrumentos diseñados para investigar el uso de estrategias en lectura, el Inventario de Estrategias Metacognitivas en Lectura (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory, MARSI) es el más conocido. Este cuestionario de autorreporte fue diseñado por Mokhtari y Reichard (2002) para evaluar la conciencia metacognitiva de adolescentes y adultos mientras leen textos académicos o escolares. Las preguntas contenidas en el MARSI son el resultado del refinamiento detallado de un conjunto inicial de más de 100 estrategias a partir del criterio de jurados externos, de varias pruebas piloto del cuestionario y de análisis multifactoriales. Esta depuración permitió eliminar del conjunto inicial aquellas preguntas que contenían dificultades en su interpretación, redundancias, ambigüedades o información no pertinente, y condensar un grupo final de 30 ítems.

Las 30 preguntas del MARSI (Mokhtari y Reichard, 2002) están categorizadas en tres grupos bien diferenciados: estrategias globales, estrategias de resolución de problemas y estrategias de apoyo. Las estrategias globales se refieren a aquellas que el lector aplica intencionalmente mientras analiza de manera general el texto. Esta categoría contiene 13 preguntas, por ejemplo *"Tengo un propósito en mente cuando leo;" "Analizo críticamente y evaluó la información contenida en el*

texto." La categoría de solución de problemas contiene ocho preguntas orientadas hacia la solución de dificultades que el lector enfrenta cuando el texto se vuelve difícil, por ejemplo: *"Cuando el texto se vuelve difícil, releo para mejorar mi comprensión;" "Ajusto la velocidad de mi lectura de acuerdo con lo que estoy leyendo."* La última categoría está conformada por 9 preguntas sobre los recursos prácticos a los que acude un lector para entender mejor el texto, por ejemplo: *"Pongo ideas del texto en mis propias palabras para entender mejor lo que leo;" "Uso diccionarios u otros recursos para ayudarme a entender lo que leo."* (Mokhtari y Reichard, 2002: 258)

Mokhtari y Reichard (2002) tuvieron en cuenta varios elementos para la construcción y validación del MARSI: (a) Una revisión detallada de la literatura reciente relativa a metacognición y comprensión de lectura. (b) La participación de tres jurados expertos en metacognición y estrategias de lectura para el refinamiento y la categorización de los ítems dentro del cuestionario. (c) El reconocimiento de varios cuestionarios anteriores como una referencia válida de contenido y de forma para la construcción del instrumento (e.g., Jacobs y Paris, 1987; Schmitt, 1990; Miholic, 1994; Pereira-Laird y Deane, 1997). (d) La aplicación de pruebas piloto para determinar qué tan comprensible era el cuestionario. En este paso, escolares adolescentes, de ambos géneros provenientes de contextos culturales y de grupos raciales variados, pero con similitudes lingüísticas y socioeconómicas contestaron la prueba y además opinaron sobre ella. Y finalmente, (e) análisis multifactoriales de los ítems para depurarlos.

Para probar la validez de construcción de su cuestionario, Mokhtari y Reichard (2002) examinaron las relaciones entre la habilidad en lectura reportada por los participantes y el uso de estrategias de lectura. Según los autores, los datos psicométricos, obtenidos en los análisis factoriales de estas relaciones, permiten concluir que su instrumento es una medida confiable y válida para evaluar la conciencia metacognitiva de los estudiantes escolares y el uso percibido de estrategias de lectura mientras leen textos académicos. Desde su creación, el MARSI o modificaciones de este instrumento han sido empleados en una gran cantidad de estudios sobre el uso de estrategias metacognitivas en lectura en L_1 o L_2

El MARSI tiene una versión adaptada por Mokhtari y Sheorey (2002***).*** Esta variante es denominada Encuesta de Estrategias Lectoras (Survey of Reading Strategies, SORS), y fue desarrollada para medir las diferencias de uso de estrategias de lectura en lectores de inglés

nativos y no nativos. Dicha versión también contiene 30 preguntas que exploran estrategias globales, de solución de problemas y de apoyo. Sus preguntas son una réplica del MARSI, el único cambio sustancial son dos preguntas finales que atañen a aspectos específicos de una L_2 como la traducción o el pensamiento bilingüe.

5.4.2 Medición de estrategias cognitivas de lectura

El diseño o consecución de un instrumento que permita una medición válida y confiable de las estrategias cognitivas de lectura en L_1 o L_2 es una tarea bastante compleja. Una revisión detallada de la literatura relacionada permite descubrir que cuando se trata de investigaciones sobre el uso de estrategias cognitivas usadas por escolares en lectura en L_1 o L_2, la lista de estudios es limitada. Sumado a lo anterior, la escasa delimitación de las fronteras conceptuales entre los constructos *estrategia cognitiva* y *estrategia metacognitiva* se evidencia en los cuestionarios diseñados para investigar el uso estratégico cognitivo en la lectura. De la misma manera que con las estrategias metacognitivas, variados instrumentos han sido usados para explorar las estrategias cognitivas, principalmente cuestionarios, entrevistas, reportes think-aloud y diarios.

Para recopilar información acerca de cuestionarios empleados para investigar el uso de estrategias cognitivas durante la lectura, se inspeccionaron minuciosamente algunos trabajos teóricos sobre taxonomías o listados de estrategias cognitivas (algunos de ellos explicados anteriormente) (e.g., Mackworth, 1972; Rubin, 1987; O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990; Olson y Land, 2003). Además, se revisaron diferentes cuestionarios sobre estrategias cognitivas (e.g., Knight, Padron y Waxman, 1985; Waxman y Padron, 1987; Ozek y Civelek 2006; Maghsoudi y Talebi, 2009; Ling, 2011).

Las taxonomías propuestas para clasificar las estrategias cognitivas son anteriores aún al surgimiento de las estrategias metacognitivas como tal. Un primer trabajo es el realizado por Mackworth (1972). En este, el autor propone siete habilidades o estrategias que evidencian el manejo estratégico cognitivo de la información escrita y las clasifica en tres grupos mayores: procesamiento pictórico, procesamiento verbal y atención. Tales estrategias son: (a) reconocimiento del patrón de lectura de izquierda a derecha; (b) transformación de una secuencia espacial en una secuencia temporal; (c) formación de imágenes mentales y uso de representaciones internas; (d) relación de oraciones a imágenes; (e) predicciones de una

palabra a partir de su contexto gramatical; (f); comprensión de una oración a partir de su contexto; (g) concentración de la atención en una tarea (medida por ondas de actividad cerebral y por puntajes en pruebas de comprensión).

En un trabajo de clasificación taxonómica de todas las estrategias usadas en el aprendizaje, Rubin (1987) propuso siete operaciones o estrategias cognitivas generales usadas en el aprendizaje y por tanto, aplicables a la lectura; (a) clarificación / verificación, (b) predicción/ inferencia inductiva; (c) razonamiento deductivo; (d) práctica; (e) memorización; (f) monitoreo.

Olson y Land (2003) realizaron un estudio longitudinal de 8 años con estudiantes de secundaria. Dicho estudio pretendió investigar los efectos de la instrucción explícita de estrategias cognitivas en sus habilidades de lectura y escritura de textos académicos. Para tal propósito, los investigadores diseñaron un *kit* completo de estrategias cognitivas para ser instruidas a los estudiantes. Un total de 30 estrategias fueron divididas en siete grupos: (a) planificación y establecimiento de metas; (b) uso del conocimiento previo; (c) generación de preguntas y predicciones; (d) construcción de significado esencial; (e) monitoreo; (f) revisión del significado; (g) reflexión y relación con conocimientos propios.

Respecto a trabajos empíricos que hayan creado instrumentos propios para estrategias cognitivas, tenemos a Knight, Padron y Waxman, (1985). Ellos estudiaron las diferencias en el tipo o frecuencia de uso de estrategias cognitivas en lectura. Su estudio se realizó en grupos de preadolescentes bilingües (español- inglés) y monolingües (inglés). Estos autores no realizaron propiamente un cuestionario, sino una rúbrica de clasificación para ordenar las diferentes estrategias cognitivas reportadas por los estudiantes en entrevistas individuales.

Un total de 13 categorías fueron propuestas: (a) relectura; (b) lectura selectiva (recordar las palabras principales o las partes interesantes y saltar las otras); (c) imaginación (crear una película de las historia o sus eventos en la mente); (d) cambio de velocidad (leer la historia más lenta y cuidadosamente); (e) asimilación con experiencias personales (relacionar el texto con experiencias propias o de alguien más); (f) concentración; (g) asimilación interna (pensar sobre eventos que ocurrieron antes en la historia); (h) observación o búsqueda de detalles sobresalientes; (i) resumen; (j) predicción del desenlace; (k) autopreguntas sobre la historia; (l)

percepciones sobre lo que espera el profesor (intentar determinar lo que el profesor quiere saber); (n) ensayo.

Más tarde, Waxman y Padron (1987) estudiaron qué efectos tiene la instrucción directa de estrategias cognitivas en su aplicación real en tareas de lectura de textos académicos en segunda lengua, por escolares bilingües de entre 8 y 12 años. Para tal propósito, los investigadores aplicaron un cuestionario de estrategias llamado el Cuestionario de Estrategias de Lectura (Reading Strategy Questionary, RSQ). Derivado de Hahn (1984), y de Paris y Myers (1981) (Citados en Waxman y Padron, 1987: 148), el RSQ consta de 14 preguntas contestables en una escala Likert.

El cuestionario presenta dos grupos diferenciados de comportamientos relacionados con la lectura: el primero está conformado por siete ítems que evidencian un uso estratégico positivo, es decir, aquel que *"asegura un procesamiento a profundidad del texto y permite que los estudiantes organicen sus conocimiento del manejo y recuperación de la información de una manera personal y significativa"* (Padron, 1992: 38). Estos comportamientos positivos son: (a) subrayar las partes importantes de la historia; (b) preguntarse sobre las partes de la historia que no fueron entendidas; (c) reflexionar qué tan bien se recuerda la historia; (d) resumir en un escrito; (e) imaginar la historia, recrear sus eventos en la mente; (f) autopreguntarse; (g) tomar apuntes.

El segundo grupo está constituido por siete comportamientos que evidencian un uso estratégico relacionado negativamente con la comprensión de textos escritos: (a) escribir cada palabra; (b) pensar sobre algo más mientras se lee; (c) saltar aquellas partes de la historia que no se entienden; (d) repetir la lectura de una palabra varias veces; (e) repetir la idea principal varias veces; (f) buscar palabras en el diccionario; (g) leer tan rápido como sea posible.

En otro nivel, Ozek y Civelek (2006) desarrollaron un inventario de 25 estrategias cognitivas que los estudiantes emplean antes, durante y después de leer. En su investigación participaron estudiantes universitarios de licenciaturas en inglés. Dicho estudio pretendió evidenciar las correlaciones entre el empleo de estrategias cognitivas y el grado de comprensión de lectura de los estudiantes. Para responder el cuestionario, los estudiantes debían contestar en una escala Likert, el nivel de veracidad que cada aserción tenía para ellos. Algunos ejemplos de preguntas incluidas en este cuestionario son: leo el título e imagino de qué trata el texto; reviso el texto

superficialmente para intentar averiguar sobre qué trata; pienso sobre mis conocimientos previos en el tema; releo las oraciones; adivino el significado de una palabra aprovechando el contexto.

5.4.3 Cuestionarios mixtos

Además de los cuestionarios diseñados para averiguar por las estrategias cognitivas o metacognitivas empleadas en la lectura en L_1 o L_2, existen cuestionarios híbridos que mezclan en sus preguntas estrategias de todo tipo: cognitivas, metacognitivas, afectivas, sociales, entre otras. A veces, estos cuestionarios categorizan cada una de sus estrategias como cognitivas, metacognitivas, afectivas o sociales, por ejemplo: Maghsoudi y Talebi (2009), Ling (2011). Otros instrumentos presentan las estrategias de lectura en una amalgama que no aclara su tipo, por ejemplo: el Inventario de Estrategias de Aprendizaje de Lengua (Strategy Inventory for Language Learning, SILL) de Oxford (1990); la Encuesta de Uso de Estrategias de Lengua (Language Strategy Use Survey) de Cohen, Oxford y Chi (2001); la Encuesta de Uso de Estrategias de Lengua en Aprendices Jóvenes (Young Learners' Language Strategy Use Survey) de Cohen y Oxford (2001).

Maghsoudi y Talebi (2009) elaboraron un cuestionario de 27 preguntas tipo escala Likert, en el cual se entremezclan ítems que indagan por comportamientos que los autores caracterizan como cognitivos (13 ítems) y metacognitivos (14 ítems) y que los estudiantes emplean antes, durante y después de leer textos académicos. El propósito de tal instrumento era indagar por la correlación entre el nivel de competencia en una L_2 y el empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas de estudiantes preuniversitarios hablantes proficientes de inglés. Las preguntas constitutivas de este cuestionario fueron derivadas de otros estudios relacionados (e.g., Baker y Boonkit, 2004; Oxford, Cho, Leung y Kim 2004; Sheorey y Mokhtari, 2001; Taillefer y Pugh, 1998). Para escoger los ítems se tuvo en cuenta la frecuencia de su uso en encuestas relacionadas; su importancia en la comprensión de lectura y la experiencia de los autores. Los investigadores reportaron un coeficiente de confiabilidad de (.78) para su instrumento.

Ling (2011) elaboró un cuestionario de 40 preguntas contestables en escala Likert. Su objetivo era determinar la frecuencia de uso de ciertas estrategias cognitivas y metacognitivas y establecer una posible correlación con el nivel de comprensión de lectura en inglés en un

grupo de estudiantes chinos. El cuestionario fue producto de un ajuste al cuestionario de Phakiti (2003) desarrollado para investigar el empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas en el desarrollo de pruebas escritas. La clasificación de las estrategias correspondió a la rúbrica de clasificación hecha por O'Malley y Chamot (1990) y por Anderson (2003).

El Inventario de Estrategias de Aprendizaje de Lengua (Strategy Inventory for Language Learning, SILL) es un cuestionario estructurado desarrollado por Oxford (1990). Consta de 50 preguntas contestables escala Likert divididas en 6 grupos diferenciados que preguntan cómo los aprendices emplean estrategias específicas para aprender una L_2. Un aparte de esas estrategias corresponde a las aplicadas en lectura en L_2. Su creadora reportó que su cuestionario ha sido empleado en investigaciones alrededor del mundo con cientos de miles de participantes. Para su empleo en la lengua materna de los participantes, éste ha sido traducido al español, chino, francés, alemán, japonés, coreano, portugués, ruso, árabe, entre otros (Oxford, 1996). A pesar de su popularidad, su autora advierte de la dificultad de su instrumento en permitir las respuestas libres y creadoras de los participantes (Oxford 1993).

La Encuesta de Uso de Estrategias de Lengua (Language Strategy Use Survey) de Cohen, Oxford y Chi (2001) y la Encuesta de Uso de Estrategias de Lengua en Aprendices Jóvenes (Young Learners' Language Strategy Use Survey) de Cohen y Oxford (2001) son dos instrumentos similares, 90 y 75 preguntas respectivamente. (El segundo es una versión simplificada del primero). Derivados del SILL de Oxford (1990), son cuestionarios que mezclan ítems que interrogan por el uso estratégico de los aprendices escolares de L_2 en diferentes tareas: escucha, vocabulario, habla, lectura, escritura y traducción. Ambos cuestionarios son contestables en escalas Likert simplificadas en 3 opciones.

Capítulo 6. Estado de la cuestión

Los trabajos empíricos dedicados a encontrar la relación entre el empleo de estrategias cognitivas y/o metacognitivas y la comprensión de lectura en L_1 y/o L_2 son abundantes. El alcance de los estudios es bien variado, así mismo los métodos empleados y las conclusiones encontradas. [2]

En este estado de la cuestión, se presenta una revisión de algunos trabajos de tipo empírico, aplicados a la investigación del uso de estrategias cognitivas y/o metacognitivas en la lectura en L_1 y/o L_2. Se mencionan algunas generalidades de su aplicación y resultados, así como algunas de sus fortalezas y limitaciones. La revisión tiene en cuenta los trabajos publicados a partir del año 2001. La búsqueda de artículos se realizó en bases de datos que incluyen revistas indexadas: EBSCO, Elsevier, Wiley, Scopus, JSTOR, SAGE. Sin embargo, una minoría de trabajos está constituida por estudios publicados independientemente. El criterio de selección de los diferentes trabajos fue su objetivo coincidente en el interés en las estrategias de lectura y el desempeño lector en L_1 o L_2. No se incluyen investigaciones que no hubieran generado un trabajo empírico, tampoco estudios descriptivos ni revisiones de literatura sobre el tema.

Los nombres de algunos cuestionarios aplicados en los estudios son presentados teniendo en cuenta sus siglas o acrónimos en inglés. Tales instrumentos ya fueron explicados en una sección anterior. En esta reseña, se intentó incluir los estudios más relevantes sobre el tema. El ordenamiento de los estudios se hizo teniendo en cuenta la inclusión progresiva de las variables: estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas, comprensión de lectura en L_1 y comprensión de lectura en L_2. El estado de la cuestión se complementa con una tabla que resume todas las investigaciones reseñadas, esta aparece en la sección de anexos. (Anexo C)

[2] El empleo de la doble conjunción y/o es una necesidad a la hora de describir estos estudios, pues la variedad de propósitos investigativos hacen que haya varias categorías de investigación empírica interesadas en mayor o menor amplitud por averiguar sobre estas estrategias de lectura y la comprensión lectora en L_1 y/o L_2.

En la bibliografía reciente, los estudios aplicados exclusivamente a investigar las estrategias cognitivas en la lectura en L_1 o L_2 son escasos. El aspecto interesante de estos estudios es detallar la lista de las estrategias cognitivas que proponen, pues es sabida la complejidad de clasificar ciertos comportamientos como exclusivamente cognitivos. Ozek y Civelek (2006) realizaron una investigación al respecto, que pretendió identificar qué estrategias cognitivas empleaba un grupo de 185 estudiantes universitarios mientras leía textos en inglés como lengua extranjera (ILE). En su estudio, se analizaron descriptivamente encuestas y protocolos think-aloud se concluyó que aspectos como el nivel de competencia en ILE, el género, el tiempo aplicado a aprender influyen directamente en el empleo de ciertas estrategias cognitivas en lectura. Ozek y Civelek (2006) no explicaron los criterios que definen a una determinada estrategia como cognitiva. En su cuestionario existen ciertos ítems también identificables como estrategias metacognitivas, por ejemplo: usar diccionarios, adivinar el significado de una palabra, entre otros.

Respecto a trabajos que exploran el uso de estrategias metacognitivas en lectura en L_1, hay varios ejemplos. Temur, Kargin, Bayar, S. y Bayar, V. (2010) y Heit (2011) estudiaron las estrategias metacognitivas que usan los escolares mientras leen en L_1. Ambas investigaciones usaron herramientas de recolección (cuestionario MARSI) y análisis de datos similares, pero con propósitos diferentes. Temur, Kargin, Bayar, S. y Bayar, V. (2010) exploraron las diferencias en el empleo de tales estrategias de acuerdo con el grado escolar. Ellos no encontraron diferencias significativas en el empleo de estrategias metacognitivas en los tres grados estudiados. De otra parte, Heit (2011) estudió la relación entre el uso estratégico metacognitivo y la eficacia en la asignatura de lengua y literatura. Los resultados mostraron una conexión importante entre el uso de estrategias metacognitivas y el nivel de desempeño en la asignatura.

Los dos estudios no definieron claramente en qué tipos de lectura se exploró el uso estratégico metacognitivo. Se menciona que es lectura en contextos académicos, pero esta información es muy general. Temur, Kargin, Bayar, S. y Bayar, V (2010) desconocen la experiencia lectora de sus investigados, clasificando su experticia por la pertenencia a un determinado grado escolar. Por su parte, Heit (2011) asume las calificaciones en lengua y

literatura como una medida del grado de comprensión lectora de los estudiantes, pero no revisa cómo dichas notas fueron obtenidas.

Con relación al uso de estrategias metacognitivas en lectura en L_2, Sanhueza (2012) realizó un estudio descriptivo a partir de entrevistas a 6 universitarios estudiando ILE. Él concluyó que el empleo de dichas estrategias es más dinámico, autónomo y consciente en los lectores competentes, y estableció caracterizaciones claras del uso estratégico metacognitivo de buenos y malos lectores; sólo los primeros son capaces de transferir sus capacidades lectoras desde L_1 para solucionar problemas de comprensión en L_2. Una debilidad de este estudio es la forma de clasificar buenos y malos lectores teniendo como criterio único las notas finales en el curso de inglés. Además, el tamaño de la muestra y el procedimiento estadístico elegido no permiten una generalización de sus resultados.

Dhanapala (2010) realizó un estudio similar, pero a mayor escala, con 166 universitarios clasificados por los puntajes obtenidos en una prueba de comprensión lectora. El autor usó el cuestionario MARSI de Mokhtari y Reichard (2002), y concluyó que las estrategias metacognitivas y la comprensión de lectura en una L_2 son interdependientes. El mismo autor sugirió que su estudio habría sido más concluyente si hubiera usado otra fuente de datos adicional que le hubieran permitido triangular los datos obtenidos. Sin embargo, el tamaño de la muestra y el elaborado procedimiento estadístico inferencial permiten sugerir que sus conclusiones son válidas y confiables.

Alhaqbani y Riazi (2012) pretendieron identificar el patrón de uso de las estrategias de lectura en árabe como segunda lengua. Los investigadores reportaron que las estrategias más usadas son aquellas que sirven para la solución de problemas, por ejemplo: releer, centrar la atención en las partes difíciles, o leer con lentitud para asegurar la comprensión del texto. Ellos aplicaron el SORS de Sheorey y Mokhtari (2001). En otro estudio que usó este mismo cuestionario, Yüksel y Yüksel (2011) tuvieron conclusiones parecidas. Ellos descubrieron que los estudiantes aplicaron de manera preferente, estrategias inmediatas (caracterizadas mayormente como cognitivas) para solucionar inconvenientes que surgieron durante la lectura. Como en anteriores estudios, debido al reducido número de participantes (N: 16) y al modelo estadístico aplicado, las conclusiones obtenidas no son generalizables a otros ámbitos.

Algunos trabajos empíricos desarrollaron análisis contrastivos aplicados a varias combinaciones posibles entre estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas y comprensión de lectura en L_1 o en L_2. Estos estudios son los más abundantes, y van más allá de la mera identificación o asociación de estrategias a la lectura. Su objetivo es establecer correlaciones entre las variables mencionadas.

Mokhtari y Reichard (2004) contrastaron el proceso estratégico en lectura entre marroquíes y estadounidenses cuando leían en inglés. Usando el MARSI, un cuestionario de su propiedad, ellos encontraron que algunas estrategias de lectura en L_1 y L_2 son coincidentes, por ejemplo: revisar superficialmente el texto o usar claves contextuales. Sin embargo, ciertos comportamientos estratégicos parecen exclusivos de L_1 o L_2. Los resultados mostraron que a pesar de la diferencia de antecedentes de escolaridad y de los entornos socioculturales distintos, los estudiantes hicieron un uso estratégico en lectura notablemente similar, aunque diferenciado. Los estudiantes estadounidenses y marroquíes emplearon determinadas estrategias con diferentes grados de frecuencia. Mokhtari y Reichard (2004) no tuvieron en cuenta el nivel de competencia lectora de los participantes en ninguna de las dos lenguas.

Phakiti (2006) empleó un intrincado análisis estadístico denominado SEM (modelo estructurado de ecuación) para descubrir las interrelaciones entre estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura en ILE. Partiendo de un cuestionario sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas que los estudiantes aplicaron cuando desarrollaron pruebas de lectura en L_2, el autor clasificó las estrategias cognitivas de lectura en: estrategias de comprensión, estrategias de recuperación y estrategias de memoria; y a las estrategias metacognitivas de lectura en: estrategias de planificación, estrategias de monitoreo y estrategias de evaluación. Él encontró un complejo entramado de relaciones entre estrategias y determinó que el desempeño en las pruebas de lectura en L_2 es notablemente influenciado por el uso estratégico de los lectores. El autor reconoció que su estudio no tuvo en cuenta variables que podrían afectar de manera notable los resultados, por ejemplo: la automaticidad en la lectura, el contexto de aplicación, entre otras.

En otros estudios relacionados, Vianty (2007) contrastó las estrategias metacognitivas de lectores indonesios en su lengua nativa bahasa con aquellas que empleaban en la lectura en

ILE. Para tal propósito, el investigador administró pruebas de comprensión de lectura en L_1 y L_2, y posteriormente una versión del MRSQ de Taraban, Kerr y Rynearson (2000), traducida del inglés al bahasa. Usando estadística inferencial, concluyó que la lectura en L_1 emplea mayormente estrategias analíticas como evaluar, revisar o inferir. Mientras que en L_2, los lectores prefieren usar estrategias pragmáticas como releer o tomar notas. Así mismo, Alsheikh y Mokhtari (2011) buscaron diferencias entre el uso estratégico metacognitivo reportado en L_1 y L_2 en un grupo de universitarios árabes aprendiendo ILE. Los datos obtenidos usando el instrumento SORS de Sheorey y Mokhtari (2001) fueron triangulados con la información obtenida de reportes think-aloud. Al igual que Vianty (2007), los autores encontraron una correlación de estrategias pragmáticas en la lectura en L_2, pero un balance de estrategias analíticas en la lectura en las dos lenguas.

Otros investigadores aplicaron instrumentos iguales o parecidos al SORS (usado en Alsheikh y Mokhtari, 2011) y el MRSQ (usado en Vianty, 2007), pero con un propósito doble: investigar estrategias cognitivas y metacognitivas en L_2, por ejemplo: Maghsoudi y Talebi (2009) aplicaron un cuestionario con ítems del SORS para estudiar el empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas en lectura. Los participantes fueron estudiantes monolingües y bilingües, hablantes de lenguas diferentes al inglés, y con un dominio variado de ese idioma como L_2. Los resultados evidenciaron una correlación positiva entre el uso estratégico y el dominio de una lengua. Asimismo, se concluyó que monolingües y bilingües tienen patrones propios de empleo de estrategias de lectura.

En otro estudio, Tsai, Ernst y Talley (2010) usaron un cuestionario derivado del MRSQ para estudiar la contribución de la competencia en L_1 y L_2 a la lectura en L_2. Ellos encontraron evidencia que apoya la teoría del umbral: la competencia en L_2 contribuye más a la lectura en L_2 que la competencia en L_1. Además, concluyeron que no hay diferencias notables en el uso de estrategias en L_1 en lectores competentes y no competentes de L_2.

A excepción del trabajo de Tsai, Ernst y Talley (2010), los estudios hasta aquí mencionados, incluyeron o sólo un tipo de estrategias (cognitivas o metacognitivas) o sólo una lengua (L_1 o L_2). En algunos casos, trataron de manera tangencial el nivel de competencia en lectura de sus participantes. Este tipo de estudios constituyen la mayor parte del acervo de investigación al respecto. Sin embargo, existen algunas investigaciones que consideraron todo el conjunto de

habilidades cognitivas y metacognitivas en lectura en L_1 y L_2, y las posibles relaciones con la competencia en lectura.

Sheorey y Mokhtari (2001) investigaron las diferencias entre 150 estudiantes estadounidenses y 152 estudiantes de ISL en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas cuando leían textos académicos en inglés. El nivel de dominio de los participantes en L_1 y L_2 era variado. Para recolectar sus datos, emplearon al SORS, un instrumento de su autoría, que clasifica las estrategias en tres categorías: cognitivas, metacognitivas y de apoyo. Su estudio concluyó que, independientemente del nivel de competencia en L_1 o L_2, todos los lectores conocen y emplean estrategias cognitivas y metacognitivas. Los mejores lectores emplean más estrategias que los lectores menos competentes. La importancia atribuida a las estrategias fue igual en todos los grupos: primero las estrategias cognitivas, luego las metacognitivas y finalmente las de apoyo.

Perry (2013) investigó las estrategias que los lectores emplean en la lectura en L_1 y L_2. En su estudio, él usó el término *estrategias de comprensión* para referirse a las estrategias cognitivas y metacognitivas. El autor sugiere una división de estrategias de acuerdo con su nivel: *"algunas estrategias parecen ser de bajo nivel, procesos basados en la memoria* […] *pero los lectores se involucran también en procesos estratégicos más controlados en un intento activo de dar significado a un determinado texto"* Perry (2013: 78). El autor relaciona las estrategias de bajo nivel con los usos específicos (propios de las estrategias cognitivas de la lengua), por ejemplo: traducir, parafrasear, buscar una palabra desconocida. Mientras que el nivel alto se asocia con estrategias más generales del pensamiento (de corte metacognitivo): integrar conocimiento, razonar, inferir. Se concluye que el uso estratégico está condicionado por la lengua, el nivel, los aspectos textuales, las motivaciones y actitudes del lector. El limitado alcance de la muestra y el método de análisis de datos no permiten generalizar conclusiones de este estudio.

La variedad y amplitud de los estudios sobre estrategias cognitivas y metacognitivas ha permitido llegar a algunas conclusiones confiables y consistentes respecto de la relación de estas estrategias con la comprensión de lectura en L_1 y L_2. Sin embargo, la mayor parte de estos estudios se ha hecho en contextos diferentes al latinoamericano. La investigación en contextos escolares colombianos existe, pero no ha tenido una divulgación de sus resultados.

Algunos estudios realizados, o no están directamente relacionados o no cumplen requisitos mínimos para ser reseñados.

Después de considerar los estudios relacionados es claro que un futuro paso de este tipo de estudios será aquel que proponga una consideración integral de todas las estrategias en lectura, incluyendo las estrategias afectivas o sociales como las que propone Block (1986), Perry (2013) o Phakiti (2006). Un trabajo interesante sería proponer una taxonomía de estrategias de acuerdo con el modelo de lectura escogido para leer en L_1 o L_2. Los estudios son tibios en comprometer cierto tipo de usos estratégicos con determinados modelos de lectura.

Capítulo 7. Marco metodológico

7.1 Naturaleza de la investigación

Esta investigación se ciñó a un modelo estadístico descriptivo a partir de datos cuantitativos recopilados en pruebas de comprensión de lectura y de los cuestionarios de encuesta de estrategias. Al respecto, Brown y Rogers (2000: 118) afirman: *"La investigación de tipo estadístico descriptivo busca especificar una serie de eventos o fenómenos en términos numéricos."* La información de las pruebas y cuestionarios de encuesta permitió determinar niveles de desempeño en comprensión de lectura en español e inglés y además, frecuencias y porcentajes de ocurrencia del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en lectura de L_1 y L_2.

Luego, esa misma información se analizó con un procedimiento estadístico propio para correlacionar los resultados de las pruebas de competencia lectora y los cuestionarios de uso estratégico. Los análisis correlacionales exploran en qué medida dos o más variables covarían, es decir, cómo los cambios en una variable se ven reflejados o no en otra(s) variable(s) (Creswell, 2008).

7.2 Población

Un grupo de 96 estudiantes adolescentes, 48 hombres y 48 mujeres, del grado noveno de un colegio público distrital de la ciudad de Bogotá, participaron en el presente estudio.

7.3 Instrumentos de recolección de datos

7.3.1 Examen de clasificación de comprensión de lectura

El Ministerio de Educación Nacional, a través de los estándares curriculares, propone que los estudiantes entre los grados 8 y 11 deben alcanzar el grado B1 de inglés según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Respecto a comprensión lectora en L_2, se

establece que los estudiantes de noveno deben ser capaces de leer y comprender textos narrativos, descriptivos y argumentativos; cortos y sencillos. Para la lectura en español no existe un patrón estandarizado como en el caso del inglés; sin embargo, se propone que los estudiantes deben ser capaces de usar estrategias de lectura para comprender e interpretar textos de diversos tipos. La formulación de estándares de comprensión de L_1 y L_2 para el grado noveno no es un indicador real de la competencia que cada estudiante tiene, es más bien una medida ideal de lo que se esperaría que el estudiante posea.

Para la presente investigación se usaron múltiples pruebas de comprensión de lectura, en español y otras en inglés. El diseño de los instrumentos de diagnóstico de competencia lectora en L_1 y L_2 es de vital importancia para encontrar resultados relevantes y reales en cualquier investigación de este tipo. Por lo tanto, las pruebas diseñadas respondieron a las variaciones en competencias lingüísticas generales en L_1 y L_2 previsibles para estos estudiantes. Lograr una adecuada clasificación del grado de comprensión de lectura de cada estudiante fue un reto doble. Por un lado, requirió hacer pruebas en español e inglés que recopilaran información válida y consistente para definir los niveles de comprensión de un determinado sujeto. Por otro lado, fue necesario lograr que la prueba fuera interesante para los participantes. Por razones del tiempo las pruebas de español e inglés fueron administradas en varias sesiones.

Los cuestionarios de comprensión de lectura en español e inglés presentaron ejercicios de similar resolución. Se decidió emplear el modelo de evaluación empleado en las pruebas SABER. Diez lecturas en español y diez más en inglés, con un promedio de 7 preguntas con respuesta tipo selección múltiple para cada lectura. En ningún caso las pruebas fueron traducciones de sus contrapartes. Todos los participantes tuvieron los mismos recursos durante la prueba: diccionarios, papeles de notas y la asesoría de su profesor. Las instrucciones para todas las pruebas fueron dadas en español, y en las lecturas en inglés hubo ejemplos de respuesta para cada ejercicio.

Las pruebas en español e inglés midieron el grado de comprensión de lectura de los participantes. En español se probaron las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas; en inglés únicamente las competencias interpretativas. La razón para esta diferencia en las pruebas es el nivel disímil de competencia lectora en uno y otro idioma. Si

existiera un balance en cuanto al conocimiento del idioma sería de suponer que también existe igualdad en las competencias usadas, pero no siendo así, las competencias empleadas en la lectura en uno y otro idioma serán diferentes.

La escogencia de los textos incluidos respondió a varios criterios. Entre ellos su extensión, el nivel de vocabulario y estructuras sintácticas empleadas. Así mismo, los temas escogidos procuraron abarcar temas relacionados con su escolaridad, con las diferentes materias que los participantes cursaban, y también, con su realidad cotidiana. Los textos de las lecturas provinieron de fuentes auténticas. Para la prueba de español se escogieron lecturas de notas periodísticas de revistas o periódicos y fragmentos literarios. Para inglés únicamente historias cortas y notas periodísticas. En general, los textos en inglés fueron más cortos que los textos en español. Las preguntas tuvieron una opción limitada de respuesta mediante el mecanismo de selección múltiple. El cuestionario subsecuente a cada texto en español tuvo cuatro posibilidades de respuesta para cada ítem, el cuestionario de inglés únicamente tres. Los participantes realizaron las pruebas de comprensión de lectura en varias sesiones. En algunos casos, ellos pudieron completar dos cuestionarios por sesión, en otros únicamente uno. Cada sesión duró 40 minutos.

7.3.2 Cuestionarios de estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura en L_1 y L_2

Para la presente investigación se emplearon dos cuestionarios derivados de varios instrumentos de investigación de estrategias cognitivas y metacognitivas en lectura en L_1 y L_2 , entre ellos: el Inventario de Estrategias Metacognitivas en Lectura (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory, MARSI) de Mokhtari y Reichard (2002), la Encuesta de Estrategias Lectoras (Survey of Reading Strategies, SORS) de Sheorey y Mokhtari, (2001), el Cuestionario de Estrategias Metacognitivas (Metacognitive Reading Strategies Questionnaire, MRSQ), el Cuestionario de Estrategias de Lectura (Reading Strategy Questionary, RSQ) de Waxman y Padron (1987), el Inventario de Estrategias de Aprendizaje de Lengua (Strategy Inventory for Language Learning, SILL) de Oxford (1990) y la Encuesta de Uso de Estrategias de Lengua (Language Strategy Use Survey) de Cohen, Oxford y Chi (2001).

La razón de haber usado un cuestionario compuesto a partir de otros y no uno estandarizado como el SORS o el MARSI es que algunas de las preguntas de estos

cuestionarios no aplicaban a los contextos de investigación de este estudio o simplemente porque no eran claras en su formulación. De cualquier manera, fue necesario usar un pilotaje del cuestionario como el sugerido por Dörnyei y Taguchi (2009), cuando la versión original de los instrumentos está en idioma distinto en el cual serán aplicados. La versión original de todos los cuestionarios mencionados está en inglés, entonces fue necesaria una traducción apropiada de los cuestionarios. Se evitaron las construcciones gramaticales complejas, las ambigüedades y los ítems o palabras poco entendibles.

Los cuestionarios mencionados en el primer párrafo de este aparte contienen clasificaciones taxonómicas de las estrategias por las que indagan. De la misma manera, en este estudio se clasificaron las estrategias empleadas en los cuestionarios. El total de preguntas fueron clasificadas en doce categorías: estrategias de propósito de lectura, estrategias de uso del conocimiento previo, estrategias de conocimiento de la estructura general del texto, estrategias de variación de la atención, estrategias de uso de apoyos externos, estrategias de uso de apoyos gráficos, estrategias de apoyo contextual, estrategias de predicción, estrategias de chequeo, relectura y retroalimentación, estrategias de parafraseo, estrategias de resumen y síntesis, y estrategias de contestación. En el cuestionario de inglés se agregó una categoría adicional: estrategias de traducción. En total, 35 preguntas para el cuestionario sobre estrategias de lectura en español clasificadas en 12 categorías, y 38 para el cuestionario sobre estrategias de lectura en inglés clasificadas en 13 categorías, las cuales se muestran en la siguiente página.

Tabla 3. Cuestionarios de estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura en L1 y L2

Estrategias en español	Estrategias en inglés
Estrategias de propósito de lectura 1. Desde que comienzo a leer un texto académico, yo sé con qué propósito leo. 5. Mientras leo, pienso si el contenido del texto que leo me sirve para mí o mis propósitos académicos.	**Estrategias de propósito de lectura** 1. Desde que comienzo a leer un texto en inglés, yo sé con qué propósito leo. 5. Pienso si el contenido del texto que leo me sirve para algo.
Estrategias de uso del conocimiento previo 3. Cuando leo un texto, pienso en lo que sé sobre el tema para ayudarme a entender lo que leo. 23. Cuando leo encuentro información con la que no estoy de acuerdo.	**Estrategias de uso del conocimiento previo** 3. Cuando leo un texto en inglés, pienso en lo que sé sobre el tema para ayudarme a entender lo que leo. 23. Cuando leo encuentro información con la que no estoy de acuerdo.
Estrategias de conocimiento de la estructura general de un texto 4. Antes de comenzar a leer un texto le doy un vistazo general para averiguar de qué se trata. 7. Antes de leer reviso qué tan largo es el texto que voy a leer. 8. Antes de leer reviso cómo está organizado el texto que voy leer.	**Estrategias de conocimiento de la estructura general de un texto** 4. Antes de comenzar a leer un texto en inglés le doy un vistazo general para averiguar de qué se trata. 7. Antes de leer, reviso que tan largo es el texto que voy a leer. 8. Antes de leer, reviso cómo está organizado el texto en inglés que voy leer.
Estrategias de variación de la atención 6. Cuando leo y quiero entender mejor algo, entonces me concentro y pongo más cuidado en la lectura. 10. Ajusto la velocidad de mi lectura de acuerdo con lo que estoy leyendo. 11. Cuando me doy cuenta que un texto es difícil de comprender lo leo con más atención. 12. Cuando leo, decido qué leer atentamente y qué ignorar.	**Estrategias de variación de la atención** 6. Cuando el texto se vuelve difícil, leo en voz alta para ayudarme a entender lo que leo. 10. Ajusto la velocidad de mi lectura de acuerdo con lo que estoy leyendo. 11. Cuando me doy cuenta que un texto en inglés es difícil de comprender los leo con más atención. 12. Cuando leo, decido qué leer atentamente y qué ignorar.
Estrategias de uso de apoyos externos 13. Mientras leo, uso el diccionario, la tableta, mi celular o la ayuda de un profesor para entender palabras desconocidas. 14. Cuando leo un texto y no entiendo el contenido de una frase o un párrafo busco ayuda de un profesor, de un compañero o en internet para entenderlo.	**Estrategias de uso de apoyos externos** 13. Mientras leo, uso el diccionario, la tableta, mi celular o la ayuda de un profesor para entender palabras desconocidas. 14. Cuando leo un texto en inglés y no entiendo el contenido de una frase o un párrafo busco ayuda de un profesor, de un compañero o en internet para entenderlo.
Estrategias de uso de apoyos gráficos 15. Si el texto tiene ilustraciones o dibujos o gráficos o ilustraciones o fotografías intento relacionar estas imágenes con el contenido del texto. 22. Cuando leo un texto y hay algunas palabras escritas en colores o en forma diferente les presto más atención.	**Estrategias de uso de apoyos gráficos** 15. Si el texto contiene ilustraciones o dibujos o gráficos o ilustraciones o fotografías intento relacionar estas imágenes con el contenido del texto. 22. Cuando leo un texto en inglés y hay algunas palabras escritas en colores o formas diferentes les presto más atención.
Estrategias de apoyo contextual 17. Cuando leo y no comprendo una palabra intento descifrar su significado a partir del resto del texto. 18. Cuando leo y no comprendo una parte del texto, intento entenderla relacionándola con el resto de lo	**Estrategias de apoyo contextual** 17. Cuando leo y no comprendo una palabra intento descifrar su significado a partir del resto del texto. 18. Cuando leo y no comprendo una parte del texto en inglés, intento entenderla relacionándola con el resto

que leo. 19. Cuando leo y no entiendo algo sigo leyendo para ver si más adelante leyendo más puedo comprenderlo. 24. Cuando leo me regreso en el texto para conectar información.	de lo que leo. 19. Cuando leo y no entiendo algo sigo leyendo para ver si más adelante leyendo más puedo comprenderlo. 24. Cuando leo me regreso en el texto para conectar información.
Estrategias de predicción 27. Mientras leo intento adivinar qué pasará. 28. Me doy cuenta si pasa o no pasa lo que yo pensaba que pasaría.	**Estrategias de predicción** 27. Cuando es posible, mientras leo intento adivinar qué pasará. 28. Me doy cuenta si lo que yo pensaba que pasaría, pasa o no.
Estrategias de chequeo retroalimentación y relectura 16. Mientras leo, me detengo para revisar mi comprensión de lo que estoy leyendo. 25. Cuando leo me regreso en el texto para buscar información que me permita entender mejor lo que leo. 26. Cuando leo y encuentro información difícil de entender, me detengo para integrar esa nueva información a lo que yo ya entiendo. 29. Cuando no entiendo, releo líneas u oraciones para entender mejor. 30. Cuando no entiendo leo más de una vez el texto. 35. Cuando me pierdo mientras leo, me devuelvo al punto en donde comenzó el problema.	**Estrategias de chequeo retroalimentación y relectura** 16. Mientras leo, me detengo para revisar mi comprensión de lo que estoy leyendo. 25. Cuando leo me regreso en el texto para buscar información que me permita entender mejor lo que leo. 26. Cuando leo y encuentro información difícil de entender, me detengo para integrar esa nueva información a lo que yo ya entiendo. 29. Cuando no entiendo, releo líneas u oraciones para entender mejor. 30. Cuando no entiendo leo más de una vez el texto. 35. Cuando me pierdo mientras leo, me devuelvo al punto en donde comenzó el problema.
Estrategias de parafraseo 20. Mientras leo, pongo las ideas del texto en mis propias palabras para entender mejor lo que leo. 21. Cuando leo intento imaginar o visualizar mentalmente la información del texto para ayudarme a entender mejor lo que leo.	**Estrategias de parafraseo** 20. Mientras leo, pongo las ideas del texto en inglés en mis propias palabras para entender mejor lo que leo. 21. Cuando leo intento imaginar o visualizar mentalmente la información del texto en inglés para ayudarme a entender mejor lo que leo.
Estrategias de resumen y síntesis 2. Mientras leo, tomo notas de lo que leo o hago resúmenes. 9. Mientras leo subrayo, resalto o encierro información o palabras en el texto porque me parecen importantes. 32. Intento resumir el texto o sus ideas principales mentalmente. 33. Trato de establecer la idea principal de cada párrafo que leo.	**Estrategias de resumen y síntesis** 2. Mientras leo, tomo notas o apuntes aparte o en el borde del texto para ayudarme a entender mejor lo que leo. 9. Mientras leo subrayo, resalto o encierro información o palabras en el texto porque me parecen importantes. 32. Intento resumir el texto o sus ideas principales mentalmente. 33. Trato de establecer la idea principal de cada párrafo que leo.
Estrategias de contestación 31. Cuando hay preguntas después del texto, leo primero las preguntas y luego el texto. 34. Cuando leo y tengo que contestar preguntas sobre lo que leo, yo hago las dos cosas al mismo tiempo.	**Estrategias de contestación** 31. Cuando hay preguntas después del texto, leo primero las preguntas y luego el texto. 34. Cuando leo y tengo que contestar preguntas sobre lo que leo, yo hago las dos cosas al mismo tiempo.
	Estrategias de traducción 36. Cuando leo en inglés, traduzco las ideas al español para entenderlas.

37. Intento encontrar el significado de algunas palabras en inglés descomponiéndolas en partes.
38. Mientras leo en inglés, intento no traducir palabra por palabra.

Los cuestionarios fueron aplicados usando ayuda de un video proyector. Cada pregunta fue proyectada sobre un tablero, y en esa medida los estudiantes iban respondiendo a cada ítem en una hoja de respuestas. Dichos cuestionarios se desarrollaron posteriores a la compleción de todas las pruebas de comprensión de texto. Es importante aclarar que la averiguación de estrategias metacognitivas y cognitivas que pretendió este estudio no estaba relacionada únicamente con aquellas usadas durante el desarrollo de las pruebas de comprensión lectora. Aquellas pruebas fueron solamente instrumentos de diagnóstico para saber cuál era el nivel de comprensión lectora en L_1 y L_2. La averiguación de las estrategias se hizo pensando en la competencia en lectura general que es aquella que ellos emplean en la lectura académica cotidiana.

7.4 Análisis de datos

Para procesar los datos obtenidos en las encuestas y en las pruebas de lectura se usó el programa de análisis estadístico R. Dicho programa es un software de libre uso que permite una amplia variedad de análisis y de técnicas gráficas para los resultados. El paquete de datos usado se llama FactoMine R, versión 1.33. Las metodologías usadas en diferentes momentos corresponden a análisis de componentes principales, análisis de clústeres, análisis de clasificaciones, análisis descriptivos y a un análisis exploratorio multivariado. Los resultados cualitativos producto de este estudio son mostrados y analizados de acuerdo con el criterio del investigador. Se intenta presentar el procedimiento estadístico de la manera más escueta posible.

El análisis de los datos obtenidos de las pruebas de comprensión lectora y de los cuestionarios de empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas tuvo cuatro momentos que corresponden a un análisis doble: español e inglés, con los mismos pasos para cada lengua. En

el primer momento se analizaron los resultados obtenidos en las pruebas de comprensión de lectura por medio de estadística descriptiva y se obtuvieron medidas como medianas y desviaciones estándar, que permitieron establecer promedios en los resultados obtenidos en cada prueba y analizar qué tan dispersos estaban los estudiantes en cuanto a dichos resultados. A partir de esta información, se estableció el coeficiente de correlación existente entre los resultados obtenidos en la pruebas de español y de inglés. Además se establecieron promedios y porcentajes de uso para cada estrategia.

A continuación, se realizó un análisis de las estrategias usadas por los estudiantes, a este análisis se le denominó análisis de estrategias agrupadas porque buscó estudiar las estrategias cognitivas y metacognitivas como un todo. Para este estudio se realizó un mapa o diagrama de variables y se logró establecer la validez de los cuestionarios de estrategias cognitivas y metacognitivas usados en el estudio. Luego, se realizó un análisis de clústeres para descubrir si existía algún patrón específico que clasificara en grupos a los individuos que respondieron al cuestionario de estrategias. Se emplearon técnicas estadísticas como un análisis de clúster jerárquico y de mapa de factores. Una vez se establecieron dichos grupos, se procedió a relacionarlos con los resultados obtenidos en el primer momento, es decir, con los resultados obtenidos en las pruebas de lectura de español; este análisis se extendió a las pruebas de lectura en inglés también.

En un tercer momento, para obtener información más detallada de la medida en que el uso de cada estrategia podría afectar los resultados obtenidos en las pruebas de comprensión de lectura, se realizó un análisis de estrategias desagrupadas. Dicho análisis se realizó a partir de gráficas denominadas mapas de variables cuya explicación detallada aparece más adelante. Aquí se estudió el comportamiento de todas las estrategias del cuestionario en relación con el resultado de la pruebas de comprensión de lectura; esto para establecer el grado de correlación entre el uso de cada estrategia con los resultados obtenidos en comprensión. Cada gráfica fue descrita e interpretada por parte del investigador.

El cuarto momento corresponde a la elaboración y aplicación de los índices de uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en español e inglés (IUEE y IUEI). Los índices se

elaboraron con el fin de resumir la información contenida en el cuestionario de estrategias y de esta forma relacionarlo con el puntaje obtenido en las pruebas de comprensión de lectura, de manera más cuantitativa y sucinta.

7.5 Consideraciones éticas de la investigación

La información que se recopiló durante esta investigación fue tratada de manera confidencial. A nivel individual, los resultados de las pruebas y los cuestionarios fueron empleados sólo para los fines de este estudio. A nivel general, todos los sujetos fueron informados de los objetivos, alcances y resultados del presente estudio. Además, los directivos y profesores de español e inglés del colegio estuvieron enterados del proyecto. Las diferentes pruebas aplicadas no fueron usadas como medidores del rendimiento académico de los participantes ni cómo indicadores de éxito o fracaso de los procesos de enseñanza. La participación en la investigación fue voluntaria y no hubo incentivos académicos por la colaboración en la misma. En todo momento, la comunidad escolar tuvo derecho a conocer el avance del estudio. Las conclusiones finales no pretendieron lograr ningún lucro, y serán publicadas a la comunidad académica interesada.

Capítulo 8. Presentación de resultados

8.1 Análisis estadístico e interpretación

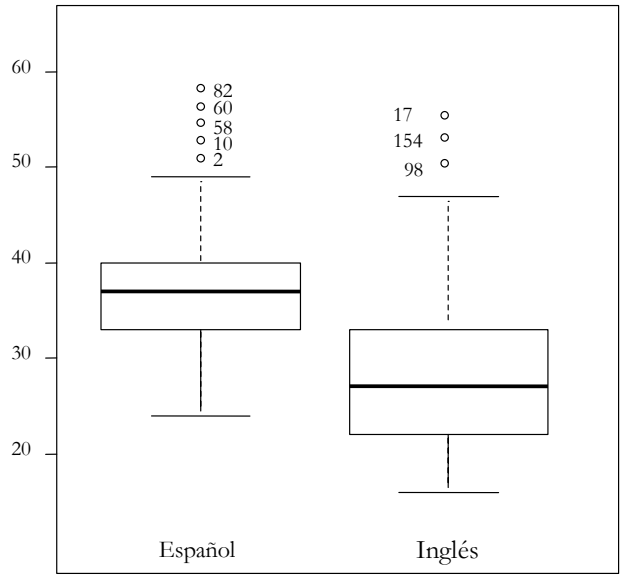
El objetivo del siguiente análisis estadístico es establecer qué tipo de relación existe entre la competencia en comprensión lectora en L_1 y L_2 y el empleo de un conjunto determinado de estrategias cognitivas y metacognitivas para esa tarea. Mediante la identificación de las estrategias cognitivas y metacognitivas predominantes en lectura en L_1 y en L_2 y la caracterización de patrones de uso de dichas estrategias se pretende encontrar las relaciones intrínsecas (si existieran) entre su uso y el grado de comprensión de un grupo de estudiantes del grado noveno de un colegio público distrital. Hallazgos previos como Sheorey y Mokhtari (2001); Phakiti (2006); Heit (2011); Alsheikh y Mokhtari (2011); o Sanhueza (2012) reportan correlaciones positivas entre el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas y los niveles de comprensión de lectura, este análisis apunta a descubrir si tal patrón se mantiene o no.

8.2 Estadísticas resumen

Las estadísticas resumen nos dan a conocer los datos de manera general y nos permiten identificar patrones o indicadores útiles en un estudio de esta naturaleza. Para el presente análisis dos tipos de datos fueron tenidos en cuenta; el primero son los resultados obtenidos por cada estudiante en pruebas de comprensión de lectura en L_1 y en L_2. Los resultados de tales pruebas corresponden a un tipo de variable denominado variable aleatoria continua. Una variable aleatoria continua es una función X que asigna un número real a cada resultado posible de un experimento, y que en el caso del presente estudio corresponde al puntaje obtenido por cada estudiante en las pruebas de acuerdo con el número de respuestas contestadas correctamente. En el caso de la prueba de español se evaluaron 72 preguntas La gráfica 2 muestra el diagrama de caja arrojado por las estadísticas resumen, de donde se obtienen los siguientes resultados: de los 96 participantes evaluados, el promedio de puntaje obtenido para la prueba de español fue 37 puntos (respuestas correctas) con una desviación estándar de 6,5.

De otra parte, la prueba de inglés evaluó 70 preguntas. En este caso se encuentra que el puntaje promedio obtenido por los 96 estudiantes que presentaron la prueba fue de 29 puntos (respuestas correctas) con una desviación estándar de 8,6. El coeficiente de correlación entre los puntajes obtenidos en inglés y español en las pruebas de comprensión de lectura fue de 0,63..

Gráfica 2. Diagrama de caja. Estadísticas resumen para cada lengua



8.3 Análisis de estrategias de lectura en español e inglés

El segundo tipo de datos corresponde a las respuestas que los estudiantes dieron a dos cuestionarios de estrategias cognitivas y metacognitivas que ellos usan mientras leen en L_1 o en L_2. Se aplicaron dos cuestionarios, uno de uso de estrategias de lectura en español (35 ítems) y otro de uso de estrategias en inglés (38 ítems). Los ítems de estos cuestionarios fueron clasificados en 12 categorías diferentes, todas representadas en siglas para simplificar la presentación de los resultados. Estas estrategias se muestran en la tabla 3.

A continuación, las tablas 4 y 5 muestran las estrategias cognitivas y metacognitivas ordenadas de mayor a menor uso en ambos idiomas. Este orden se obtuvo sumando todas las categorías de uso. Además se muestran los porcentajes de respuesta a cada categoría en la escala Likert:

Así, 1 significa nunca o casi nunca hago esto; 2 significa hago esto ocasionalmente; 3 significa a veces hago esto (aproximadamente un 50% de las veces); 4 significa usualmente hago esto; y 5 significa siempre o casi siempre hago esto. A continuación se muestra cada estrategia con el promedio de uso y los porcentajes de respuesta del total de los estudiantes a cada punto de la escala Likert.

Tabla 4. Frecuencia de uso de cada estrategia en español

			Porcentaje de uso en la escala Likert				
	Estrategia	Promedio de uso de 1 a 5	5	4	3	2	1
1	Antes de leer reviso qué tan largo es el texto que voy a leer.	4,4	49%	40,6%	8,33%	2,08%	0%
2	Mientras leo, me detengo para revisar mi comprensión de lo que estoy leyendo.	4,3	42,7%	45,8%	8,33%	3,13%	0%
3	Cuando leo, decido qué leer atentamente y qué ignorar.	4,2	40,6%	42,7%	11,5%	4,17%	1,04%
4	Antes de leer reviso cómo está organizado el texto que voy leer.	4,1	54,2%	19,8%	15,6%	5,21%	5,21%
5	Cuando leo un texto y hay algunas palabras escritas en colores o en forma diferente les presto más atención.	4,1	40,6%	36,5%	18,8%	2,08%	2,08%
6	Cuando me pierdo mientras leo, me devuelvo al punto en donde comenzó el problema.	4,1	43,8%	31,3%	14,6%	8,33%	2,08%
7	Cuando no entiendo, releo líneas u oraciones para entender mejor.	3,9	30,2%	39,6%	21,9%	5,21%	3,13%
8	Cuando no entiendo leo más de una vez el texto.	3,9	37,5%	32,3%	18,8%	10,4%	1,04%
9	Mientras leo, pienso si el contenido del texto que leo me sirve para mí o mis propósitos académicos.	3,8	35,4%	30,2%	18,8%	11,5%	4,17%
10	Mientras leo intento adivinar qué pasará.	3,8	29,2%	36,5%	21,9%	9,38%	3,13%
11	Cuando leo un texto, pienso en lo que sé sobre el tema para ayudarme a entender lo que leo.	3,7	17,7%	46,9%	22,9%	12,5%	0%
12	Antes de comenzar a leer un texto le doy un vistazo general para averiguar de qué se trata.	3,7	25%	37,5%	25%	9,38%	3,13%
13	Cuando leo encuentro información con la que no estoy de acuerdo.	3,7	26%	37,5%	22,9%	9,38%	4,17%
14	Me doy cuenta si pasa o no pasa lo que yo pensaba que pasaría.	3,7	25%	38,5%	24%	9,38%	3,13%
15	Desde que comienzo a leer un texto académico, yo sé con qué propósito leo.	3,6	20,8%	36,5%	30,2%	11,5%	1,04%
16	Cuando leo y no comprendo una parte del texto, intento entenderla relacionándola con el resto de lo que leo.	3,6	20,8%	31,3%	36,5%	9,38%	2,08%
17	Cuando leo y no entiendo algo sigo leyendo para ver si más adelante leyendo más puedo comprenderlo.	3,6	13,5%	45,8%	33,3%	6,25%	1,04%
18	Mientras leo, pongo las ideas del texto en mis propias palabras para entender mejor lo que leo.	3,6	18,8%	36,5%	31,3%	13,5%	0%
19	Cuando leo intento imaginar o visualizar mentalmente la información del texto para ayudarme a entender mejor lo que leo.	3,6	24%	30,2%	32,3%	11,5%	2,08%
20	Cuando leo me regreso en el texto para buscar información que me permita entender mejor lo que leo.	3,6	17,7%	41,7%	29,2%	7,29%	4,17%

	Estrategia	Promedio de uso de 1 a 5	5	4	3	2	1
21	Cuando el texto se vuelve difícil, leo en voz alta para ayudarme a entender lo que leo.	3,5	14,6%	38,5%	36,5%	3,13%	7,29%
22	Cuando leo y no comprendo una palabra intento descifrar su significado a partir del resto del texto.	3,5	13,5%	41,7%	31,3%	10,4%	3,13%
23	Cuando leo y encuentro información difícil de entender, me detengo para integrar esa nueva información a lo que yo ya entiendo.	3,3	10,4%	31,3%	41,7%	12,5%	4,17%
24	Cuando hay preguntas después del texto, leo primero las preguntas y luego el texto.	3,3	18,8%	24%	35,4%	10,4%	11,5%
25	Intento resumir el texto o sus ideas principales mentalmente.	3,3	13,5%	30,2%	33,3%	14,6%	8,33%
26	Cuando leo me regreso en el texto para conectar información.	3,2	10,4%	27,1%	38,5%	17,7%	6,25%
27	Cuando leo y quiero entender mejor algo, entonces me concentro y pongo más cuidado en la lectura.	3,1	8,33%	30,2%	35,4%	11,5%	14,6%
28	Si el texto tiene ilustraciones o dibujos o gráficos o ilustraciones o fotografías intento relacionar estas imágenes con el contenido del texto.	3,1	12,5%	22,9%	35,4%	19,8%	9,38%
29	Cuando leo y tengo que contestar preguntas sobre lo que leo, yo hago las dos cosas al mismo tiempo.	3,1	16,7%	26%	24%	20,8%	12,5%
30	Ajusto la velocidad de mi lectura de acuerdo con lo que estoy leyendo.	3,0	16,7%	18,8%	27,1%	21,9%	15,6%
31	Trato de establecer la idea principal de cada párrafo que leo.	3,0	12,5%	18,8%	36,5%	25%	7,29%
32	Mientras leo, uso el diccionario, la tableta o mi celular para entender palabras desconocidas.	2,9	7,29%	24%	35,4%	16,7%	16,7%
33	Cuando leo un texto y no entiendo el significado de una palabra, frase o un párrafo busco ayuda de un profesor o de un compañero para entenderlo.	2,7	8,33%	19,8%	27,1%	27,1%	17,7%
34	Mientras leo subrayo, resalto o encierro información o palabras en el texto porque me parecen importantes.	2,6	7,29%	11,5%	35,4%	26%	19,8%
35	Mientras leo, tomo notas de lo que leo o hago resúmenes.	2,5	3,13%	11,5%	29,2%	40,6%	15,6%

A continuación se muestra cada estrategia con el promedio de uso y los porcentajes de respuesta del total de los estudiantes a cada punto de la escala Likert.

Tabla 5. Frecuencia de uso de cada estrategia en inglés

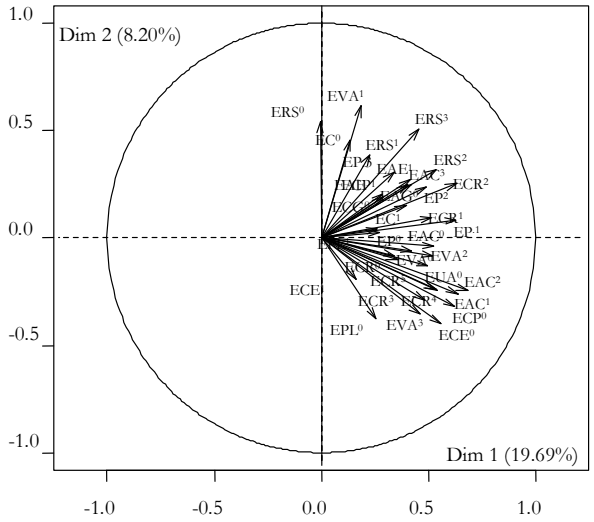
			Porcentaje de uso en la escala Likert				
	Estrategia	Promedio de uso de 1 a 5	5	4	3	2	1
1	Cuando leo un texto en inglés y no entiendo el significado de una palabra, frase o un párrafo busco ayuda de un profesor o de un compañero para entenderlo.	4,6	67,7%	28,1%	2,08%	2,08%	0%
2	Si el texto contiene ilustraciones o dibujos o gráficos o ilustraciones o fotografías intento relacionar estas imágenes con el contenido del texto.	4,3	47,9%	34,4%	13,5%	4,17%	0%
3	Mientras leo, me detengo para revisar mi comprensión de lo que estoy leyendo.	4,2	41,7%	41,7%	14,6%	2,08%	0%
4	Cuando leo en inglés, traduzco las ideas al español para entenderlas.	4,2	40,6%	37,5%	19,8%	2,08%	0%
5	Cuando leo, decido qué leer atentamente y qué ignorar.	3,8	28,1%	43,8%	16,7%	6,25%	5,21%
6	Cuando no entiendo leo más de una vez el texto.	3,8	25%	42,7%	19,8%	9,38%	3,13%
7	Antes de leer, reviso cómo está organizado el texto en inglés que voy leer.	3,7	35,4%	22,9%	25%	12,5%	4,17%
8	Cuando no entiendo, releo líneas u oraciones para entender mejor.	3,7	18,8%	51%	16,7%	9,38%	4,17%
9	Cuando me pierdo mientras leo, me devuelvo al punto en donde comenzó el problema.	3,7	28,1%	33,3%	24%	11,5%	3,13%
10	Antes de leer, reviso que tan largo es el texto que voy a leer.	3,6	27,1%	34,4%	19,8%	12,5%	6,25%
11	Cuando leo un texto en inglés y hay algunas palabras escritas en colores o formas diferentes les presto más atención.	3,6	21,9%	31,3%	32,3%	10,4%	4,17%
12	Mientras leo, tomo notas o apuntes aparte o en el borde del texto para ayudarme a entender mejor lo que leo.	3,5	20,8%	37,5%	19,8%	14,6%	7,29%
13	Cuando leo me regreso en el texto para buscar información que me permita entender mejor lo que leo.	3,4	18,8%	31,3%	28,1%	15,6%	6,25%
14	Cuando leo y encuentro información difícil de entender, me detengo para integrar esa nueva información a lo que yo ya entiendo.	3,4	11,5%	32,3%	41,7%	10,4%	4,17%
15	Cuando leo un texto en inglés, pienso en lo que sé sobre el tema para ayudarme a entender lo que leo.	3,3	10,4%	35,4%	30,2%	19,8%	4,17%
16	Antes de comenzar a leer un texto en inglés le doy un vistazo general para averiguar de qué se trata.	3,3	18,8%	25%	30,2%	18,8%	7,29%
17	Cuando leo y no comprendo una parte del texto en inglés, intento entenderla relacionándola con el resto de lo que leo.	3,3	5,21%	42,7%	30,2%	17,7%	4,17%
18	Cuando leo y no comprendo una palabra intento descifrar su significado a partir del resto del texto.	3,2	8,33%	33,3%	34,4%	17,7%	6,25%
19	Cuando leo y tengo que contestar preguntas sobre lo que leo, yo hago las dos cosas al mismo tiempo.	3,2	21,9%	19,8%	24%	22,9%	11,5%
	Estrategia	Promedio de uso de 1 a 5	5	4	3	2	1
20	Mientras leo en inglés, intento no traducir palabra por palabra.	3,2	15,6%	25%	31,3%	19,8%	8,33%
21	Desde que comienzo a leer un texto en inglés, yo sé con qué propósito leo.	3,1	9,38%	29,2%	36,5%	16,7%	8,33%
22	Cuando el texto se vuelve difícil, leo en voz alta para	3,1	12,5%	28,1%	30,2%	14,6%	14,6%

	ayudarme a entender lo que leo.						
23	Mientras leo, pongo las ideas del texto en inglés en mis propias palabras para entender mejor lo que leo.	3,1	9,38%	25%	40,6%	14,6%	10,4%
24	Cuando me doy cuenta que un texto en inglés es difícil de comprender los leo con más atención.	2,9	2,08%	30,2%	37,5%	16,7%	13,5%
25	Cuando hay preguntas después del texto, leo primero las preguntas y luego el texto.	2,9	14,6%	17,7%	32,3%	18,8%	16,7%
26	Cuando leo intento imaginar o visualizar mentalmente la información del texto en inglés para ayudarme a entender mejor lo que leo.	2,8	2,08%	24%	32,3%	30,2%	11,5%
27	Cuando leo encuentro información con la que no estoy de acuerdo.	2,8	16,7%	1,04%	31,3%	45,8%	5,21%
28	Me doy cuenta si lo que yo pensaba que pasaría, pasa o no.	2,8	5,21%	21,9%	34,4%	24%	14,6%
29	Intento resumir el texto o sus ideas principales mentalmente.	2,8	7,29%	22,9%	28,1%	21,9%	19,8%
30	Cuando leo me regreso en el texto para conectar información.	2,7	6,25%	15,6%	37,5%	26%	14,6%
31	Cuando es posible, mientras leo intento adivinar qué pasará.	2,7	3,13%	21,9%	33,3%	29,2%	12,5%
32	Ajusto la velocidad de mi lectura de acuerdo con lo que estoy leyendo.	2,6	5,21%	18,8%	28,1%	30,2%	17,7%
33	Mientras leo subrayo, resalto o encierro información o palabras en el texto porque me parecen importantes.	2,4	1,04%	24%	21,9%	25%	28,1%
34	Mientras leo, uso el diccionario, la tableta o mi celular para entender palabras desconocidas.	2,3	4,17%	13,5%	22,9%	27,1%	32,3%
35	Cuando leo y no entiendo algo sigo leyendo para ver si más adelante leyendo más puedo comprenderlo.	2,2	0%	12,5%	0%	83,3%	4,17%
36	Trato de establecer la idea principal de cada párrafo que leo.	2,2	1,04%	0%	26%	61,5%	11,5%
37	Pienso si el contenido del texto que leo me sirve para algo.	2,0	0%	9,38	22,9%	26%	41,7%
38	Intento encontrar el significado de algunas palabras en inglés descomponiéndolas en partes.	2,0	0%	0%	21,9%	56,3%	21,9%

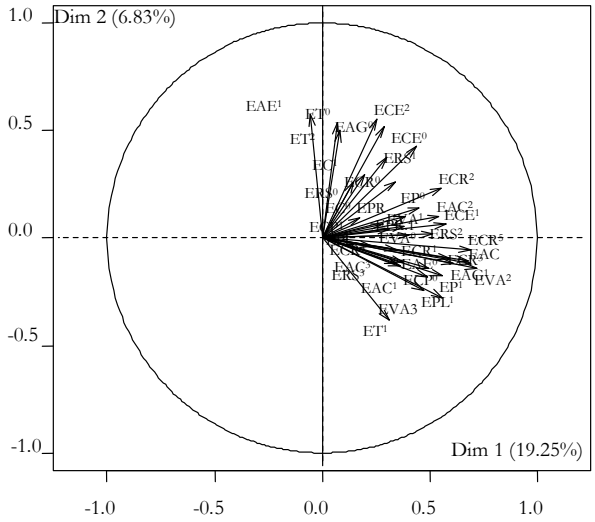
8.4 Análisis agrupados de estrategias cognitivas y metacognitivas en lectura en español e inglés

En las gráficas 3 y 4 se muestran dos mapas de variables correspondientes a los análisis gráficos totales de los cuestionarios sobre uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en lectura en L_1 y L_2. Dichos diagramas son análisis geométricos que presentan el uso de todas las estrategias en un plano bidimensional. En los diagramas, las estrategias de lectura se organizan de acuerdo con las siglas de la categoría a la que pertenecen. Los dos diagramas muestran una tendencia general de las variables a apuntar hacia el lado derecho del mapa. Lo anterior indica que, a pesar de la dispersión, entre el uso de las estrategias existe una correlación notable entre ellas. Esto estadísticamente se interpreta como una evidencia de la validez de los cuestionarios.

Gráfica 3. Mapa de variables. Relación entre estrategias de lectura en español

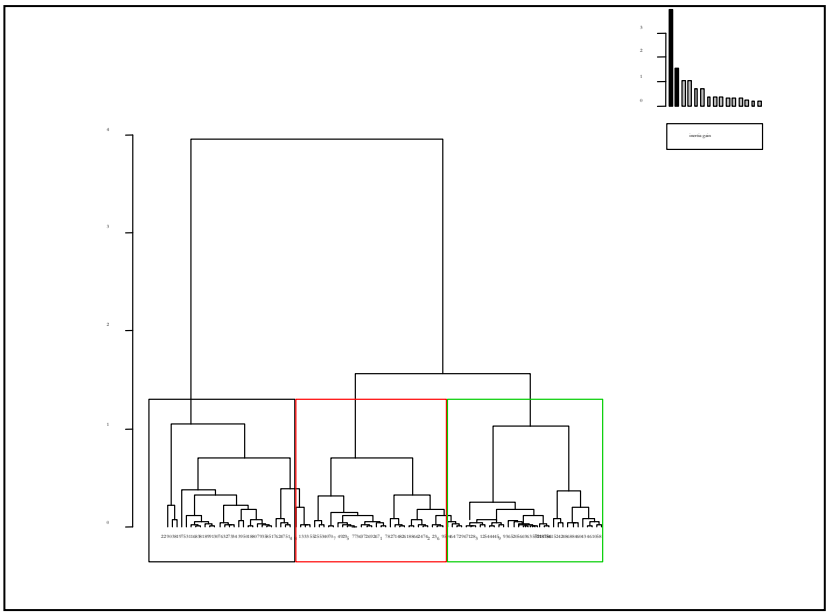


Gráfica 4. Mapa de variables. Relación entre estrategias de lectura en inglés



A continuación, (gráfica 5), se realizó un análisis de clústeres para descubrir si existía algún patrón específico que clasificara en grupos a los individuos que respondieron al cuestionario de estrategias de lectura en español. El análisis clúster es un conjunto de técnicas multivariantes utilizadas para clasificar a un conjunto de individuos en grupos homogéneos (Kuiper y Fisher, 1975).

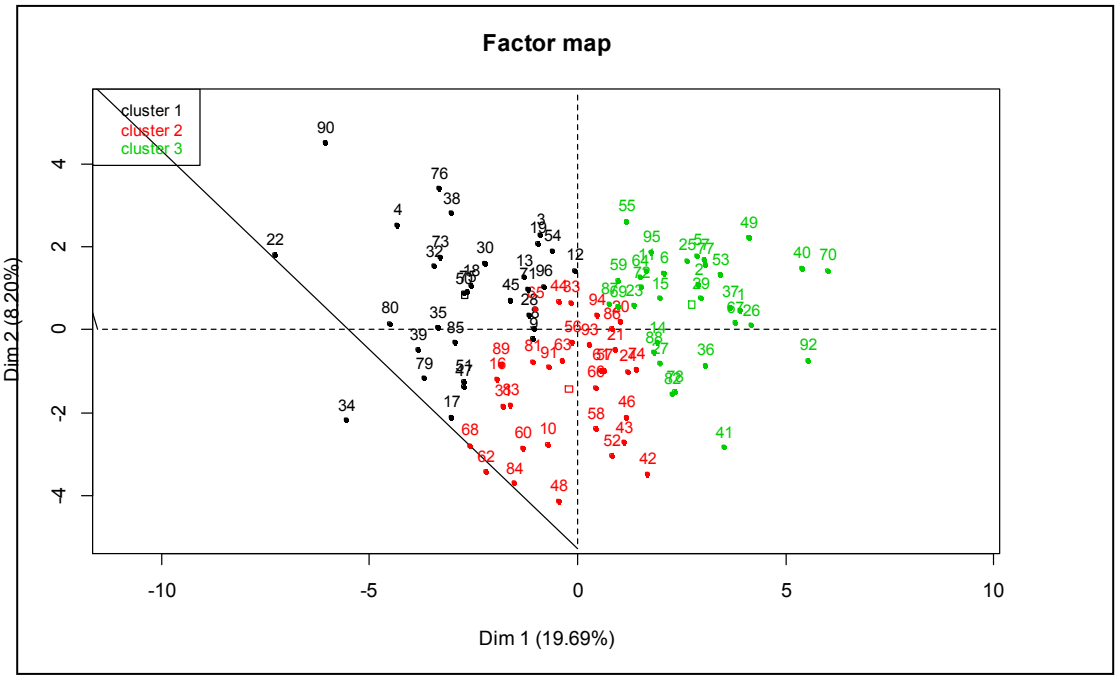
Gráfica 5. Diagrama de clúster jerárquico. Uso de estrategias español



El diagrama de clústeres jerárquicos ilustrado en la gráfica 5 evidenció la formación de tres grupos característicos de individuos de acuerdo con sus respuestas en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en lectura en español los cuales son representados en cuadros de color negro, rojo y verde.

La gráfica 6 permite ver en detalle a cada uno de esos individuos y el grupo al que pertenece de acuerdo con su nivel de respuestas en el uso de tales estrategias.

Gráfica 6. Mapa de factores. Grupos de estudiantes según su respuesta en los cuestionarios de estrategias en español



En la gráfica 6 cada número representa un individuo específico. El clúster 3 ubicado en la parte derecha del gráfico, con los números en verde, corresponde a individuos que tienen valores altos de la escala Likert en respuesta a la mayoría de ítems sobre estrategias de lectura en español. El clúster 1, cuyos números están en negro, corresponde a individuos que preponderantemente asignan valores bajos de la escala Likert para la mayoría de ítems. Por último quienes se encuentran en el clúster 2, marcado en rojo, son individuos que prefieren el valor neutral de la escala.

A continuación se presenta en los recuadros información estadística que relaciona los clústeres de uso de estrategias en español con el nivel de desempeño en las pruebas de comprensión de lectura en español. Aparte de esto se quiso indagar la relación cruzada entre estos clústeres y los resultados en las pruebas de inglés. Es de notar que estos clústeres se formaron a partir del uso estratégico en español, pero que bien podrían buscarse conexiones con los resultados de inglés.

Tabla 6. Relación de clústeres jerárquicos del uso de estrategias en español con los resultados de las pruebas en español

Clúster uso de estrategias en lectura en español	Puntaje en la prueba de español	Desviación estándar de los resultados en la prueba de español	Número de estudiantes
1	33,5	5,25	31
2	39,1	5,95	32
3	38,4	7,06	33

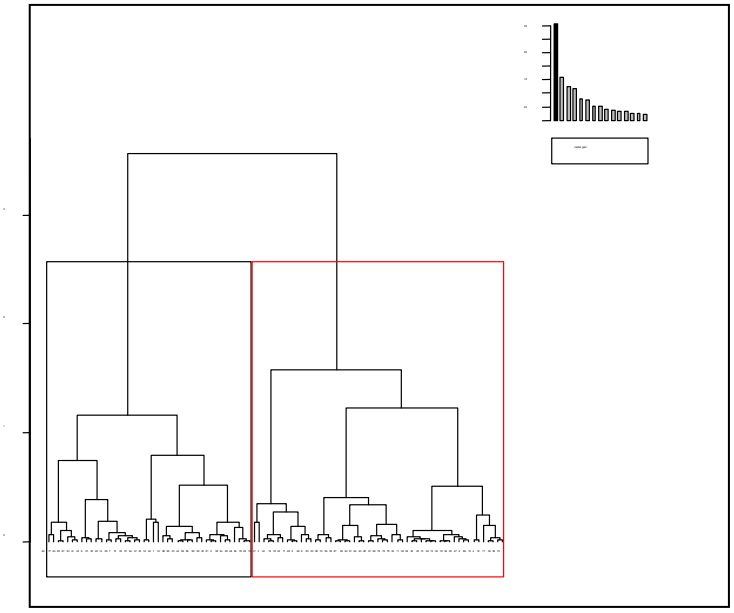
También es interesante ver cuál es la correlación del uso de las estrategias en español con los puntajes que los estudiantes obtuvieron en inglés. Este análisis se muestra en la tabla a continuación:

Tabla 7. Relación de clústeres jerárquicos del uso de estrategias en español con los resultados de las pruebas en inglés

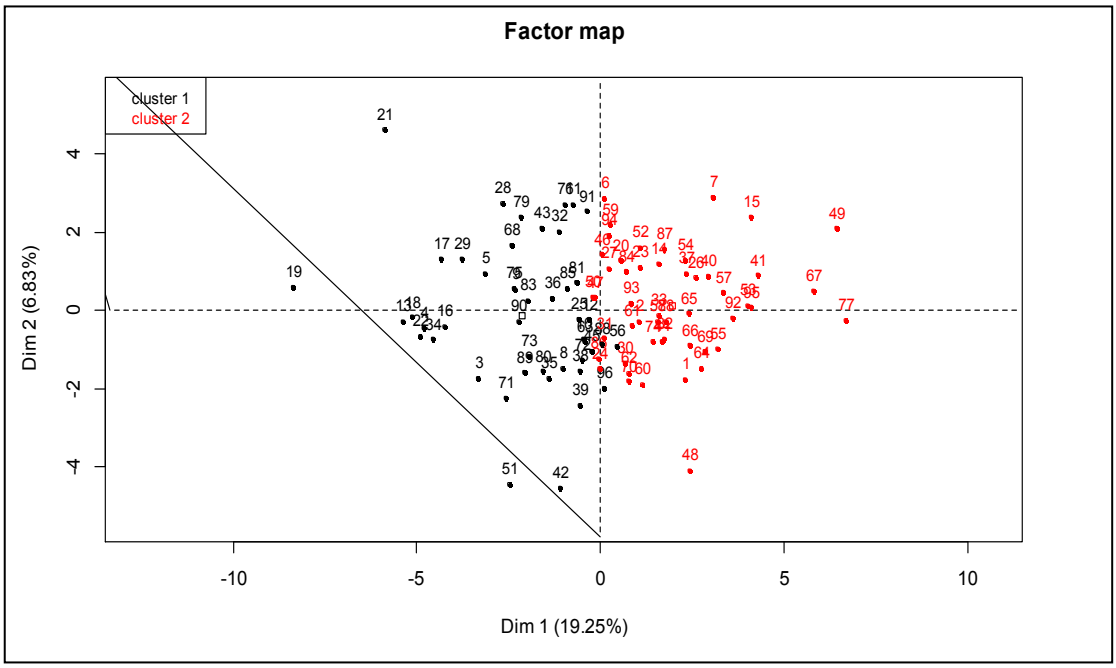
Clúster uso de estrategias en lectura en español	Puntaje en la prueba de inglés	Desviación estándar de los resultados en la prueba de inglés	Número de estudiantes
1	25,6	5,72	31
2	29,6	7.85	32
3	31,7	10.54	33

De los datos obtenidos se puede concluir que existe una correlación positiva entre las respuestas dadas a los ítems de uso de las estrategias en español y los puntajes obtenidos en la prueba de inglés, el clúster uno reportado como aquel que usa menos estrategias de lectura en español obtiene el menor promedio de puntuación en las pruebas de inglés (25,6). Los clústeres 2 y 3 continúan con esa tendencia aún más marcada que para la prueba de español. De otra parte, se observa que los clústeres 2 y 3 tienen coeficientes de dispersión notables: 7.85 para el clúster 2 y 10.54 para el clúster 3.

Gráfica 7. Diagrama de clúster jerárquico. Uso de estrategias inglés



Gráfica 8. Mapa de factores. Grupos de estudiantes según su respuesta en los cuestionarios de estrategias en inglés



En la gráfica 8, los individuos ubicados en el clúster 1 son aquellos que respondieron al cuestionario de estrategias con valores más bajos de la escala, mientras los del clúster 2 son aquellos que respondieron con puntajes más altos.

A continuación, la tabla 8 muestra la relación entre los clústeres y los promedios de desempeño que los estudiantes tuvieron en las pruebas de comprensión de lectura en inglés. Los individuos del clúster 2 obtuvieron, en promedio, mayores puntajes que aquellos del clúster 1. Sin embargo, vale notar que los individuos del clúster 2 son más dispersos que aquellos en cuanto a la obtención de puntajes.

Tabla 8. Relación de clústeres jerárquicos del uso de estrategias en inglés con los resultados de las pruebas en inglés

Clúster uso de estrategias en lectura en inglés	Promedio de puntaje en la prueba de inglés	Desviación estándar de los resultados en las pruebas de inglés	Número de estudiantes
1	26,78	6.41	46
2	31,16	9.82	50

A continuación, la tabla 9 muestra la relación entre los clústeres y los promedios de desempeño que los estudiantes tuvieron en las pruebas de español. Este cruce de información se hizo con el propósito de encontrar correlaciones entre estrategias de lectura en inglés y niveles de comprensión de lectura en español.

Tabla 9. Relación de clústeres jerárquicos del uso de estrategias en inglés con los resultados de las pruebas en español

Clúster uso de estrategias en lectura en inglés	Promedio de puntaje en la prueba de español	Desviación estándar de los resultados en las pruebas de español	Número de estudiantes
1	35	5,57	46
2	38.98	6,90	50

8.5 Análisis desagrupado de estrategias cognitivas y metacognitivas en lectura

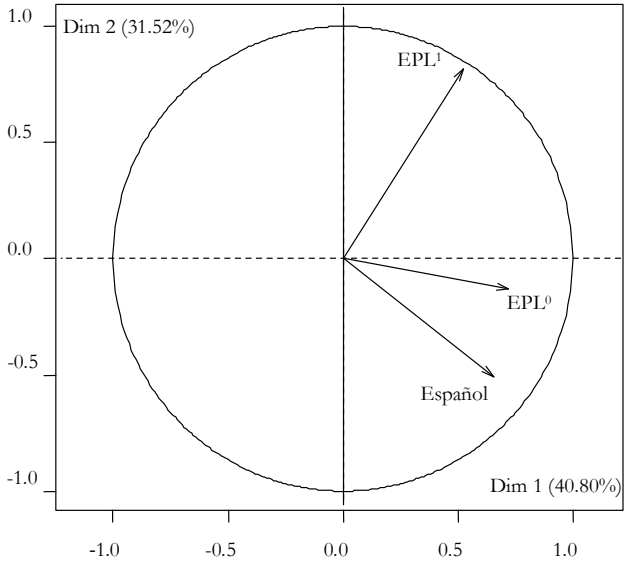
A continuación se presenta un análisis de estrategias desagrupadas. El objetivo de analizarlas de esta manera es observar cómo las estrategias de cada categoría se correlacionan con los resultados en las pruebas de lectura en español. La información se presenta gráficamente en mapas de variables. Cada flecha representa los diferentes ítems sobre el uso estrategias cognitivas y metacognitivas en lectura la cual aparece representada con su sigla, y hay además una que representa la comprensión de lectura en español. Las siglas usadas para cada estrategia se explican a continuación de cada gráfico.

El programa estadístico usado permite apreciar de acuerdo con la proximidad o lejanía angular de las flechas correlaciones positivas, negativas o no existentes: a menor distancia angular mayor grado de correlación. Ángulos inferiores a 90 grados indican correlaciones positivas, ángulos de 90 grados indican ausencia de correlación, y mayores a ese número indican correlaciones negativas. Otra parte de este análisis de estrategias desagrupadas corresponde a la interpretación que se hace del uso de las estrategias y del grado de correlación con las pruebas.

8.5.1 Análisis desagrupado de estrategias cognitivas y metacognitivas en lectura en español

8.5.1.1 Estrategias de propósito de lectura (EPL)

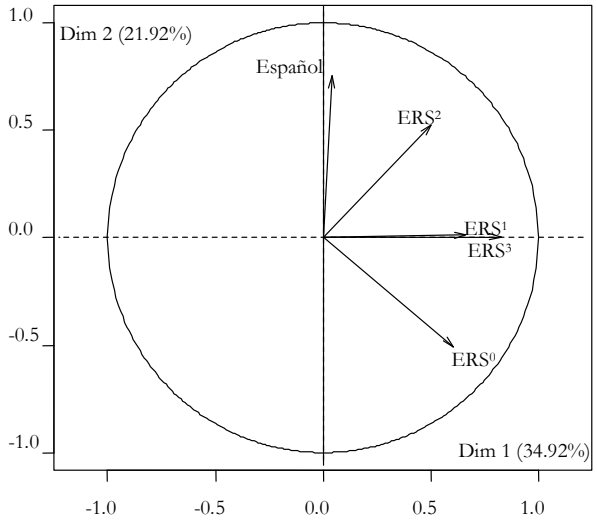
Gráfica 9. Correlación de estrategias de propósito de lectura (EPL) y las pruebas de comprensión en español



En este primer gráfico del análisis estadístico por estrategias desagrupadas se aprecia que la EPL^0**:** *Desde que comienzo a leer un texto académico, yo sé con qué propósito leo* tiene una correlación positiva con el puntaje obtenido en español, mientras la segunda EPL^1: *Mientras leo, pienso si el contenido del texto que leo me sirve para mí o mis propósitos académicos* es perpendicular al puntaje, lo que quiere decir que no hay correlación entre esta pregunta y el puntaje obtenido por los estudiantes en la prueba de comprensión de lectura en español.

8.5.1.2 Estrategia de resumen y síntesis (ERS)

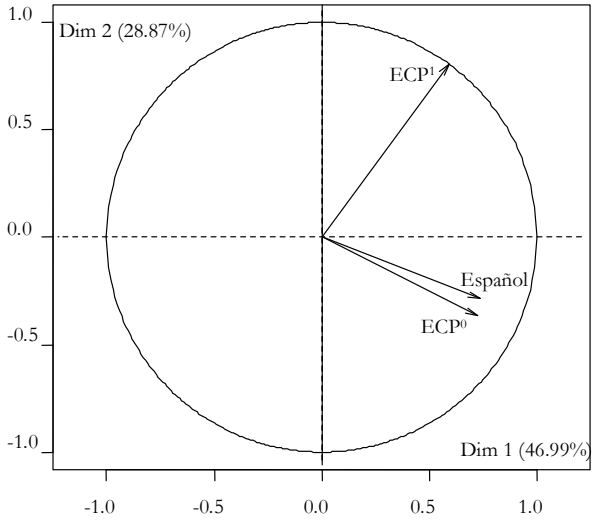
Gráfica 10. Correlación de estrategias de resumen y síntesis (ERS) y las pruebas de comprensión en español



La gráfica 10 muestra que del grupo de estrategias de resumen y síntesis. La que más se correlaciona positivamente con los resultados en las pruebas de lectura en español es la ERS^2: *Intento resumir el texto o sus ideas principales mentalmente.* Mientras tanto, la ERS^1: *Mientras leo subrayo, resalto o encierro información o palabras en el texto porque me parecen importantes*, y la ERS^3: *Trato de establecer la idea principal de cada párrafo que leo* no tienen correlación con el resultado en las pruebas de español. El gráfico evidencia que la estrategia ERS^0: *Cuando leo, tomo notas de lo que leo o hago resúmenes* tiene correlación negativa con los resultados en español.

8.5.1.3 Estrategias de conocimiento previo (ECP)

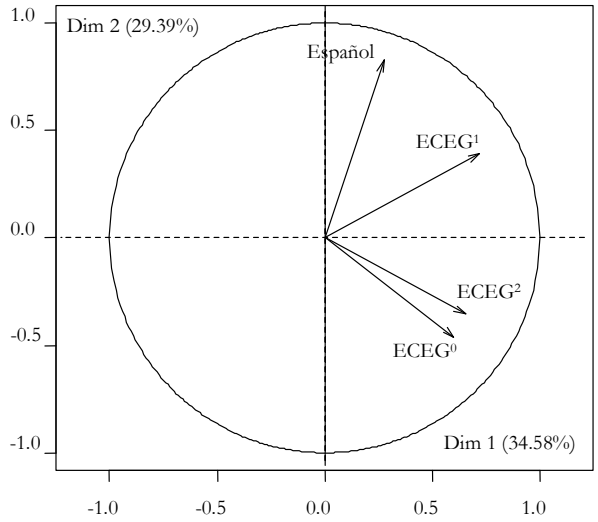
Gráfica 11. Correlación de estrategias de conocimiento previo (ECP) y las pruebas de comprensión en español



El gráfico 10 muestra que la ECP^0: *Cuando leo un texto, pienso en lo que sé sobre el tema para ayudarme a entender lo que leo* tuvo una alta correlación con los niveles de lectura en español. En contraste, la ECP^1: *Cuando leo encuentro información con la que no estoy de acuerdo* no tiene una correlación con los resultados de las pruebas de lectura. Los resultados obtenidos demuestran que los estudiantes sí usan sus conocimientos previos mientras leen y que tal comportamiento tiene una correlación positiva con los resultados en las pruebas de comprensión. Por el contrario, la estrategia ECP^1, la cual requiere un procesamiento crítico de aceptación de la nueva información no demuestra correlación con los resultados.

8.5.1.4 Estrategias de conocimiento de la estructura general del texto (ECEG)

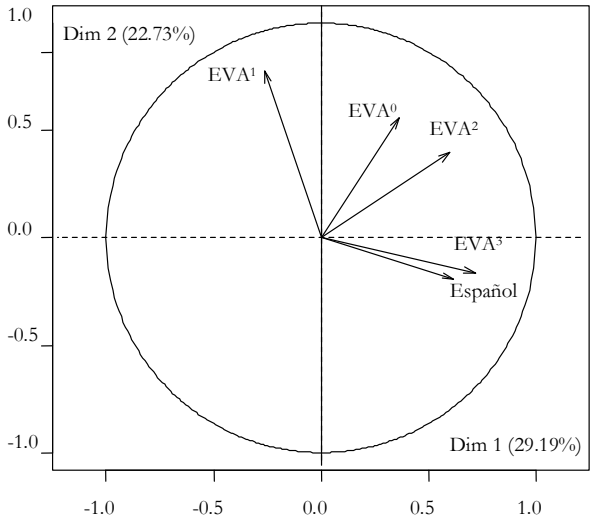
Gráfica 12. Correlación de estrategias de conocimiento de estructura general del texto (ECEG) y las pruebas de comprensión en español



La gráfica 12 muestra que la ECEG^0: *Antes de comenzar a leer un texto le doy un vistazo general para averiguar de qué se trata,* y la ECEG^2: *Antes de leer reviso cómo está organizado el texto que voy leer* no se correlacionan con los resultados en las pruebas de comprensión de lectura. En contraste, la ECEG^1: *Antes de leer reviso qué tan largo es el texto que voy a leer* tiene una correlación marcadamente positiva con los niveles de comprensión de lectura en las pruebas.

8.5.1.5 Estrategias de variación de la atención (EVA)

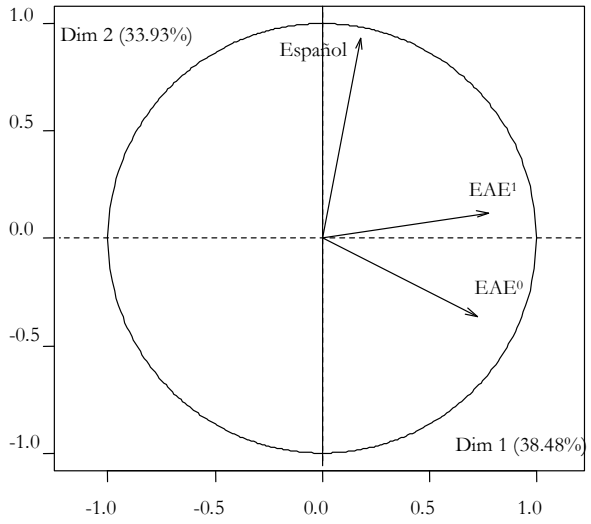
Gráfica 13. Correlación de estrategias de variación de la atención (EVA) y las pruebas de comprensión en español



El mapa de variables ilustrado en la gráfica 13 muestra diferentes grados de correlación para cada variable. Las respuestas de aceptación del uso de la EVA^0: *Cuando leo y quiero entender mejor algo, entonces me concentro y pongo más cuidado en la lectura* demuestran que no existe correlación entre la práctica de esta estrategia y los resultados en lectura. De otra parte, EVA^1: *Ajusto la velocidad de mi lectura de acuerdo con lo que estoy leyendo* se correlaciona negativamente con los resultados de las estrategias en lectura. En cambio, la EVA^2: *Cuando el texto se vuelve difícil, leo en voz alta para ayudarme a entender lo que leo* y la EVA^3: *Cuando leo, decido qué leer atentamente y qué ignorar* sí tienen correlación positiva con los resultados de la lectura.

8.5.1.6 Estrategias de apoyos externos (EAE)

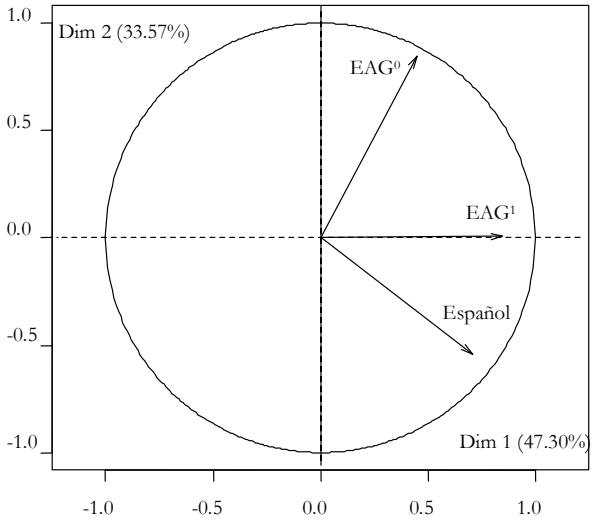
Gráfica 14. Correlación de estrategias de apoyos externos (EAE) y las pruebas de comprensión en español



En cuanto al uso de estrategias de apoyos externos, se encontró que la EAE^0: *Mientras leo, uso el diccionario, la tableta o mi celular para entender* es una estrategia que no tiene conexiones con los resultados en lectura. De otra parte la EAE^1: *Cuando leo un texto y no entiendo el significado de una palabra, de una frase o un párrafo busco ayuda de un profesor o de un compañero para entenderlo* si tiene una correlación con los resultados en lectura.

8.5.1.7 Estrategias de uso de apoyos gráficos (EAG)

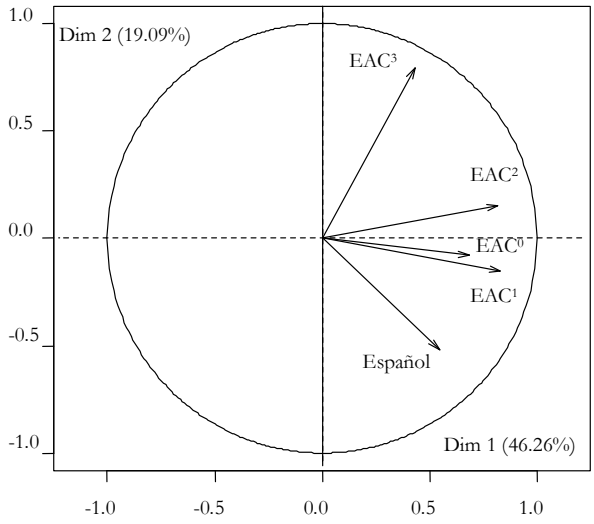
Gráfica 15. Correlación de estrategias de uso de apoyos gráficos (EAG) y las pruebas de comprensión en español



La gráfica 15 muestra como el uso de la EAG[1]: *Cuando leo un texto y hay algunas palabras escritas en colores o en forma diferente les presto más atención* tiene correlación positiva con los resultados de las pruebas de español. Sin embargo, la otra estrategia de uso de apoyos gráficos EAG[0]: *Si el texto tiene ilustraciones o dibujos o gráficos o ilustraciones o fotografías intento relacionar estas imágenes con el contenido del texto* tiene una correlación cercana a cero con los resultados. Entonces, se encontró que fijar la atención en las palabras resaltadas, subrayadas o en negrilla en un texto se correlaciona con el entendimiento y comprensión del mismo.

8.5.1.8 Estrategias de apoyo contextual (EAC)

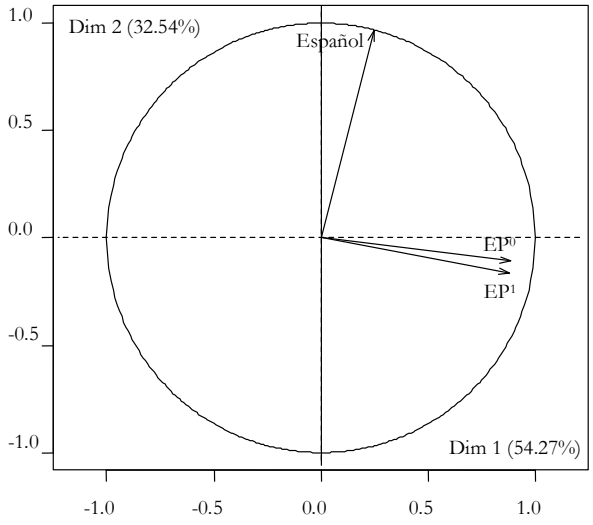
Gráfica 16. Correlación de estrategias de apoyo contextual (EAC) y las pruebas de comprensión en español



Las correlaciones para este grupo de estrategias de lectura son variadas. Los análisis estadísticos muestran como la EAC^0: *Cuando leo y no comprendo una palabra intento descifrar su significado a partir del resto del texto,* y de cerca, y la EAC^1: *Cuando leo y no comprendo una parte del texto, intento entenderla relacionándola con el resto de lo que leo* se correlacionan positivamente a los resultados de las pruebas de lectura en español. Un poco menos correlacionada está la EAC^2: *Cuando leo y no entiendo algo sigo leyendo para ver si más adelante leyendo más puedo comprenderlo.* Sin embargo, la EAC^3: *Cuando leo me regreso en el texto para conectar información* no evidencia correlación con los resultados.

8.5.1.9 Estrategias de predicción (EP)

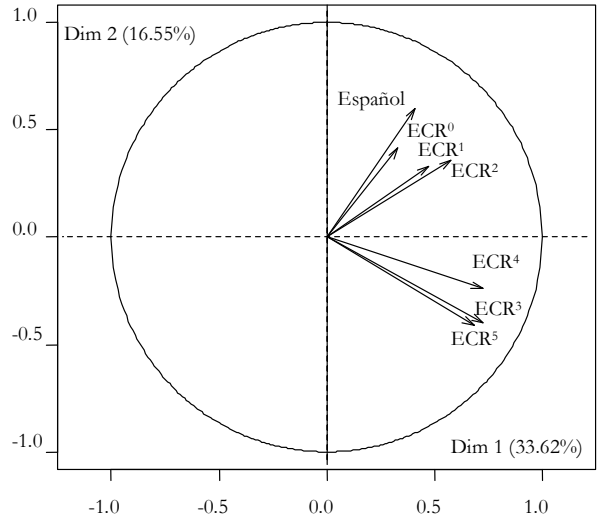
Gráfica 17. Correlación de estrategias de predicción (EP) y las pruebas de comprensión en español



En cuanto a las estrategias de predicción, la gráfica 17 muestra como la EP^0: *Mientras leo intento adivinar qué pasará* y la EP^1**:** *Me doy cuenta si pasa o no pasa lo que yo pensaba que pasaría* no tienen correlación con los resultados en las pruebas de comprensión de lectura. El hecho de imaginar o predecir qué pasará en el texto, de especular qué final tendrá o de comprobar si dichas predicciones se cumplen o no al finalizar la lectura poco o nada inciden, al parecer, con un resultado positivo en la prueba de comprensión.

8.5.1.10 Estrategias de chequeo y retroalimentación (ECR)

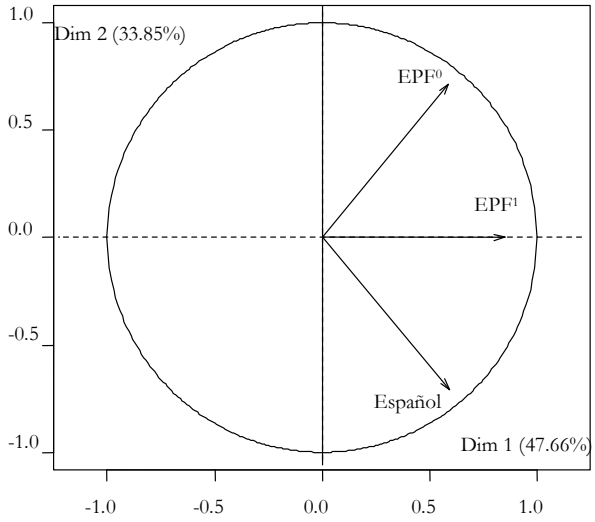
Gráfica 18. Correlación de estrategias de chequeo y retroalimentación (ECR) y las pruebas de comprensión en español



El grupo de estrategias de chequeo y retroalimentación (gráfica 18) fue el que contuvo mayor número de estrategias (6). En este grupo se evidenciaron dos comportamientos; de una parte, un grupo de estrategias con una fuerte correlación con los resultados de español así: la ECR^{0}: *Mientras leo, me detengo para revisar mi comprensión de lo que estoy leyendo,* la ECR^{1}: *Cuando leo me regreso en el texto para buscar información que me permita entender mejor lo que leo* y la ECR^{2}: *Cuando leo y encuentro información difícil de entender, me detengo para integrar esa nueva información a lo que yo ya entiendo* y de otra parte, las restantes estrategias reportaron correlaciones nulas con los resultados de las pruebas de lectura en español. La ECR^{3}: *Cuando no entiendo, releo líneas u oraciones para entender mejor*, la ECR^{4}: *Cuando no entiendo leo más de una vez el texto* y la ECR^{5}: *Cuando me pierdo mientras leo, me devuelvo al punto en donde comenzó el problema* todas estrategias relacionadas con la relectura no evidenciaron estar correlacionadas.

8.5.1.11 Estrategias de parafraseo (EPF)

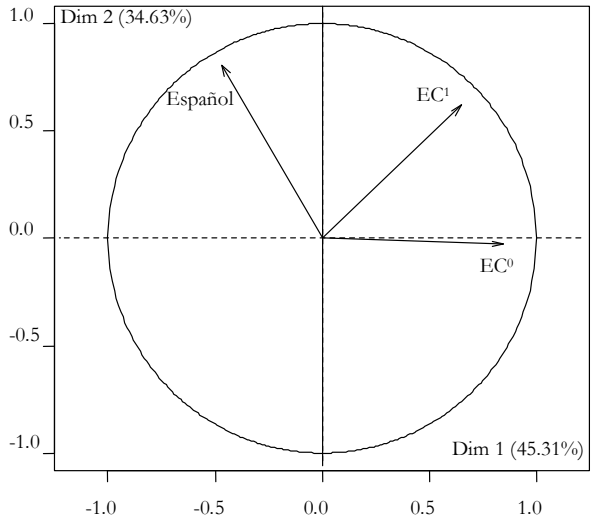
Gráfica 19. Correlación de estrategias de parafraseo (ec) y las pruebas de comprensión en español



Como muestra la gráfica 19, aunque baja, la EPF[1]: *Cuando leo intento imaginar o visualizar mentalmente la información del texto para ayudarme a entender mejor lo que leo* muestra una correlación positiva con los resultados de las pruebas de lectura en español. Mientras, la EPF[0]: *Mientras leo, pongo las ideas del texto en mis propias palabras para entender mejor lo que leo* muestra no estar correlacionada.

8.5.1.12 Estrategias de contestación (EC)

Gráfica 20. Correlación de estrategias de contestación (EC) y las pruebas de comprensión en español



En cuanto a las estrategias de contestación, la EC^0: *Cuando hay preguntas después del texto, leo primero las preguntas y luego el texto* muestra una correlación negativa con los resultados de la prueba de lectura en español, mientras que la EC^1: *Cuando leo y tengo que contestar preguntas sobre lo que leo, yo hago las dos cosas al mismo tiempo* evidencia una correlación cero.

8.5.1.13 Listado de estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura en español de acuerdo con la correlación con los resultados en las pruebas de comprensión de lectura en español

Estrategias correlacionadas positivamente

EPL^0**:** *Desde que comienzo a leer un texto académico, yo sé con qué propósito leo*
ERS^2: *Intento resumir el texto o sus ideas principales mentalmente.*
ECP^0: *Cuando leo un texto, pienso en lo que sé sobre el tema para ayudarme a entender lo que leo*
$ECEG^1$: *Antes de leer reviso qué tan largo es el texto que voy a leer*
EVA^2: *Cuando el texto se vuelve difícil, leo en voz alta para ayudarme a entender lo que leo*
EVA^3: *Cuando leo, decido qué leer atentamente y qué ignorar*
EAE^1: *Cuando leo un texto y no entiendo el significado de una palabra, de una frase o un párrafo busco ayuda de un profesor o de un compañero para entenderlo*

EAG[1]: *Cuando leo un texto y hay algunas palabras escritas en colores o en forma diferente les presto más atención*
EAC[0]: *Cuando leo y no comprendo una palabra intento descifrar su significado a partir del resto del texto,*
EAC[1]: *Cuando leo y no comprendo una parte del texto, intento entenderla relacionándola con el resto de lo que leo*
EAC[2]: *Cuando leo y no entiendo algo sigo leyendo para ver si más adelante leyendo más puedo comprenderlo.*
ECR[0]: *Mientras leo, me detengo para revisar mi comprensión de lo que estoy leyendo,*
ECR[1]: *Cuando leo me regreso en el texto para buscar información que me permita entender mejor lo que leo*.
ECR[2]: *Cuando leo y encuentro información difícil de entender, me detengo para integrar esa nueva información a lo que yo ya entiendo*
EPF[1]: *Cuando leo intento imaginar o visualizar mentalmente la información del texto para ayudarme a entender mejor lo que leo*

Estrategias no correlacionadas

EPL[1]: *Mientras leo, pienso si el contenido del texto que leo me sirve para mí o mis propósitos académicos*
ERS[1]: *Mientras leo subrayo, resalto o encierro información o palabras en el texto porque me parecen importantes*.
ERS[3]: *Trato de establecer la idea principal de cada párrafo que leo*
ECP[1]: *Cuando leo encuentro información con la que no estoy de acuerdo.*
ECEG[0]: *Antes de comenzar a leer un texto le doy un vistazo general para averiguar de qué se trata.*
ECEG[2]: *Antes de leer reviso cómo está organizado el texto que voy leer* no se correlacionan
EVA[0]: *Cuando leo y quiero entender mejor algo, entonces me concentro y pongo más cuidado en la lectura*
EAE[0]: *Mientras leo, uso el diccionario, la tableta o mi celular para entender*
EAG[0]: *Si el texto tiene ilustraciones o dibujos o gráficos o ilustraciones o fotografías intento relacionar estas imágenes con el contenido del texto.*
EAC[3]: *Cuando leo me regreso en el texto para conectar información*
EP[0]: *Mientras leo intento adivinar qué pasará* y
EP[1]: *Me doy cuenta si pasa o no pasa lo que yo pensaba que pasaría*
ECR[3]: *Cuando no entiendo, releo líneas u oraciones para entender mejor.*
ECR[4]: *Cuando no entiendo leo más de una vez el texto*
ECR[5]: *Cuando me pierdo mientras leo, me devuelvo al punto en donde comenzó el problema*
EPF[0]: *Mientras leo, pongo las ideas del texto en mis propias palabras para entender mejor lo que leo*
EC[1]: *Cuando leo y tengo que contestar preguntas sobre lo que leo, yo hago las dos cosas al mismo tiempo*

Estrategias correlacionadas negativamente

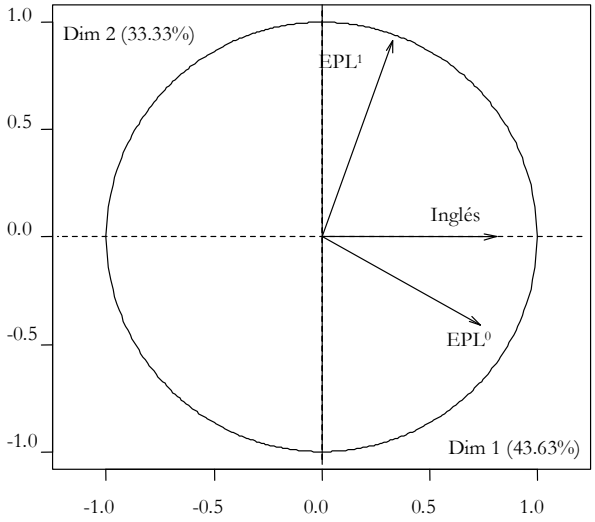
ERS[0]: *Cuando leo, tomo notas de lo que leo o hago resúmenes*
EVA[1]: *Ajusto la velocidad de mi lectura de acuerdo con lo que estoy leyendo*
EC[0]: *Cuando hay preguntas después del texto, leo primero las preguntas y luego el texto*

8.5.2 Análisis desagrupado de estrategias cognitivas y metacognitivas usadas en lectura en inglés

De la misma manera en que se procedió con el análisis desagrupado para las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura en español se hizo con aquellas usadas en la lectura en inglés.

8.5.2.1 Estrategias de propósito de lectura (EPL)

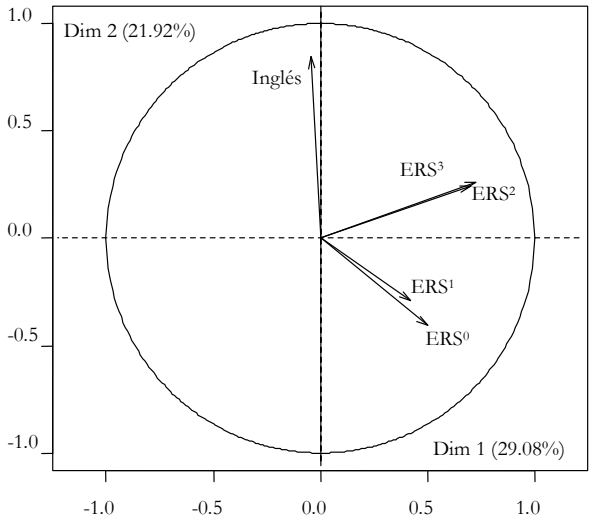
Gráfica 21. Correlación de estrategias de propósito de lectura (EPL) y las pruebas de comprensión en inglés



Según la gráfica 21, las estrategias de propósito para el caso de la lectura en inglés parecen tener más correlación con los resultados de las pruebas que para el caso del español. Las dos estrategias: EPL^0: *Desde que comienzo a leer un texto en inglés, yo sé con qué propósito leo* y EPL^1: *Pienso si el contenido del texto que leo me sirve para algo* demostraron un mayor índice de correlación con los resultados.

8.5.2.2 Estrategias de resumen y síntesis (ERS)

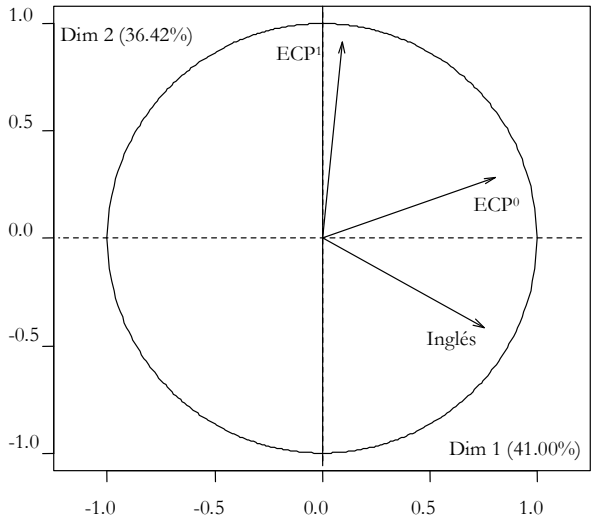
Gráfica 22. Correlación de estrategias de resumen y síntesis (ERS) y las pruebas de comprensión en inglés



En cuanto a las estrategias de resumen y síntesis usadas en la lectura en inglés, la gráfica 22 muestra que existe un contraste en los efectos que su uso tiene con los resultados en las pruebas de comprensión de lectura. Mientras que la ERS^2: *Intento resumir el texto o sus ideas principales mentalmente,* y la ERS^3: *Trato de establecer la idea principal de cada párrafo que leo* demuestran una correlación positiva, las otras dos estrategias: la ERS^0: *Mientras leo, tomo notas o apuntes aparte o en el borde del texto para ayudarme a entender mejor lo que leo, y la* ERS^1: *Mientras leo subrayo, resalto o encierro información o palabras en el texto porque me parecen importantes* tienen un efecto contrario.

8.5.2.3 Estrategias de conocimiento previo (ECP)

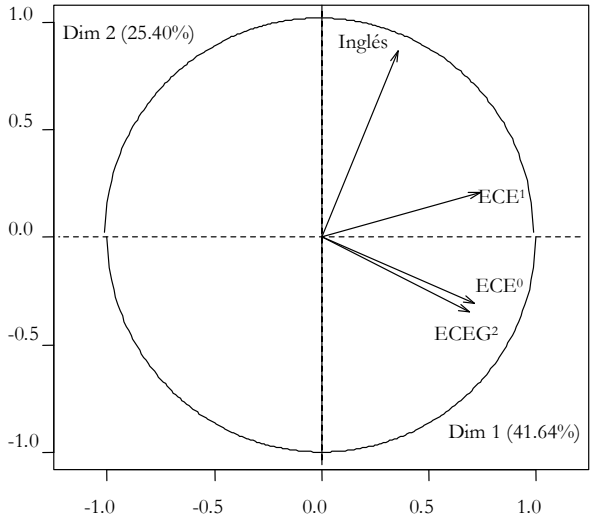
Gráfica 23. Correlación de estrategias de conocimiento previo (ECP) y las pruebas de comprensión en inglés



El uso del conocimiento previo (gráfica 23) demuestra, como en el caso de español, ser un predictor de los resultados en la lectura. La ECP^0: *Cuando leo un texto en inglés, pienso en lo que sé sobre el tema para ayudarme a entender lo que leo* muestra una correlación positiva con los resultados. En español, el uso de la otra estrategia de esta categoría: ECP^1: *Cuando leo encuentro información con la que no estoy de acuerdo,* una estrategia propia de la lectura crítica, demostró no estar correlacionada. Para la lectura en inglés, esa misma estrategia demuestra que su uso es adverso a los resultados que se obtienen.

8.5.2.4 Estrategias de conocimiento de estructura general del texto (ECEG)

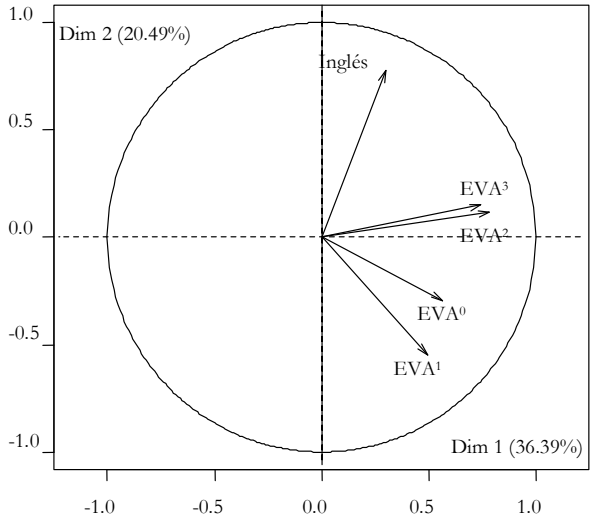
Gráfica 24. Correlación de estrategias de conocimiento de estructura general del texto (ECEG) y las pruebas de comprensión en inglés



Las estrategias de esta categoría tienen un patrón de comportamiento igual que para el caso de español. La correlación entre cada una de ellas y los resultados en lectura en inglés es la misma. La ECEG[1]: *Antes de leer, reviso que tan largo es el texto que voy a leer,* una que demanda menos esfuerzo cognitivo y tiempo que las otras dos restantes, se correlaciona positivamente con los resultados obtenidos. Las otras dos, la ECEG[0]: *Antes de comenzar a leer un texto en inglés le doy un vistazo general para averiguar de qué se trata,* y la ECEG[2]: *Antes de leer, reviso cómo está organizado el texto en inglés que voy leer* no demostraron tener relación con los resultados en la prueba de comprensión de lectura en inglés.

8.5.2.5 Estrategias de variación de la atención (EVA)

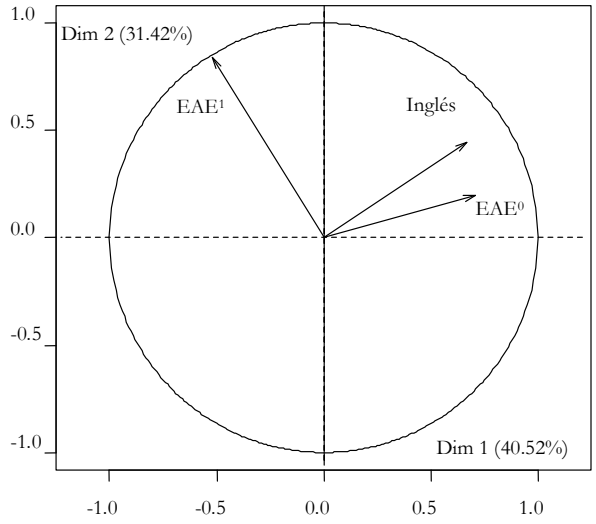
Gráfica 25. Correlación de estrategias de variación de la atención (EVA) y las pruebas de comprensión en inglés



La gráfica 25 muestra como el uso de la EVA^0: *Cuando me doy cuenta que un texto en inglés es difícil de comprender lo leo con más atención* no tiene correlación alguna con los resultados obtenidos en las pruebas de comprensión. Mientras, la EVA^1: *Ajusto la velocidad de mi lectura de acuerdo con lo que estoy leyendo* tiene una correlación negativa con los resultados. De otra parte, estrategias como la EVA^2: *Cuando el texto se vuelve difícil, leo en voz alta para ayudarme a entender lo que leo, y la EVA*^{3}: *Cuando leo, decido qué leer atentamente y qué ignorar* sí demuestran tener conexión con los resultados obtenidos en las pruebas.

8.5.2.6 Estrategias de apoyos externos (EAE)

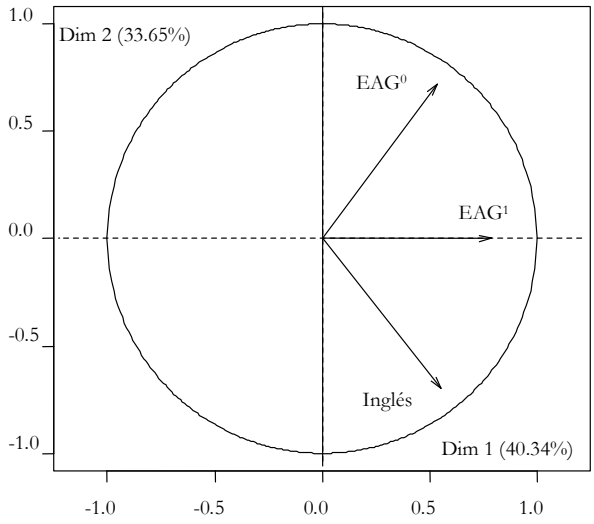
Gráfica 26. Correlación de estrategias de apoyos externos (EAE) y las pruebas de comprensión en inglés



En el uso de las estrategias de apoyo se encontró que la EAE^0: *Mientras leo, uso el diccionario, la tableta o mi celular para entender palabras desconocidas* sí se correlaciona positivamente con los resultados de los obtenidos en las pruebas. En cambio, la otra estrategia: EAE^1: *Cuando leo un texto en inglés y no entiendo el significado de una palabra, frase o un párrafo busco ayuda de un profesor o de un compañero para entenderlo,* la cual demostró una correlación positiva con los resultados en español, para el caso del inglés no evidenció conexión alguna con los resultados. Estas estrategias constituyen dos tipos diferentes de recursos, las primera (EAE^0) es el físico bibliográfico; la segunda (EAE^1), el humano.

8.5.2.7 Estrategias de uso de apoyos gráficos (EAG)

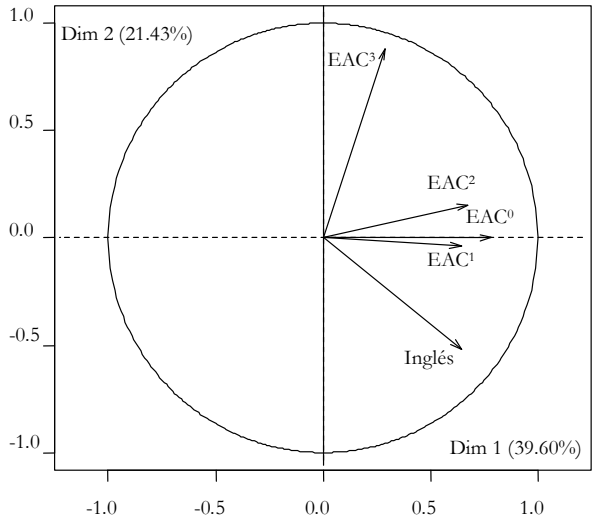
Gráfica 27. Correlación de estrategias de uso de apoyos gráficos (EAG) y las pruebas de comprensión en inglés



Los resultados obtenidos en esta categoría de estrategias son muy parecidos al caso de su uso en español. Los resultados de las pruebas se correlacionan positivamente con el uso de la EAG[1]: *Cuando leo un texto en inglés y hay algunas palabras escritas en colores o formas diferentes les presto más atención.* Sin embargo, la EAG[0]: *Si el texto contiene ilustraciones o dibujos o gráficos o ilustraciones o fotografías intento relacionar estas imágenes con el contenido del texto* no se correlacionó con los resultados.

8.5.2.8 Estrategias de apoyo contextual (EAC)

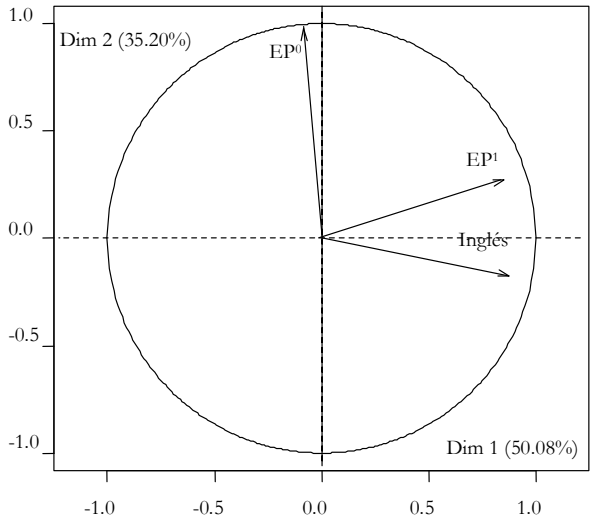
Gráfica 28. Correlación de estrategias de apoyo contextual (EAC) y las pruebas de comprensión en inglés



La gráfica 28 muestra resultados muy parecidos a la gráfica 16, las dos referidas al uso de estrategias de apoyo contextual mientras se lee en L_1 y L_2. En contraste con las estrategias de uso de apoyos externos, las estrategias de contexto plantean un recurso de uso inmediato que según muestra la estadística fue preferido por los participantes y se correlacionó positivamente con los resultados, así la EAC^0: *Cuando leo y no comprendo una palabra intento descifrar su significado a partir del resto del texto,* la EAC^1: *Cuando leo y no comprendo una parte del texto en inglés, intento entenderla relacionándola con el resto de lo que leo,* y la EAC^2: *Cuando leo y no entiendo algo sigo leyendo para ver si más adelante leyendo más puedo comprenderlo.*

8.5.2.9 Estrategias de predicción (EP)

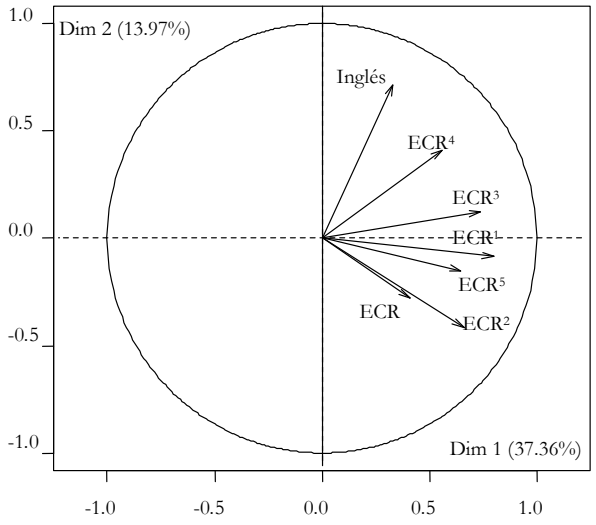
Gráfica 29. Correlación de estrategias de predicción (EP) y las pruebas de comprensión en inglés



Los resultados encontrados para el uso de las estrategias de predicción en inglés son paradójicos, pues muestran que la EP^0: *Cuando es posible, mientras leo intento adivinar qué pasará* no tiene correlación con los resultados. Mientras, la EP^1: *Me doy cuenta si lo que yo pensaba que pasaría, pasa o no* tiene una correlación positiva. Aunque la EP^1 es una consecuencia de la EP^0, los resultados no muestran correlaciones semejantes.

8.5.2.10 Estrategias de chequeo y retroalimentación (ECR)

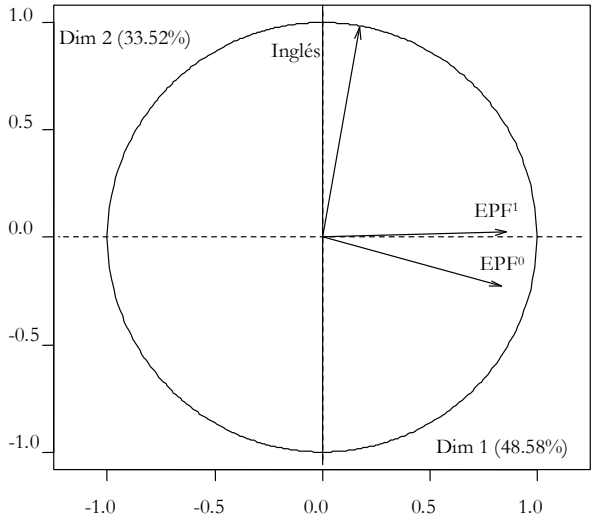
Gráfica 30. Correlación de estrategias de chequeo y retroalimentación (ECR) y las pruebas de comprensión en inglés



En cuanto al uso de estrategias de chequeo y retroalimentación durante la lectura, la gráfica 30 permite apreciar un comportamiento muy disímil entre estas estrategias. Para comenzar, las estrategias de relectura: ECR[3]: *Cuando no entiendo, releo líneas u oraciones para entender mejor,* y la ECR[4]: *Cuando no entiendo leo más de una vez el texto* sí se correlacionaron positivamente con los resultados de la prueba. De otra parte, las estrategias que requieren detenerse para hacer un recuento de lo que se ha leído e integración del conocimiento nuevo a lo ya existente demostraron una correlación negativa con los resultados, estas son la ECR[0]: *Mientras leo, me detengo para revisar mi comprensión de lo que estoy leyendo*, y la ECR[2]: *Cuando leo y encuentro información difícil de entender, me detengo para integrar esa nueva información a lo que yo ya entiendo.* Mientras la ECR[3] y la ECR[4] reportaron una correlación positiva con los resultados en inglés, para los resultados en español, esas mismas estrategias tuvieron correlación cero.

8.5.2.11 Estrategias de parafraseo (EPF)

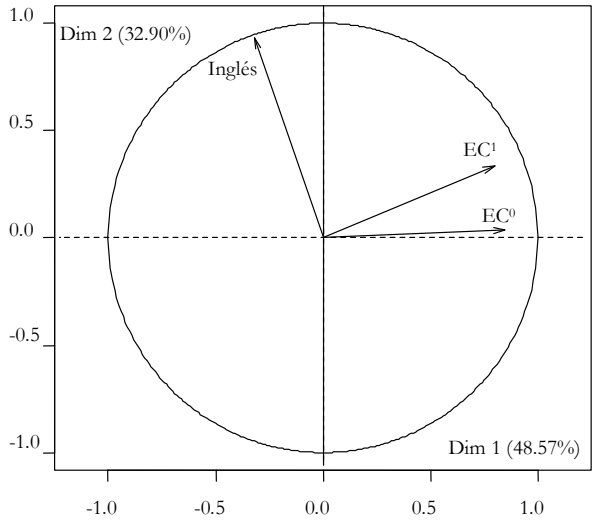
Gráfica 31. Correlación de estrategias de parafraseo (EPF) y las pruebas de comprensión en inglés



La gráfica 31 muestra que la EPF[1]: *Cuando leo intento imaginar o visualizar mentalmente la información del texto en inglés para ayudarme a entender mejor lo que leo* tuvo una correlación ligeramente positiva con los resultados. Al parecer los estudiantes mejoran su comprensión si intentan visualizar aquellas cosas que leen. Mientras tanto, la EPF[0]: *Mientras leo, pongo las ideas del texto en inglés en mis propias palabras para entender mejor lo que leo* no tiene relación aparente con los resultados.

8.5.2.12 Estrategia de contestación (EC)

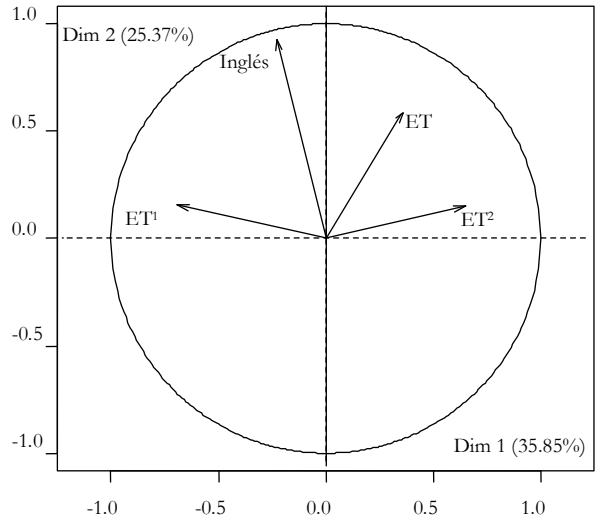
Gráfica 32. Correlación de estrategia de contestación (EC) y las pruebas de comprensión en inglés



Las estrategias de contestación: EC^0: *Cuando hay preguntas después del texto, leo primero las preguntas y luego el texto*, y la EC^1: *Cuando leo y tengo que contestar preguntas sobre lo que leo, yo hago las dos cosas al mismo tiempo* demostraron tener una correlación idéntica en la lectura en L_1 y L_2. Esto es, la EC^0 demostró estar negativamente correlacionada con los resultados.

8.5.2.13 Estrategias de traducción (ET)

Gráfica 33. Correlación de estrategias de traducción (ET) y las pruebas de comprensión en inglés



Para el caso de la lectura en inglés, el cuestionario de estrategias tuvo una categoría adicional llamada estrategias de traducción. La ET^0: *Cuando leo en inglés, traduzco las ideas al español para entenderlas, la* ET^1: *Mientras leo en inglés, intento no traducir palabra por palabra,* y la ET^2: *Intento encontrar el significado de algunas palabras en inglés descomponiéndolas en partes.* Las dos primeras reportaron correlaciones positivas con los resultados de las pruebas, la tercera no tuvo ninguna correlación con las mismas. La estrategia de traducción ET^0 es de cierta manera parecida a la estrategia de parafraseo: *Mientras leo, pongo las ideas del texto en inglés en mis propias palabras para entender mejor lo que leo* para la cual no se encontró correlación con los resultados. Al respecto, las tablas de 4 y 5 demuestran que esta es una estrategia muy poco usada.

8.5.2.14 Listado de estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura en inglés de acuerdo con la correlación con los resultados de las pruebas de comprensión en inglés

Estrategias correlacionadas positivamente

EPL^0: *Desde que comienzo a leer un texto en inglés, yo sé con qué propósito leo*
EPL^1: *Pienso si el contenido del texto que leo me sirve para algo*
ERS^2: *Intento resumir el texto o sus ideas principales mentalmente.*
ERS^3: *Trato de establecer la idea principal de cada párrafo que leo*

ECP^0: *Cuando leo un texto en inglés, pienso en lo que sé sobre el tema para ayudarme a entender lo que leo*
ECEG^1: *Antes de leer, reviso que tan largo es el texto que voy a leer.*
EVA^2: *Cuando el texto se vuelve difícil, leo en voz alta para ayudarme a entender lo que leo,*
*E*VA^3: *Cuando leo, decido qué leer atentamente y qué ignorar*
EAE^0: *Mientras leo, uso el diccionario, la tableta o mi celular para entender palabras desconocidas*
EAG^1: *Cuando leo un texto en inglés y hay algunas palabras escritas en colores o formas diferentes les presto más atención.*
EAC^0: *Cuando leo y no comprendo una palabra intento descifrar su significado a partir del resto del texto.*
EAC^1: *Cuando leo y no comprendo una parte del texto en inglés, intento entenderla relacionándola con el resto de lo que leo.*
EAC^2: *Cuando leo y no entiendo algo sigo leyendo para ver si más adelante leyendo más puedo comprenderlo.*
EP^1: *Me doy cuenta si lo que yo pensaba que pasaría, pasa o no*
ECR^3: *Cuando no entiendo, releo líneas u oraciones para entender mejor,*
ECR^4: *Cuando no entiendo leo más de una vez el texto*
EPF^1: *Cuando leo intento imaginar o visualizar mentalmente la información del texto en inglés para ayudarme a entender mejor lo que leo*
ET^0: *Cuando leo en inglés, traduzco las ideas al español para entenderlas.*
ET^1: *Mientras leo en inglés, intento no traducir palabra por palabra.*

Estrategias no correlacionadas

ECEG^0: *Antes de comenzar a leer un texto en inglés le doy un vistazo general para averiguar de qué se trata,*
ECEG^2: *Antes de leer, reviso cómo está organizado el texto en inglés que voy leer*
EVA^0: *Cuando me doy cuenta que un texto en inglés es difícil de comprender los leo con más atención*
EAE^1: *Cuando leo un texto en inglés y no entiendo el significado de una palabra, frase o un párrafo busco ayuda de un profesor o de un compañero para entenderlo.*
EAG^0: *Si el texto contiene ilustraciones o dibujos o gráficos o ilustraciones o fotografías intento relacionar estas imágenes con el contenido del texto*
EAC^3: *Cuando leo me regreso en el texto para conectar información donde*
ECR^5: *Cuando me pierdo mientras leo, me devuelvo al punto en donde comenzó el problema*
ECR^1: *Cuando leo me regreso en el texto para buscar información que me permita entender mejor lo que leo*
EPF^0: *Mientras leo, pongo las ideas del texto en inglés en mis propias palabras para entender mejor lo que leo*
EC^1: *Cuando leo y tengo que contestar preguntas sobre lo que leo, yo hago las dos cosas al mismo tiempo*
EP^0: *Cuando es posible, mientras leo intento adivinar qué pasará*
*E*T^2: *Intento encontrar el significado de algunas palabras en inglés descomponiéndolas en partes.*

Estrategias correlacionadas negativamente

ERS^0: *Mientras leo, tomo notas o apuntes aparte o en el borde del texto para ayudarme a entender mejor lo que leo.*
ERS^1: *Mientras leo subrayo, resalto o encierro información o palabras en el texto porque me parecen importantes*
ECP^1: *Cuando leo encuentro información con la que no estoy de acuerdo.*
EVA^1: *Ajusto la velocidad de mi lectura de acuerdo con lo que estoy leyendo*
ECR^0: *Mientras leo, me detengo para revisar mi comprensión de lo que estoy leyendo.*
ECR^2: *Cuando leo y encuentro información difícil de entender, me detengo para integrar esa nueva información a lo que yo ya entiendo.*
EC^0: *Cuando hay preguntas después del texto, leo primero las preguntas y luego el texto.*

8.6 Índices de uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para la lectura en español e inglés

La parte final del presente análisis estadístico correspondió a la elaboración de dos índices de estrategias, uno para español (IUEE) y otro para inglés (IUEI), cuyo propósito fue sintetizar la información de los cuestionarios de uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en lectura en L_1 y L_2, y los resultados obtenidos en las pruebas de comprensión de lectura.

La obtención de índices es un procedimiento estadístico común en muchas áreas del conocimiento, un ejemplo bien conocido es el índice socioeconómico, el cual varios estudios mencionan como un factor asociado al rendimiento académico (Montero, Villalobos y Valverde, 2007). Un índice permite reducir la dimensionalidad de múltiples variables que apuntan a la medición de una única cosa. La ventaja de elaborar un índice es que permite obtener un único valor para describir un porcentaje considerable de todas las dimensiones que se tendrían a partir de todas las posibles variables. La elaboración de índices es un procedimiento estadístico complejo que suele seguir pasos particulares para cada caso y que se intentará resumir de la mejor manera para la comprensión adecuada de este estudio.

Para la elaboración de los dos índices (IUEE y IUEI) se siguieron pasos similares. Para comenzar se consideraron los cuestionarios en su totalidad; las 35 preguntas del cuestionario de español y las 38 del cuestionario de inglés fueron analizadas teniendo en cuenta su correlacionalidad con los resultados. En un caso ideal, se hubiera esperado que todos los usos de estrategias cognitivas y metacognitivas se correlacionaran positivamente con los resultados en las pruebas de lectura, pero como se mostró en el análisis de estrategias desagrupadas, existen correlaciones negativas o inexistentes con los resultados. Entonces, para elaborar los índices solamente se usaron los datos obtenidos de aquellas estrategias que marcaron correlacionalidades positivas con los resultados en las pruebas.

8.6.1 Índice de uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para la lectura en español

Para la creación del índice IUEE se conservaron las siguientes 15 preguntas del cuestionario:

EPL^0**:** *Desde que comienzo a leer un texto académico, yo sé con qué propósito leo.*

ERS[2]: *Intento resumir el texto o sus ideas principales mentalmente.*
ECP[0]: *Cuando leo un texto, pienso en lo que sé sobre el tema para ayudarme a entender lo que leo.*
ECEG[1]: *Antes de leer reviso qué tan largo es el texto que voy a leer.*
EVA[2]: *Cuando el texto se vuelve difícil, leo en voz alta para ayudarme a entender lo que leo.*
EVA[3]: *Cuando leo, decido qué leer atentamente y qué ignorar.*
EAE[1]: *Cuando leo un texto y no entiendo el significado de una palabra, de una frase o un párrafo busco ayuda de un profesor o de un compañero para entenderlo.*
EAG[1]: *Cuando leo un texto y hay algunas palabras escritas en colores o en forma diferente les presto más atención.*
EAC[0]: *Cuando leo y no comprendo una palabra intento descifrar su significado a partir del resto del texto.*
EAC[1]: *Cuando leo y no comprendo una parte del texto, intento entenderla relacionándola con el resto de lo que leo.*
EAC[2]: *Cuando leo y no entiendo algo sigo leyendo para ver si más adelante leyendo más puedo comprenderlo.*
ECR[0]: *Mientras leo, me detengo para revisar mi comprensión de lo que estoy leyendo.*
ECR[1]: *Cuando leo me regreso en el texto para buscar información que me permita entender mejor lo que leo.*
ECR[2]: *Cuando leo y encuentro información difícil de entender, me detengo para integrar esa nueva información a lo que yo ya entiendo.*
EPF[1]: *Cuando leo intento imaginar o visualizar mentalmente la información del texto para ayudarme a entender mejor lo que leo.*

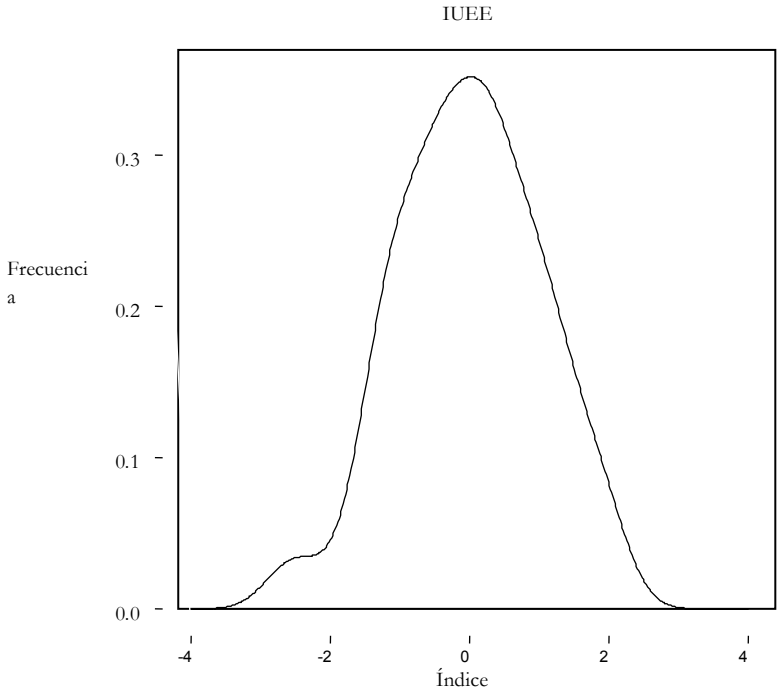
El programa estadístico empleado en este estudio tiene herramientas que permiten la elaboración de índices con ciertos criterios automatizados, uno de ellos es la escogencia de las dimensiones de análisis para las variables. Las respuestas a las anteriores 15 preguntas sobre el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas dadas en escala Likert de 1 a 5 se resumieron en seis dimensiones de análisis mostradas en la tabla 10. Cada dimensión responde al criterio de tener un valor de varianza mayor a uno. Al final se obtuvo un porcentaje de varianza acumulado de 63 %. Lo anterior equivale a afirmar que el análisis de estas 16 estrategias resume el 63% de la información contenida en todos los datos iniciales.

Tabla 10. Análisis de dimensiones para creación de los índices de estrategias en español

Eigenvalues

	Dim.1	Dim.2	Dim.3	Dim.4	Dim.5	Dim.6
Variance	4.720	2.188	1.482	1.290	1.206	1.101
% of var.	24.842	11.514	7.799	6.790	6.347	5.794
Cumulative % of var.	24.842	36.357	44.156	50.946	57.293	63.087

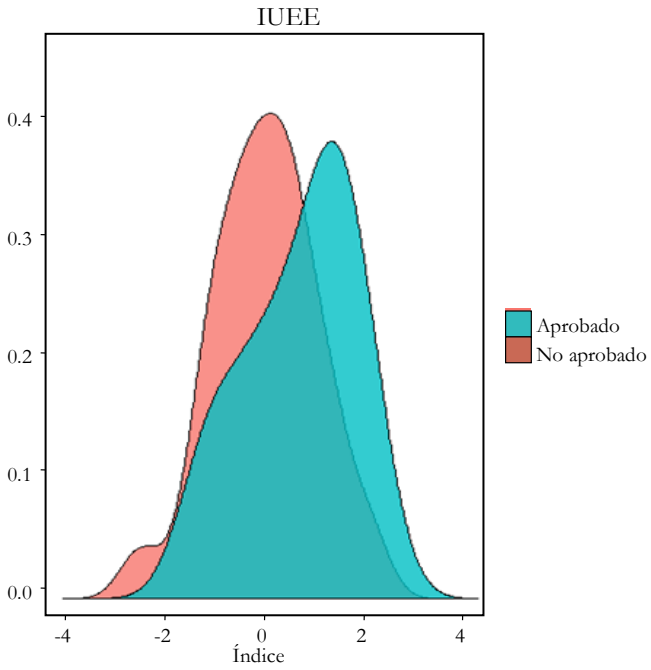
Gráfica 34. Diagrama de densidad del índice del uso de estrategias en español



En la gráfica anterior se muestra el diagrama de densidad del IUEE. El IUEE es un valor que se encuentra entre -4 y 3.5 y que a medida que aumenta en valor muestra un comportamiento individual de mayor uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas. A pesar de que el índice parece ser simétrico, la cola que se forma al final de la curva del lado izquierdo indica que un número importante de estudiantes afirman no usar las estrategias propuestas.

A continuación se procedió a contrastar el índice obtenido con los resultados en las pruebas de lectura. Teniendo en cuenta el número de preguntas respondidas exitosamente durante las pruebas de comprensión de lectura se clasificó a los estudiantes en dos grupos: *Aprobados* con 60% o más de contestación acertada (43 preguntas) y *No aprobados* con menos del 60%. A continuación, la gráfica 35 muestra la distribución del índice para estos dos grupos.

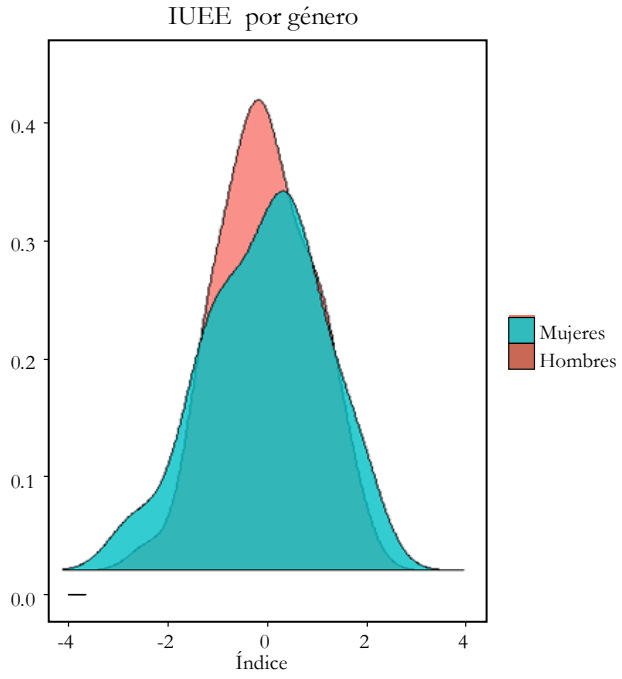
Gráfica 35. Relación entre el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura con los puntajes obtenidos en las pruebas en español



La gráfica 35 permite apreciar que el IUEE comprueba la relación entre el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura con los puntajes obtenidos en las pruebas. Según esta gráfica, aquellos participantes con puntajes más altos en el índice de uso de estas estrategias tienen una mayor probabilidad de aprobar el examen de conocimiento.

Los datos obtenidos permitieron además buscar un posible contraste entre el índice de uso de estrategias y los desempeños en las pruebas cuando se comparan los grupos de género: hombres-mujeres.

Gráfica 36. Relación entre uso de estrategias, resultados en las pruebas en español y género



Pero como se muestra en la gráfica 36, no se encontraron diferencias significativas en este contraste entre géneros.

8.6.2 Índice de uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para la lectura en inglés

Para la creación del índice y de acuerdo con los diferentes análisis realizados para las estrategias desagrupadas se conservan 18 preguntas del cuestionario:

EPL^{0}: *Desde que comienzo a leer un texto en inglés, yo sé con qué propósito leo.*
EPL^{1}: *Pienso si el contenido del texto que leo me sirve para algo.*
ERS^{2}: *Intento resumir el texto o sus ideas principales mentalmente.*
ERS^{3}: *Trato de establecer la idea principal de cada párrafo que leo.*
ECP^{0}: *Cuando leo un texto en inglés, pienso en lo que sé sobre el tema para ayudarme a entender lo que leo.*
ECEG^{1}: *Antes de leer, reviso que tan largo es el texto que voy a leer.*
EVA^{2}: *Cuando el texto se vuelve difícil, leo en voz alta para ayudarme a entender lo que leo.*
EVA^{3}: *Cuando leo, decido qué leer atentamente y qué ignorar.*
EAE^{0}: *Mientras leo, uso el diccionario, la tableta o mi celular para entender palabras desconocidas.*
EAG^{1}: *Cuando leo un texto y hay palabras escritas en colores o formas diferentes les presto más atención.*
EAC^{0}: *Cuando leo y no comprendo una palabra intento descifrar su significado a partir del resto del texto.*
EAC^{1}: *Cuando leo y no comprendo una parte del texto, intento entenderla relacionándola con el resto.*

EAC[2]: *Cuando leo y no entiendo algo sigo leyendo para ver si más adelante leyendo más puedo comprenderlo.*
EP[1]: *Me doy cuenta si lo que yo pensaba que pasaría, pasa o no.*
ECR[3]: *Cuando no entiendo, releo líneas u oraciones para entender mejor.*
ECR[4]: *Cuando no entiendo leo más de una vez el texto.*
EPF[1]: *Cuando leo intento imaginar o visualizar mentalmente la información del texto en inglés para ayudarme a entender mejor lo que leo.*
ET[0]: *Cuando leo en inglés, traduzco las ideas al español para entenderlas, la ET*[1]: *Intento encontrar el significado de algunas palabras en inglés descomponiéndolas en partes.*

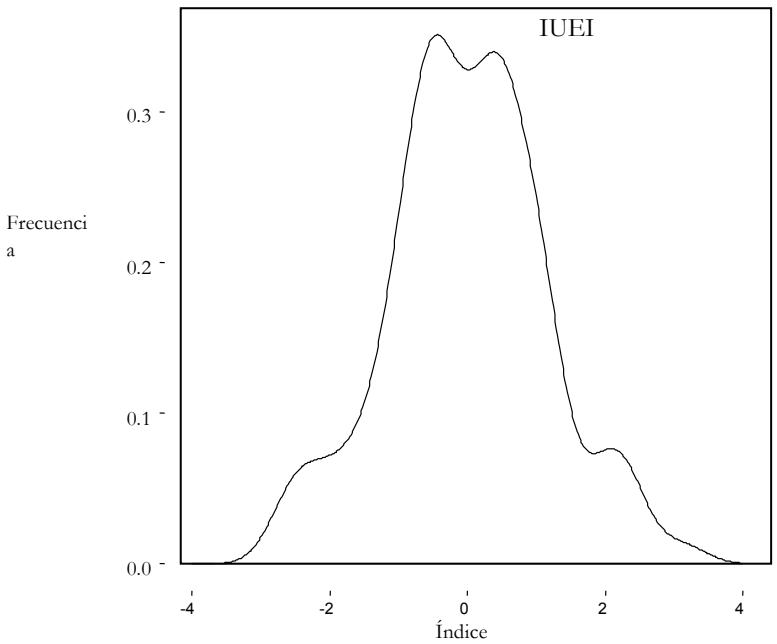
Para la obtención del IUEI se retuvieron cuatro dimensiones para el análisis resumido de las anteriores estrategias. Como se muestra en la tabla 11 para esta dimensión tenemos un 55.46% de la varianza, es decir, si se construyera un único valor con estas cuatro dimensiones estaríamos reteniendo más del 55% de la información contenida en todos los datos originales.

Tabla 11. Análisis de dimensiones para creación de los índices de estrategias en inglés

Eigenvalues

	Dim.1	Dim.2	Dim.3	Dim.4
Variance	4.352	1.472	1.284	1.211
% of var.	29.015	9.811	8.559	8.076
Cumulative % of var.	29.015	38.826	47.385	55.461

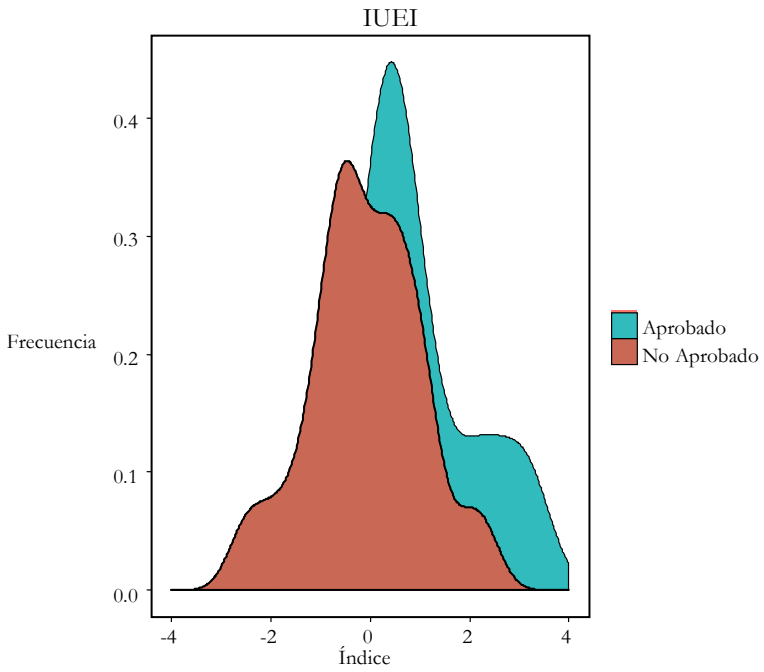
Gráfica 37. Diagrama de densidad del índice del uso de estrategias en inglés



El IUEI es un valor entre -4 y 4 que a medida que incrementa muestra un mayor uso de estrategias por los participantes. Las dos modas que se formaron en el centro de la distribución indican la existencia de dos grupos cercanos a la neutralidad en escala de respuestas.

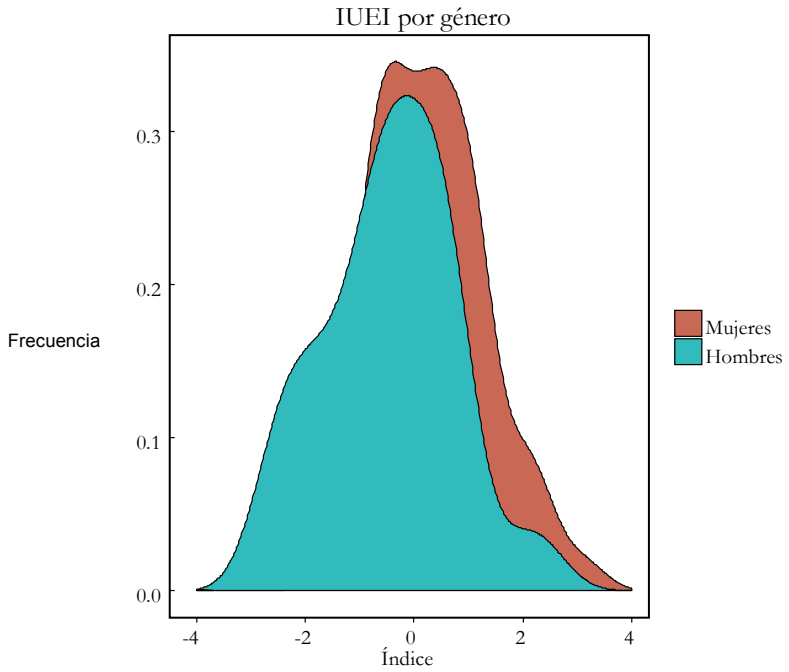
Para la prueba de inglés se consideraron los mismos porcentajes para la aprobación o reprobación: 60% o más: *Aprobado*, menos de 60%: *No aprobado*.

Gráfica 38. Relación entre el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura con los puntajes obtenidos en las pruebas en inglés



El desempeño en las pruebas de inglés, en general, bajo. Apenas ocho individuos aprobaron el examen de inglés. El IUEI encontrado para este caso permite apreciar que son precisamente ellos quienes obtuvieron los valores más altos del índice de uso de estrategias.

Gráfica 39. Relación entre uso de estrategias, resultados en las pruebas en inglés y género.



La gráfica 39 muestra el contraste de género. Se encontró que en el caso del IUEI, a pesar de que ambos géneros tienen una distribución parecida, la de las mujeres está corrida un poco hacia la derecha, lo cual indicaría valores más altos del índice de uso de estrategias en las mujeres.

8.6.3 Relación entre los índices de estrategias cognitivas y metacognitivas en lectura en L_1 y L_2 y su relación con los puntajes obtenidos por los estudiantes

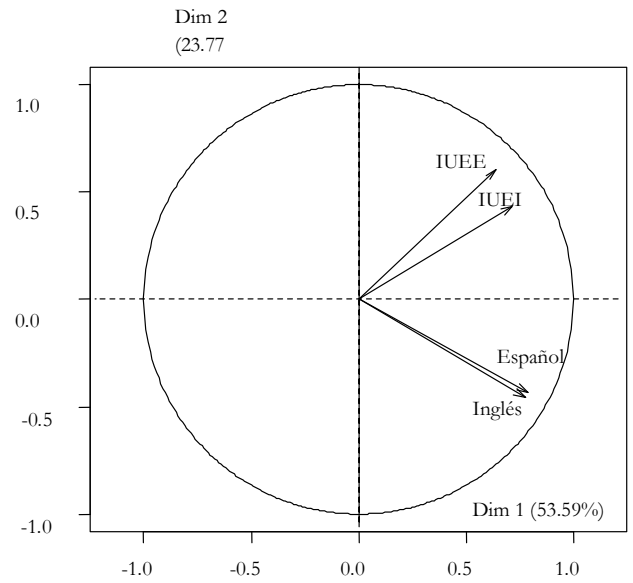
En la tabla 12 se muestra la matriz de correlaciones usada para analizar las interacciones entre los cuatro paquetes de datos: el IUEE, el IUEI, el puntaje de las pruebas en español y el puntaje de las pruebas en inglés.

Tabla 12. Matriz de correlaciones

	espanol	indiceE	indiceI	ingles
espanol	1.0000000	0.2565435	0.3531260	0.6260701
indiceE	0.2565435	1.0000000	0.4591671	0.2575127
indiceI	0.3531260	0.4591671	1.0000000	0.3181544
ingles	0.6260701	0.2575127	0.3181544	1.0000000

El Test de correlación de Pearson evidenció correlaciones mayores a cero entre los cuatro paquetes de datos obtenidos. Lo anterior se puede visualizar en el siguiente diagrama de correlaciones:

Gráfica 40. Diagrama de correlaciones español e inglés



En la gráfica 40 se puede ver como los puntaje altos en el IUEE están muy correlacionados con los puntajes altos en el IUEI. Lo anterior, según el diagrama, también se correlaciona con la probabilidad de obtener un puntaje más alto en las pruebas de en L_1 y L_2. Para corroborar lo anterior se analizaron los datos usando un modelo lineal, y a continuación se exponen los resultados para cada idioma:

Tabla 13. Modelo lineal de correlaciones en español

```
Call:
lm(formula = espanol ~ indiceE, data = DatasetR)

Residuals:
     Min       1Q   Median       3Q      Max
-12.1044  -4.1802  -0.8091   3.8638  16.8038

Coefficients:
            Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
(Intercept)  37.0729     0.6525  56.818   <2e-16 ***
indiceE       1.6478     0.6403   2.573   0.0116 *
---
Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

Residual standard error: 6.393 on 94 degrees of freedom
```

Los datos de la tabla 13 permiten concluir que un incremento de un punto en el IUEE implica un aumento en aproximadamente diez preguntas para las pruebas de comprensión de lectura en español.

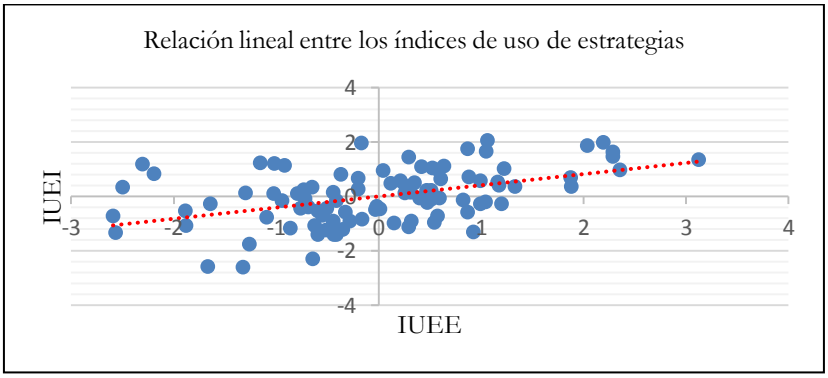
Tabla 14. Modelo lineal de correlaciones en inglés

```
Call:
lm(formula = ingles ~ indiceI, data = DatasetR)

Residuals:
    Min      1Q  Median      3Q     Max
-12.320  -5.993  -1.646   4.002  30.406

Coefficients:
            Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
(Intercept)  29.0625     0.8376  34.698  < 2e-16 ***
indiceI       2.3950     0.7361   3.254  0.00158 **
---
Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

Residual standard error: 8.207 on 94 degrees of freedom
```

Realizando el mismo análisis con los datos de inglés, se encontraron resultados idénticos. De los datos mostrados en la tabla 14 se puede interpretar que un aumento en un punto en el IUEI incrementa en diez preguntas correctas el puntaje obtenido por los estudiantes en las pruebas de comprensión de lectura en L_2.

Como parte final de este análisis estadístico, se muestra en un mapa de dispersión (gráfica 41) la relación entre el IUEE y el IUEI. El diagrama demuestra la relación de evidente linealidad entre los dos usos de estrategia en comprensión de lectura en L_1 y L_2. Aunque algunos datos se dispersan, la mayor parte se concentra y da cuenta que usar estrategias en una y otra lengua está interrelacionado.

Gráfica 41. Relación lineal entre los índices de uso de estrategias



Capítulo 9. Discusión de resultados

9.1 Discusión de datos agrupados

A continuación se presenta una discusión de los resultados cuantitativos de esta investigación. El capítulo octavo presenta los datos cuantitativamente, aquí se los tratará cualitativamente mostrando las diferentes correlaciones exploradas, las posibles interpretaciones y críticas a cada hallazgo, y cuando sea posible, el sustento teórico subyacente.

Entre numerosos datos, el análisis estadístico permitió encontrar un coeficiente de correlación entre los puntajes obtenidos en inglés y español en las pruebas de comprensión de lectura. Dicho coeficiente indica que existe una relación notable de directa proporcionalidad entre desempeño en las pruebas de comprensión de lectura en español con las pruebas de comprensión de lectura en inglés. Este dato grosso modo constituye el mayor hallazgo del estudio. Tales resultados van en línea de hallazgos hechos por investigadores como Maghsoudi y Talebi (2009), Dhanapala (2010), Pritchard y O'Hara (2008).

Estos resultados son sustentados por la hipótesis de la interdependencia (Cummins, 1976; Toukomaa y Skutnabb-Kangas, 1977), el estudio demuestra relaciones entre el desarrollo de competencias de lectura en L_1 con aquel en L_2 y viceversa. Es de suponer que exista transferencia de estrategias lingüísticas de L_1 a L_2 como lo reportara en su momento Verhoeven (1987, 1990).

El análisis de estrategias agrupadas por medio de clústeres permitió establecer que el uso de estrategias no fue el mismo en los dos idiomas. Existieron dos patrones diferenciados de uso de estrategias de acuerdo al idioma. En español se reportan usos altos, medios y bajos de estrategias, en cambio en inglés se reportan usos altos o bajos. No parece haber un uso medio en cuanto al uso de estrategias en dicho idioma. Respecto a español, los resultados mostraron

que usos medios o altos de estrategias están correlacionados con un mejor nivel de comprensión de lectura en ese idioma. En inglés, en cambio, los resultados en cuanto a uso de estrategias apuntan hacia un uso extendido de las mismas o hacia un no uso de ellas. Tal hallazgo tiene relación con la hipótesis del umbral lingüístico de Cummins (1976). De tal formulación se colige que es necesario un mínimo de competencia para que el uso de estrategias se active, para que las estrategias que funcionan para la lengua materna sean transferidas a la nueva forma de lectura. Por tal razón los estudiantes que reportan niveles de comprensión mínimos no son capaces de hacer uso de las estrategias que poseen en lectura en lengua materna. (Gráficas 5, 6, 7, 8)

9.2 Discusión de datos desagrupados

Una parte importante de esta discusión de resultados debe dedicarse al examen del uso de las estrategias cognitivas y/o metacognitivas que los estudiantes reportaron. Este se muestra en el análisis de estrategias desagrupadas del anterior capítulo. En este punto es necesario notar que si bien los estudios teóricos sobre estrategias son abundantes, las estrategias no son estudiadas de manera particular. Es necesaria esta aclaración, pues la discusión sustentada tendrá como centro los hallazgos hechos con los instrumentos de recolección de datos más que en sustentos teóricos individualizados por cada estrategia. Las variables son abundantes, por ello, en ciertos casos, es necesario que el lector acuda a los estadísticos gráficos para mejorar su comprensión.

Respecto a las estrategias de propósito de lectura, la estadística correlacional permitió establecer que aquellos estudiantes con una conciencia del propósito mientras leían tenían mejores desempeños en lectura en español. *Desde que comienzo a leer un texto académico, yo sé con qué propósito leo* estuvo correlacionada de manera directa con una mejor comprensión lectora. Sin embargo, los hallazgos permitieron encontrar resultados paradójicos, por ejemplo, la estrategia EPL[1] *Pienso si el contenido del texto que leo me sirve para algo,* la cual está emparentada con la anterior no se relacionó con los resultados. Una posible explicación a este resultado puede ser que al arranque los estudiantes tienen un propósito, pero mientras leen olvidan tal propósito y no verifican que se esté cumpliendo.

Estas mismas estrategias aplicadas en inglés permitieron hallar unos resultados un tanto diferentes. Al parecer, la lectura en inglés es una tarea que tiene mejores resultados cuando se hace uso de estas estrategias. Cuando leen en inglés, los estudiantes manifestaron estar más pendientes del propósito de la lectura, desde el mismo comienzo y mantuvieron tal atención en el propósito durante la ejecución de la tarea. (Gráficas 9, 21)

Respecto a las estrategias de resumen y síntesis aplicadas a la lectura en español, los estudiantes prefieren estrategias de tipo mental como *Intento resumir el texto o sus ideas principales mentalmente* a aquellas de tipo práctico como *subrayo; cuando leo, tomo notas de lo que leo o hago resúmenes*. De nuevo, paradójicamente, los resultados permitirían interpretar que las estrategias de tipo práctico van en contravía de los niveles de comprensión de lectura en español. Estrategias como *trato de establecer la idea principal de cada párrafo que leo* y *mientras leo subrayo, resalto o encierro información* no evidenciaron correlación alguna con los resultados de las pruebas. Los estudiantes desconocen el valor de dichas estrategias en una mejor comprensión de los textos.

Mientras, en inglés ocurre otro tanto. Los resultados, aunque disímiles de los encontrados para el uso de las mismas estrategias en lectura en español, apuntan hacía una misma dirección, y es que los resultados en lectura parecen verse afectados positivamente cuando los lectores usan las estrategias de tipo mental en lugar de aquellas de tipo práctico. En este punto cabe interrogarse si los estudiantes conocen cómo identificar ideas importantes en el texto, apuntes importantes en él. Un entendimiento plano del texto, uno que no resalte unas líneas o palabras por encima de otras conllevaría este tipo de resultados, esto es que el estudiante no identifique lo importante de lo accesorio y por tanto se vea impedido para usar este tipo de estrategias en su lectura en español o inglés. (Gráficas 10, 22)

En cuanto al uso de las estrategias de conocimiento previo en lectura en español: *Cuando leo un texto en español, pienso en lo que sé sobre el tema para ayudarme a entender lo que leo* evidencia una correlación positiva con los niveles de comprensión de lectura. Los estudiantes piensan en los antecedentes de su lectura, la asocian a sus conocimientos previos, a su realidad En el ejercicio ellos no parten desde cero. Mientras tanto *cuando leo encuentro información con la que no estoy de acuerdo* no reporta correlación. Tal hallazgo conlleva preguntarse qué tan necesaria es la buena

comprensión para formar puntos de vista críticos sobre los textos que se leen, esto aplica para la lectura en español o en inglés. Si un estudiante no comprende realmente o a cabalidad un texto, ¿cómo podría formarse un punto de vista propio de acuerdo o desacuerdo con la información presentada? La comprensión de lectura en niveles superiores demanda necesariamente la inclusión de la criticidad en su ejercicio. Como en el caso de español, el uso de estrategias de conocimientos previos fue un predictor de los resultados en la lectura en inglés.
(Gráficas 11, 23)

Otro grupo de estrategias investigado fue aquel del conocimiento de la estructura general del texto. Para la lectura en español las estrategias *Antes de comenzar a leer un texto le doy un vistazo general para averiguar de qué se trata,* y *Antes de leer reviso cómo está organizado el texto que voy leer* no se correlacionan con los resultados en las pruebas de comprensión de lectura. En contraste, la estrategia de revisar la extensión de la lectura a abordar tiene una correlación marcadamente positiva con los niveles de comprensión de lectura en las pruebas. Estos resultados demostrarían que en lo que se refiere a lectura en español, los estudiantes no indagan preliminarmente ni chequean la estructura de los textos que van a leer. La no relación de estas estrategias de interés por la lectura con los resultados indicaría que los estudiantes abordan directamente los textos y que lo único que revisan de antemano es la extensión de los mismos.

En cuanto al uso de estas mismas estrategias en la lectura en inglés, la estrategia *Antes de comenzar a leer un texto en inglés le doy un vistazo general para averiguar de qué se trata* demanda que el lector realice una lectura tipo *skimming,* la cual es una manera de denominar a la lectura rápida para bosquejar ideas generales del texto. Si bien la ejecución de esta estrategia no requiere ahondar en el texto de manera detallada, si requiere un lector competente que pueda discernir rápidamente ideas a partir de una lectura superficial del texto, en este sentido, al parecer, la competencia de los participantes en inglés no es la suficiente como para que ellos la lleven a cabo. La estrategia de leer cómo está organizado el texto también demanda un conocimiento de cómo conocer la estructura textual. Esto es algo que no se cumple en ninguno de los dos idiomas. (Gráficas 12, 24)

El siguiente conjunto de estrategias examinadas fue el de las denominadas estrategias de variación de la atención. Los resultados del uso de algunas estrategias plantean situaciones paradójicas. En esta categoría se encontró que una estrategia simple de usar como concentrarse más en la lectura no tenía que ver con los resultados en lectura en español. La concentración de los estudiantes no demuestra correlación con el nivel de comprensión de esa lectura. Tal hallazgo demanda interrogarse que entienden los estudiantes por concentración, pues se supondría de primera mano que tal condición si afecta a la lectura. De la misma manera, una estrategia como ajustar la velocidad de la lectura de acuerdo con se lee, una estrategia que se supondría como una ayuda en la comprensión de la lectura reporta una correlación negativa con los resultados. De otra parte, los datos sí correlacionan positivamente el uso de la estrategia de leer en voz alta cuando se percibe algún grado de dificultad en la comprensión de lectura. Por último, se encontró que el uso de la lectura selectiva al interior de un texto si mejora los resultados en las pruebas de comprensión. Estos mismos hallazgos son aplicables al contexto de la lectura en inglés. En cuanto a la lectura en voz alta en inglés cabría preguntarse cómo ocurre, pues la pronunciación de las palabras en inglés es un ejercicio difícil en el nivel que tienen los estudiantes. (Gráficas 13, 25)

El uso de estrategias de apoyos externos como usar recursos bibliográficos o electrónicos no tuvo conexiones con los resultados en lectura. Pero sí buscar la ayuda de un profesor o de un compañero para entender el significado de una palabra, de una frase o un párrafo. Estos resultados podrían tener varias interpretaciones, una es que en cuanto al uso de apoyos materiales que les permitan entender lo que leen, los estudiantes no los consideran útiles para su comprensión de lectura, por tanto, ellos prefieren emprender la tarea sin acudir al uso de esos recursos complementarios. En cuanto a la estrategia de usar el apoyo humano, los estudiantes estuvieron dispuestos más a buscar respuestas de otras personas a sus dudas que a buscar por sí mismos la información que les permita resolver sus dudas.

En lectura en inglés, en contraste con lo que ocurre en la lectura en español, los resultados muestran que el uso de recursos bibliográficos externos sí está correlacionado positivamente con los resultados en lectura en L_2. Y en cambio, usar la ayuda de profesores o compañeros no tiene correlación. Por razones particulares, los estudiantes prefieren hacer uso de uno u

otro tipo de recursos dependiendo del idioma del texto que leen. En este aparte es bueno reflexionar sobre las posibles circunstancias que hacen que los estudiantes se decidan por los recursos humanos o materiales dependiendo del idioma en el cual leen. El conocimiento de las capacidades de sus compañeros para solucionar sus dudas, o la relación que ellos tienen con los profesores titulares del área podría ser motivos para inclinarse por tal o cual uso de recursos. (Gráficas 14, 26)

En el grupo de estrategias de uso de apoyos gráficos se encontraron resultados que contrastan con el sentido común. Aunque de primera mano pudiera pensarse que las ilustraciones o gráficos, que acompañan los textos en algunas ocasiones, ayudan a entender la información allí contenida, en este estudio no fue posible hallar una relación directa entre el uso de esta estrategia y los puntajes obtenidos en la comprensión de lectura. Una posible interpretación de este resultado es que aunque la información gráfica presentada puede ser de utilidad para obtener ideas generales del texto, no es suficiente como para que usar o no esta estrategia afecte los resultados en las pruebas. Esta conclusión es aplicable para los dos idiomas. (Gráficas 15, 27)

En cuanto a las estrategias de apoyo contextual, los resultados hacen notar que es usual que los lectores intenten entender el significado de una palabra o una parte específica de un texto a partir de la información adicional que le proporciona el texto, en la medida en que relaciona la información entendida con las partes que no comprenden. Como se mostró en el análisis de la anterior categoría, se evidencia que las estrategias que implicaban recursos externos al texto, o no eran empleadas por los estudiantes, o si eran empleadas no tienen correlación positiva con los resultados. En cambio, las estrategias contextuales que son más inmediatas sí se usan y afectan positivamente los resultados. El análisis estadístico permitió notar que los estudiantes no emplean la estrategia de regresarse en el texto para conectar información o si la emplean, ésta no afecta el proceso de comprensión lectora de alguna manera. En coincidencia con los resultados de su uso en la lectura en español, la estrategia: *Cuando leo me regreso en el texto para conectar información* no tuvo conexión con los resultados, o bien porque su uso es bajo, o porque si se hace no logra el impacto positivo esperado. Esta estrategia demanda un esfuerzo

cognitivo notable, especialmente en inglés, uno que en muchos casos los participantes manifestaron no hacer. (Gráficas 16, 28)

En cuanto a las estrategias de predicción: *Mientras leo intento adivinar qué pasará* y *Me doy cuenta si pasa o no pasa lo que yo pensaba que pasaría* demostraron no estar correlacionadas con la comprensión de textos en español. Tal vez puede deberse a que el estudiante hace sus predicciones basado en la comprensión del texto, esto es, a medida que lee y comprende el texto, van surgiendo conjeturas de lo que puede pasar o no. Sin embargo, si el texto no está siendo comprendido realmente, el estudiante tiene pocas opciones de adelantar un final o la continuación del texto. Dependería más bien, de la complejidad del texto o del nivel de comprensión que el estudiante tenga de él para que éste pueda hacer predicciones y no al contrario. En la lectura de textos en inglés, mientras intentar predecir lo que pasará en el texto no reporta una correlación alguna con los resultados de comprensión en inglés, verificar si las predicciones fueron acertadas o equivocadas reportó una correlación moderadamente positiva. Estos resultados en este aparte son ambiguos pues se esperaría que si no se hacen predicciones al comienzo, no se puedan verificar al final. Es de considerar, una revisión de la propiedad en la formulación, y entendimiento de la pregunta al respecto, por parte de los encuestados, para poder tener datos consecuentes al respecto. (Gráficas 17, 29)

El grupo más numeroso de estrategias en lectura investigados por el presente estudio fue el de las de chequeo y retroalimentación. En este grupo se evidenciaron dos comportamientos; de una parte, el siguiente grupo de estrategias con una fuerte correlación con los resultados de español así: *Mientras leo, me detengo para revisar mi comprensión de lo que estoy leyendo,* c*uando leo me regreso en el texto para buscar información que me permita entender mejor lo que leo* y *cuando leo encuentro información difícil de entender, me detengo para integrar esa nueva información a lo que yo ya entiendo* y de otra parte, las restantes estrategias, las cuales reportaron correlaciones nulas con los resultados de las pruebas de lectura en español: *Cuando no entiendo, releo líneas u oraciones para entender mejor*, *cuando no entiendo leo más de una vez el texto* y c*uando me pierdo mientras leo, me devuelvo al punto en donde comenzó el problema.*

Únicamente una estrategia de relectura mostró tener correlación negativa, *Cuando leo y encuentro información difícil de entender, me detengo para integrar esa nueva información a lo que yo ya entiendo*, lo cual haría pensar que en cuanto a chequeo del entendimiento se trata, los lectores no están dispuestos a leer más de una vez o que si lo hacen, el resultado de mejoramiento no es el esperado. Sin embargo, las estrategias de verificar la comprensión si reportan correlación positiva con los resultados.

Estas estrategias aplicadas a la lectura de textos en inglés demostrarían que en cuanto a chequeo y retroalimentación, los lectores manejaron las estrategias de un modo muy diferente. Para comenzar, las estrategias de relectura: *Cuando no entiendo, releo líneas u oraciones para entender mejor,* y *cuando no entiendo leo más de una vez el texto* sí se correlacionaron positivamente con los resultados de la prueba. Como es sabido, la relectura es una estrategia muy acudida en segunda lengua, especialmente cuando el nivel de los lectores no es bueno. Por otra parte, las estrategias de relectura que demandan verificar con precisión el punto donde se perdió la comprensión o buscar información que permita una reconexión con el texto como *Cuando me pierdo mientras leo, me devuelvo al punto en donde comenzó el problema* o c*uando leo me regreso en el texto para buscar información que me permita entender mejor lo que leo* no demostraron correlación alguna con los resultados de la prueba. Finalmente, las estrategias que requieren detenerse para hacer un recuento de lo que se ha leído e integración del conocimiento nuevo a lo ya existente demostraron una correlación negativa con los resultados. Las correlaciones existentes entre esta categoría de estrategias respecto a la misma categoría en español son notablemente diferentes. Esto demostraría que en cuanto a chequeo y retroalimentación, estos procesos ocurren de manera diferente dependiendo en que idioma el lector este leyendo. (Gráficas 18, 30)

Relativo a las estrategias de parafraseo, los resultados de las pruebas de comprensión de lectura mejoraron en la medida en que los lectores visualizaron la información a medida que leyeron. El ejercicio de imaginar o visualizar el texto cuando se lee requiere una conexión con las ideas del texto. De otra parte, la estrategia misma de parafrasear verbalmente no está correlacionada. Parafrasear es una habilidad cognitiva superior que demanda competencia para poder poner una idea en otras palabras. Tal parece ser que el hecho de parafrasear la

información leída para verificar la comprensión del texto no logra un impacto positivo en los resultados o bien porque los estudiantes no lo hacen por su falta de capacidad en esta habilidad, o porque su parafraseo no son efectivos para el entendimiento de los textos que leen.

En cuanto al uso de esas mismas estrategias en la lectura en inglés, los estudiantes manifestaron no parafrasear, al menos no hacer un parafraseo de textos en inglés a otras estructuras semánticas equivalente en ese idioma. En efecto, para entender los textos en inglés, en ese nivel, es corriente que los lectores intenten traducir al español cada palabra u oración que leen en inglés, pero no parafrasear en la lengua extranjera. Pues bien, los hallazgos demuestran o que bien no lo hacen, pues tal competencia es exigente, y por tanto, los resultados de tal práctica no se correlacionan con los resultados; o que sí lo hacen, pero sin resultados positivos, y por ello, esta estrategia no alcanza a correlacionarse con los resultados en la comprensión de lectura. (Gráficas 19, 31)

Los resultados hallados respecto a las estrategias de contestación de cuestionarios de comprensión de lectura, bien sean estos dedicados a textos en español o inglés demostraron que la lectura de cuestionarios antes de leer los textos va en contravía de la comprensión final de lectura de los textos. Podría interpretarse como sí los participantes que inician con la lectura de cuestionarios se predisponen más a buscar información específica en el texto que a tener una idea global de mismo pues tienen muchos distractores en mente que los desviarían en la tarea de entender el texto globalmente. Siendo así, leer las preguntas formuladas en una prueba de comprensión lectora a la par de leer el texto no tiene ninguna relación con el éxito o fracaso en dicha prueba. (Gráficas 20, 32)

Finalmente, se discute las estrategias de traducción, las cuales son aplicables únicamente para la lectura en inglés. Al respecto la estrategia de traducir al español para entender, esa demostró una correlación positiva con los resultados. Es una estrategia inmediata que todos los que han pasado por un aprendizaje de una lengua extranjera a nivel escolar han usado. Mientras tanto, las otras dos estrategias: *leer en inglés sin traducir palabra por palabra,* e i*ntentar encontrar el significado de algunas palabras en inglés descomponiéndolas en partes, d*emostraron una correlación negativa. La

primera de estas estrategias es una que se usaría preferiblemente por estudiantes con un buen nivel de dominio del idioma. La última estrategia pregunta por la descomposición morfológica de las palabras en inglés, la cual requiere ciertos conocimientos que en los lectores son aún incipientes lo cual podría conllevar que su uso no esté correlacionado con los resultados. (Gráfica 33)

9.3 Discusión de índices

Además de los anteriores hallazgos discutidos, la investigación también elaboró índices en procura de sintetizar los datos para encontrar hallazgos relevantes. La elaboración de tales índices responde a un modelo estadístico un tanto complejo el cual se explicó en el anterior capítulo. Un resultado de ese análisis permitió encontrar que un número significativo de estudiantes no hace uso de estrategias cuando lee en español. El uso de estrategias cognitivas y metacognitivas debe, por tanto ser un complemento de la enseñanza escolar. Que estudiantes que lleven una considerable parte de sus estudios ya concluidos hace pensar que la estrategia de esperar a que ellos naturalmente las aprendan no es adecuada. Esto va en línea con lo propuesto por investigadores como Guthrie et al., (1996); Ezell, Hunsicker y Quinque, (1997); Cross y Paris, (1998); Chamot, Barnhardt, El-Dinary, y Robbins, (1999); Stevens, (2003); Pressley, (2000, 2002); Chamot y Keatley, (2003); Ikeda y Takeuchi, (2003); Chamot, (2005) para quienes la enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas es un requisito para la formación de lectores competentes. (Gráficas 34, 35)

De otra parte, los índices permiten concluir que el uso de estrategias, como ocurre en lectura en español, no presenta diferencias marcadas por el género. Igual hombres o mujeres realizan un uso similar de las estrategias para comprender los textos que leen. (Gráfica 36)

Para terminar, un trabajo similar al anterior se realizó para la comprensión de lectura en inglés. La elaboración de los índices permitió establecer que el nivel de comprensión de lectura en inglés fue muy bajo. Se estableció un umbral de puntos para notar qué estudiantes aprobaban los cuestionarios de comprensión de lectura propuestos. Apenas ocho estudiantes lo hicieron, y coincidencialmente eran ellos los que mayor uso de estrategias en lectura reportaron. Esto permite establecer la relación intrínseca entre uso de estrategias y buenos niveles de lectura. El

índice a este respecto dejó claro que en lectura en inglés, las mujeres demuestran un mayor uso de estrategias que los hombres. Este hallazgo, como muchos otros aquí presentados constituirían un buen punto de inicio de nuevas investigaciones al respecto. (Gráficas 37, 38, 39)

Capítulo 10. Conclusiones

En este capítulo se reportarán todas las conclusiones derivadas del estudio realizado. Además de considerar el análisis de datos presentado anteriormente, se mencionan inicialmente las situaciones particulares que se debieron tener en cuenta en la aplicación práctica del estudio. Podría pensarse que un estudio de este tipo sólo permite conclusiones en respuesta a la pregunta de investigación y los objetivos propuestos. Sin embargo, los resultados pudieron generar un rango más amplio de conclusiones, algunas derivadas del diseño y aplicación de los instrumentos.

Al finalizar la investigación se pudo notar que las herramientas empleadas para recolectar información cumplieron a cabalidad su objetivo. Las dificultades iniciales en la formulación y aplicación de cuestionarios de uso de estrategias y en las pruebas de comprensión de lectura fueron superadas adecuadamente mediante la realización de pruebas piloto y de la metodología de perfeccionamiento y aplicación de cada una de las encuestas y pruebas. Además, se refinó lo obtenido, escogiendo únicamente los datos de los individuos que hubieran contestado todas las encuestas y pruebas de comprensión.

El diseño de los instrumentos de recolección de datos para este tipo de estudios debe observar el contexto en el cual serán aplicados. Además de tener en cuenta qué información se quería recolectar, fue necesario calcular qué tan factible era la recolección precisa de esos datos en el contexto escolar. En el caso de los cuestionarios sobre uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en lectura se debió realizar una formulación entendible de los ítems, y asegurar una asesoría permanente durante la contestación de tal manera que cada pregunta fuera respondida con el mayor grado de veracidad.

En el caso de las pruebas de lectura fue necesario tener ejercicios consistentes para evaluar la comprensión de lectura. Para esto fue fundamental la escogencia adecuada de textos y preguntas. Los desarrollos de instituciones con tradición como el ICFES en sus pruebas Saber

o el British Council con sus exámenes estandarizados fueron un referente significativo en el desarrollo de este trabajo. Otro aspecto fue garantizar un acceso adecuado y homogéneo de recursos materiales y asesoría de parte del profesor durante el desarrollo de las pruebas de comprensión de lectura.

En el contexto escolar específico fue necesario motivar a los participantes para que tuvieran un compromiso real con este estudio. La motivación puede ser una tarea ardua cuando el público son adolescentes escolares que manejan cargas académicas diversas, pero fue una condición esencial sin la cual no habría sido posible obtener datos fiables para el análisis. Una concientización de la importancia de la investigación y las buenas relaciones interpersonales del investigador con los grupos fueron claves en la realización de este estudio.

De lo anterior se concluye que para realizar una investigación como la aquí presentada es necesario considerar detenidamente el elemento humano y el contexto específico en el cual los instrumentos serán aplicados. Además de la adecuada preparación de las herramientas, se debe tener en cuenta los aspectos humanos que rodean un estudio de estas características.

Continuando con este capítulo de conclusiones, se abordarán las respuestas encontradas a la pregunta de investigación relacionadas con la descripción y contraste del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en lectura en L_1 y L_2 que reportaron los participantes de este estudio. Al respecto es posible afirmar que la información recopilada permitió identificar cuáles fueron las estrategias cognitivas y metacognitivas que los estudiantes emplearon mientras leen en L_1 y L_2 y cómo su uso impactó los resultados obtenidos en pruebas de comprensión de lectura. En este punto, es válido recordar que el modo de uso de una estrategia determina su clasificación como cognitiva o metacognitiva. Es difícil catalogar el uso de determinadas estrategias como cognitivas o metacognitivas aún para los mismos usuarios. Depende del modo en que el lector use una estrategia en determinado momento para clasificarlas de uno u otro modo Maghsoudi y Talebi (2009); O'Malley y Chamot (1990); Brown et al. (1983, citado en O'Malley y Chamot, 1990).

Para comenzar, el análisis de los datos permitió establecer qué tanto las estrategias cognitivas y metacognitivas propuestas en los cuestionarios son usadas. Los resultados permitieron concluir que no existen usos homogéneos de una misma estrategia; que las mismas estrategias

se usan en diferente medida dependiendo del usuario y del idioma del texto que se lee. Esto coincide con investigaciones que reportan un uso diferenciado de las estrategias en lectura en L_1 o L^2: Alhaqbani y Riazi (2012); Alsheikh y Mokhtari (2011); Maghsoudi y Talebi (2009); Ozek y Civelek (2006).

Para el caso de español, las estrategias predominantes fueron en este orden: 1. *Antes de leer reviso qué tan largo es el texto que voy a leer. 2. Mientras leo, me detengo para revisar mi comprensión de lo que estoy leyendo. 3. Cuando leo, decido qué leer atentamente y qué ignorar. 4. Antes de leer reviso cómo está organizado el texto que voy leer. 5. Cuando leo un texto y hay algunas palabras escritas en colores o en forma diferente les presto más atención.* Y las estrategias menos usadas fueron en este orden: 1. *Mientras leo, tomo notas de lo que leo o hago resúmenes. 2. Mientras leo subrayo, resalto o encierro información o palabras en el texto porque me parecen importantes. 3. Cuando leo un texto y no entiendo el significado de una palabra, frase o un párrafo busco ayuda de un profesor o de un compañero para entenderlo. 4. Mientras leo, uso el diccionario, la tableta o mi celular para entender palabras desconocidas. 5. Trato de establecer la idea principal de cada párrafo que leo.* Para información detallada sobre promedios y porcentajes de respuesta revisar las tablas 4 y 5.

En cuanto al cuestionario de estrategias de lectura en inglés las más usadas fueron: 1. *Cuando leo un texto en inglés y no entiendo el significado de una palabra, frase o un párrafo busco ayuda de un profesor o de un compañero para entenderlo. 2. Si el texto contiene ilustraciones o dibujos oos o ilustraciones o fotografías intento relacionar estas imágenes con el contenido del texto. 3. Mientras leo, me detengo para revisar mi comprensión de lo que estoy leyendo. 4. Cuando leo en inglés, traduzco las ideas al español para entenderlas. 5. Cuando leo, decido qué leer atentamente y qué ignorar.* Las menos preferidas fueron en este orden: 1. *Intento encontrar el significado de algunas palabras en inglés descomponiéndolas en partes. 2. Pienso si el contenido del texto que leo me sirve para algo. 3. Trato de establecer la idea principal de cada párrafo que leo. 4. Cuando leo y no entiendo algo sigo leyendo para ver si más adelante leyendo más puedo comprenderlo. 5. Mientras leo, uso el diccionario, la tableta o mi celular para entender palabras desconocidas.* Para información detallada sobre promedios y porcentajes de respuesta revisar las tablas 4 y 5.

Los promedios demuestran que ciertas estrategias son consistentemente usadas o no usadas ya sea la lectura en L_1 o en L_2. Revisar la comprensión de lo que se lee o decidir qué leer atentamente y qué no son estrategias comunes en la lectura en las dos lenguas. Curiosamente,

el uso de recursos externos que bien pueden ser apoyos tecnológicos como celulares o tabletas para mejorar la comprensión de un texto no fue una estrategia favorita. Se supondría que el recurso tecnológico tiene apego entre los escolares, pero los resultados demuestran lo contrario. De otra parte, la estrategia: *Cuando leo un texto y no entiendo el significado de una palabra, frase o un párrafo busco ayuda de un profesor o de un compañero para entenderlo* planteó un resultado paradójico. En la lectura en español, se reporta como una de las estrategias menos usadas (Promedio de uso 2.7), pero en inglés es la más usada de todas (Promedio de uso 4.6).

El análisis también permitió identificar patrones de uso de estrategias particulares dependiendo del idioma en cual los participantes leen. Respecto al español, de acuerdo con la frecuencia de uso, los encuestados reportaron tres modos diferentes de uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en lectura: alto, medio y bajo. Estos tres grupos de individuos fueron homogéneos en cuanto a número. Este agrupamiento permitió cotejar el uso con el desempeño en las pruebas y de allí se pudo establecer que los individuos que reportaron usos medios o altos de estrategias tuvieron mejores desempeños en las pruebas de lectura. Estos resultados son similares a los encontrados por Sheorey y Mokhtari (2001); Maghsoudi y Talebi (2009); Dhanapala (2010); Heit (2011).

En cuanto al uso de las estrategias en inglés se concluye que los estudiantes tienen un patrón diferente para este caso. En el caso del español hubo categorías de uso alto, medio y bajo, pero para el caso de inglés se reportaron solo dos extremos: alto y bajo. Los resultados obtenidos en la correlación entre grupos de uso y desempeño permite aseverar que en inglés se observa la misma relación de proporcionalidad directa entre uso de estrategia y desempeño. De hecho en el caso del idioma inglés, la correlación positiva fue mucho más evidente.

Además, las correlaciones cruzadas (uso de estrategias en español /desempeño en inglés y uso de estrategias en inglés / desempeño en español) hicieron posible colegir también una correlaciones positivas entre estas variables apoyando las formulaciones de la hipótesis de interdependencia lingüística de Cummins et al. (1984); y estudios relacionados: Cummins et al. (1984); Verhoeven (1987, 1990). Mayor uso de estrategias de lectura en español se correlaciona con un mejor desempeño en la lectura en inglés y viceversa.

El cálculo de los promedios de uso también hace notar que esos promedios, en suma, son mucho más altos en español que en inglés. La tendencia general de los datos recolectados mostró como los participantes respondieron usar las estrategias en lectura en español con mayor frecuencia que en inglés. Estos hallazgos diferenciales conllevan preguntarse de qué manera ocurren los fenómenos de transferencia de estrategias cognitivas y metacognitivas en lectura. De cualquier forma es necesario notar, con apoyo en varios puntos del análisis estadístico ya mencionados, que un mayor uso de estrategias cognitivas o metacognitivas se relaciona con un mejor desempeño en pruebas de lectura en cualquiera de las dos lenguas.

Además de las conclusiones generales en respuesta a la pregunta de investigación, los datos recolectados sirvieron para hacer descripciones específicas de las estrategias empleadas. El análisis desagrupado permitió apreciar que tan correlacionada estuvo cada estrategia con el nivel de comprensión de lectura de los participantes. Al respecto autores como Grabe y Stoller, 2002; Koda, 2004; Hudson, 2007 aciertan que existe un uso diferenciado de estrategias cognitivas y metacognitivas según la lengua en la cual se lea. Los hallazgos de este estudio permiten corroborar la opinión de estos autores. Aunque es válido anotar que en varios casos el uso de una misma estrategia en lectura en L_1 y L_2 es coincidente

El modelo estadístico aplicado no sólo pretendió encontrar cuáles estrategias eran las más usadas, además encontrar conexión entre el uso de estas estrategias y el tipo de correlación con los resultados. Más importante que ver qué tanto se usa una estrategia es observar qué tanto se correlaciona su uso con los resultados en comprensión de lectura. Una interpretación errónea de las conclusiones de este estudio sería asumir que el uso frecuente de una estrategia reportado por los usuarios sea tomado como un indicador de efecto positivo sobre la lectura. Es claro que una cosa es que un participante afirme usar una estrategia siempre, y otra muy diferente es que el uso de esa estrategia impacte los resultados de la lectura, esto es, que tenga efectos positivos, negativos o nulos en la comprensión de un texto.

En concordancia con lo anterior, es necesario entender que el procedimiento estadístico planteado no tuvo como propósito encontrar estrategias de éxito sino más bien encontrar qué tipo de correlación existía entre las estrategias cognitivas y metacognitivas y los resultados, cualesquiera que estos fueran: altos medios o bajos. Una hipótesis positiva sobre el empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas formularía que todas aquellas que se usen en la lectura

en L_1 o L_2 se correlacionan positivamente con los resultados. Pues a partir de los resultados, se concluye que no es así. Una buena parte de las estrategias no muestran tener correlación alguna con los resultados y otro grupo menor muestra una correlación negativa con los resultados.

Para propósitos prácticos fue preciso dividir las estrategias propuestas en categorías; en cada una se incluyeron estrategias cognitivas y metacognitivas con rasgos particulares (mirar tabla 3). La tarea de clasificar las estrategias ya ha sido realizada en varios trabajos relacionados: Knight, Padron y Waxman (1985); Mokhtari y Reichard (2002); Alhaqbani y Riazi (2012). Los resultados correlacionales descritos en detalle en el capítulo de análisis de datos permitieron concluir que el uso de cada estrategia es diferente en cada caso. De las 35 estrategias cognitivas y metacognitivas propuestas para la lectura en español 17 mostraron no tener correlación con los resultados, 15 tener una correlación positiva y solamente 3 indicaron una correlación negativa. A excepción de las estrategias de predicción y las de contestación, estrategias de todas las categorías marcaron correlaciones positivas con los resultados.

En el caso de las estrategias de lectura en inglés, el análisis correlacional evidenció una realidad diferente. De 38 estrategias propuestas, 19 estrategias tuvieron una correlación positiva, 7 estrategias correlación negativa y 12 indicaron ausencia de correlación. Estrategias de todas las categorías, a excepción de las estrategias de contestación, reportaron correlación positiva con los resultados. Los datos así analizados permiten concluir que aunque en inglés se reporte menor uso de estrategias, si estas se usan tienen una tendencia a estar correlacionadas positivamente con los resultados. La tabla 3 muestra las categorías y el número de estrategias reportadas en cada tipo de correlación.

Tabla 15. Correlaciones totales de las estrategias de lectura en español e inglés con las pruebas

			Estrategias español			Estrategias inglés		
Tipo de estrategia	Sigla	Número total	Correlación +	Correlación -	Correlación 0	Correlación +	Correlación 0	Correlación -
Estrategias de propósito de lectura	EPL	2	1	1	0	2	0	0
Estrategias de resumen y síntesis	ERS	4	1	2	1	2	0	2
Estrategias de conocimiento previo	ECP	2	1	1	0	1	0	1
Estrategias de conocimiento de la estructura	ECEG	3	1	2	0	1	2	0
Estrategias de variación de la atención	EVA	4	2	1	1	2	1	1
Estrategias de apoyos externos	EAE	2	1	1	0	1	1	0
Estrategias de uso de apoyos gráficos	EAG	2	1	1	0	1	1	0
Estrategias de apoyo contextual	EAC	4	3	1	0	3	1	0
Estrategias de predicción	EP	2	0	2	0	1	0	1
Estrategias de chequeo y retroalimentación	ECR	6	3	3	0	2	2	2
Estrategias de parafraseo	EPF	2	1	1	0	1	1	0
Estrategias de contestación	EC	2	0	1	1	0	1	1
Estrategias de traducción (sólo en inglés)	ET	3	-	-	-	2	1	0

El análisis de estrategias desagrupadas, además de aportar información precisa sobre el uso de estrategias y la correlación que este uso tenía con los resultados, logró identificar varias situaciones particulares. Las estrategias cognitivas y metacognitivas conllevan en su realización una cantidad de tareas de tipo mental o tipo práctico, tareas que requieren un esfuerzo cognitivo, tiempo y algunas veces recursos en su realización. Los resultados permiten concluir que los participantes prefieren aquellas estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura que requieran menos esfuerzo mental, o de tiempo. Por ejemplo, siendo estrategias inmediatas revisar la extensión de un texto o tener en cuenta las palabras resaltadas, se reportan correlaciones positivas de su uso con los resultados de las pruebas. Por otra parte, estrategias que requieren mayor esfuerzo mental o práctico como revisar la estructura de un texto notando sus partes, o hacer resúmenes escritos a partir de un texto muestran resultados que indican no correlación con los resultados (mirar tabla 15).

En línea con la anterior conclusión, las estrategias de apoyo de contexto, siendo inmediatas y sin requisitos adicionales, indicaron su relación positiva con los resultados en ambos idiomas. Buscar ayuda del mismo texto es un comportamiento estratégico común. En contraste, aquellas que requerían uso de recursos externos por fuera del texto como diccionarios, o recursos tecnológicos no indicaron correlaciones positivas con los resultados. Algo parecido

se encontró con el caso de las estrategias de contestación las cuales muestran ser distractores que menguan la comprensión de lectura.

La correlación negativa o nula de aquellas estrategias que requieren un mayor esfuerzo mental es común para L_1 y L_2. Se debe tener cautela en interpretar esta conclusión como si por ser estrategias elaboradas con mayores requisitos en cuanto a esfuerzo sean per se negativas para la comprensión de lectura. En las tablas 4 y 5 es posible apreciar que estas estrategias si se emplean; siendo así, es válido asumir que la no correlación positiva con los resultados puede ser producto de la impericia de los lectores en aplicarlas adecuadamente en la lectura.

De otra parte, algunas estrategias tuvieron tendencias propias que se apartan de la conclusión anterior, por ejemplo, las estrategias de predicción, aunque usadas con alguna frecuencia, no mostraron correlación alguna con el logro de resultados en comprensión de lectura en ninguno de los dos idiomas.

Un grupo importante de estrategias en este estudio fueron las de chequeo y retroalimentación. Seis de esas estrategias fueron propuestas para la lectura en L_1 o en L_2. A partir de los resultados se concluye que la relectura es una estrategia efectiva en inglés, pero que no muestra correlación alguna con los resultados en español. La estrategia de revisión de la comprensión total de un texto o aquella de integrar información que se conoce funcionan para español, pero no para inglés. Esto se podría interpretar al tenor de las capacidades de comprensión en una y otra lengua. Mientras en español se procura el entendimiento del texto como un total, en inglés el esfuerzo se centra en descifrar o comprender lo más inmediato: la palabra la oración, descuidando así la comprensión general del texto o la integración de los conocimientos propios en la construcción del significado.

En la parte final del análisis de resultados se reporta la creación de índices de uso de estrategias en lectura: IUEE y IUEI. El propósito de esos índices fue corroborar que un mayor uso de estrategias causaría un mejor desempeño en las pruebas de lectura. Para la creación de los índices fue preciso considerar únicamente las estrategias que se correlacionaron positivamente con los resultados y además una clasificación de los estudiantes como aprobados o no aprobados de acuerdo con el desempeño durante las pruebas de comprensión de lectura. Efectivamente, los datos aportados por tales índices permiten

concluir que a mayor uso de estrategias cognitivas y metacognitivas los participantes obtienen mejores desempeños en lectura ya sea esta en L_1 o en L_2. Usando los mismos procedimientos se concluye que no existen diferencias significativas en cuanto a los grupos si se diferencian por género. Esto es, independientemente de que sean hombres o mujeres, el empleo de estrategias es proporcional al desempeño en lectura, pero en inglés se reporta que el grupo de las mujeres usa las estrategias con mayor frecuencia.

Una tarea final en el análisis fue observar la posible conexión del desempeño en lectura en L_1 con el desempeño en la lectura en L_2 teniendo en cuenta el uso de las estrategias empleadas. Comparar los desempeños de los participantes en la lectura en una y otra lengua fue una tarea arriesgada que debió tener en cuenta elementos del contexto específico de este estudio. Para ejemplificar es necesario pensar en una situación supuesta de investigación. En ella, un grupo que domina únicamente una sola lengua L_x, y que no tiene el más mínimo conocimiento de otra lengua L_y es sometido a pruebas de comprensión en lectura en lengua nativa y en esa lengua L_y, y luego, esos resultados intentan correlacionarse. Claramente, esa situación hipotética arrojaría niveles diferentes de comprensión lectora en la lengua nativa, pero en la L_y esos desempeños serían únicamente los que por azar acertaron los estudiantes. Para el caso de esta investigación y para la conclusión derivada se tiene que este no es el caso de los participantes. Todos ellos habían tenido una formación académica continuada que aseguró un cierto grado de desempeño en las dos lenguas.

Teniendo en mente esta consideración se puede concluir que para el grupo estudiado, el desempeño en lectura en español sí es un predictor del desempeño en lectura en inglés como lengua extranjera. Los dos índices corroboran esta afirmación.

Es necesario tener en cuenta el papel de las estrategias cognitivas y metacognitivas en el desempeño lector en L_1 y L_2 en la escuela. En la práctica escolar, el aprendizaje de estrategias de lectura ocurre normalmente de manera natural; el estudiante descubre poco a poco y por sí mismo las herramientas para leer. Bueno, esto no debería ser así. Las lecturas, los ejercicios de comprensión de lectura en la escuela debería incluir tareas que faciliten el conocimiento y la aplicación consiente de todo tipo de estrategias. La conciencia de qué estrategias existen y de cómo se pueden usar en procura de obtener buenos resultados debe ser tenida en cuenta en la

instrucción escolar. Los docentes deberían conocer claramente esta teoría para poder enseñarla en sus clases.

Las palabras, oraciones, párrafos o los mismos textos completos pueden ser empleados como un medio de instrucción del uso consiente de estrategias. Cada lectura ofrece, además de la posibilidad misma del entendimiento del texto, múltiples oportunidades para hacer notar que se necesita usar estrategias que mejoren la comprensión. De acuerdo con Paris, Wasik y Turner (1991) o con Alexander y Jetton (2000), la práctica repetida automatiza ese uso consiente inicial, mejorando así los niveles de lectura. Los resultados de las encuestas de uso de estrategias permiten colegir que existe un nivel disímil de uso de estrategias entre estudiantes.

Las causas de los niveles tan disimiles en el manejo de estrategias trascienden los alcances de este estudio. Pero es posible hacer hipótesis que expliquen estas variaciones; una de ella es el modo en que cada estudiante ha aprendido a comprender el texto. Al tenor de sus experiencias cada participante ha ido asimilando el uso de diferentes estrategias. El número de estrategias empleadas indicaría que algunas son desconocidas para algunos participantes. Las correlaciones variadas permitirían asumir que el uso no garantiza el mejoramiento de la comprensión como se supondría; esto se explicaría por la pericia en el manejo de las estrategias. Ciertos estudiantes, las conocen, las emplean, pero su aplicación no impacta positivamente los resultados. Siendo así, se deben implementar acciones para lograr mejorar los niveles de comprensión de lectura, que como se explicó en los primeros capítulos constituye una habilidad académica esencial en el proceso educativo y la solución a la problemática planteada en el capítulo sobre situación problemática y justificación del estudio.

Capítulo 11. Alcances y limitaciones

El propósito de esta investigación se centró en estudiar cómo ocurría la comprensión lectora en L_1 y L_2 en los grados novenos de un colegio público distrital de la ciudad de Bogotá; y además, en explorar el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en lectura en L_1 y L_2 en ese nicho particular. El estudio pretendió describir los procesos de comprensión de lectura en L_1 y L_2 prestando atención al uso de estrategias cognitivas y metacognitivas. Los conocimientos y experiencias derivados de este proceso investigativo pueden constituir insumos de valor para quienes estén interesados en hacer investigaciones relacionadas.

De la misma manera, pueden ser un referente válido para aquellos que quieran comenzar nuevos procesos investigativos en el área pero a nivel más general. En el alcance más inmediato, tales conclusiones podrían ser usadas en el mejoramiento del programa de estudio de las asignaturas de español e inglés, en la medida en que se constituyen en una muestra empírica que soporta tal necesidad. Esta investigación logró concluir que existen relaciones de interdependencia en el uso estratégico en lectura y la comprensión del texto sin importar si este es uno en español o inglés; esta conclusión de vital importancia en el desarrollo de programas escolares de lectura o programas de bilingüismo

Uno de los retos mayores de la educación colombiana es lograr lectores competentes. Sin embargo, no se puede pretender lograr tener buenos lectores en segunda lengua sin tener en consideración que la buena comprensión de lectura en lengua materna es un requisito. Realizar investigaciones variadas en cuanto al diseño metodológico o al análisis de datos (por ejemplo, investigaciones de corte cualitativo) que también demuestren este hecho podría llegar a convertirse en un referente importante a la hora de establecer la política educativa nacional.

Por otra parte, el sistema educativo escolar colombiano es muy amplio; millones de estudiantes asisten a diario a recibir instrucción escolar en entornos de enseñanza

absolutamente diversos. Las condiciones que hacen variar los entornos incluyen entre otras: los contextos socioculturales en los cuales ocurre el proceso educativo, el grado de capacitación de los docentes, las condiciones locativas de los colegios, la disponibilidad de materiales de enseñanza adecuados, entre muchas otras más. Siendo un proceso que se da en un entorno tan vasto y variado, es de esperar que hallar estrategias que mejoren, por ejemplo, el desempeño lector de los escolares dependan de investigaciones locales que den cuenta de estos aspectos específicos en contextos particulares que difieran del de la presente investigación. Este estudio puede ser una muestra en la formulación de otros estudios que tengan en cuenta estos factores únicos de cada entorno académico.

Las limitaciones del presente trabajo se derivan principalmente de tres aspectos: en primer lugar a las precisiones conceptuales expuestas en el marco teórico. Investigar la comprensión de lectura requiere la conceptualización de muchos procesos asociados como comprensión, desempeño, estrategia, metacognición, cognición, entre muchos otros. Esta no es una tarea fácil, pues existe una gran cantidad de opiniones, puntos de vista y formas de conceptuar los mismos aspectos. No hay acuerdos absolutos de definición ni de límites a ningún término en este ámbito. Queda entonces a criterio del investigador, escoger qué parte de esos referentes teóricos le es útil en la construcción de su trabajo. Esta escogencia de un marco teórico a criterio del investigador puede constituir una fuente de críticas al estudio.

En segundo lugar, lo reducido del público participante lo cual limita la posibilidad de generalizar los hallazgos. A partir de las conclusiones derivadas de una muestra relativamente pequeña y particular a un contexto no es recomendable hacer formulaciones generales a otros contextos escolares. Las conclusiones del presente estudio serían más generalizables si el trabajo se hubiera desarrollado a nivel interinstitucional en otros colegios, incluyendo una muestra más grande de estudiantes, o si desde el comienzo se hubiera hecho una caracterización detallada de cada participante, pero eso constituye un trabajo diferente al aquí presentado. En esta medida, llevar a cabo estudios investigativos que tengan en cuenta estos aspectos en contextos similares al de este trabajo, o realizar análisis semejantes, pero a un nivel mayor (ciudad, país), puede constituirse en el punto de partida de futuras investigaciones.

Sin embargo, a pesar de la limitación del tamaño de la muestra de la presente investigación, tal limitación se compensa con el conocimiento de los participantes. En efecto, conocerlos puede

constituir una ventaja a la hora de aplicar encuestas y pruebas. El conocimiento de las particularidades de los estudiantes, de las maneras de comportarse, de la forma como ellos responden normalmente a los ejercicios permitió predecir, probar y corregir la aplicación de las encuestas y pruebas haciendo que los resultados se ajustaran a la realidad. La implicación de los estudiantes en el estudio, la compleción total de las pruebas, el entendimiento y la adecuada reflexión a la hora de contestar las encuestas sobre estrategias, el desarrollo personal dedicado de las pruebas de comprensión de lectura se logró y en esto fue importante la familiaridad con los investigados.

Finalmente, aunque el diseño estadístico respondió a la pregunta de investigación y al logro de los objetivos planteados, en el camino surgieron nuevas inquietudes. La suficiencia de los procedimientos estadísticos cuantitativos para hacer mediciones de variables como las aquí investigadas, los hallazgos paradójicos o contradictorios encontrados, la extensión en la presentación de los resultados constituyen nuevos retos para continuar la investigación en este campo.

Referencias bibliográficas

[1] Alderson, J.C. (1984). *Reading in a foreign language. A reading problem or a language problem?* En J.C. Alderson & A.H. Urquhart (Eds.), Reading in a foreign language (pp. 1-24). London: Longman.

[2] Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading.* Cambridge: Cambridge University Press.

[3] Alderson, J.C. & Urquhart, S. (1984). *Reading in a foreign language.* New York, NY: Longman.

[4] Alexander, P. A. & Jetton, T. L. (2000). *Learning from text. A multidimensional and developmental perspective*. En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), Handbook of Reading Research (Vol. 3, pp. 285–310). Mahwah, NJ: Erlbaum.

[5] Alhaqbani, A. & Riazi, M. (2012). *Metacognitive awareness of reading strategy use in Arabic as a second language.* Reading in a foreign language, 24(2), 231–255.

[6] Alsheikh, N. & Mokhtari, K. (2011). *An examination of the metacognitive reading strategies used by native speakers of Arabic when reading academic texts in Arabic and English*. English Language Teaching, 4(2), 151-160.

[7] Anderson, N. J. (2003). *Scrolling, clicking, and reading English. Online reading strategies in a second/foreign language.* The Reading Matrix, 3(3), 1- 33.

[8] Anderson, N. J. (2005). *L2 Strategy research.* En E. Hinkel (Ed.), Handbook of research in second language teaching (pp.757-772). Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates.

[9] Anderson, N. J. (2009). *ACTIVE Reading. The research base for a pedagogical approach in the reading classroom.* En Z.H. Han &, N. Anderson (Eds.), Second language reading: research and instruction (pp. 117-143). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

[10] Baker, C. (1993). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo.* Madrid: Editorial Cátedra.

[11] Baker, L. & Brown, A. (1984). *Metacognitive skills in reading.* En D. Pearson, M. Kamil, R. Barr & P. Mosenthal (Eds.), Handbook of reading research (pp. 354-394). New York, NY: Longman.

[12] Baker, W. & Boonkit, K. (2004). *Learning strategies in reading and writing.* EAP contexts. RELC Journal, 35, 299–328. doi: 10.1177/0033688205052143

[13] Barnett, M. (1988). *Reading through context. How real and perceived strategy use affects L2 comprehension.* The Modern Language Journal, 12(2), 150-162.

[14] Bernhardt, E. B. (2005). *Progress and procrastination in second language reading.* En M. E. McGroarty (Ed.), A survey of applied linguistics. (Vol. 25, pp. 133–150). West Nyack, NY: Cambridge University Press.

[15] Bernhardt, E.B. (2011). *Understanding advanced second-language reading.* New York, NY: Routledge.

[16] Bernhardt, E. B. & Kamil, M. L. (1995). *Interpreting relationships between L1 and L2 reading. Consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypothesis.* Applied Linguistics, 16(1), 15-34.

[17] Block, E. (1986). *The comprehension strategies of second language readers.* TESOL Quarterly, 20(3) 463-494.

[18] Block, E. (1992). *See how they read. Comprehension monitoring of LI and L2 readers.* TESOL Quarterly, 26(2), 319-343.

[19] Bossers, B. (1991). *On thresholds, ceilings and short-circuits. The relation between L1 reading, L2 reading and L2 knowledge.* AILA Review, 8, 45-60.

[20] Brown, J. D. & Rodgers, T. S. (2002). *Doing second language research.* Oxford: Oxford University Press.

[21] Carrell, P. L. (1988). *Interactive text processing. Implications for ESL/second language reading classrooms.* En P. Carrell, J. Devine &. D. Eskey, (Eds.), Interactive approaches to second language reading (pp. 239-259). Cambridge: Cambridge University.

[22] Carrell, P. L. (1989). *Metacognitive awareness and second language reading.* The Modern Language Journal, 73(2), 121-134.

[23] Carrell, P. L. (1991). *Second language reading. Reading ability or language proficiency?* Applied Linguistics, 12(2), 159-179.

[24] Carrell, P. L. (1998). *Can reading strategies be successfully taught? The Language Teacher*. Georgia State University. Recuperado de http://www. Jaltpubllications.org/old_tlt/files/98/mar/carrell.htlm

[25] Carrell, P., Pharis, B. & Liberto, J. (1989). *Metacognitive strategy training for ESL reading*. TESOL Quarterly, 23(4), 647-678.

[26] Celce-Murcia, M. & Olshtain, E. (2000). *Discourse and context in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

[27] Chamot, A.U. (1987). *The learning strategies of ESL students*. En A. Wenden & J. Rubin (Eds.), Learner strategies in language learning (pp. 71-84). Cambridge: Prentice-Hall.

[28] Chamot, A. U. (2004). *Issues in language learning strategy research and teaching*. Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 1(1), 14-26.

[29] Chamot, A.U (2005). *Language learning strategy instruction. Current issues and research in annual review of applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press. 112–130.

[30] Chamot, A. U., Barnhardt, S., El-Dinary, P. B. & Robbins, J. (1999).*The learning strategies handbook*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.

[31] Chamot, A.U. & El-Dinary, P.B. (1999). *Children's learning strategies in immersion classrooms*. The Modern Language Journal, 83(3), 319-3.

[32] Chamot, A.U. & Keatley, C.W. (2003). *Learning strategies of adolescent low literacy Hispanic ESL students*. Proceedings of the 2003 Annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL. Recuperado de http://e-flt.nus.edu.sg/v1n12004/chamot.htm

[33] Chamot, A. U. & O'Malley, J. M. (1996). *The cognitive academic language learning approach (CALLA). A model for linguistically diverse classrooms*. The Elementary School Journal, 96(3), 259-273.

[34] Clarke, M. A. (1979). *Reading in Spanish and English. Evidence from adult ESL students*. Language Learning, 29(1), 121-150.

[35] Clarke, M.A. (1988). *The short circuit hypothesis of ESL reading - or when language competence interferes with reading performance*. In P.L. Carrell, J. Devine & D. E. Eskey (Eds.), Interactive

approaches to second language reading (pp. 114-124). Cambridge. Cambridge University Press.

[36] Coady, J. (1979). *A psycholinguistic model of the ESL reader.* En R. Mackay, B. Barkman & R.R. Jordan (Eds.), Reading in a Second Language. Rowley, MA: Newbury House. pp. 5-12.

[37] Cohen, A.D. (1998). *Strategies in learning and using a second language.* London: Longman.

[38] Cohen, A. D. (2011). *Second language learner strategies.* En E. Hinkel (Ed.), Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning (Vol. 3, pp. 681- 698). New York, NY: Taylor & Francis Routledge.

[39] Cohen, A. D. & Oxford, R. L. (2001). *Learning styles survey for young learners.* Recuperado de http:// carla.acad.umn.edu/profiles/Cohen-profile.html

[40] Cook, V.J. (1993). *Linguistics and second language acquisition.* Basingstoke, UK: Macmillan.

[41] Creswell, J. (2008). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research.* New Jersey: Pearson: Merrill Prentice Hall.

[42] Cross, D. R., & Paris, S. G. (1988). *Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension.* Journal of Educational Psychology, 80(2), 131–142.

[43] Cummins, J. (1976). *The influence of bilingualism on cognitive growth. A synthesis of research findings and explanatory hypotheses.* Working Papers on Bilingualism, 9, 1–43.

[44] Cummins, J. (1979). *Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children.* Review of Educational Research, 49(2), 222-51.

[45] Cummins, J. (1980). *The construct of language proficiency in bilingual education.* En J.E. Alatis (Ed.), Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics. Washington DC: Georgetown University Press.

[46] Cummins, J. (1981). *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students.* In California State Department of Education (Ed.), Schooling and language minority students: A theoretical framework (pp. 3-49). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University.

[47] Cummins, J. (1991). *Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children.* En E. Bialystok (Ed.), Language processing in bilingual children. (pp. 70-89). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

[48] Cummins, J. (2006, octubre). *The relationship between American Sign Language proficiency and English academic development: A review of the research.* Paper presented at the conference Challenges, Opportunities, and Choices in Educating Minority Group Students, Hamar, Norway. Recuperado de http:// www.gallaudet.edu/documents/cummins_asl-eng.pdf

[49] Cummins, J., Swain, M., Nakajima, K., Handscombe, J., Green, D. & Tran, C. (1984). *Linguistic interdependence among Japanese and Vietnamese immigrant students.* En C. Rivera (Ed.), Communicative Competence approaches to language proficiency assessment; Research and application. (pp. 60-81). Clevedon, Avon, UK: Multilingual Matters LTD.

[50] Cunningham, A. (2005). *Vocabulary growth through independent reading and reading aloud to children.* En E.H. Hiebert & M.L. Kamil (Eds.), Teaching and learning vocabulary; bringing research to practice. (pp. 45-68). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

[51] Cziko, G.A. (1980). *Language competence and reading strategies. A comparison of first and second language oral reading errors.* Language Learning, 30, 101-116.

[52] Devine, J. (1993). *The role of metacognition in second language reading and writing.* En G. Joan & L. I. Carson (Eds.), Reading in the composition classroom; second language perspective. (pp.105-130). Boston: Heinle and Heinle Publishers.

[53] Dhanapala, K.V. (2010). *Sri Lankan university students' metacognitive awareness of L2 reading strategies*. Journal of international development and cooperation, 16(1), 65-82.

[54] Díez, M., Fernandez, R. y Halbach, A. (2004). *Debate en torno a las estrategias de aprendizaje.* Frankfurt: Peter Lang GMBH.

[55] Dörnyei, Z. & Taguchi, T. (2009). *Questionnaires in second language research. Construction, administration, and processing second language acquisition research*. New York, NY: Routledge.

[56] Ehrman, M.E., Leaver, B. & Oxford, R.L. (2003). *A brief overview of individual differences in second language learning.* System, 31(3), 313–330.

[57] Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition.* Oxford: Oxford University Press.

[58] Ezell, H. K., Hunsicker, S. A. & Quinque, M. M. (1997). *Comparison of two strategies for teaching reading comprehension skills*. Education & Treatment of Children, 20(4), 365-382.

[59] Flavell, J.H.: 1971. *First discussant's comments. What is memory development the development of?* Human development, 14, 277-278. doi: 10.1159/000271216)

[60] Flavell, J. H. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive developmental inquiry*. American Psychologist, 34(10), 906 - 911.

[61] Flavell, J. H. (1981). Cognitive monitoring. En W. P. Dickson (Ed.), Children's oral communication skills. (pp. 35-60). New York, NY: Academic Press.

[62] Freebody, P. & Luke, A. (1990). *Literacies programs: Debates and demands in cultural context. Prospect: An Australian Journal of TESOL, 5(3), 7-16.*

[63] Geva, E. & Ryan, E. B. (1993). *Linguistic and cognitive correlates of academic skills in first and second languages*. Language Learning, 43(1), 5-42.

[64] Gilakjani, A & Masoumeh, A. (2011). *The relationship between L2 reading comprehension and schema theory.a matter of text familiarity*. International journal of information and education technology, 1(2), 142-149.

[65] Goodman, K.S. (1994). *Reading, writing, and written texts. A transactional sociopsycho-linguistic view*. En R.B. Ruddell, M.R. Ruddell & H. Singer (Eds.), Theoretical models and processes of reading (4th ed. pp. 1093-1130). Newark, DE: International Reading Association.

[66] Goodman, K.S. (1996). *On reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.

[67] Gough, P.B., Hoover, W.A. & Peterson, C.L. (1996). *Some observations on a simple view of reading*. En C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), Reading comprehension difficulties (pp. 1-13). Mahwah, NJ: Erlbaum.

[68] Grabe, W., & L. F. Stoller. (2001).*Reading for academic purpose. Guidelines for the ESL/EFL teacher*. En M.Celce-Murcia (Ed.), Teaching English as a second or foreign language (pp. 187-203). Boston: Heinle and Heinle.

[69] Grabe, W. & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. Harlow, England: Longman Pearson Education.

[70] Griffiths, C. (2008). *Lessons from good language learners.* Cambridge University Press. Cambridge.

[71] Guthrie, J. T., van Meter, P., McCann, A. D., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C. C., Rice, M. E., Faibisch, F. M., Hunt, B. & Mitchell, A. M. (1996). *Growth of literacy engagement. Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction.* Reading Research Quarterly, 31(3), 306-332.

[72] Hedgecock, J. & Ferris, D. (2009). *Teaching readers of English.* New York, NY: Routledge.

[73] Heit, I. A. (2011). *Estrategias metacognitivas de compresión lectora y eficacia en la asignatura lengua y literatura.* Tesis de Licenciatura, Universidad Católica Argentina, Facultad Teresa de Ávila. Departamento de Humanidades. Disponible en: http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/estrategias-metacognitivas-comprension-lectora-heit.pdf

[74] Horiba, Y. (1990). *Narrative comprehension processes. A study of native and non-native readers of Japanese.* The Modern Language Journal, 74(2), 188-202.

[75] Horiba, Y. (1996). *Comprehension processes in L2 reading. Language competence, textual coherence, and inferences.* Studies in second language acquisition, 18(4), 433–473.

[76] Hudson, T. (1982). *The effects of induced schemata on the "short circuit" in L2 reading. Non-decoding factors in L2 reading performance.* Language Learning, 32(1), 1-31.

[77] Hudson, T. (2007). *Teaching second language reading.* Oxford, England: Oxford University Press.

[78] Huey, E. B. (1908). *The psychology and pedagogy of reading.* New York, NY: Macmillan.

[79] *ICFES (2004). Examen de calidad de la educación superior componente de comprensión lectora - Guía de Orientación.*

[80] Ikeda, M., Takeuchi, O. (2003). *Can strategy instruction help EFL learners improve reading comprehension?* JACET Bulletin, 37, 49-60.

[81] Jacobs, J. E. & Paris, S. G. (1987). *Children's metacognition about reading. Issues in definition, measurement, and instruction.* Educational Psychologist, 22(3&4), 255–278.

[82] Knight, S. L., Padron, Y. N. & Waxman, H.C. (1985). *The cognitive reading strategies of ESL students.* TESOL Quarterly, 19(4), 789-792.

[83]Koda, K. (2004). *Insights into second language reading. A crosslinguistic approach*. New York, NY: Cambridge University Press.

[84] Kuiper, F.K., Fisher, L. & Monte Carlo, A. (1975). *Comparisons of six Clustering Procedures" Biometrics,* 31,777-783.

[85] Lee, J. & Schallert, D. L. (1997). *The relative contribution of L2 language proficiency and L1 reading ability to L2 reading performance. A test of the threshold hypothesis in an EFL context.* TESOL Quarterly, 31(4), 713-739.

[86] Ling, S. (2011). *Investigating Chinese English majors' use of reading strategies. A Study on the relationship between reading strategies and reading achievements.* (Unpublished Master Thesis). Kristianstad University, Sweden.

[87] Mackworth, N. H. (1972). *Seven cognitive skills in reading.* Reading Research Quarterly, 7(4), 679-700.

[88] Maghsoudi, M. & Talebi, S. H. (2009). *The impact of linguality on the cognitive and metacognitive reading strategies awareness and reading comprehension ability.* Kamla-Raj. 2009 J Social Sciences, 18(2), 119-126.

[89] Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación.* Buenos Aires: Aique.

[90] McLain, K. V. M., Gridley, B. E. & McIntosh, D. (1991). *Value of a scale used to measure metacognitive reading processes. J*ournal of Educational Research, 85, 81-87.

[91] McLaughlin, M., & Allen, M.B. (2002). *Guided comprehension in grades 3–8*. Newark, DE: International Reading Association.

[92] Miholic, V. (1994). *An inventory to Pique students' metacognitive awareness of reading strategies*. Journal of Reading, 38(1), 2-4.

[93] Mokhtari, K & Reichard, C. (2002). *Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies.* Journal of Educational Psychology 94(2), 249-259.

[94] Mokhtari, K. & Reichard, C. (2004*). Investigating the strategic reading processes of first and second language readers in two different cultural contexts.* System, 32(3), 379–394.

[95] Mokhtari, K. & Sheorey, R. (2002).*Measuring ESL students reading strategies.* Journal of Developmental Education, 25(3), 2-10.

[96] Montero, E; Palma, J; & Bermúdez, A. (2007). *Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: un análisis multinivel;* RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa 2007, 13 (2)

[97] OCDE Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (2014) *Resultados de PISA 2012 en foco. Lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben.*

[98] Olson & Land (2007 febrero). *A cognitive strategies approach to reading and writing instruction for English Language learners in secondary school.* Research in the Teaching of English, 41(3), pp. 269-303.

[99] O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

[100] O'Malley, J.M., Chamot, A.U., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L., & Russo, R. (1985*). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students.* Language Learning, 35(1), 21-46.

[101] Oxford, R.L. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know.* Boston: Heinle & Heinle.

[102] Oxford, R.L. (1992/1993). *Language learning strategies in a nutshell. Update and ESL suggestions.* TESOL Journal, 2(2), 18-22.

[103] Oxford R.L. (1993). *Research on second language learning strategies.* Annual Review of Applied Linguistics 13, 175-187.

[104] Oxford R.L. (1996). *Language learning strategies around the world. Cross cultural perspectives.* Boston: Heinle & Heinle Publishers.

[105] Oxford, R., Cho, Y., Leung, S. & Kim, H-J. (2004). *Effect of the presence and difficulty of task on strategy use. An exploratory study.* International review of applied linguistics, 42, 1-47.

[106] Ozek, Y. & Civelek, M. (2006, August). *A study on the use of cognitive reading strategies by ELT Students.* The Asian EFL Journal professional teachers articles, 14(1), 3-10.

[107] Padron, Y. N. (1992). *The effect of strategy instruction on bilingual students' cognitive strategy use in reading.* Bilingual Research Journal, 16(3 & 4), 35—51.

[108] Padron, Y. & Waxman, H. C. (1988). *The effect of ESL students' perceptions of their cognitive strategies on reading achievement.* TESOL Quarterly, 22(1), 146-150.

[109] Parel, R. (2004). *The impact of lexical inferencing strategies on second language reading proficiency.* Reading and Writing, 17(6), 847-873.

[110] Paris, S.G. & Myers, M. (1981). *Comprehension monitoring, memory and study strategies of good and* poor readers. Journal of Reading Behavior, 13(1), 5-22.

[111] Paris, S.G., Wasik, B.A. & Turner, J.C. (1991). *The development of strategic readers.* En R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal & P.D. Pearson (Eds.), Handbook of reading research (pp. 609-640). White Plains, NY: Longman.

[112] Pearson, P. (2009). *The roots of reading comprehension instruction.* En Israel, S. E. & Duffy, G.G. (Eds.), Handbook of research on reading comprehension (pp. 3–31). New York, NY. Routledge.

[113] Pearson, P. & Johnson, D. (1978).*Teaching reading comprehension.* New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.

[114] Pereira-Laird, J. A. & Deane, F. P. (1997). *Development and validation of a self-report measure of reading strategy use.* Reading psychology: An international journal, 18, 185–235.

[115] Perfetti, C. A. (2010). *Decoding, vocabulary, and comprehension. The golden triangle of reading skill.* En M. G. McKeown & L. Kucan (Eds.), Bringing reading researchers to life: Essays in honor of Isabel Beck (pp. 291-303). New York, NY: Guilford.

[116] Perry, D. (2013, diciembre). *Estrategias de comprensión mientras se leen textos expositivos.* Revista Psicología Educativa, 19(2), 57-126.

[117] Phakiti, A. (2003). *A closer look at the relationship of cognitive and metacognitive strategy use to EFL reading achievement test performance.* Language Testing, 20(1), 26-56.

[118] Phakiti, A. (2006). *Modeling cognitive and metacognitive strategies and their relationships to EFL reading test performance.* Melbourne Papers in Language Testing, 11(1), 53-95.

[119] Pichette, F., Segalowitz, N. & Connors, K. (2003). *Impact of maintaining L1 reading skills on L2 reading skill development in adults. Evidence from speakers of Serbo-Croatian learning French.* The Modern Language Journal, 87(3), 391-403. En Bernhardt, E. (2011) Understanding advanced second-language reading. New York, NY: Routledge.

[120] Pinzas, J. (1997). *Relación entre los procesos de control y procesos metacognitivos.* Metacognición y lectura. Lima: PUCP.

[121] Politzer, R. & McGroarty, M. (1985). *An exploratory study of learning behaviours and their relationship to gains in linguistic and communicative competence.* TESOL Quarterly 19, 103-123.

[122] Pressley, M. (2000). *Comprehension instruction. What makes sense now, what might make sense soon?* En M.L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.) Handbook of Reading Research (Vol. 3, pp. 545-561). New York, NY: Longman.

[123] Pressley, M. (2002). *Metacognition and self-regulated comprehension.* En A. E. Farstrup & S. Samuels (Eds.) What research has to say about reading instruction (pp. 291-309). Newark, DE: International Reading Association.

[124] Pressley, M. Brown, R. El-Dinary, P. & Afflerbach, P. (1995). *The comprehension instruction that students need. Instruction fostering constructively responsive reading.* Learning disabilities research and practice, 10(4), 215-224.

[125] Pritchard, R.H. & O'Hara, S. (2008). *Reading in Spanish and English. A comparative study of processing strategies*. The Journal of Adolescent and Adult Literacy, 51(8), 630-638.

[126] RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding. Toward a* R&*D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.

[127] Rubin, J (1975). *What the 'good language learner' can teach us.* TESOL Quarterly, 9, 41-51.

[128] Rubin, J. (1987). *Learner strategies. Theoretical assumptions, research history and typology.* En A. Wenden & J. Rubin (Eds.), Learner strategies in language learning. (p. 43). Englewood, NJ: Prentice/Hall International.

[129] Rumelhart, D. E. (1977). *Toward an interactive model of reading.* En S. Dornic (Ed.), Attention and performance VI (pp. 573-603). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

[130] Sanhueza, C. (2012). *Uso de estrategias metacognitivas en lectura de L2.* Lenguas modernas 40, (pp. 125-147). Disponible en: http://www.revistas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/30768/32514

[131] Schmitt, M.C. (1990). *A questionnaire to measure children's awareness of strategic reading processes*. The Reading Teacher, 43, 454-461.

[132] Seliger, H. (1984). *Processing universals in second language acquisition*. En F. Eckman, L. Bell. & D. Nelson (Eds.), Universals of second language acquisition (pp. 36-47) Rowley, MA: Newbury House.

[133] Sheorey, R. & Mokhtari, K. (2001). *Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers.* System. 29(4), 431-449.

[134] Škudienė, V. (2002). *A comparison of reading models, their application to the classroom and their impact on comprehension.* Studies about languages, 2, 94-98.

[135] Smith, F. (1982). *Understanding reading.* (3rd ed.). New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.

[136] Solé, I. (2004). *Proyectos y programas de innovación en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, en A. Badía, T. Mauri y C. Monereo (coordinadores*). La práctica psicopedagógica en educación formal. Barcelona: UOC.

[137] Stanovich, K.E. (2000). *Progress in understanding reading. Scientific foundations and new frontiers.* New York: The Guilford Press.

[138] Stern, H. H. (1975). *What can we learn from the good language learner?* Canadian Modern Language Review, 31, 304-318.

[139] Stevens, R. J. (2003). *Student team reading and writing: a cooperative learning approach to middle school literacy instruction.* Educational Research and Evaluation, 9(2), 137-160.

[140] Taillefer, G. & Pugh, T. (1998). *Strategies for professional reading in L1 and L2.* Journal of Research in Reading, 21(2), 97-108.

[141] Taraban, R., Kerr, M. & Rynearson, K. (2004). *Analytic and pragmatic factors in college students' metacognitive reading strategies.* Reading Psychology, 25, 67-81. doi: 10.1080/02702710490435547

[142] Temur, T., Kargin, T., Bayar, S. A. & Bayar, V. (2010). *Metacognitive awareness of grades 6, 7 and 8 students in reading.* Procedia Social and Behavioral Sciences, 2(2), 4193-4199.

[143] Thorndike, E. L. (1917). *Reading as reasoning. A study of mistakes in paragraph reading.* Journal of Educational Psychology, 8(6), 323-332.

[144] Toukomaa, P. & Skutnabb-Kangas, T. (1977). *The intensive teaching of the mother tongue to migrant children of preschool age and children in the lower level of comprehensive school.* Research report. Tampere: Department of Sociology and Social Psychology-University of Tampere, Finland.

[145] Tsai, Y. R., Ernst, C. & Talley, P. C. (2010). *L1 and L2 strategy use in reading comprehension of Chinese FL readers.* Reading Psychology, 31(1), 1-9.

[146]Valcárcel, M., Coyle, Y. & Verdú, M. (1996): *Learning foreign languages: learner strategies.* En McLaren y Madrid, D. (eds), (pp. 65-106) Alcoy, España: Marfil.

[147] Van Dijk, T & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension.* New York, NY: New York Academic Press.

[148] Verhoeven, L. (1987). *Ethnic minority children acquiring literacy.* Berlin: Mouton & de Gruyter.

[149] Verhoeven, L. (1990). *Acquisition of reading in a second language.* Reading Research Quarterly, 25(2), 91-114.

[150] Verhoeven, L. (1991). *Acquisition of biliteracy*. En J. H. Hulstijn & J. F. Matter (Eds.), Reading in two languages. AILA Review (Vol. 8, pp. 31-44). Amsterdam: Free University Press.

[151] Vianty, M. (2007). *The comparison of students' use of metacognitive reading strategies between reading in Bahasa Indonesia and in English.* International Education Journal, 8(2), 449-460.

[152] Waxman, H. C. & Padron, Y. N. (1987). *The effect of students' perceptions of their cognitive strategies on reading achievement.* TESOL Quarterly, 22, 146-150.

[153] Wesche, M. (1977). *Learning behaviors of successful adult students on intensive language training.* En C. Henning (Ed.), Proceedings of the Los Angeles Second Language Research Forum. (pp. 355-370). Los Angeles, CA: English Department, University of California at Los Angeles.

[154] Williams, M. & Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers. A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

[155] Yamashita J. (2001). *Transfer of L1 reading ability to L2 reading. An elaboration of the linguistic threshold.* Studies in Language and Culture, 23(1), 189-200.

[156] Yang, Y. (2002). *Reassessing readers comprehension monitoring.* Reading in a foreign language, 14(1). recuperado de http://nflrc.hawaii.edu/April2002/yang/yang.html

[157] Yuksel, I. & Yuksel, I. (2012). *Metacognitive awareness of academic reading strategies.* Procedia-Social and Behavioural Sciences Elsevier, 31, 894-898. doi: 10.1016/2011.12.164

Anexos

Anexo A

PRUEBA DE COMPRENSION DE LECTURA EN ESPAÑOL (Parte 1)

Responda las preguntas de acuerdo con el siguiente texto.

UTOPÍA

Las aventuras del Nuevo Mundo hacen hervir las tabernas de este puerto flamenco.

Una noche de verano, frente a los muelles, Tomás Moro conoce o inventa a Rafael Hitloday, marinero de las naves de Américo Vespucio, quien dice que ha descubierto la isla de Utopía en alguna costa de América.

Cuenta el navegante que en Utopía no existe el dinero ni la propiedad privada. Allí se fomenta el desprecio por el oro y el consumo superfluo y nadie viste con ostentación.

Cada cual entrega a los almacenes públicos el fruto de su trabajo y libremente recoge lo que necesita. Se planifica la economía. No hay acaparamiento, que es hijo del temor, ni se conoce el hambre. El pueblo elige al príncipe y el pueblo puede deponerlo; también elige a los sacerdotes. Los habitantes de Utopía abominan la guerra y sus honores, aunque defienden ferozmente sus fronteras. Profesan una religión que no ofende la razón y rechaza las mortificaciones inútiles y las conversiones forzosas. Las leyes permiten el divorcio pero castigan severamente las traiciones conyugales, y obligan a trabajar seis horas por día. Se comparte el trabajo y el descanso; se comparte la mesa.

La comunidad se hace cargo de los niños mientras sus padres están ocupados. Los enfermos reciben trato de privilegio; la eutanasia evita las largas agonías dolorosas. Los jardines y las huertas ocupan el mayor espacio y en todas partes suena la música.

Tomado de Memoria del juego. Los nacimientos, de Eduardo Galeano

1 En el fragmento: "Las aventuras del Nuevo Mundo hacen hervir las tabernas de este puerto flamenco", la expresión subrayada quiere decir que las aventuras del nuevo mundo eran

A la única excusa que tenían los aventureros flamencos para emborracharse.
B la razón por la cual los taberneros tenían limpios sus locales.
C una de las causas del empobrecimiento de los taberneros flamencos.
D un buen motivo para que los viajeros visitaran con emoción las tabernas.

2 En el fragmento: "Las aventuras del Nuevo Mundo hacen hervir las tabernas de este puerto flamenco", la expresión subrayada hace referencia a
A el nuevo mundo.
B la isla de Utopía.
C la ciudad de Amberes.
D la costa de América.

3 En el fragmento: "Allí se fomenta el desprecio por el oro y el consumo superfluo y nadie viste con ostentación", para conservar su sentido las palabras subrayadas pueden ser remplazadas respectivamente por
A innecesario y fastuosidad.
B modesto y elegancia.
C exagerado y moderación.
D abundante y desfachatez.

4 En el fragmento: "Una noche de verano, frente a los muelles, Tomás Moro conoce o inventa a Rafael Hitloday" las comas se utilizan para
A. separar elementos de una enumeración.
B insertar una aclaración pertinente.
C citar palabras de un autor.
D llamar la atención sobre un enunciado.

5 Podemos afirmar que en el fragmento: "Una noche de verano, frente a los muelles, Tomás Moro conoce o inventa a Rafael Hitloday", la expresión subrayada indica que
A sólo una de las dos opciones es verdadera.
B las dos opciones son verdaderas.
C ninguna de las dos opciones es posible.
D la primera opción es la más importante

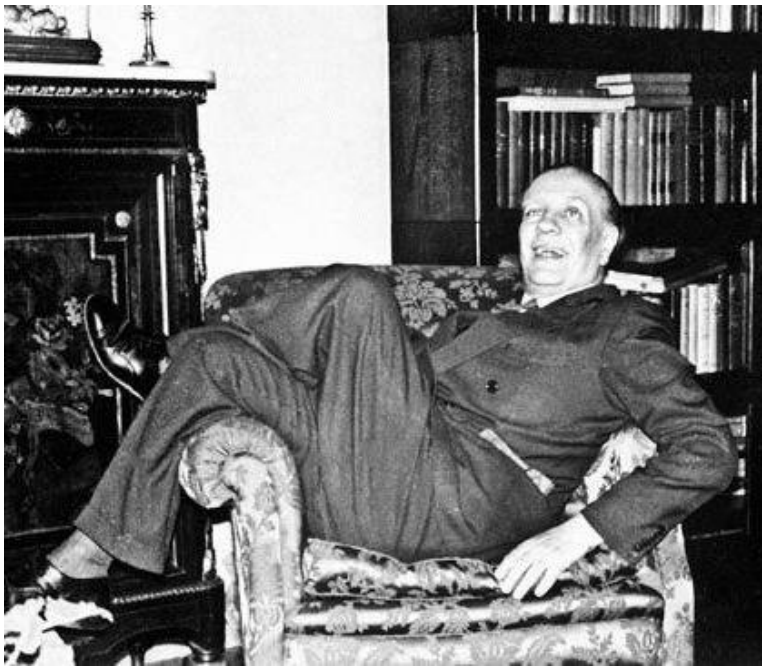
6 En el texto anterior, Rafael Hitloday es un personaje
A histórico que acompañó a Américo Vespucio al Nuevo Mundo.
B inventado por Américo Vespucio en una de las tabernas flamencas.
C creado por Tomás Moro para transmitir la idea de un mundo ideal.
D real que descubrió una de las islas más importante de América.

7 Podemos afirmar, según el texto anterior, que uno de los valores fundamentales para los habitantes de Utopía es
A el ahorro y el uso del dinero como fuente de bienestar.
B la igualdad y el bien común de todos los seres humanos.
C el poder y el valor de los guerreros que defienden la isla.
D la libertad y la autonomía de las personas para escoger su profesión.

8 En el texto anterior, Utopía es
A un lugar imaginado por Tomás Moro.
B una mentira de Eduardo Galeano.
C un sueño de Rafael Hitloday.
D una invención de Américo Vespucio.

PRUEBA DE COMPRENSION DE LECTURA EN ESPAÑOL (Parte 2)

Responda las preguntas de acuerdo con el siguiente texto.



EN EL REINO DE LO FANTÁSTICO

En estos días se han estado conociendo las propuestas de diversos autores al Premio Nobel de Literatura, también habrían de mencionarse aquellos que a pesar de tener una obra inigualable y quizás hasta de mayor significación que muchos de los premiados, por razones que escapan a la comprensión de todos, nunca fueron tomados en cuenta por la Academia Sueca de la Lengua para el otorgamiento de este galardón. Entre estos grandes despreciados se encuentran los máximos representantes de la literatura fantástica, los sudamericanos Jorge Luis Borges, el más universal de los escritores en castellano, y José Donoso.

Uno de los mayores desaciertos de la Academia Sueca fue su reiterada actitud de no premiar a Jorge Luis Borges, quien dejó una de las obras más exquisitas en cuanto a su calidad y profundidad, a la vez que se manifestó en los más diversos géneros literarios, como un conjunto único de ingenio, inteligencia y perfección expresiva.

La literatura de Borges simboliza la literatura de la fantasía como un recurso de la inteligencia, en que ordena sus planteamientos dentro de un criollismo que sólo tenía su interpretación a través de lo metafísico, de aquello que escapa a una explicación común y coherente para conducirnos a un total escepticismo.

El escritor narra en la mayoría de sus relatos desde la primera persona, para ir descifrando los laberintos mentales del hombre, y dentro del género asumirlos como propios en la contemplación de una realidad mentalizada en que perviven los mitos y se incorpora la utopía.

En sus últimos tiempos para acompañar su vejez le llega la ceguera, dificultad que le ayuda a conocer los matices silenciosos de la oscuridad y adentrarse en su propio mundo en un proceso de interiorización para develar sus misterios y convocar sus fantasmas en la luminosa llama de sus palabras. Su vida se convirtió desde entonces en un sueño interminable en el que la realidad sólo tenía espacio en su recuerdo personal. No podía escribir por sus propias manos, sólo requisaba en su mente fértil los instrumentos que desde su oscuridad le permitieran descubrir los enigmas de la vida del hombre a través de sus propios fantasmas.

La obra de Borges se basa en la inteligencia crítica, donde la imaginación y la fantasía se presentan como elementos definitivos en su justificación de la existencia, cuando recurre a la fórmula schopenhaueriana de que "toda negligencia es deliberada, todo casual encuentro una cita, toda humillación una penitencia, todo fracaso una misteriosa victoria, toda muerte un suicidio".

La mejor definición de Borges la realiza él mismo, cuando expresa: "Se me pregunta a menudo cuál es mi mensaje: la respuesta más obvia es que no tengo mensaje. No soy ni pensador ni moralista, sino

simplemente un hombre de letras que convierte sus propias perplejidades y el respetable sistema de perplejidades que llamamos filosofía en formas de literatura".
Por otra parte, un poco más joven pero envuelto en el mismo manto de la literatura fantástica, la obra del chileno José Donoso se sitúa entre las más connotadas de los narradores latinoamericanos contemporáneos. En sus obras la imaginación sustituye a la realidad, cuando esta última pasa a ser un mero elemento de referencia para el lector. Un rico lenguaje de imágenes y símbolos se convierte en su elemento esencial de expresión. La metamorfosis de sus personajes busca calcar la sociedad de una manera degenerada, cuando utiliza ese elemento kafkiano, de transmutar los entes para convertirlos en especímenes inesperados.
El obsceno pájaro de la noche, la obra más importante de Donoso, resulta ser la descripción de un mundo social que degenera en un mundo monstruoso del que la lógica y la razón desaparecen, donde la realidad se convierte en trampa, perspectiva falsa, actitud y hecho inexplicable.
Tomado de: Reyes Sánchez, Miguel. *La creación literaria en el siglo XX.* República Dominicana: Ediciones 2.000.

9 En la expresión "Por otra parte, un poco más joven pero envuelto en el mismo manto de la literatura fantástica", las palabras subrayadas permiten
A introducir un nuevo tema que rebate la tesis del texto.
B anunciar que se va a tratar otro aspecto del mismo tema.
C destacar una idea importante que no puede pasar inadvertida.
D expresar un contraste o una oposición entre dos ideas.

10 De acuerdo con la información global, puede afirmarse que la tesis sobre la cual se desarrolla el texto anterior es que
A la obra de Borges se basa en la inteligencia crítica y en la justificación de la existencia.
B el mayor desacierto de la Academia Sueca de la Lengua fue no otorgar el premio Nobel a Borges y a Donoso.
C en las obras de Borges y de Donoso la imaginación y la fantasía sustituyen a la realidad.
D Borges y Donoso han legado a la historia literaria las obras más ingeniosas y profundas de la narrativa.

11 El autor del texto anterior sustenta su tesis a través de
A una narración detallada de los cuentos e historias con influencia kafkiana.
B una comparación entre las diferencias y similitudes de las obras de ambos escritores.
C un conjunto de citas que demuestran la veracidad de la afirmación planteada.
D una selección de los detalles relevantes de la vida y obra de Borges y Donoso.

12 Borges es un escritor de
A ideas claras y definidas por un hilo argumental sólido y que no cambia en ninguna de sus obras.
B mente abierta sensible a retratar el fluir de las ideas y enigmas humanos.
C la corriente modernista latinoamericana.
D talento al cual nunca se le reconocieron sus méritos.

13 En la literatura de Donoso, la realidad
A desaparece y deja lugar a la imaginación de los lectores.
B se sustituye por las fantasías propias del autor.
C refleja lo degenerado de la sociedad.
D se sustituye por una imaginación que muestra la degeneración social.

14 Por la forma como se presenta la información en el texto anterior, puede afirmarse que éste tiene la intención de

A explicar una idea.
B sustentar una idea.
C debatir una idea.
D describir una idea.

15 Del texto se puede deducir que el autor fundamenta y organiza la noción de lo "fantástico" alrededor de
A la lógica y la razón.
B la realidad y la imaginación.
C la metafísica y el conocimiento.
D la crítica y el juicio.

16 En el texto, la literatura de Borges simboliza la literatura de la fantasía como un recurso de
A la inteligencia.
B la metafísica.
C la existencia.
D la perfección.

PRUEBA DE COMPRENSION DE LECTURA EN ESPAÑOL (Parte 3)

Responda las preguntas de acuerdo con el siguiente texto.

EL PRINCIPE FELIZ

En lo más alto de la ciudad alzábase sobre un pedestal la estatua del Príncipe Feliz.
Toda ella estaba cubierta de tenues hojas oro fino. En lugar de sus ojos, tenía dos imponentes zafiros y un gran rubí escarlata refugiado en la empuñadura de su espada. Por eso era muy admirada.
- Es tan bella como una veleta – observó uno de los concejales que deseaba darse fama de experto en arte.
Y temiendo pasar por hombre poco práctico añadió: - Aunque no es tan útil.
Y, realmente, no lo era.
- ¿Por qué no eres como el Príncipe Feliz?- preguntaba una madre sensitiva, a su hijito que quería la luna; y agregó: - El Príncipe Feliz no hubiera pedido nada a gritos -, - Me satisface saber que hay alguien en el mundo completamente feliz- murmuró, contemplando la maravillosa estatua.
- En verdad, parece un ángel – dijeron los monaguillos al salir de la catedral, en sus trajes blancos.
- ¿En qué lo notáis, si no habéis visto ninguno? – Replicó el profesor de matemáticas.
- ¡Oh! Los hemos visto en sueños - contestaron los niños.
Y el profesor de matemáticas frunció el entrecejo, adoptando un aire de severidad porque no podía aprobar que unas criaturas se permitieran soñar.

Tomado de El Príncipe Feliz, de Oscar Wilde

17 Según la expresión: "En lo más alto de la ciudad alzábase sobre un pedestal la estatua del Príncipe Feliz", podemos afirmar que, la estatua del príncipe feliz

A Se encontraba en el lugar más alto de la ciudad.
B Era el monumento más hermoso de la ciudad.
C Se hallaba en las afueras de la gran ciudad.
D Era la parte más importante de la gran ciudad.

18 En la expresión: "Toda ella estaba cubierta de <u>tenues</u> hojas oro fino..." la palabra subrayada puede ser reemplazada por

A delicadas.
B brillantes.
C pequeñas.
D elaboradas.

19 En el fragmento: "- Es tan bella como una veleta – observó uno de los concejales que deseaba granjearse de experto en arte", la palabra subrayada es sinónimo de

A apoderarse.
B ganarse.
C ufanarse.
D permitirse.

20 El primer párrafo del texto anterior es una

A enumeración.
B narración.
C caricaturización.
D descripción.

21 Podemos afirmar que el texto anterior es un

A poema en verso libre que exalta las cualidades de un joven príncipe.
B cuento de hadas que narra la historia de amor de un hermoso príncipe.
C fragmento de un cuento que narra la historia de la estatua de un príncipe.
D cuento que muestra los diferentes aspectos de la vida de una ciudad.

22 En el último párrafo del texto anterior el autor

A critica el excesivo celo del profesor a la hora de cumplir con sus tareas.
B se burla de la severidad de los prejuicios del profesor.
C se lamenta del abuso al que son sometidos los niños en la escuela.
D denuncia la severidad y el mal genio de los profesores de matemáticas.

23 La intención del texto anterior es

A informar sobre las costumbres de Inglaterra en el siglo pasado.
B describir con detalle una de las obras más famosas del arte occidental.
C divertir a los lectores con una historia completamente inventada.
D criticar la ignorancia de la clase alta en Inglaterra.

24 En el fragmento "En lugar de sus ojos, tenía dos imponentes zafiros y un gran rubí escarlata refugiado en la empuñadura de su espada." La palabra subrayada puede ser reemplazada por

A potentes.
B costosos.
C poderosos.
D grandiosos.

PRUEBA DE COMPRENSION DE LECTURA EN ESPAÑOL (Parte 4)

Responda las preguntas de acuerdo con el siguiente texto.

LA RANA QUE QUERÍA SER UNA RANA AUTÉNTICA

Había una vez una Rana que quería ser una Rana auténtica, y todos los días se esforzaba en ello.

Al principio se compró un espejo en el que se miraba largamente buscando su ansiada autenticidad. Unas veces parecía encontrarla y otras no, según el humor de ese día o de la hora, hasta que se cansó de esto y guardó el espejo en un baúl.

Por fin pensó que la única forma de conocer su propio valor estaba en la opinión de la gente, y comenzó a peinarse y a vestirse y a desvestirse (cuando no le quedaba otro recurso) para saber si los demás la aprobaban y reconocían que era una Rana auténtica.

Un día observó que lo que más admiraban de ella era su cuerpo, especialmente sus piernas, de manera que se dedicó a hacer sentadillas y a saltar para tener unas ancas cada vez mejores, y sentía que todos la aplaudían.

Y así seguía haciendo esfuerzos hasta que, dispuesta a cualquier cosa para lograr que la consideraran una Rana auténtica, se dejaba arrancar las ancas, y los otros se las comían, y ella todavía alcanzaba a oír con amargura cuando decían que qué buena Rana, que parecía pollo.

Augusto Monterroso

25 El texto anterior es

A una fábula cuya moraleja debe construir el lector.
B un cuento que intenta cambiar el pensamiento de los lectores.
C una leyenda que narra a historia de una persona.
D un poema en prosa que invita a los lectores a ser originales.

26 En el fragmento "Y así seguía haciendo esfuerzos hasta que, dispuesta a cualquier cosa para lograr que la consideraran una Rana auténtica, se dejaba arrancar las ancas, y <u>los otros</u> se las comían, y ella todavía alcanzaba a oír con amargura cuando decían que qué buena Rana, que parecía pollo" la expresión subrayada se refiere a

A otros iguales que la Rana.
B sus admiradores.
C las ranas que no eran auténticas.
D los depredadores.

27 Podemos afirmar que para la Rana del texto anterior la aprobación de los demás era

A una necesidad vital; de modo que hacia cualquier cosa sin límites de ningún tipo.
B un elemento importante a la hora de tomar decisiones y hacer realidad sus sueños.
C un hecho que atormentaba pero que no impedía seguir adelante con su búsqueda.
D una esperanza constante; de modo que ponía en ella toda su fe y empeño.

28 En el texto anterior, la expresión que se encuentra entre paréntesis es

A un comentario burlesco a las actividades de la Rana.
B un juicio analítico sobre la falta de moralidad de la Rana.
C descripción detallada de los excesos de la Rana.
D una crítica al mal comportamiento de la Rana.

29 Podemos afirmar que la Rana del texto anterior

A era una Rana autentica pero incomprendida.
B no sabía qué era la autenticidad ni en que radicaba su valor.
C tenía un sueño grande para su propia inteligencia.
D era una Rana del montón que nunca sobresalió por nada.

30 Podemos afirmar que el papel que cumple la Rana del texto anterior es el de

A un héroe.
B una víctima.
C un superhéroe.
D un mártir.

31 Podemos afirmar que el narrador del texto anterior

A los pensamientos de la Rana, el mundo que la rodea y, en general toda su historia.
B solamente la historia de la Rana y desconoce la opinión que tienen los otros de la Rana.
C la historia de la Rana a través de lo que le han contado los que la conocieron.
D las acciones que realiza la Rana pero desconoce tanto sus pensamientos como su mundo.

32 En el texto anterior la palabra Rana inicia siempre con mayúscula para:

A indicar que dicha expresión cumple la función de un nombre propio.
B mostrar la importancia del personaje principal.
C llamar la atención sobre la importancia de la Rana.
D indicar al lector que debe prestar más atención a las actividades de este personaje.

PRUEBA DE COMPRENSION DE LECTURA EN ESPAÑOL (Parte 5)

Responda las preguntas de acuerdo con el siguiente texto.

EL FUTURO

En 1863, Julio Verne (con treinta y cinco años y, hasta entonces, un fracaso en todo lo que había emprendido) escribió Cinco semanas en globo. Ese libro vendió magníficamente y el asombrado Verne decidió escribir otros "viajes extraordinarios" (como su editor los llamaba). Verne describió expediciones que navegaban alrededor del mundo en tiempo record, que viajaban hasta el centro de la tierra, hasta el fondo del mar, a la luna y hasta a las profundidades del espacio a bordo de un cometa. Fue el primer escritor que se dedicó a la ciencia ficción casi por completo, y el primero en ganarse la vida con ella. Se hizo rico y famoso gracias a ella. Y lo que es más, podría ser considerado el primer futurista en sentido moderno – la primera persona en plantearse lo que se podría conseguir gracias a un continuo progreso tecnológico, así como los descubrimientos que podrían realizarse-.

En la década de 1890, un inglés, Herbert George Wells empezó a escribir ciencia ficción, y acabo siendo más popular que Verne. No era tan cauteloso como éste y dejó a su exuberante imaginación ocuparse del viaje a través del tiempo, la antigravedad. No obstante, la excitación que estos conferían a su obra, combinada con su destreza literaria, dieron a la ciencia ficción un nuevo aprecio entre el público y estimularon la consolidación de un futuro tecnológico.

Tomado de El futuro, de Isaac Asimov

33 A partir del texto anterior, podemos afirmar que su escritor Isaac Asimov intenta

A describir la importancia de la ciencia ficción.
B hacer una breve reseña sobre los precursores de la ciencia ficción.
C mostrar como H. G. Wells logró superar a Julio Verne en popularidad.
D demostrar que la ciencia ficción es un género literario muy rentable.

34 En el texto anterior a mayor imaginación de los escritores

A mayor éxito en sus publicaciones.
B mayor conexión con el futuro tecnológico.
C más descabelladas las aventuras de sus libros.
D mayor posibilidad de volverse ricos.

35 El último párrafo del texto anterior describe un escritor que

A superó a Julio Verne en todo sentido.
B escribió ciencia ficción desde una perspectiva más interesante para los lectores.
C consolidó el futuro tecnológico de la humanidad.
D tenía una imaginación más cautelosa que la de Julio Verne.

36 En el texto anterior los paréntesis se usan para

A intercalar datos aclaratorios y jocosos.
B romper el sentido de la frase anterior.
C citar palabras textuales.
D invertir el orden anterior de una numeración.

37. En el fragmento "dejó a su exuberante imaginación ocuparse del viaje a través del tiempo, la antigravedad" la expresión subrayada quiere decir

A atacando a la fuerza de gravedad.
B usando la fuerza de gravedad.
C anulación de la fuerza de gravedad.
D anterior a la fuerza de gravedad.

38 Según el texto anterior H. G. Wells es un escritor que

A escribía novelas recargadas de aventura.
B analizaba en sus novelas las posibilidades del futuro.
C criticaba los alcances de la ciencia y la tecnología.
D tenía la capacidad de predecir el futuro.

39 Podemos afirmar que el tema del texto anterior es la

A influencia de la ciencia en la literatura.
B de la ciencia ficción.
C verosimilitud en la ciencia del futuro.
D capacidad del hombre para hacer ciencia.

40 En el texto anterior la expresión "ciencia ficción" hace referencia a

A una ciencia que estudia la ficción literaria.
B un género literario que tiene por tema el futuro.
C serie de experimentos para averiguar el futuro.
D una rama de las ciencias exactas.

PRUEBA DE COMPRENSION DE LECTURA EN ESPAÑOL (Parte 6)

Responda las preguntas de acuerdo con el siguiente texto.

A LOS PERROS SOLO LES FALTA HABLAR

Científicos se dieron a la tarea de indagar por el cariño de los canes a sus amos. Los resultados: los perros se comportan como niños.

Miles de años de evolución conjunta han convertido al mejor amigo del hombre en uno más de la familia, según el artículo de la revista New Scientist. La investigación, realizada por un equipo de científicos en Budapest, indica que los perros desarrollan vínculos con sus dueños de la misma forma que los niños lo hacen con sus padres.

"Lo que descubrimos es que de la misma forma en que los niños presentan varios niveles de afecto hacia sus padres, los perros también demuestran distintos niveles de apego a su dueño", manifestó Adam Miklosi, de la Universidad de Eotvos Lorand de Budapest.

El nuevo estudio demuestra que los niños son felices al explorar un nuevo entorno mientras su madre esté cerca de ellos, pero se ponen nerviosos si ella se marcha. Miklosi detectó el mismo comportamiento en los perros.

"Cuanto mayor era el apego entre un perro y su dueño… el animal tendía a comportarse de una forma dependiente, abandonando sus capacidades de pensamiento y acción independientes", publicó New Scientist.

La reproducción selectiva de perros a lo largo del tiempo ha dado origen a animales que desarrollan fuertes vínculos y están predispuestos a aprender y obedecer.

"El entorno natural del perro es su familia humana u otros ámbitos sociales humanos", declaró el jefe del equipo de Budapest, Vilmos Cysani.

Tomado de El Tiempo, Marzo de 2000

41 Según el texto anterior, los niños y los erros se comportan de manera similar en lo relacionado con la

A forma de conocer el mundo.
B necesidad de afecto.
C obediencia a los adultos.
D dependencia de los seres humanos.

42 Según el texto anterior, la evolución ha logrado que

A los niños y los perros se conviertan en miembros de la familia.
B adultos puedan reconocer a los perros como seres sociales.
C perros desarrollen comportamientos similares a los de los niños.
D científicos hagan investigaciones valiosas sobre la vida de los perros.

43 Según el texto anterior en la relación de los perros con los humanos se presenta el fenómeno de que a mayor apego

A igual dependencia.
B mayor intolerancia.
C menor independencia.
D mayor individualidad.

44 En el primer párrafo del texto anterior cumple la función de

A un comentario.
B una opinión.
C un resumen.
D una recomendación.

45 La intención del texto anterior es

A conmover a los lectores para que traten bien a sus mascotas.
B informar a los lectores sobre una curiosa investigación científica.
C promover y activar la investigación científica en Colombia.
D convencer a los lectores de una idea revolucionaria.

46 Podemos afirmar que el título del texto anterior

A plantea de forma esquemática el contenido que luego se desarrolla.
B exagera algunos aspectos del contenido del artículo.
C engaña al lector porque no desarrolla lo anunciado.
D hace énfasis en la idea más importante del artículo.

47 Podemos afirmar que la intención de los investigadores que reporta el artículo era

A averiguar la relación entre los niños y los perros.
B buscar explicación a la fidelidad de los canes.
C encontrar explicación al afecto que los perros sienten por los humanos.
D demostrar que los perros están adaptados a los ambientes humanos.

48 El texto anterior es un artículo periodístico que

A da la primicia sobre una investigación científica.
B parte de las entrevistas que el autor realiza.
C comenta otro artículo periodístico.
D analiza los alcances de una investigación científica.

PRUEBA DE COMPRENSION DE LECTURA EN ESPAÑOL (Parte 7)

Responda las preguntas de acuerdo con el siguiente texto.

EL DISCURSO DEL PAVO

El niño había esperado el bus en la acera marcada con la cinta amarilla y lo había tomado después de que lo hicieron todos los pasajeros. A diferencia de los otros, el niño llevaba un pavo debajo del brazo. Y quienquiera que haya visto un pavo debajo de un brazo, sabe que no hay animal más pacífico, más inofensivo y serio y que, ninguno como él representa con mayor propiedad su papel de víctima propiciatoria.

El niño se sentó en uno de los asientos laterales, contra la ventanilla. Llevaba el pavo para alguna parte. Tal vez a venderlo en el mercado. Tal vez a regalarlo. Tal vez para que algo fuera extraño simplemente lo llevaba a dar una vuelta por la ciudad, como llevan las damas su pekinés favorito. En todo caso, el niño iba allí tan pacífico, inofensivo y serio como el pavo.

De pronto, cuando ya parecía haber pasado el momento oportuno para protestar, la dama que ocupaba el asiento vecino empezó a incomodarse. Primero se incomodó con un gesto displicente. Luego, como en un proceso de reacciones internas, se llevó las manos a las narices, después se estiró, buscó al cobrador con la mirada llena de propósitos amenazantes y, finalmente, cuando el proceso interno llegó a su punto de ebullición, hizo la estridente protesta que pareció un verso fabricado para la literatura de tocador:

— ¡Si no me quitan este pavo me desmayo!

Todos sabíamos, desde luego, que aquella saludable y peripuesta señora era capaz de todo, menos de desmayarse. Pero la protesta había sido formulada en un tono contundente, tan definitivo e irrevocable, que todos empezamos a temer que sucediera lo que sucede siempre. Es decir, que bajaran al niño con el pavo.

Y él iba allí, contra la ventanilla, pegada la frente al borde de madera, sin ninguna preocupación por lo que pudiera decir la señora. En sus brazos, el pavo tenía toda la distinción de un caballero venido a menos, de uno de esos mendigos a quienes todos respetan porque recuerdan que, diez años antes, era uno de los hombres más acaudalados de la ciudad. Digno, intachable, el pavo parecía ser la única cosa lo suficientemente humana como para desmayarse frente a un mal olor.

Entonces alguien propuso, en voz alta, que se le aceptaran los diez centavos del pasaje, para que el pavo pudiera ocupar el puesto de la mujer. Otro, menos guasón, ofreció cambiar su asiento con el de la indispuesta dama. Pero ella no parecía dispuesta a transigir, sino que, rechazando todas las fórmulas propuestas, insistió con palabras que iban para discurso cívico, que no podía permitirse que en un vehículo de servicio público viajaran animales plumados, en confusión con los implumes.

Y ante la rabiosa andanada de aquella viajera patrióticamente antipática el pavo permanecía digno, sereno, imperturbable. Nunca se vio pavo más insultado, pero tampoco animal más discreto y silenciosamente irónico.

Tomado de: García Márquez, Gabriel 1981. *Textos costeños* Bogotá: Edit. Oveja Negra.

49 La actitud de la dama, que ocupa en el bus el puesto vecino al niño que lleva el pavo, se puede calificar como
A injusta.
B intolerante.
C imperturbable.
D insoportable.

50 En la expresión "Hizo la *estridente* protesta que pareció un verso fabricado para la literatura de tocador", la palabra subrayada puede reemplazarse sin cambiar el sentido por
A dulce.
B chillona.
C firme.
D abusiva.

51 En el tercer párrafo del texto, lo que se dice de la dama permite
A conocer cómo era la dama físicamente.
B justificar el comportamiento del niño.
C describir la intolerancia de la dama.
D demostrar la incomodidad de los pasajeros.

52 En la expresión "Pero la protesta había sido formulada en un tono tan contundente, tan definitivo e irrevocable, que todos empezamos a temer que sucediera lo que siempre sucede", las palabras subrayadas cumplen la función de
A ampliar el sentido de unas palabras.
B reforzar el sentido de una palabra.
C contradecir el sentido de unas palabras.
D modificar el sentido de una palabra.

53 En la historia, los rasgos de los personajes están hechos para contraponer principalmente
A las conductas humanas al comportamiento animal.
B las características del niño a las características del pavo.
C los sentimientos de los animales a las emociones humanas.
D las actuaciones de los hombres a las acciones de las mujeres.

54 Se puede afirmar que en el fragmento "Y quienquiera que haya visto un pavo debajo de un brazo, sabe que no hay animal más pacífico, más inofensivo y serio y que, ninguno como él representa con mayor propiedad su papel de víctima propiciatoria." la expresión subrayada indica que:
A el pavo iba a ser sacrificado.
B es un animal que sabe representar su papel.
C un pavo es representativo de la conducta de las víctimas inocentes.
D las víctimas debes ser serias y pacíficas ante su destino.

55 En la anterior lectura el niño es
A uno como cualquier otro niño de ciudad.
B un niño especial por su comportamiento ante las dificultades.
C un niño cualquiera en un lugar rural de un lugar no identificado.
D un niño que no respeta las normas del trasporte público.

56 De los siguientes enunciados, el que más se relaciona directamente con el título del texto es:
A "No hay animal más pacífico, más inofensivo y serio y que, ninguno como él representa su papel de víctima propiciatoria".
B "En sus brazos, el pavo tenía toda la distinción de un caballero venido a menos".
C "Nunca se vio pavo más insultado, pero tampoco animal más discreto y silenciosamente irónico".
D "Digno, intachable, el pavo parecía ser la única cosa lo suficientemente humana como para desmayarse frente a un mal olor".

PRUEBA DE COMPRENSION DE LECTURA EN ESPAÑOL (Parte 8)

Responda las preguntas de acuerdo con el siguiente texto.

IDENTIFICAN EN EGIPTO LA MOMIA DE LA FARAONA HACHEPSUT

Por medio del análisis del ADN y un diente providencial, las autoridades egipcias identificaron el miércoles una momia hallada hace un siglo como los restos de la reina Hachepsut, una de las pocas faraonas egipcias y una de sus gobernantes más misteriosas.

"La momia fue descubierta en el Valle de los Reyes en 1903 pero quedó sin identificar en ese sitio durante décadas hasta que hace dos meses fue conducida al Museo Egipcio en El Cairo para someterla a exámenes", dijo el jefe de antigüedades de Egipto, Zahi Hawass. "Estamos ciento por ciento seguros de que la momia pertenece a Hachepsut", dijo Hawass a la Associated Press.

Además de las pruebas de ADN, el examen de un diente hallado en un relicario que contenía algunos de los órganos embalsamados de la reina fue decisivo para la identificación. El molar calza perfectamente en la mandíbula de la momia. El descubrimiento, anunciado el miércoles en el museo, no ha sido verificado independientemente por otros expertos. Hachepsut, la monarca que se hacía llamar faraona, se vestía como varón y usaba una barba falsa, gobernó durante el siglo XV a.C. y ejerció más poder que otras dos famosas del antiguo Egipto, Cleopatra y Nefertiti. Pero cuando concluyó su mandato durante la Dinastía 18, desaparecieron misteriosamente todos sus rastros, incluyendo su momia.

Otra momia, que había estado en el museo durante décadas y se suponía era de la nodriza de la reina, Sitre-In, había sido investigada para ver si pertenecía a Hachepsut. Hawass y el ministro de Cultura Farouq Hosni develaron las dos momias durante una conferencia de prensa en el museo. "La momia identificada como la de Hachepsut revela una mujer obesa que murió cincuentona, probablemente padeció de diabetes y quizás cáncer hepático", dijo Hawass. "Su mano izquierda está sobre el pecho, en un signo tradicional de realeza en el antiguo Egipto". "Muestras óseas de ADN, tomadas de la cadera y del fémur de la momia, son comparadas con la momia de la abuela de Hachepsut, Amos Nefreteri", dijo Yehia Zakaria Gad, experto en genética molecular que integra el equipo de Hawass. Hawass ha encabezado la búsqueda de Hachepsut desde hace un año, para lo cual estableció un laboratorio de ADN, de 5 millones de dólares, en el sótano del museo con un equipo internacional de científicos. El estudio fue financiado por el canal Discovery, que difundirá un documental exclusivo en julio.

Tomado de: http://noticias.prodigy.msn.com/ciencia/articulo/

57 El hecho que origina la noticia presentada en el texto anterior es
A el descubrimiento, en 1903, de una momia.
B la identificación de la momia de la faraona Hachepsut.
C el hallazgo de procedimientos científicos para reconocer momias.
D el desarrollo de un estudio financiado por el canal Discovery.
58 La secuencia en que se presenta la información de la noticia es:

A desarrollo de la noticia, descripción de la identificación de la momia y de la faraona Hachepsut, nombre de quien financió el estudio.
B descripción de la identificación de la momia, desarrollo de la noticia, nombre de quien financió el estudio.
C descripción de la búsqueda de la momia, desarrollo de la noticia, nombre de quien financió el estudio.
D desarrollo de la noticia, nombre de quien financió el estudio, descripción de la identificación de la faraona Hachepsut.

59 En el texto, la referencia a Cleopatra y Nefertiti sirve para
A comprender la importancia de la noticia en la investigación histórica.
B entender a la importancia de Hachepsut en su época.
C relacionar varias épocas y así comprender la importancia de los faraones.
D relacionar las dinastías que existieron antes de la era cristiana.

60 En el fragmento: "El descubrimiento, anunciado el miércoles en el museo, no ha sido verificado independientemente por otros expertos." las comas se utilizan para:
A llamar la atención sobre un enunciado.
B citar palabras de un autor.
C insertar una aclaración pertinente.
D separar elementos de una enumeración.

61 Del artículo se puede deducir que el descubrimiento de la momia y su posterior identificación como Hachepsut es posible gracias a las
A referencias históricas claras de sus parientes en el antiguo Egipto.
B modernas técnicas de identificación usando material genético.
C la persistencia de los equipos de equipos de investigadores que la identificaron.
D la enfermedad dental de la faraona.

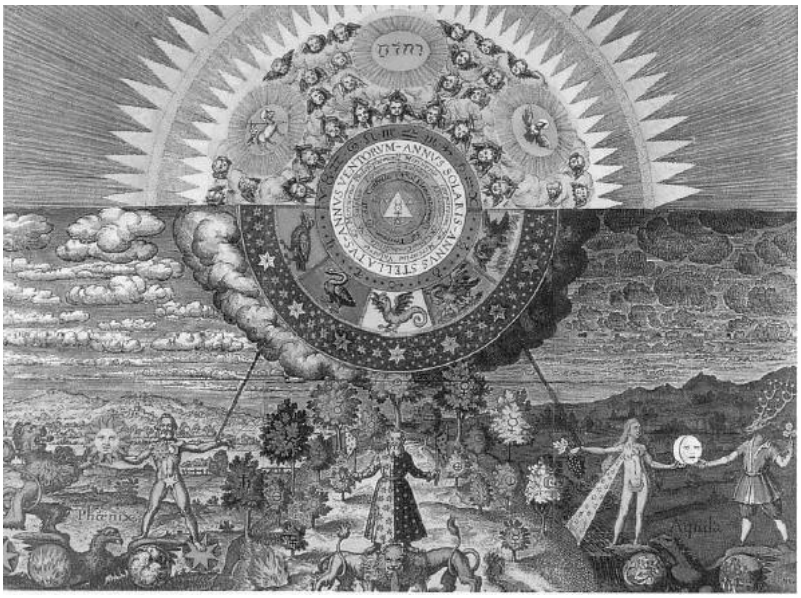
62 El párrafo en el recuadro tiene la función de
A indicar la forma como se verificaron los datos de ADN.
B ampliar el tema central que presenta la noticia.
C sintetizar los aspectos más importantes de la noticia.
D explicar por qué es importante la noticia.

63 De acuerdo con lo planteado en el texto, Hawass es
A un equipo de reconocidos científicos internacionales.
B alguien que financia los estudios del canal Discovery.
C un experto en genética molecular.
D el jefe de antigüedades de Egipto.

64 Teniendo en cuenta lo planteado en el texto, al diente se le atribuye la característica de "providencial"
A porque éste sólo podía pertenecer a una persona de alto rango social.
B para señalar la importancia del diente en el hallazgo arqueológico.
C porque se trataba del diente de una diosa.
D para llamar la atención sobre la belleza dental de los faraones.

PRUEBA DE COMPRENSION DE LECTURA EN ESPAÑOL (Parte 9)

Responda las preguntas de acuerdo con el siguiente texto



LA ALQUIMIA

La alquimia es mucho más que un conjunto de trucos mecánicos o una creencia imprecisa en la magia. Es en el fondo una teoría de cómo se relaciona el mundo con la vida humana. En una época en que no existía una distinción clara entre sustancia y proceso, entre elemento y acción, los elementos alquímicos constituían también aspectos de la personalidad humana, así como los elementos griegos eran también los cuatro humores que se combinaban en el temperamento humano. Y de su trabajo se desprende una teoría importante que se origina en la concepción griega de tierra, fuego, aire y agua, pero que durante la Edad Media adoptó una forma nueva y de gran importancia. Existía para los alquimistas una afinidad entre el microcosmo del cuerpo humano y el macrocosmo de la naturaleza. Un volcán en gran escala era como un divieso; una tempestad o una tormenta eran como las lágrimas y el llanto. Bajo estas analogías superficiales existía el concepto más profundo de que el universo y el cuerpo humano están conformados por los mismos materiales, principios o elementos. Para los alquimistas existían dos principios. Uno era el mercurio, que representaba todo lo denso y permanente. El otro era el azufre, que representaba todo lo inflamable y pasajero. Todos los seres materiales, incluido el cuerpo humano, estaban hechos a partir de estos dos principios y podían reconstruirse a partir de ellos. Por ejemplo, los alquimistas creían que todos los metales crecían dentro de la tierra y provenían del mercurio y del azufre, lo mismo que los huesos crecen dentro del embrión a partir del huevo. Y en verdad creían en esta analogía. Aún persiste tal simbología en la medicina actual. Seguimos utilizando en nuestros días para la hembra el símbolo alquímico del cobre, es decir, de lo que es frágil: Venus. Y para el varón el signo alquímico del hierro, es decir, de lo que es duro: Marte.

Tomado de El ascenso del hombre, de Jacobo Bronowski

65 La intención del texto anterior es
A apoyar las teorías científicas de la edad media.
B informar sobre las particularidades de la alquimia.
C comprobar la veracidad de las teorías alquímicas.
D clasificar los errores de la ciencia de la antigüedad.

66 Podemos afirmar que en texto anterior priman
A las afirmaciones con carácter mágico.
B las explicaciones científicas del concepto alquimia.
C los conceptos que fueron la base del conocimiento alquímico.
D las justificaciones de la utilidad de la alquimia.

67 En el fragmento "Bajo estas analogías superficiales existía el concepto más profundo de que el universo y el cuerpo humano están conformados por los mismos materiales, principios o elementos" la expresión subrayada quiere decir
A comparaciones superfluas.
B relaciones aparentes de semejanza.
C conclusiones no detalladas.
D comparaciones no precisas.

68 En el texto anterior la palabra alquimia significa: arte o ciencia que
A pretende la transmutación de los elementos.
B se basa en ele estudios de los humores.
C estudia la simbología de la medicina.
D utiliza los metales con fines rituales.

69 Según la expresión "un volcán era como un divieso" podemos afirmar que la palara subrayada significa:
A forúnculo
B tumor.
C raspón.
D cáncer.

70 En el fragmento "Existía para los alquimistas una afinidad entre el microcosmo del cuerpo humano y el macrocosmo de la naturaleza" las palabras subrayadas son
A preposiciones.
B adverbios.
C prefijos.
D pronombres.

71 El autor del texto anterior
A juzga duramente a las personas que creen en los poderes de la alquimia.
B plantea que la alquimia fue una forma bastante eficaz de conocer el mundo.
C cree que los alquimistas hicieron grandes descubrimientos físicos y terapéuticos.
D ve en la alquimia el antecedente inmediato de la química y otras ciencias modernas.

72 Podemos afirmar que el texto anterior es
A un informe periodístico que informa sobre el origen de la palabra alquimia.
B una reseña literaria sobre un libro que explica los avances de la alquimia.
C un comentario riguroso sobre un momento importante en la historia de las ciencias.
D una explicación científica sobre las constantes y variables en las formas del conocimiento.

Anexo B

PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS (Parte 1)

Read the article about Esther and then answer the questions. For questions 1 – 7, mark A, B or C on the answer sheet.

Lea el artículo sobre Esther y luego conteste las preguntas. Para las preguntas del 1 -7 conteste A, B o C en la hoja de respuestas.

ESTHER'S STORY

When Esther left school at the age of sixteen, her aunt Flory gave her £500 for her birthday. Most of Esther's friends decided to go to college, but Esther used her aunt's money to start her own business. She bought fruit, sugar and some glass jars and began making her own jam. She sold the jam for £1 a jar to her friends and she soon doubled her aunt's £ 500.

At first, her parents didn't want Esther to spend her time making jam and they thought that she should study instead. They hope that one day she would be a teacher or a doctor. But Esther didn't listen to them. She just kept on making jam. After a few months, she started selling it to the local market. Then she started making orange juice. She sold this to a school where one of her friends worked.

After two years, her business was very large and her parents were pleased with her. She made all kind of food which she sold to shops and supermarkets. She was so busy that she had to get some people to work for her.

EXAMPLE

0 How old was Esther when she left school?
A 14
B 15
C 16

ANSWER C

1 Why did Aunt Flory give Esther some money?
A Esther asked for it.
B Esther's friends needed it.
C It was a present.

2 After she left school, Esther
A went to college.
B started her own business.
C worked for her aunt.

3 Why did Esther make jam?
A She liked to eat it.
B She had a lot of fruit.
C She wanted to make money.

4 When Esther left school, her parents wanted her to
A go to college.
B be a businesswoman.
C work in a market.

5 Esther sold orange juice to
A the local market.
B a school.
C her friends.

6 Esther's parents were happy because Esther
A cooked for them.
B was busy.
C had a good business.

7 After two years, Esther
A paid people to help her.
B worked in a supermarket.
C opened a shop.

PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS (Parte 2)

Read the article about a young woman and then answer the questions.
For questions 1 – 7, mark A, B or C on the answer sheet.
Lea el artículo sobre una joven mujer y luego conteste las preguntas. Para las preguntas del 1 -7 conteste A, B o C en la hoja de respuestas.

REBECCA STEVENS

Rebecca Stevens was the first woman to climb Mount Everest. Before she went up the highest mountain in the world, she was a journalist and lived in a small flat in south London.
In 1993, Rebecca left her job and her family and travelled to Asia with some other climbers. She found that life on Everest is hard 'You must carry everything on your back', she explained, 'so you can only take things that you will need. You can't wash on the mountain, and in the end I didn't even take a toothbrush. I am usually a clean person but there is no water, only snow. Water is very heavy so you only take enough to drink'.
When Rebecca reached the top of Mountain Everest on May 17 1993, it was the best moment of her life. Suddenly she became famous. Now she has written a book about the trip and people often ask her to talk about it. She has a new job too, on a science programme on television. Rebecca is well-known today and she has more money, but she still lives in the little flat in south London among her pictures and books about mountains!

EXAMPLE
0 Everest is a
A country.
B mountain.
C town.
ANSWER B

1 Before Rebecca climbed Everest, she worked for
A bookshop.
B a newspaper.
C a travel agent.

2 Rebecca went to Everest
A with her family.
B with a climbing group.
C without anyone.

3 Rebecca didn't take much luggage because
A she didn't have any things.
B she had a bad back.
C she had to carry herself.

4 Rebecca didn't wash on Everest because
A it was too cold.
B there was not enough water.
C she is a dirty person.

5 Rebecca carried water for
A drinking .
B cooking .
C cleaning her teeth.

6 Rebecca became famous when she
A got to the highest place in the world.
B got to the highest place in the world wrote a book about her trip.
C was on a television programme.

7 After her trip, Rebecca
A earned the same money.
B stayed in the same flat.
C did the same job.

PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS (Parte 3)

Read the article about some birds and then answer the questions. Are the sentences 1 – 7 Right (A) Wrong (B)?
If there is not information to answer, choose doesn't say (C) For questions 1 – 7, mark A, B or C on the answer sheet.

Lea el artículo sobre unas aves y luego conteste las preguntas. ¿Las oraciones 1 – 7 son Verdaderas (A) Falsas (B)? Si no hay información para responder, escoja No dice (C) Para las preguntas 1 – 7, marque A, B o C en la hoja de respuestas.

CANADA GEESE

Canada geese are large blue and white birds .When autumn arrives, they have to fly south where the weather is warmer .The winters are so cold in Canada that the birds will die if they stay there.
Last spring, Bill Lishman found sixteen young Canada geese on his farm "They had lost their parents, "Bill thought. "These young birds won't know what to do in the autumn. Bill had a small plane and he decided to teach the birds to follow him .All through the summer, he went on short trips in his plane and the young geese flew after him."
When the cold weather arrived in autumn, Bill flew to Virginia in the United States, 600 miles south from his home in Canada .The geese followed him all the way .Bill flew to Virginia and returned home.
This spring, Bill was waiting for the birds to come back .They didn't arrive, so Bill flew to Virginia to get them .He looked for them for two weeks but he couldn't find them.
When he arrived back home, Bill found the geese waiting for him .Then had found the way home without him!

EXAMPLE
0 Winters in Canada are too cold for Canada geese.
A True B False C Doesn't say
ANSWER A

1 Bill Lishman is a farmer.
A True B False C Doesn't say

2 Bill lives with his parents.
A True B False C Doesn't say

3 Bill carried the geese in his plane.
A True B False C Doesn't say

4 This was Bill's first visit to Virginia.
A True B False C Doesn't say

5 Bill wanted the geese to stay at his home at winter.
A True B False C Doesn't say

6 Bill stayed in Virginia all winter.
A True B False C Doesn't say

7 The geese returned to Canada in the spring.
A True B False C Doesn't say

PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS (Parte 4)

Read the article about British Airways hostess and then answer the questions. For questions 1 – 7, mark A, B or C on the answer sheet.

Lea el artículo sobre una asistente de vuelo y luego conteste las preguntas. Para las preguntas del 1 -7 conteste A, B o C en la hoja de respuestas.

WORKING FOR AN AIRLINE

Nicola Peet left school at eighteen, went to college and then worked at a local airport. After nine months, she went to work for Saudi Arabian Airlines and then she joined British airways as an air hostess. Four years later, she got her present job as a manager.
This is what she told us about her job:
"My office is at Heathrow airport, but I spend 60% of my time in the air. I teach air-hostesses and help them with any problems. I also go to lots of meetings. My hours are usually from 8 Am. to 4 p.m. but sometimes I work from 1 p.m. to 9 p.m. At work, the first thing I do is check plane times on my computer and then I speak with some of the air-hostesses.
Sometimes I go on long flights to check how the air-hostesses are doing. That's my favorite part of the job, but I like office work, too. Travelling can be hard work. When I get back from a long journey, all I can do is eat something and then go to bed! I don't earn much money, but I'm happy with British Airways and want to stay there and continue to travel."

EXAMPLE
0 Nicola's first job was
A at a college. B with Saudi Arabian Airlines.
C at a local airport.
ANSWER

1 When Nicola first started working for British Airways, she was
A a manager.
B an air-hostess.
C a pilot.

2 Nicola does most of her work
A in the office.
B in aeroplanes.
C in meetings.

3 Most days, Nicola starts work at
A 8 a.m.
B 1 p.m.
C 4 p.m.

4 At the beginning of each day, Nicola
A goes to a meeting.
B talks to air-hostesses.
C works with her computer.

5 Nicola would like to
A stay in the same job
B stop travelling
C earn more money

6 What does Nicola like best?
A flying.
B working in the office.
C helping people.

7 The first thing Nicola does after a long journey is
A go to bed.
B have a meal.
C go to the office.

PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS (Parte 5)

Read the article about a young farmer.
Are sentences 1–7 'Right' (A) or 'Wrong' (B)? If there is not enough information to answer 'Right' (A) or 'Wrong' (B), choose 'Doesn't say' (C).
For questions 1–7 mark A, B or C on your answer sheet.

Lea el artículo sobre un muchacho granjero y luego conteste las preguntas. ¿Las oraciones 1 – 7 son Verdaderas (A) Falsas (B)? Si no hay información para responder, escoja No dice (C) Para las preguntas 1 – 7, marque A, B o C en la hoja de respuestas.

YOUNG FARMER

At the age of four, Gavin Clark knew the names of each one of his neighbor's cows. By ten, he was selling chickens and eggs to his friends, and was winning prizes for them at farm shows. Now, at thirteen, he still loves farming and has his own animals. Presents for Gavin are not a problem – every year he gets another animal from his parents and brother.
Gavin's father, Steven, works for an international company and travels all over the world. Gavin has visited many exciting places in Europe with his father, but he is much happier doing his weekend job on his neighbor's farm. Steven's company wanted him to move to Portugal with the family. Everyone liked the idea of living somewhere warm – but not Gavin! He said he wouldn't leave his animals!
In his free time Gavin plays tennis and football. He goes out with his friends and enjoys computer games, just like other teenagers. But every morning he gets up at half past five to give his animals food and water, before he goes to school. His parents want him to go to college and get a diploma when he is sixteen. 'Let's wait and see,' he says.

EXAMPLE
0 Gavin lives next to a farm.
A True B False C Doesn't say
ANSWER

1 Gavin's family never knows what to give him for his birthday.
A True B False C Doesn't say

2 Gavin's father always travels alone on business.
A True B False C Doesn't say

3 Gavin spends Saturdays and Sundays working near his home.
A True B False C Doesn't say

4 Gavin didn't agree with his parents about moving to Portugal.
A True B False C Doesn't say

5 Gavin is too busy with his animals to have any other hobbies.
A True B False C Doesn't say

6 Gavin gets up at the same time as his parents in the morning.
A True B False C Doesn't say

7 Gavin has decided to study for a diploma at college.
A True B False C Doesn't say

PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS (Parte 6)

Read the article about a young swimmer. Are sentences Right (A) or Wrong (B)? If there is not enough information to answer Right (A) or Wrong (B), choose doesn't say (C). For questions 1- 7, mark A, B or C on your answer sheet.

Lea el artículo sobre una nadadora joven, luego conteste las preguntas. ¿Las oraciones 1 – 7 son Verdaderas (A) Falsas (B)? Si no hay información para responder, escoja No dice (C) Para las preguntas 1 – 7, marque A, B o C en la hoja de respuestas.

ANA JOHNSON

Ana Johnson is a 13-year-old swimmer who lives in Melbourne in Australia. Her dream is to swim for Australia in the next Olympics. She swims in both long and short races and she has already come first in many important competitions.

As well as spending many hours in the pool, Ana also makes time for studying and for friends. I have lots of friends who swim and we're very close. It's much easier to have friends who are swimmers because they also have to get up early to practice like me and they understand this kind of life. But I'm not so different from other people my age.

In my free time I also enjoy going to the movies and parties. There are also some good things about swimming for a club. I travel a lot for competitions and I've made friends with swimmers from other Australian cities and from other parts of the world.

Ana is becoming well known in Australia and she believes it is important to get more young people interested in swimming. I don't mind talking to journalists and having my photograph taken. But last year I was on TV and that was much more fun.

EXAMPLE

0 Ana's home is in Melbourne.
A True B False C Doesn't say
ANSWER

1 Ana hopes she will become an Olympic swimmer.
A True B False C Doesn't say

2 Ana knows that she is better at short races than long ones.
A True B False C Doesn't say

3 Ana has won a lot of swimming competitions.
A True B False C Doesn't say

4 It is difficult for Ana to make friends with other people who swim.
A True B False C Doesn't say

5 Ana likes doing the same things as other teenagers.
A True B False C Doesn't say

6 Ana has met people from different countries at swimming competitions.
A True B False C Doesn't say

7 Ana prefers speaking to journalists to being on television.
A True B False C Doesn't say

PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS (Parte 7)

Read the article about George Weekes and then answer the questions. For questions 1 – 7, mark A, B or C on the answer sheet.

Lea el artículo sobre George Weekes y luego conteste las preguntas. Para las preguntas del 1 -7 conteste A, B o C en la hoja de respuestas.

GEORGE WEEKES

George Weekes writes poems and books for all age groups, and sometimes reads his work on television.

"My parents moved to Manchester from Jamaica just before I was born, but east London has been my home for many years now. Tourists never come here. This part of the city has problems, but there are also many good things about it. People of many nationalities live in this area, so there are shops with Jamaican bread, African vegetables, Chinese spices and lots of other interesting things. The shop my wife likes best is one that sells beautiful Indian dresses. The local bookshop is much friendlier than a big store and I'm always happy to talk to the customers about my books.

I'm 36 now but I don't really like 36-year-olds. Once people become 30 they think about money too much and say that modern music is too noisy! Almost all my friends here are under 17 I love their language and their music. They give me ideas for my writing.

Sometimes I go for a run along the river. There are flowers and animals and even some cows there, so it's like being in the country. I live and work in a city but inside I'm still a country person."

EXAMPLE

0 George Weekes is
A a writer.
B an actor.
C a teacher.

ANSWER A

1 George was born in
A Jamaica.
B London.
C Manchester.

2 What does George say about his part in London?
A Tourist should go there.
B Life there isn't always easy.
C It's in the city centre.

3 His wife favorite shop sells
A clothes.
B food.
C books.

4 George likes the bookshop because
A the books are cheap.
B he can meet the readers there.
C it has so many books.

5 George says that people over 30
A have too much money.
B are often unhappy.
C don't like loud music.

6 Most of George's friends
A are younger than he is.
B read all his books.
C Are good at languages.

7 George goes running
A near some water.
B in the country.
C on a farm.

PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS (Parte 8)

Read the article about Jenny's holiday in New Zealand and answer the questions. Are sentences Right (A) or Wrong (B)?
If there is not enough information to answer Right (A) or Wrong (B), choose doesn't say (C). For questions 1- 7, mark A, B or C on your answer sheet.

Lea el artículo sobre las vacaciones de Jenny en Nueva Zelanda y luego conteste las preguntas. ¿Las oraciones 1 – 7 son Verdaderas (A) Falsas (B)? Si no hay información para responder, escoja No dice (C) Para las preguntas 1 – 7, marque A, B o C en la hoja de respuestas.

OUR HOLIDAY IN NEW ZEALAND

Last year, my husband Mike and I decided to visit New Zealand. We wanted to tour the country, but we both hate long car journeys. The travel agent suggested a13-day coach trip. It was a good price, so we booked it with our plane tickets. We made a good choice. The coach journeys passed quickly and our driver told us about each place. We learned a lot from him.

We flew from London to Christchurch and had a free day there before the coach trip started. We weren't at all tired, so we walked around the city from morning till night. It has good museums, many restaurants and lovely shops. The best place we visited on the trip was Queenstown. You can choose to do almost anything, from sailing to climbing. We had three days there, but it wasn't enough.

All the hotels were good. My favorite one was the Puka Park Lodge. It was on a hill above a beach and there were trees everywhere. We woke up and listened to the birds singing. Now, when we're eating breakfast at home and we hear the noise of the traffic, we think of those beautiful mornings in New Zealand!

EXAMPLE

0 Jenny and Mike prefer travelling by car.
A True B False C Doesn't say
ANSWER B

1 They paid for the coach tour when they got to New Zealand.
A True B False C Doesn't say

2 Their coach was a fast one
A True B False C Doesn't say

3 The driver gave them useful information.
A True B False C Doesn't say

4 After the plane journey, they needed to sleep.
A True B False C Doesn't say

5 They wanted to stay longer in Queenstown.
A True B False C Doesn't say

6 They went swimming a t the Puka Park Lodge
A True B False C Doesn't say

7 Their house is near a busy road.
A True B False C Doesn't say

PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS (Parte 9)

Read the article about a photographer and answer the questions. For questions 1 – 7 mark A, B, C on the answer sheet.

Lea el artículo sobre un fotógrafo y luego conteste las preguntas. Para las preguntas del 1 -7 conteste A, B o C en la hoja de respuestas.

PHOTOGRAPHING ANIMALS

Photographer James Warwick often visits Kenya and Namibia and has just returned from India. James didn't find photography interesting when he was young, but on holiday in Africa during university, he decided on his future job.

James has to get up early for most of his African pictures. He takes a few when the sun is going down, but in the afternoon the light is too strong. Being a photographer is hard work. Some photographers visit different places on one trip, but James prefers to stay in one place and learn all about it.

He has some wonderful pictures of Indian tigers. Once, two tigers ran past him, stopped a meter away from his truck and began to fight. He was too afraid to photograph them. In Namibia, one lion came even closer. It went all the way round James's truck checking for danger. Then it got up on the back and looked at him through the window. This was one of James's happiest moments.

James doesn't use his flat in Britain much. He doesn't mind living out of a suitcase, but he sometimes finds life hard without his friends. Money isn't very important to him, but he likes travelling. His pictures make people think about animals in danger, from African elephants to British birds. This is what matters most to him.

EXAMPLE

0 James Warwick's last trip was to
A India.
B Kenia.
C Namibia.
ANSWER: A

1 When did James choose to become a photographer?
A when he was a boy.
B when he was a university student.
C when he left the university.

2 In Africa, James takes most of his pictures
A in the morning.
B in the afternoon.
C in the evening.

3 how is James different from other photographers?
A He works much harder.
B He visits more countries.
C He spends longer in one place.

4 In India why didn't James photograph two tigers together?
A They went too far away.
B It was too dangerous.
C He was inside the truck.

5 In Namibia, what did the lion do first?
A It got up at the truck.
B It stood and watched James.
C It walked round the truck.

6 James finds it difficult when he
A doesn't see his friends.
B cannot use his flat.
C Can't work in Britain.

7 For James the most important thing about his work is
A travelling round the world.
B earning lots of money.
C giving people information.

PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS (Parte 10)

Read the article about Peter Marks and answer the questions. Are sentences Right (A) or Wrong (B)? If there is not enough information to answer Right (A) or Wrong (B), choose doesn't say (C). For questions 1-7, mark A, B or C on your answer sheet.

Lea el artículo sobre Peter Marks y luego conteste las preguntas. ¿Las oraciones 1 – 7 son Verdaderas (A) Falsas (B)? Si no hay información para responder, escoja No dice (C) Para las preguntas 1 – 7, marque A, B o C en la hoja de respuestas.

PETER MARKS: PRESS OFFICER

Peter Marks is the press officer for a top football club. If a television or newspaper journalist wants to know anything about the club, Peter gives them the information.

"At the age of 10 I wanted to play football for England! But I studied science at university, and then got a job on a daily newspaper, writing about business and sport. I've worked for this club for eight years. When I started, only one other football club had a press officer – now almost every club has one.

The job has changed a lot. At the beginning I just gave information to a few local and national newspapers. Today my phone never stops ringing! Magazines, TV companies and radio stations from all over the world want interviews with our players and manager.

Often, journalists or photographers ask to meet a player here. That's why my office is next to club changing room – it's easy for me to find players when they've finished practicing. Newspapers sometimes say things about football clubs that are wrong, so I teach all our players how to answer difficult questions. Then I'm happy to let them speak to journalists without me."

EXAMPLE

0 Peter Marks works for an important club.
A True B False C Doesn't say
ANSWER A

1 When he was a boy, Peter hoped to become a footballer.
A True B False C Doesn't say

2 Peter did a degree in business studies when he left school.
A True B False C Doesn't say

3 Peter was a journalist for eight years.
A True B False C Doesn't say

4 When he started this job, Peter had less to do than he has now.
A True B False C Doesn't say

5 Peter can speak several foreign languages.
A True B False C Doesn't say

6 Peter knows where the players are at the club if anybody wants to speak to them there.
A True B False C Doesn't say

7 When the footballers talk to journalists, Peter answers any difficult questions for them.
A True B False C Doesn't say

Anexos -

ESTUDIOS SOBRE ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y/O METACOGNITIVAS EN LECTURA EN PRIMERA Y/O SEGUNDA LENGUA			
Autores y nombre del estudio	**Participantes /Preguntas de investigación u objetivo del estudio**	**Metodología de recolección de datos/ Tipo de análisis estadístico**	**Resultados**
Alhaqbani y Riazi (2012) Conciencia metacognitiva del uso de estrategias de lectura en árabe como segunda lengua	122 estudiantes de pregrado hablantes de diversas lenguas y estudiando árabe como segunda lengua ¿Cuál es el patrón general de conciencia metacognitiva del uso de estrategias de lectura de los estudiantes de árabe como L_2? ¿Qué categorías de estrategias de lectura son los más usados por los estudiantes?u ¿Existe relación entre la capacidad de lectura de los participantes y las estrategias de lectura que emplean? ¿Existe relación entre el uso de estrategias de lectura en árabe y características personales (edad, nacionalidad, nivel de educación?	Encuesta de Estrategias de Lectura SORS (Mokhtari y Sheorey , 2002) traducido al árabe Análisis estadístico descriptivo. Análisis estadístico inferencial: correlación de Pearson, MANOVA	Los resultados indican que los estudiantes encuentran más útiles a las estrategias de solución de problemas que a las estrategias de apoyo o a las globales. El uso de estrategias globales varió de acuerdo con diferencias culturales, de antecedentes escolares y por el tiempo total de aprendizaje.
Alsheikh y Mokhtari (2011) Examen de las estrategias metacognitivas de lectura utilizadas por los hablantes nativos de árabe al leer en ILE y árabe	90 estudiantes hablantes nativos de árabe, estudiantes avanzados de ILE para propósitos académicos. (79 hombres y 11 mujeres), 27% en pregrado y 73% en posgrado ¿Existen diferencias significativas en las estrategias de lectura de nativos árabes cuando leen materiales académicos en L_1 o L_2? ¿Cuál es la diferencia entre el uso percibido y el uso real de estrategias de lectura en L_1 y L_2?	Encuesta de Estrategias de Lectura SORS (Mokhtari y Sheorey, 2002) Reportes think-aloud Análisis estadístico descriptivo. Análisis comparativo de reportes think-aloud con el método de Glaser y Strauss (1967) y Lincoln y Guba (1985) (Citados en Alsheikh y Mokhtari, 2011).	Todas las estrategias del SORS fueron empleadas en la lectura en árabe y en inglés Sin embargo, en la lectura en L_2 (inglés), los lectores usaron más frecuentemente estrategias de solución de problemas y estrategias de apoyo. La categoría de estrategias globales fue empleada, en una magnitud similar, en ambos tipos de lectura. En general, la lectura en L_2 demanda un mayor empleo de estrategias.
Dhanapala (2010) La conciencia metacognitiva de los estudiantes de L_2 universitarios (Leyendo inglés como L_2)	166 estudiantes universitarios de Sri Lanka, clasificados en tres niveles de competencia en L_2 (inglés) ¿Cuál es la relación entre la conciencia metacognitiva de las estrategias de lectura y el nivel de comprensión de lectura?	Test de comprensión de lectura en L_2 del TOEFL Inventario de Conciencia Metacognitiva de Estrategias de Lectura MARSI (Mokhtari y Reichard, 2002) Análisis estadístico inferencial de los datos: ANOVA	Existe una relación directa entre el empleo de estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión de lectura.

Anexo C

ESTUDIOS SOBRE ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y/O METACOGNITIVAS EN LECTURA EN PRIMERA Y/O SEGUNDA LENGUA			
Autores y nombre del estudio	**Participantes / Preguntas de investigación u objetivo del estudio**	**Metodología de recolección de datos / Tipo de análisis estadístico**	**Resultados**
Heit (2011) Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la asignatura lengua y literatura (Leyendo español como L_1)	207 adolescentes de séptimo, octavo y noveno año de escuela secundaria ¿Cuáles son las estrategias metacognitivas más usadas por los estudiantes mientras leen? ¿Qué relación existe entre del uso de estrategias metacognitivas en lectura y la eficacia en la asignatura lengua y literatura?	Inventario de Conciencia Metacognitiva de Estrategias de Lectura MARSI (Mokhtari y Reichard, 2002) Análisis estadísticos descriptivos. Análisis estadístico inferencial: MANOVA	Los estudiantes que emplean más frecuentemente estrategias metacognitivas en lectura se desempeñan mejor en la asignatura de lengua y literatura. Las estrategias metacognitivas más empleadas son las estrategias globales.
Maghsoudi y Talebi (2009) Impacto de la lengua en la conciencia de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura y en la comprensión de lectura en L_2 (Leyendo inglés como L_2)	157 estudiantes hablantes nativos de lenguas indias en primer año de preuniversitario con inglés como medio de instrucción. Grupo a: 77 estudiantes monolingües; grupo b: 80 estudiantes bilingües en varios idiomas, excepto inglés ¿Existen diferencias significativas en el empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas en lectura entre estudiantes bilingües y monolingües? ¿Existen diferencias significativas en el empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas en lectura entre estudiantes con alto y bajo dominio de inglés?	Prueba de competencia en lengua Prueba de comprensión de lectura en inglés del examen TOEFL Cuestionario de 27 ítems: 14 metacognitivos y 13 cognitivos; tomados de Baker y Boonkit 2004; Oxford, Cho, Leung y Kim 2004; Sheorey y Mokhtari, 2001; y Taillefer y Pugh, 1998 Análisis estadístico inferencial: ANOVA de dos vías	Los estudiantes bilingües y monolingües difieren significativamente en el uso de estrategias cognitivas durante la lectura. Los bilingües usan estrategias de lectura más frecuentemente que los monolingües. El dominio en una lengua se correlaciona positivamente con el empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas.
Mokhtari y Reichard (2004) Investigando el proceso estratégico de lectura en L_1 y L_2 en dos contextos culturales diferentes (Leyendo inglés como lengua nativa e ISL)	350 estudiantes universitarios (141 estadounidenses y 209 marroquíes) ¿Hay diferencias en las estrategias metacognitivas de lectura empleadas por estudiantes marroquíes y estudiantes estadounidenses mientras leen en inglés?	Inventario de Conciencia Metacognitiva de Estrategias de Lectura MARSI (Mokhtari y Reichard, 2002) Análisis estadístico inferencial: 4 pruebas MANOVA	Los resultados muestran que a pesar de la diferencia de antecedentes de escolaridad y de los entornos socioculturales distintos, los estudiantes muestran un uso estratégico en lectura notablemente similar, aunque diferenciado. Los estudiantes estadounidenses y marroquíes usan determinadas estrategias con diferentes grados de frecuencia.

ESTUDIOS SOBRE ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y/O METACOGNITIVAS EN LECTURA EN PRIMERA Y/O SEGUNDA LENGUA			
Autores y nombre del estudio	**Participantes/ Preguntas de investigación u objetivo del estudio**	**Metodología de recolección de datos / Tipo de análisis estadístico**	**Resultados**
Ozek y Civelek (2006) Estudio sobre el uso de estrategias cognitivas de lectura de los estudiantes de licenciaturas en inglés (Leyendo inglés como L_2)	185 estudiantes de licenciatura en enseñanza de lenguas: 88 de primer año y 97 de cuarto. 23 participaron en el reporte think-aloud. ¿Qué estrategias cognitivas de lectura emplean los estudiantes universitarios durante su formación académica? ¿Qué tipo de estrategias cognitivas de lectura deben ser desarrolladas por los estudiantes para mejorar su nivel de comprensión?	Cuestionario de auto reporte (25 ítems) aplicado a 185 sujetos Reporte think-aloud aplicado a 23 sujetos Análisis estadístico descriptivo de la información y de los reportes think-aloud.	Los resultados indican diferencias significativas en el uso de estrategias cognitivas de lectura con respecto al género de los estudiantes, la edad, el nivel de competencia en lectura y el tiempo aprendiendo inglés.
Perry (2013) Estrategias de comprensión durante la lectura de textos expositivos en español (L_1) e inglés (L_2)	7 universitarios hablantes nativos de español, estudiantes de segundo año de ingeniería e ILE. ¿Qué estrategias de comprensión emplean los lectores mientras leen textos expositivos en L_1 y L_2? ¿Las estrategias de comprensión usadas en L_1 son similares o diferentes a las usadas en L_2?	Reporte think-aloud Entrevistas retrospectivas. Test QPT (Test estandarizado de la universidad de Oxford) Análisis descriptivo de la información	Los resultados evidenciaron un uso similar de estrategias de lectura en L_1 y L_2. La mayor causa de dificultad de comprensión de lectura se dio por desconocimiento del vocabulario.La traducción mental automática parece ser una constante en estudiantes en con niveles bajos o intermedios de competencia: *"Yo leo en inglés, pero pienso en español"*.Las estrategias de lectura parecen usarse en grupos de varias estrategias al tiempo. Su uso no sólo está determinado por la lengua empleada, sino también, por aspectos textuales, por las motivaciones y actitudes del lector.
Phakiti (2006) Relacion entre el modelado de estrategias cognitivas y metacognitivas y el desempeño en pruebas de lectura en inglés como lengua extranjera.	358 estudiantes universitarios tailandeses de diversas carreras (160 varones y 198 mujeres) estudiando escritura y lectura en inglés como parte del pensum de su carrera. ¿Cuál es la naturaleza de las estrategias cognitivas y metacognitivas y cuáles son sus interrelaciones? ¿En qué medida las diferentes estrategias afectan el rendimiento en la prueba de lectura en ILE?	Prueba de comprensión de lectura en ILE Cuestionario del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas durante la prueba. Análisis estadístico inferencial de los datos con SEM (Structural equation model).	Las estrategias cognitivas están compuestas de estrategias de comprensión, recuperación y memoria. Las estrategias metacognitivas están compuestas de estrategias de planificación, monitoreo y evaluación. El desempeño durante una prueba de lectura está relacionado con el uso estratégico que tienen los lectores. A mayor eficiencia en las pruebas, mayor empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas. Existen patrones complejos de interrelación entre las estrategias cognitivas y metacognitivas.

Anexos

ESTUDIOS SOBRE ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y/O METACOGNITIVAS EN LECTURA EN PRIMERA Y/O SEGUNDA LENGUA			
Autores y nombre del estudio	**Participantes / Preguntas de investigación u objetivo del estudio**	**Metodología de recolección de datos Tipo de análisis estadístico**	**Resultados**
Pritchard y O'Hara (2008) La lectura en español y en inglés: Un estudio comparativo de las estrategias de procesamiento (Leyendo en español e inglés como L_2)	20 estudiantes de 11 grado, hablantes nativos de español y lectores competentes de español e inglés. ¿Qué estrategias emplean los bilingües competentes al leer en L_1 y L_2? ¿Hay diferencia en la frecuencia de uso de determinadas estrategias al leer en L_1 o L_2? ¿Hay patrones en la forma en que los sujetos usan las estrategias para construir sus interpretaciones individuales de la lectura	Reporte think-aloud Análisis descriptivo de la información recopilada Análisis inferencial test chi-cuadrado	Los estudiantes bilingües competentes usan estrategias de monitoreo de la comprensión más a menudo y más efectivamente cuando leen en su lengua materna. El uso menos frecuente de estrategias en lectura en L_2 permite concluir que la transferencia de estrategias no ocurre automáticamente, aun en los lectores bilingües competentes.
Sanhueza (2012) Uso de estrategias metacognitivas en lectura en L_2 (Leyendo en inglés como L_2)	Estudio de caso de seis estudiantes de lingüística en inglés; tres estudiantes con buenas calificaciones finales: tres estudiantes con calificaciones finales inferiores. ¿Existe relación entre el uso de estrategias metacognitivas y el proceso de comprensión de lectura? ¿Existe relación entre el nivel de los estudiantes y el uso de estrategias metacognitivas?	Entrevista semiestructurada posterior a tareas de lectura Análisis estadísticos descriptivos de las entrevistas	Los lectores competentes muestran una planeación más compleja, una mayor autonomía y conciencia plena de las acciones estratégicas cuando leen que los menos competentes. El grupo de lectores competentes muestra una mayor capacidad de reportar las estrategias que emplean y de transferirlas entre lenguas.
Sheorey y Mokhtari (2001) Diferencias en la conciencia metacognitiva de estrategias de lectura entre los lectores nativos y no nativos (Leyendo inglés como lengua nativa e ISL)	302 estudiantes universitarios: 150 hablantes nativos de inglés y 152 estudiantes hablantes de inglés como segunda lengua (ISL) ¿Existen diferencias entre estudiantes de ISL y estudiantes estadounidenses en el uso de estrategias de lectura de textos académicos en inglés? ¿Existen diferencias entre hombres y mujeres estudiantes de ISL y estudiantes estadounidenses en el uso de estrategias de lectura de textos académicos? ¿Existe relación entre el uso de estrategias y la autopercepción de la capacidad lectora?	Encuesta de Estrategias de Lectura SORS (Mokhtari y Sheorey , 2002) Análisis estadístico descriptivo Análisis estadístico inferencial: ANOVA	Todos los estudiantes reconocieron las estrategias de la encuesta. Sin importar el nivel de competencia o género, el orden de importancia atribuido a las categorías de estrategias es el mismo. Primero, las estrategias cognitivas (acciones deliberadas que se toman cuando se presentan problemas de comprensión), luego las estrategias metacognitivas (estrategias avanzadas de planificación, control y monitoreo) y al final las estrategias de apoyo (herramientas para facilitar la comprensión). Los estudiantes avanzados dan mayor importancia al uso de estrategias cognitivas y metacognitivas que los estudiantes con nivel bajo de comprensión lectora.

Anexos -