



Estrategias de lectura aplicadas a textos académicos en inglés en la universidad: algunas consideraciones

Bennasar, María Rosa

Fecha de recepción: 30/11/2018
Fecha de aprobación: 11/12/2018

Eje: Lenguas con propósitos específicos

Resumen

Esta comunicación intenta dar cuenta de algunos avances en relación con un trabajo de investigación más amplio sobre lectura en lengua extranjera (LE) que llevamos a cabo en la Facultad de Ciencias Exactas y Tecnología (FACET) de la Universidad Nacional de Tucumán. El objetivo de esta investigación es analizar el rol de las estrategias específicas de lectura en textos de ciencia y la importancia del reconocimiento, por parte de los alumnos, de los aspectos ligados a la estructura y organización del discurso académico en la mejora de los niveles de comprensión en lectores principiantes de lengua extranjera inglés.

Nassaji (2011:117) afirma que las investigaciones, tanto en lengua materna (LM) como en LE, han demostrado que el lector exitoso puede identificar cómo se organizan los textos y utiliza esta información de manera efectiva para afianzar la comprensión. Por su parte, Solé (2009:59) sostiene que las estrategias son capacidades cognitivas de orden más elevado, asociadas a la metacognición. Acordamos con Grabe (2009:197) en que para ser lectores estratégicos debemos tener conocimiento y control sobre las estrategias de lectura y además desarrollar la capacidad de reflexionar sobre la lengua que se aprende. Grabe también plantea el rol del conocimiento de la estructura del texto, incluyendo el de la cohesión, como así también el modo en que se organiza la información, la coherencia, el género y el propósito del texto.

En este trabajo se presentarán conclusiones parciales de algunas de las unidades de análisis que forman parte del corpus de esta investigación en relación con la frecuencia de uso de las estrategias de lectura en grupos de estudiantes que conforman la población estudio de la FACET en los períodos 2017-2018.



Introducción

Este trabajo se propone dar cuenta de algunos avances en relación con la investigación sobre algunos aspectos de la lectura en lengua extranjera (LE), que llevamos a cabo en la Facultad de Ciencias Exactas y Tecnología (FACET) de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT), desde el año 2015.

El proyecto a largo plazo se propone analizar el rol de las estrategias específicas de lectura en textos de ciencia y la importancia del reconocimiento, por parte de los alumnos, de los aspectos ligados a la estructura y organización del discurso académico. Nuestra hipótesis de partida es que tanto las estrategias lectoras como la organización del discurso en textos de ciencia en el nivel académico, podrían mejorar los niveles de comprensión en lectores principiantes de lengua extranjera inglés. Concretamente, por medio de esta comunicación intentamos mostrar la percepción de un grupo de alumnos universitarios respecto de la frecuencia de uso de estrategias de lectura de textos en inglés.

Discusión

La lectura es un constructo complejo y multifacético en tanto requiere de un grupo de operaciones, cada una de las cuales depende de un amplio rango de competencias y en una segunda lengua (L2) su naturaleza es aún más compleja¹ (Koda, 2005: XV). En relación con la lectura en lengua extranjera (LE), esta autora afirma que es fundamental determinar las características particulares del grupo de aprendientes, en este caso particular se trata de lectores de textos académicos, como un paso esencial para comprender el desarrollo de la lectura en la segunda lengua. Al respecto, Nassaji (2011:177) sostiene que las investigaciones tanto en Lengua 1 (L1) como en L2 han demostrado que el lector exitoso es capaz de identificar cómo se organizan los textos y utiliza esta información de manera efectiva para afianzar la comprensión. Por su parte, y en relación con el afianzamiento de la comprensión lectora, Grabe (2009:243-245) también plantea el rol del conocimiento de la estructura del texto, incluyendo el de la cohesión, como así también el modo en que

¹ La traducción es nuestra



se organiza la información, las palabras de transición, las referencias anafóricas, la coherencia, el género y el propósito del texto.

Para Krashen & Lee Brown (2007:2-4), la comprensión lectora de textos en inglés es una primera instancia para alcanzar la competencia académica de la LE que consiste en dos componentes centrales: el conocimiento del lenguaje académico y el conocimiento del tema de especialidad a los que se agregan las estrategias de aprendizaje como un tercer componente. En este sentido, nos parece fundamental considerar la función que cumplen las estrategias de aprendizaje en la lectura de textos en LE. Krashen & Lee Brown (2007:2-4), sostienen que el uso de estrategias colabora en la adquisición del lenguaje académico y en el aprendizaje del tema de especialidad puesto que pueden tener un efecto eficaz tanto en el desarrollo de la lengua como en el aprendizaje del tema.

Son pertinentes además, los conceptos de O'Malley & Chamot (1990:1) sobre la adquisición de una lengua como habilidad cognitiva compleja que se puede describir en el contexto de la perspectiva cognitivista del aprendizaje. Estos autores agregan que para que una teoría sobre adquisición de una segunda lengua sea exitosa, debe ser capaz de describir cómo se almacena el conocimiento en la memoria y cómo el proceso de adquisición de una segunda lengua finalmente resulta en la producción y comprensión automática de la lengua.^{II} Dentro de esta perspectiva, tenemos en cuenta los aportes de estos autores sobre las estrategias de aprendizaje que intervienen en la adquisición de una segunda lengua y las diversas taxonomías que describen tales estrategias.

Para este trabajo en particular, que intenta dar cuenta de la percepción que los alumnos tienen de sus experiencias cuando leen y de los procesos que permiten que los aprendientes reflexionen sobre sus aprendizajes, nos basamos en las investigaciones sobre metacognición que estudian la manera cómo se monitorean y se controlan nuestros procesos mentales. Según Perfect y Schwartz (2002:4) “el monitoreo metacognitivo se refiere a aquellos procesos que permiten al individuo observar, reflexionar o experimentar su propio proceso cognitivo”^{III}. En línea con esto

^{II} La traducción es nuestra

^{III} La traducción es nuestra



autores y en relación con las experiencias y los conocimientos de los procesos cognitivos propios del individuo “el control metacognitivo es la decisión consciente e inconsciente que tomamos basada en el producto de nuestro proceso de comprensión”^{IV} (Perfect y Schwartz, 2002:4). Por su parte, Solé (2009: 59) relaciona estos conceptos con los procesos mentales que tiene lugar durante la lectura cuando sostiene que las estrategias son capacidades cognitivas de orden más elevado y asociadas a la metacognición, porque implican la presencia de objetivos a cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evolución y posible cambio en todos los niveles de la lengua.

Acordamos con Grabe (2009:197) en que para ser lectores estratégicos debemos tener conocimiento y control sobre las estrategias de lectura y además desarrollar la capacidad de reflexionar sobre la lengua que se aprende. De este modo, es posible pensar en el proceso de comprensión lectora como un proceso inherente al sujeto, en alguna medida, puesto que depende de las características propias del aprendiente, de su conocimiento y puesta en marcha de las estrategias de lectura y de su capacidad para razonar sobre cómo y qué aprende.

En estudios más recientes, Ronco, Valenti y Galimberti (2013:16) sostienen que es posible demostrar que el aprendizaje de inglés con propósitos específicos se puede potenciar si los alumnos ponen en marcha estrategias metacognitivas y las utilizan regularmente. Así, estos autores ponen de manifiesto la importancia de la metacognición, es decir, “*cognition over cognition*”, como un proceso mental deliberado, intencional y planeado que se podría utilizar para llevar a cabo tareas cognitivas durante la lectura en LE^V.

Población de estudio: perfil de los alumnos

La población de estudio de esta investigación comprende a los alumnos de la asignatura Idioma Inglés^{VI} entre los años 2017 y 2018 que cursan las carreras de las siguientes ingenierías: Mecánica, Industrial, Eléctrica y Electrónica, Química,

^{IV} La traducción es nuestra

^V La traducción es nuestra.

^{VI} O sus equivalentes para cada una de las carreras que se dictan en la Facultad de Ciencias Exactas y Tecnología de la UNT.



Biomédica, Computación, Civil, como así también las Licenciaturas en Informática, Programador y Matemática, el Profesorado en Matemática y la Tecnicatura de Diseño en Iluminación, todas ellas pertenecientes a la Facultad de Ciencias Exactas y Tecnología de la UNT. De este modo, la población de esta investigación está constituida por alumnos de casi todas las carreras que se cursan en la facultad, alumnos de ambos sexos aunque en su mayoría varones, de entre 20 y 27 años de edad.

Cabe destacar, que la asignatura Idioma Inglés se encuentra en segundo o tercer año de los programas de estudio de las carreras antes mencionadas y es de carácter anual, en la mayoría de los casos, y obligatorio con una carga horaria total de 4 horas semanales entre clases teóricas y prácticas. El propósito de la asignatura es desarrollar la habilidad de la lectura dentro de las cuatro habilidades que conforman el aprendizaje-adquisición de una LE. De este modo, según el Programa de la asignatura Idioma Inglés de la FACET (2017: 5)

El alumno habrá logrado el propósito final cuando sea capaz de: desarrollar una competencia comunicativa básica para leer comprensivamente; lograr una velocidad de lectura adecuada; manejar con soltura y corrección los elementos que conforman el nuevo código lingüístico (el inglés); identificar diferencias y similitudes entre la gramática inglesa y la española; Inferir el valor semántico de algunos vocablos según el texto en que se encuentren insertos; traducir la literatura específica con corrección.

Respecto de la población de estudio de esta investigación, precisamos que si bien la investigación a largo plazo tiene en cuenta tanto las respuestas de todos los estudiantes, que realizaron un test de nivel para determinar el conocimiento de los alumnos de la LE, como los resultados de un cuestionario sobre frecuencia de uso de estrategias en la lectura de textos en inglés, valoraremos en esta comunicación solamente el desempeño de los alumnos a quienes consideramos informantes de los dos períodos en cuestión (2017-2018) para hacer, en primer término, una descripción y análisis de cada grupo y posteriormente una comparación entre ambos.

Es importante aclarar que el grupo de informantes está constituido por usuarios básicos de la LE, que por sus respuestas en el test de nivel manifiestan poseer conocimientos elementales de inglés que corresponderían a un nivel A1, según la



clasificación que propone el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas: Enseñanza, Aprendizaje, Evaluación (MCER) (2002)^{VII}

Metodología e instrumentos de recolección de datos

Esta investigación propone una metodología de tipo cualitativa que permita indagar, analizar y describir las estrategias que los lectores ponen en marcha durante la lectura de textos de ciencia en inglés. Durante el proceso de investigación se llevó a cabo una relación permanente entre recolección de datos y análisis de información. De este modo, esta propuesta tiene las características de una investigación de tipo exploratoria, descriptiva y longitudinal puesto que se recolectaron datos esenciales y también complementarios en diferentes puntos del proceso a través de dos periodos (2017-2018) para observar, realizar inferencias y aportar conclusiones parciales al final de esta investigación.

Si bien las estrategias de aprendizaje en general, y de lectura en particular no son directamente observables puesto que implican la puesta en marcha de procesos mentales por parte de quienes llevan a cabo este proceso, es posible identificarlas y analizarlas mediante la aplicación de instrumentos diseñados para tales fines. Así, los cuestionarios y encuestas, entre otros, son los que nos permiten detectar los procesos cognitivos que nuestros alumnos manifiestan llevar a cabo cuando leen textos en LE.

Los instrumentos utilizados en ambos períodos (2017-2018) para esta investigación son: a-un test de nivel, diseñado por dos docentes de la cátedra cuyos trabajos de investigación se relacionan con distintos aspectos de la adquisición de la lectura en LE; b- un cuestionario para medir la frecuencia de uso de las estrategias de lectura en LE. A continuación describimos cada uno de los instrumentos mencionados.

Test de nivel

El test de nivel que diseñamos consta de dos partes: a. contiene preguntas que se relacionan con los años de estudio de la LE en la etapa de escolaridad obligatoria y

^{VII} Nivel que corresponde al *usuario básico* según la clasificación que propone el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas: Enseñanza, Aprendizaje, Evaluación (2002).



b. posee preguntas concretas y tareas que los alumnos deben resolver. Respecto del apartado a., consideramos los años de estudio de inglés de cada estudiante tanto en la escuela primaria como en la secundaria e instituciones privadas de enseñanza de la LE. Además, interrogamos a los alumnos acerca del tiempo transcurrido entre sus últimos años de estudio de inglés y el presente, como así también acerca de sus conocimientos sobre otras lenguas extranjeras, como datos complementarios que podrían ser utilizados en etapas posteriores de la investigación. Por su parte, los ejercicios diseñados en el apartado b. cuyo objetivo era resolver tareas relacionadas con el uso de la lengua y conocer el desempeño lingüístico de los aprendientes, están basados en los descriptores para el área de lectura del nivel A1, establecidos por el MCER. De este modo, entre las tareas diseñadas para medir el desempeño de los alumnos podemos mencionar: la lectura de un texto breve de tipo descriptivo cuya consigna solicitaba elegir la opción correcta entre tres posibles respuestas, las instrucciones para llegar de un lugar a otro (*giving directions*) con la tarea correspondiente de seleccionar la respuesta adecuada entre tres posibles, la comprensión de un texto a partir de una imagen (relación entre imagen y texto) y la lectura de un *e-mail* breve con información sencilla para encontrar la respuesta adecuada entre la opciones dadas.

En efecto, los resultados que arrojaron los tests en 2017 y 2018 fueron muy útiles para definir quiénes conformarían el grupo de informantes en cada período. Si bien podríamos decir que, en general, todos los alumnos que cursan la asignatura idioma inglés poseen una comprensión elemental de la LE porque hemos llegado a la conclusión de que no hay alumnos con conocimientos nulos de inglés, identificamos en primer lugar a los informantes cuyos conocimientos previos, de acuerdo a sus respuestas, concuerdan con los descriptores que corresponden al nivel A1 (*usuario básico*), según la clasificación que propone el MCER. De este modo, para determinar quiénes eran nuestros informantes tuvimos en cuenta en primer término, el criterio de competencia lingüística basado en la cantidad de respuestas incorrectas o preguntas que los alumnos no lograron responder en el test de nivel por sobre los otros ítems que requerían información sobre conocimientos previos de la LE y años de estudio de inglés en instituciones.



Cuestionario

El instrumento que utilizamos para indagar acerca de la frecuencia de uso de la estrategias de lectura del grupo de alumnos que cursaron la asignatura Idioma Inglés durante los años 2017 y 2018 es un cuestionario adaptado de Hidalgo Díez, y Manzano Díaz, (2014) y del trabajo sobre estrategias de lectura de Herczeg, y Lapegna, (2005).

Acordamos con estos autores que estos cuestionarios pueden ser utilizados de manera eficaz para realizar un diagnóstico de la frecuencia de uso de las estrategias de lectura de textos en inglés y también como instrumentos para que los estudiantes realicen una valoración del proceso de lectura y sean capaces de reflexionar sobre sus propios aprendizajes.

El cuestionario diseñado para esta investigación consta de 12 preguntas, agrupadas en tres momentos: cuando lees un texto en inglés, cuando realizas una lectura exploratoria o global y cuando interpretas la información leída. A su vez, cada uno de estos momentos contiene preguntas que se relacionan con las actividades que se ponen en práctica durante la lectura.

Respecto de la selección de preguntas para elaborar el cuestionario, consideramos los procedimientos utilizados por los lectores en general, durante estos momentos, y seleccionamos las estrategias que los docentes hacemos explícitas, durante las clases de lectocomprensión, y que consideramos apuntan a lograr una mejor percepción y entendimiento de la lectura. En este sentido, incluimos estrategias cognitivas y metacognitivas esenciales durante el proceso de lectura con el propósito de que los alumnos reflexionen sobre tareas o actividades que realizan cuando leen y que además hacen posible la construcción de significados. Creemos que la reflexión sobre el uso de estrategias permite a los alumnos pensar en su desempeño cuando se enfrentan a un texto, antes de leerlo, el modo en que lo abordan y cuáles procedimientos mentales perciben que pueden ocurrir durante y después de la lectura.

En relación con el diseño del cuestionario, los estudiantes podían elegir entre 6 opciones dadas para expresar con qué frecuencia utilizaban las estrategias de lectura cuando leían textos en inglés. Para medir la frecuencia de uso se utilizó una



escala Lickert^{VIII} con seis opciones posibles con un rango de uso entre muy frecuente a muy limitado.

El cuestionario fue administrado durante las clases prácticas, tanto en el año 2017 como en el 2018 en los meses de mayo y junio, respectivamente. Consideramos que era necesario un tiempo de exposición a la LE por parte de los aprendientes para que tuvieran más oportunidades de leer textos de ciencia en inglés y de reflexionar sobre los procedimientos cognitivos que ocurren durante la lectura.

Para el análisis del cuestionario sobre la frecuencia de uso de estrategias en ambos períodos, tuvimos en cuenta dos grupos. Por una parte, consideramos al *Grupo A* conformado por los informantes que surgieron del test de conocimientos previos de inglés realizado a principio de año y analizamos el desempeño de este grupo de alumnos a través de sus respuestas en el cuestionario de estrategias. Es decir, observamos la frecuencia de uso de las estrategias de estos informantes y obtuvimos algunas conclusiones parciales que discutiremos a continuación. Por otra parte, analizamos también las respuestas del *Grupo B* y consideramos las elecciones de estos alumnos, entre los que seleccionamos a los que llamamos *alumnos exitosos* (el énfasis pertenece al autor) por la alta frecuencia de uso de estrategias que manifiestan y porque muestran conocimientos más avanzados de la LE que el grupo A. Cabe aclarar, que ni el desempeño de los alumnos del grupo B ni el análisis de sus repuestas será parte de esta presentación ya que sólo nos centraremos en analizar y comparar las respuestas de los informantes (grupo A) de ambos períodos.

^{VIII} La escala Likert es una escala psicométrica utilizada en cuestionarios y es la escala de uso más amplio en encuestas para la investigación, principalmente en ciencias sociales. Al responder a una pregunta de un cuestionario elaborado con la técnica de Likert, se especifica el nivel de acuerdo o desacuerdo con una declaración.



Imagen 1

Prof. María R Bennasar

Cátedra de Idioma Inglés

Junio de 2017_2018

FACET-UNT-

Nombre:

Contacto:

Carrera:

Indica con qué frecuencia utilizas las siguientes estrategias cuando lees textos en inglés

<i>Ítems</i>	1	2	3	4	5	6
Cuando lees un texto en idioma inglés						
1. ¿Lees el título, subtítulos, y observas los gráficos o ilustraciones que lo acompañan?						
2. ¿Lees el título para deducir el tema del texto y anticipar de lo que se puede tratar?						
3. ¿Piensas si tienes los conocimientos previos necesarios para enfrentar un texto?						
Cuando realizas una lectura exploratoria o global						
4. ¿Lees el texto en su totalidad para obtener una idea general del mismo?						
5. ¿Puedes entender la información general al pasar la vista rápidamente por el texto?						
6. ¿Realizas una lectura selectiva (ignorando la información irrelevante) para encontrar información específica según la tarea que se solicita?						
7. ¿Utilizas las palabras transparentes para comprender mejor el texto?						
Cuando interpretas la información leída						
8. ¿Haces uso del contexto para saber el significado de términos desconocidos?						
9. ¿Utilizas el diccionario cuando desconoces el significado de las palabras?						
10. Durante la lectura ¿mantienes en mente la información que vas leyendo?						
11. Después de la primera lectura ¿relees el texto para verificar su significado?						
12. ¿Relacionas la información leída con tus conocimientos del área?						

Ítems

- 1- Uso muy frecuente: lo hago siempre o casi siempre
- 2- Uso frecuente: lo hago a menudo
- 3- Uso moderado: lo hago a veces
- 4- Uso limitado: generalmente no lo hago
- 5- Uso bastante limitado: no lo hago casi nunca
- 6- Uso muy limitado: no lo hago nunca

Análisis de los datos de los informantes: período 2017

Como hemos expresado anteriormente, nuestro interés al analizar los datos que surgen a partir de las actividades y procedimientos que los alumnos expresan llevar a cabo cuando leen es intentar comprender los procesos cognitivos realizados por estos estudiantes que permitiría diseñar estrategias didácticas que contribuyan a



mejorar los niveles de comprensión en lectores principiantes de lengua extranjera inglés.

En relación con el análisis del cuestionario sobre la frecuencia de uso de estrategias de lectura en inglés consideramos el grupo conformado por los 16 informantes, que surgieron del test de conocimientos previos de inglés realizado a principio de 2017, y analizamos las respuestas de este grupo de alumnos en el cuestionario de estrategias. Es decir, observamos con qué frecuencia estos estudiantes expresan que utilizan ciertas estrategias durante la lectura y obtuvimos algunas conclusiones parciales que discutiremos a continuación.

Cabe aclarar que el test de nivel a comienzo del año 2017, nos permitió inferir que no hay alumnos que posean conocimientos nulos de inglés ya que, de acuerdo a los criterios de competencia lingüística considerados para la clasificación de los alumnos según el nivel de lengua, observamos que todos tienen algún conocimiento de la LE. Destacamos que, del grupo inicial de 16 informantes, solamente 13 respondieron el cuestionario sobre frecuencia de estrategias ya que los 3 restantes abandonaron el cursado de la asignatura antes de que se administrara el test. Consideramos también, dentro de este grupo, a tres alumnos que en el test de nivel declararon no haber estudiado inglés en la escuela primaria ni secundaria pero reunían los requisitos para formar parte del grupo de informantes.

En el análisis general del desempeño de los informantes tenemos en cuenta la frecuencia de uso de los alumnos en el rango que se extiende entre *uso muy frecuente* a *uso muy limitado*, es decir que consideramos todas las opciones posibles planteadas en el cuestionario. A partir de la observación de las respuestas proporcionadas por los informantes, podemos concluir que hay 3 categorías que reúnen a la mayoría de las elecciones expresadas por los alumnos y, por lo tanto, muestran el promedio de frecuencia de uso de estrategias lectoras: a. frecuencia media de utilización de estrategias próximas al *uso muy frecuente* (pregunta 9); b. frecuencia media de utilización de estrategias cercanas al *uso frecuente* (preguntas 1, 2, 4, 6, 7, 10, 11 y 12) y c. frecuencia media de utilización de estrategias en el rango de *uso moderado* (preguntas 5, 8 y 3). La frecuencia de uso limitado a muy limitado no son representativas de las elecciones de este grupo de informantes. De



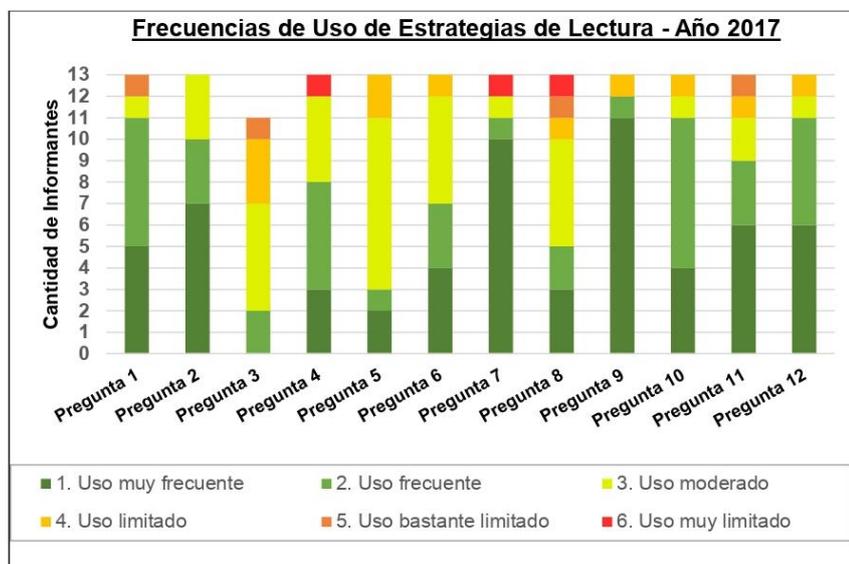
este modo, podemos apreciar que la elección de uso frecuente (categoría b) se repite en la mayoría de las preguntas. Así, 8 de 12 preguntas muestran resultados muy similares entre sí y podemos apreciar que los informantes en general, expresan que hacen uso de manera recurrente de las estrategias lectoras. Entre ellas podemos mencionar: la lectura del título y subtítulo, observación de gráficos o ilustraciones, la lectura del título para anticipar el tema del texto, la lectura en su totalidad para obtener la idea general, relectura del texto, la lectura selectiva, la relación de la información leída con conocimientos del área, entre otras.

La categoría c., por su parte, los interroga acerca de sus conocimientos previos necesarios para enfrentar un texto como recurso que podría facilitar la comprensión, o si son capaces de comprender haciendo una lectura rápida del texto y si se apoyan en el contexto para saber el significado de términos nuevos. Observamos que la media nos muestra que los alumnos recurren con cierta frecuencia a estas estrategias aunque en menor medida que en la categoría b. Finalmente la categoría a. está representada por la pregunta 9 que refiere al uso del diccionario para encontrar el significado de palabras desconocidas. La gráfica indica que es la única pregunta que se aproxima al uso muy frecuente. En este sentido, observamos que el número de alumnos que recurre al contexto para comprender el significado de las palabras, si bien es alto, es menor que aquellos que recurren al diccionario. Así por ejemplo, el diccionario podría resultar un elemento facilitador inmediato para resolver dudas respecto del significado de un término frente al proceso que implica deducir o comprender una palabra según el contexto donde se inserta.

En términos generales y, a partir de los resultados que arrojan las respuestas de este grupo de informantes, podríamos decir que son muy pocos los alumnos que perciben y manifiestan llevar a cabo con poca frecuencia las estrategias de lectura propuestas en el cuestionario ya que una amplia mayoría expresa que hace uso habitual de los procedimientos que se ponen en marcha durante la lectura.



Gráfico 1



Análisis de los datos de los informantes - Período 2018

En este período consideramos por un lado, el análisis de las respuestas del test de nivel que hicieron los alumnos y que nos permitió definir el grupo de informantes, y por otro lado, las respuestas al cuestionario sobre la frecuencia de uso de estrategias de lectura en inglés realizado por este grupo de aprendientes.

Cabe destacar que el test de nivel 2018 fue modificado y ampliado (sin cambios sustanciales) respecto del test de nivel de 2017 para lograr resultados que reflejen mejor el nivel de conocimiento de inglés que poseen los estudiantes.

El grupo de informantes de este período está conformado por 13 alumnos, que al igual que los informantes del año 2017, se encuentra dentro del nivel A1 definido como el del usuario básico de la lengua en la escala que propone el MCER. De este modo, la observación de la frecuencia de uso de las estrategias de estos informantes nos permitió obtener algunas conclusiones parciales que discutiremos a continuación.

A partir del test de nivel, también acordamos aquí que no hay alumnos que posean conocimientos nulos de inglés ya que de acuerdo a los resultados arrojados por el test, observamos que todos poseen algún conocimiento de la LE. Así, para



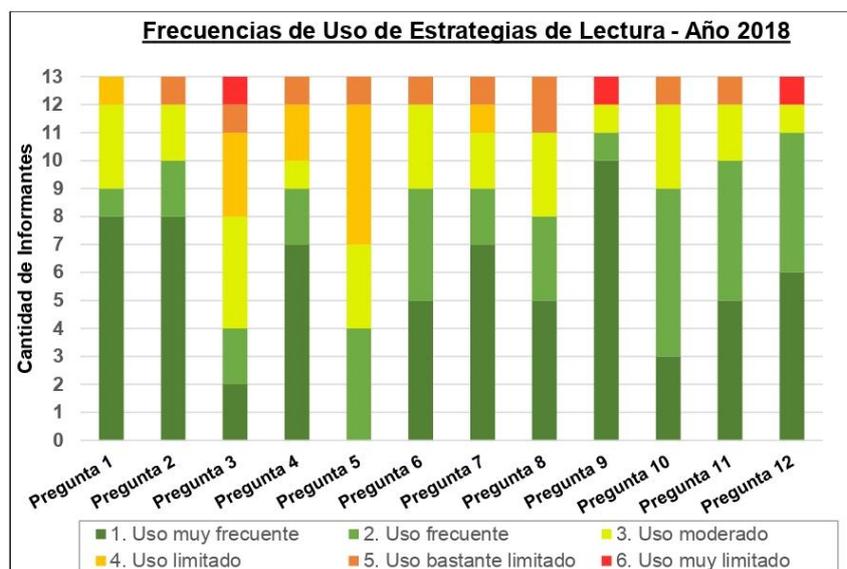
determinar quiénes son nuestros informantes tuvimos en cuenta una vez más, el criterio de competencia lingüística basado en la cantidad de preguntas que no lo lograron responder los informantes o preguntas incorrectas, por sobre los otros ítems que requerían información sobre conocimientos previos de la LE y los años de estudio de inglés en la escuela primaria, secundaria e instituciones. Consideramos además, dentro de este grupo, a dos alumnos que expresan no haber estudiado inglés en la escuela primaria y secundaria pero que a partir de sus respuestas son considerados dentro del grupo de informantes. Cabe aclarar, que de los 17 alumnos iniciales que consideramos informantes, sólo 13 respondieron el cuestionario de estrategias ya que los 4 restantes habían abandonado el cursado de la asignatura. Para el análisis general del desempeño de este grupo de aprendientes tenemos en cuenta la frecuencia de uso de los alumnos en el rango que se extiende *entre uso muy frecuente a uso muy limitado*, es decir que consideramos todas las opciones posibles planteadas en el cuestionario. A partir de la observación de las respuestas proporcionadas por los informantes, podemos distinguir 2 categorías: a. frecuencia media de utilización de estrategias en un rango cercano al *uso frecuente* (10 de 12 preguntas); b. frecuencia media de utilización de estrategias en un rango cercano al *uso moderado* (2 de 12 preguntas). A partir de estos datos, es interesante detenerse en el análisis de las elecciones de los informantes. Observamos entonces que en la categoría b., la pregunta 3 los interroga acerca de si consideran que poseen conocimientos previos suficientes para comprender lo que leen, mientras que la pregunta cinco indaga sobre la capacidad de los alumnos para entender la información general al pasar la vista rápidamente por el texto. A partir de las respuestas de los estudiantes pareciera que estos procedimientos no constituyen una práctica muy frecuente en este grupo. En lo que respecta a la categoría a., que agrupa a la mayoría de las preguntas, destacamos aquí la amplia coincidencia por parte de los informantes de la utilización habitual de estrategias de lectura. Observamos entonces que tanto los elementos paratextuales como la estrategia de apoyarse en el uso del diccionario o en el contexto para comprender palabras nuevas o leer el texto en su totalidad para obtener la idea general del mismo, entre otros procedimientos, son utilizados con frecuencia regular según lo que manifiestan



los informantes. La mayoría de los alumnos pone en marcha estas estrategias habitualmente quizá porque entienden que facilitan la comprensión ante los obstáculos que pueden encontrar en la lectura.

El análisis de las respuestas de estos informantes muestra coincidencias en la mayoría de las preguntas respecto de las frecuencias de uso de las estrategias de lectura, sin embargo, en dos preguntas eligen opciones que se extienden en un rango de uso moderado entre los ítems que plantea la escala Lickert.

Gráfico 2



Conclusión

En relación con el propósito de nuestra presentación y, a partir de lo expuesto hasta aquí, podríamos abordar algunas conclusiones parciales.

Si bien analizamos las respuestas de todos los alumnos a quienes administramos el cuestionario, nuestro interés se focaliza en los aprendientes que manifestaron ser usuarios básicos de la LE (Nivel A1) porque son quienes nos podrían proporcionar datos más precisos sobre sus progresos en el aprendizaje de la LE.

Cabe destacar, que en ambos períodos el grupo clase se redujo considerablemente debido a que muchos estudiantes abandonaron el cursado de la asignatura.



Entre las coincidencias detectadas en estos dos grupos (2017-2018), destacamos por un lado, la frecuencia y por el otro, el uso de estrategias. Con respecto a la frecuencia, la mayoría de los informantes selecciona en sus respuestas el uso *frecuente a moderado* en la mayoría de los casos, como podemos observar en el gráfico 3. Con respecto al uso de estrategias, podríamos afirmar que casi la totalidad de los aprendientes manifiesta recurrir habitualmente a procedimientos tales como lectura de títulos y subtítulos, uso del diccionario con palabras desconocidas, selección de la información importante o relación de la nueva información con los conocimientos del área. Coinciden, además en que tienen dificultades para entender información general en una lectura rápida como así también en que no recurren mayoritariamente a los conocimientos previos antes y durante la lectura por lo que prescinden de una actividad fundamental en el proceso de comprensión que permitiría conectar un concepto relevante ya adquirido por el aprendiente con la nueva información que proporciona el texto.

En términos generales, el gráfico nos muestra que tanto los informantes 2017 como los 2018 eligen una frecuencia media de utilización de estrategias entre *uso frecuente a moderado* a excepción de la estrategia relacionada con los conocimientos previos que merece una consideración aparte, como explicamos anteriormente, y por lo tanto la frecuencia media de utilización de esta estrategia se ubica entre el uso moderado a limitado.

Finalmente podríamos concluir por un lado, que la aplicación del cuestionario sobre frecuencia de uso de estrategias de lectura podría convertirse en un instrumento de evaluación del estudiante sobre su propio proceso de lectura puesto que sirve para que realice una autovaloración de sus aprendizajes y reflexione sobre los procedimientos puestos en marcha cuando lee. Por otra parte, este instrumento, que orienta el proceso de comprensión del alumno podría también servir de diagnóstico para el docente, en tanto le permitiría apreciar qué destrezas ayudan a alcanzar la comprensión y contribuyen a la adquisición de conocimientos en LE. En este sentido, la estrategia de recurrir a conocimientos previos debería ser considerada en este diagnóstico como un procedimiento esencial y necesario que se debería promover para propiciar tareas relacionadas con la comprensión y con la

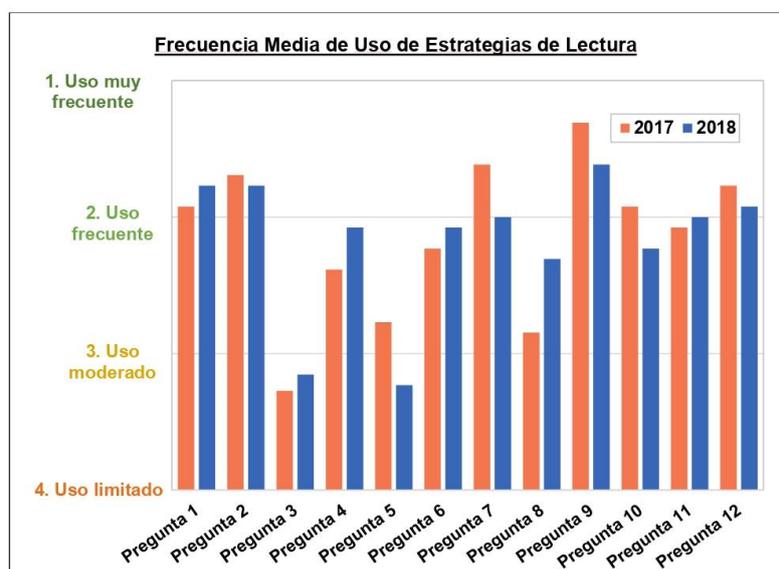


extrapolación de información en el área de la ciencia. Recordemos los conceptos de Krashen & Lee Brown (2007: 2-4), quienes sostienen que el uso de estrategias colabora en la adquisición del lenguaje académico y en el aprendizaje del tema de especialidad porque pueden tener un efecto eficaz tanto en el desarrollo de la lengua como en el aprendizaje del tema.

Finalmente, los resultados parciales de esta investigación sugieren la necesidad del docente de observar e indagar sobre el uso de estrategias de lectura en las clases de lectocomprensión, como así también, la importancia de que los alumnos reflexionen sobre la utilización de sus estrategias lectoras y procesos cognitivos a fin de que sean capaces de percibir situaciones problemáticas y logren resolverlas de manera autónoma. Así, a la luz de la experiencia llevada a cabo durante los años 2017-2018 y con resultados que han sido comparados y analizados, podríamos afirmar que para que nuestros aprendientes se conviertan en lectores estratégicos, no solo deberían tener conocimiento y control sobre las estrategias de lectura, sino también ser capaces de desarrollar un pensamiento reflexivo que les permita operar con éxito en todos los niveles de la lengua. Sin duda, la enseñanza y puesta en práctica de estrategias de lectura en general y especialmente en el área de lectocomprensión, alienta a los alumnos a poner en marcha procesos necesarios en la comprensión de modo que se involucren en tareas de resolución de problemas para lograr aprendizajes significativos y finalmente la comprensión de textos académicos.



Gráfico 3



Referencias bibliográficas

- Bowen, P. & Delaney, D. (2018) *Champions 2*- Oxford: OUP.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language. Moving from Theory to Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Herczeg, C. y Lapegna, M. (2005). Docentes y Estudiantes ¿Estrategias en El Proceso de Aprendizaje? Departamento de Idiomas Extranjeros con Propósitos Específicos Escuela Superior de Idiomas, Universidad Nacional del Comahue.
- Hidalgo Díez, E y Manzano Díaz, M. (2014). El proceso de comprensión en una lengua extranjera: Una propuesta para evaluar estrategias de lectura. *Educación XX1*, 17 (1), 9-326.doi: 10.5944/educxx1.17.1.10716.
- Koda, K. (2005). *Insight into Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.
- Krashen, S., & Brown, C. (2007). What is academic language proficiency. *STETS Language & Communication Review*. 6(1), 1-5. Recuperado de <https://joanwink.com/research/Krashen-Brown-ALP.pdf>
- LANGUAGECERT International ESOL Preliminary Level – A1 (2016) Practice Paper 2. Recuperado de <http://www.languagecert.gr/en/Qualifications/Preparation-Material/Pages/Download-Preparation-Material.aspx>
- LANGUAGECERT International ESOL Preliminary Level – A1 (2106) Practice Paper 1. Recuperado de <http://www.languagecert.gr/en/Qualifications/Preparation-Material/Pages/Download-Preparation-Material.aspx>
- Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas: Enseñanza, Aprendizaje, Evaluación. Madrid (2002): Instituto Cervantes.
- Nassaji, J. (2011). Issues in Second-Language Reading: Implications for Acquisition and Instructions. *Language Teaching Research* 16(3), 337-365.



- O'Malley, J. & Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Perfect, T. & Schwartz, B. (2002). *Applied metacognition*. Cambridge University Press.
- Ronco, J.; Valenti, V. y Galimberti, M. (2013). The Impact of Metacognitive Strategies on ESP Learning. *ARTESOLESP E-journal*. 3(2), 16-23. Recuperado de <http://arteso.org.ar/wordpress/wp-content/uploads/2014/02/ESP-Journal-Dec.-2013.pdf>
- Seligson, P. (2009) *Essential English 1*. London: Richmond Publishing.
- Solé Gallart, I. (2009). *Estrategias de lectura*. Madrid: Ed. Grao.