

# Estrategias de lectura en el aprendizaje de inglés en estudiantes de la Universidad de Quintana Roo

MANUEL BECERRA-POLANCO, DEYMI COLLI-NOVELO, VILMA PORTILLO-CAMPOS<sup>1</sup>



## Resumen

La lectura es una actividad cognitiva de enorme importancia y complejidad utilizada normalmente para la adquisición de conocimientos; las deficiencias que se encuentran en algunos lectores pueden ser atribuidas a la falta de uso correcto de las estrategias lectoras. Durante el proceso de lectura se genera una interacción entre el lector, la información y la forma de procesar el conocimiento. El presente trabajo describe las estrategias de lectura utilizadas por los alumnos que estudian inglés en la Universidad de Quintana Roo. La muestra estuvo conformada por 100 alumnos pertenecientes a diversas licenciaturas, distribuidos en cuatro niveles: principiante, pre-intermedio, intermedio y avanzado. Los resultados reportan la interacción y el papel importante que juega el uso de las estrategias de lectura en el contexto de aprendizaje de una segunda lengua.

*Descriptor:* Lectura, Estrategias de lectura, Lectores, Inglés.

## Reading Strategies in Learning English in the Students of the University of Quintana Roo

## Abstract

Reading is a cognitive activity of enormous importance and complexity, and normally used for the acquisition of knowledge. It is important to mention that the deficiencies found in some readers may be attributed to lack of proper use of reading strategies. During the reading process there is an interaction between the reader, the information, and how to process knowledge.

This paper describes the reading strategies used by students enrolled in English courses at the University of Quintana Roo. Thus, the sample chosen for this study consisted of a total of 100 BA BC and BB students which were divided into four levels: Beginners, Early Intermediate, Intermediate and Advanced. The results of this study reflect the interaction, and the important role played by the use of reading strategies in learning a second language.

*Keywords:* Reading, Reading Strategies, Readers, English.

Recibido: 10 de septiembre de 2013  
Aceptado: 12 de noviembre de 2013  
Declarado sin conflicto de interés

<sup>1</sup> Departamento de Competencias Básicas perteneciente a la División de Desarrollo Sustentable, Universidad de Quintana Roo, Unidad Cozumel. Manuel Becerra-Polanco mbecerra@uqroo.mx Deymi Colli-Novelo deymi@uqroo.mx Vilma Portillo-Campos vportillo@uqroo.mx

## Introducción

En nuestro proceso de lectura buscamos un objetivo y éste podría denominarse comprensión de lectura. Con respecto a este término, Pinzas (2003) propone cuatro pasos que definen la lectura y que permiten la comprensión y el pensamiento. Se trata de un proceso constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo:

- La lectura es constructiva por ser un proceso activo de elaboración de interpretación de textos y sus partes.
- Es interactiva porque la información previa del lector y la que ofrece el texto se complementan en la elaboración de significados.
- Es estratégica porque varía según la meta o propósito del lector, la naturaleza del material y la familiaridad del lector con el tema.
- Es metacognitiva porque implica controlar los procesos del pensamiento para asegurarse que la comprensión fluya sin problemas.

Gracias a la lectura se puede acceder a un vasto mundo de información, dinámico y cambiante, aparte de necesario en la sociedad actual. Además, no hay que olvidar que la lectura es la principal herramienta de aprendizaje para los estudiantes, pues la mayoría de las actividades escolares se basan en ella.

Ya Nisbet y Shucksmith (1987) definieron lectura como un proceso de recuperación y aprehensión de algún tipo de información o ideas almacenadas en un soporte, las cuales son transmitidas mediante códigos, usualmente un lenguaje ya sea visual, auditivo o táctil. La lectura está conformada por procesos en los cuales debemos desarrollar saberes. Birkerts (1995) sostiene que para comprender un buen texto se debe estar consciente de que leer significa saber pronunciar las palabras escritas, saber identificar las palabras y el significado de cada una de ellas, así como saber extraer y comprender el significado general del texto.

Por su parte, para Ramírez (2007) las estrategias de aprendizaje están vinculadas a todas las áreas de la práctica y adquisición de un idioma; leer es una habilidad que implica el uso de estrategias. La comprensión de lectura es entendida como un proceso intencionado en el que el lector desempeña un papel activo y central, desarrollando un conjunto de habilidades cognitivas que le permitan organizar e interpretar la información textual basándose fundamen-

talmente en los saberes o conocimientos previos necesarios para llegar a una comprensión eficaz.

Smith (1982) & Goodman (1991), en el contexto de la llamada teoría de los esquemas, afirman que en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que ofrece el texto. Asimismo, explican cómo la información contenida en un texto se integra a los conocimientos previos del lector e influye en su proceso de comprensión. La lectura es el proceso mediante el cual el lector trata de encontrar la configuración de esquemas apropiados para explicar el texto en cuestión; de este modo el lector es capaz de entender el texto sólo cuando es capaz de encontrar en su archivo mental (memoria) la configuración de esquemas que le permitan explicar el texto en forma adecuada. Estos esquemas están en constante desarrollo y transformación. Cuando se recibe nueva información, los esquemas se reestructuran y se ajustan. Cada nueva información amplía y perfecciona el esquema existente (Heimlich y Pittelman, 1991).

Por otra parte, al revisar las aportaciones más relevantes sobre el tema de estrategias de lectura nos encontramos con una amplia diversidad de definiciones que reflejan una variedad existente a la hora de delimitar este concepto. El concepto estrategias de lectura en sí se refiere a conductas y pensamientos que facilitan el aprendizaje. Estas estrategias van desde las más simples habilidades de estudio, como el subrayado de la idea principal, hasta los procesos de pensamiento complejo como el de usar analogías para relacionar el conocimiento previo con la nueva información (Weber, 1989).

Asimismo, una de las habilidades del pensamiento crítico consiste en comprender la lectura con profundidad. Esta comprensión es un proceso cognitivo completo e interactivo entre lo que el autor expresa y las expectativas, objetivos, experiencias y conocimientos previos del lector. No basta con decodificar la lectura, puesto que ningún texto tiene un sentido fijo, sino que es el lector quien construye su significado (Argudín y Luna, 2001).

Sin embargo, la lectura puede basarse en propósitos académicos; según Kennedy y Bolitho (1984), se refiere al tipo de lectura que los alumnos necesitan para complementar el idioma que se está estudiando. Retomando estas ideas, Jordan (1997) explica que la lectura con propósitos académicos en un idioma extranjero están muy relacionados con habilidades comunicativas, es decir, que las lecturas asignadas o recomendadas por el docente son de contenidos co-

municativos; con esto se busca que el alumno adquiera vocabulario y aspectos gramaticales que les serán de gran ayuda en el desarrollo de sus habilidades del idioma estudiado.

Sheorey (2002), cuya prioridad es identificar las estrategias de lectura metacognitivas en el aprendizaje de una segunda lengua, diseñó un nuevo instrumento llamado encuesta de estrategias de aprendizaje, por sus siglas en inglés, SORS, *Survey of Reading Strategies*, cuya función es medir las estrategias metacognitivas de lectura vinculadas con textos académicos. Este mismo instrumento fue empleado por Mokhtari (2002) en un estudio cuyo tema de interés principal fue examinar las diferencias de las estrategias de lectura entre hablantes nativos y no nativos del inglés; la población de dicha investigación fue de 100 alumnos.

Para obtener datos el autor se basó de tres preguntas de investigación: ¿Existen diferencias entre los hablantes nativos y no nativos? ¿Existen diferencias de género en el uso de las estrategias lectoras entre hablantes nativos y no nativos? ¿Existe una relación entre el uso de una estrategia adoptada y otra inculcada?

Los resultados indicaron que los estudiantes no nativos poseen un mayor número de estrategias en comparación con los hablantes nativos. Esto tiene sentido ya que aprender un idioma no materno nos impulsa a adoptar estrategias que nos ayudan a un mejor desempeño. Sin embargo, existe una diferencia significativa entre los alumnos no nativos; las mujeres son las que poseen un mayor número de estrategias y emplean más frecuentemente.

Las diferencias en el género han sido encontradas en el área social humana y cognitiva (Kaylani, 1996). Asimismo, son respaldadas por Oxford (1996) en una investigación cuya población estuvo integrada por 26 mujeres y 16 hombres; dicha población estudiaba español como segunda lengua. Oxford encontró que las mujeres empleaban más significativamente las estrategias de memoria, cognitiva y sociales. Palacios (2004) sustenta el mismo resultado. No obstante, lo interpreta desde la perspectiva neurológica. Las mujeres utilizan, para todas las situaciones, los dos hemisferios cerebrales: izquierdo (frío, racional, calculador) y derecho (emocional, verbal). El hombre tiende a utilizar más el izquierdo. De ahí que ellas demuestran mayores habilidades y necesidades verbales para el empleo de más estrategias de aprendizaje.

Harsch y Riley (1999) son dos investigadores que se enfocan en el estudio del contexto como posible

influencia en el desarrollo y empleo de estrategias de lecturas. Su estudio descriptivo está basado en una investigación realizada con alumnos japoneses que estudian inglés como segunda lengua dentro de aspectos o contextos de un país anglosajón; la población estuvo compuesta por 125 alumnos. Los investigadores emplearon dos instrumentos para recolectar la información, el primero fue una versión modificada del inventario de estrategias de aprendizaje de Rebecca Oxford (1990) y el segundo instrumento fue el SILL (Strategy Inventory for Language Learning), diseñado por Oxford (1986). Los resultados obtenidos a través del análisis de varianza (ANOVA), mostraron que los estudiantes de inglés usan más estrategias en entornos anglosajones, en comparación con los alumnos que estudian el inglés como segunda lengua en su país de origen. Los investigadores apoyan estos resultados en 4 razones principales: a) Los estudiantes están más motivados y activos en su aprendizaje; b) tienen más oportunidad de usar el idioma a través de situaciones cotidianas; c) a consecuencia del ambiente, los alumnos están más interesados en su uso; y, d) los estudiantes permanecen en un ambiente donde el inglés es el idioma oficial.

Este mismo estudio destaca un dato adicional: los estudiantes del inglés como segunda lengua emplean en un grado muy elevado las estrategias metacognitivas a diferencia de los alumnos de inglés como primera lengua.

Una investigación desarrollada por Sim (2007), ofrece nuevas evidencias con respecto al uso de las estrategias de lectura en el aprendizaje de segundas lenguas. Sim desarrolló una investigación con enfoques cualitativo y cuantitativo. Dicha investigación tuvo como contexto el idioma coreano como segunda lengua y una población de 20 de alumnos. El propósito de este estudio fue examinar los tipos de estrategias de lectura empleados por los estudiantes de coreano de nivel intermedio. La investigación también examinó similitudes y diferencias en el uso de las estrategias de lectura con respecto a las variables, género, nacionalidad y competencia. Los instrumentos empleados para el logro de estas actividades fueron, cuestionarios de estrategias de lectura, entrevistas, protocolos de *think aloud* y diarios de estudio.

Los resultados del estudio indicaron que los participantes emplearon todas las estrategias de lectura definidas. En particular, los participantes se concentraron con las estrategias cognitivas y las de apoyo. Además, la mayoría de los participantes emplearon múltiples estrategias de lectura al mismo tiempo

más que una sola estrategia en particular para arrellárselas con la comprensión del texto. A diferencia de otros estudios, Sim no encontró grandes diferencias en relación al género y nacionalidad con las estrategias. Sin embargo, los lectores con mayor dominio y experiencia en el aprendizaje del coreano como segunda lengua, emplearon con mayor dominio las estrategias de lectura a diferencia de los menos avanzados.

## Método

### Participantes

El presente trabajo describe las estrategias de lectura, utilizadas por los alumnos que estudian inglés en la universidad de Quintana Roo, Unidades Cozumel y Chetumal. La muestra por conveniencia elegida para este estudio, estuvo conformada por un total de 100 alumnos pertenecientes a diversas licenciaturas.

### Instrumento

Se empleó el cuestionario de estrategias meta-cognitivas de lectura, por sus siglas en inglés (MARS-I) *Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory* de Mokhtari y Reichard (2002) que tiene una confiabilidad de .93 de Alfa de Cronbach. Dicho instrumento está conformado por 30 ítems. A continuación se incluyen dos ejemplos de ítems.

1. Cuando leo en inglés tengo un propósito en mente.	1	2	3	4
2. Mientras leo en inglés tomo notas como estrategia de apoyo.	1	2	3	4

Cada ítem permite a los alumnos reportar el uso de sus estrategias de lectura y la forma en la cual los alumnos están comprometidos con la información relevante a la lectura académica. MARS-I está dividido en tres tipos de estrategias de lecturas usados por los lectores: globales, solución de problemas y apoyo. Estrategias de lectura globales incluyendo leer el texto de manera detenida, activar el conocimiento previo, o fijar un propósito en la lectura. Las estrategias de solución de problemas incluyen las pausas y la reflexión de la lectura, prestar más atención, o leer en voz alta. Las estrategias de apoyo incluyen tomar notas mientras se lee y parafrasear información.

### Procedimiento

La forma de obtener porcentajes de las afirmaciones emitidas en ambos cuestionarios fue a través

de la asignación de valores numéricos de importancia, los cuales están contemplados de la siguiente manera.

- 1 significa: casi nunca hago esto.
- 2 significa: pocas veces hago esto.
- 3 significa: muchas veces hago esto.
- 4 significa: casi siempre hago esto.

Tratando de obtener información personal de la población, al final del segundo cuestionario se incluyó un apartado de datos generales tales como edad, género, nivel de idioma estudiado, etc. Asimismo, el alumno respondió los aspectos relacionados con el interés por los dos tipos de lectura y estrategias que emplean en el proceso de lectura.

La captura de los datos arrojados fue procesada en el programa SPSS versión 15.0. Dentro del programa se enlistó cada caso, asignándoles valores numéricos a las diferentes variables estudiadas. A través de las variables se identificó la frecuencia y la relación que existen entre las variables del estudio.

Para el análisis de los datos se emplearon gráficas que ilustran la frecuencia, relación y correlación del uso de las estrategias de lectura. Por otra parte, se empleó el ANOVA para identificar diferencias en los niveles de estudio del inglés y pruebas *t* para reportar diferencias significativas entre los dos grupos.

## Resultados

### Estrategias más empleadas y menos empleadas

El análisis de la información nos arrojó las cinco estrategias de lectura de textos más utilizadas según la encuesta en ambas unidades, como se puede apreciar en el Cuadro 1.

Como puede observarse, las estrategias *leo cuidadosamente, relaciono ideas principales y conocimientos previos*; son respectivas relacionadas a la teoría de los esquemas de Goodman (1982) y Smith (1991). Esto nos indica que los alumnos se basan de las ideas principales como un medio de ayuda para relacionar y comprender mejor las ideas del autor. Por otra parte, la estrategia *gradúo mi velocidad*, puede interpretarse en el sentido de que las estrategias de los alumnos que se están describiendo pertenecen al aprendizaje del inglés y no a su lengua materna español. Asimismo, la mayoría de los alumnos son de nivel básico y ello resulta que su forma de leer sea pausada. Finalmente, la estrategia de *encerrar información importante*, es un acto muy común por los alumnos cuando tienen un texto impreso.

**Cuadro 1. Estrategias de lectura más utilizadas**

Estrategia	Media
8. Mientras leo, lo hago cuidadosamente con el fin de entender el contenido.	3,44
24. Comprendo mejor la información de un texto al relacionar las ideas principales.	3,3
3. Empleo mis conocimientos previos para entender la lectura.	3,24
13. Gradúo mi velocidad de lectura dependiendo de la complejidad del texto.	3,22
12. Mientras leo, subrayo y encierro la información importante.	3,2

Fuente: Elaboración propia.

**Cuadro 2. Estrategias de lectura menos empleadas por los alumnos**

Estrategia	Media
7. Al momento de leer, reflexiono si la característica del texto se adapta a mi forma de leer.	2,15
9. Al finalizar la lectura comparto y analizo mi comprensión del texto con mis compañeros de clase.	2,18
6. Después de leer elaboro resúmenes que me ayuden a comprender el texto.	2,2
16. Me enfoco más en lo que leo cuando el texto no contiene una buena información explícita.	2,36
4. Antes de leer el texto imagino su contenido.	2,43

Fuente: Elaboración propia.

Las estrategias reportadas en esta sección son usadas para realizar actividades académicas en la enseñanza del inglés; no obstante, las estrategias 9 y 6 juegan un papel importante al estar reforzando de manera indirecta las habilidades hablar y escribir. En muchos casos, estas actividades están relacionadas con clases de inglés en niveles avanzados. Lo reportado por los alumnos en esta sección puede ser derivado de 2 posibles razones; la primera se debe a que la mayoría de los alumnos encuestados en este estudio son de nivel básico y estas actividades no son empleadas en su nivel. La segunda razón, podría enfocarse al docente: los alumnos tienen diferentes

profesores y cada profesor diseña diferentes actividades con las lecturas.

#### Niveles de inglés

Sobre las diferencias en el uso de estrategias de lectura entre los cuatro niveles de inglés, se utilizaron ANOVA y la prueba de Bonferroni. Asimismo, sólo se reportan las diferencias más relevantes o que se acercan al nivel de significancia estadística.

Como se ha mencionado previamente, la lectura es una habilidad que los alumnos de inglés deben emplear para alcanzar el logro de sus metas en el aprendizaje del idioma. No obstante, la habilidad de

**Cuadro 3. Diferencias en el uso de estrategias de lectura entre los cuatro niveles de inglés**

Estrategias de lectura en textos impresos	Niveles de francés	N	Media	Resultados ANOVA
4. Antes de leer el texto imagino su contenido.	Principiante	47	2.3191	F = 2.541, p = .061
	Pre-intermedio	32	2.6563	
	Intermedio	16	2.6250	
	Avanzado	5	1.4000	
9. Al finalizar la lectura comparto y analizo mi comprensión del texto con mis compañeros de clase.	Principiante	47	1.9787	F = 2.884, p = .040
	Pre-intermedio	32	2.3125	
	Intermedio	16	2.1875	
	Avanzado	5	3.2000	
17. Uso tablas, figuras e imágenes en el texto para aumentar mi comprensión.	Principiante	47	2.6809	F = 3.139, p = .029
	Pre-intermedio	32	2.4375	
	Intermedio	16	2.6875	
	Avanzado	5	1.4000	
27. Mientras leo, formulo preguntas que están relacionadas con las ideas principales.	Principiante	47	2.7234	F = 2.531, p = .062
	Pre-intermedio	32	2.1563	
	Intermedio	16	2.5625	
	Avanzado	5	2.6000	

Fuente: Elaboración propia.

emplear las estrategias de lectura varía de acuerdo a las exigencias del texto. Asimismo, a mayor nivel de estudio, los alumnos se encuentran inmersos en procesos de lectura más complejos.

El Cuadro 3 muestra los niveles de inglés con las estrategias que marcan diferencias significativas en cuanto a su uso.

La estrategia *comparto mi comprensión con mis compañeros*, claramente muestra una tendencia ascendente del nivel principiante al nivel avanzado; sin embargo, en los niveles intermedios muestra un altibajo. Posiblemente los alumnos en el nivel principiante no están muy involucrados en actividades de análisis de textos, a diferencia de los niveles avanzados donde analizar y explicar lecturas estructuradas son actividades cotidianas a su nivel de comprensión de textos.

Por otra parte, la estrategia *imagino el contenido* muestra una tendencia inversa a la estrategia descrita previamente. En el nivel principiante, cuando los alumnos tienen sus primeras lecturas, es muy difícil para ellos hacer una predicción del texto, pues muchas veces no entienden ni el título de la lectura. En los niveles intermedios, a medida que los alumnos obtienen vocabulario y aspectos gramaticales, les permite hacer predicciones del texto. Sin embargo, en el nivel avanzado la predicción desaparece drásticamente, esto podría relacionarse con la activación del conocimiento previo descrito por Goodman (1982) y Smith (1991). Los alumnos, al leer el título de la lectura no imaginan el contenido, lo que hacen es relacionarlo con conocimientos previos vinculándolo con el contenido de la lectura.

### Género

En este segmento se resumen las diferencias en medias entre hombres y mujeres en el uso de estrategias de lectura, obviamente, presentando las más importantes y significativas, como se muestra en el Cuadro 4.

El género ha sido una variable muy estudiada; con frecuencia los investigadores plantean estudios que incluyen la diferencia entre el género y su nivel de aprovechamiento en el aprendizaje de una segunda lengua o el uso de las estrategias de aprendizaje. Oxford (1996) menciona que el género a menudo influye en el uso de las estrategias y con frecuencia las mujeres emplean más estrategias que los hombres.

Con respecto a las estrategias de lectura en textos impresos y el género, el Cuadro 4 muestra las tres estrategias más significativas en relación con el género. Como se puede apreciar, los tres elementos reportan diferencias a favor de las mujeres. Las estrategias *empleo tipografía, evalúo contenidos, elaboro resúmenes*, pertenecen al área de la cognición. Los resultados nos dicen que las mujeres emplean más los procesos mentales para adquirir y codificar su aprendizaje.

De acuerdo con Krashen (1989), los estudiantes que poseen un conocimiento de cómo funciona el lenguaje, llegan al aula con un bagaje de destrezas lingüísticas. En este caso, las mujeres parecen tener conocimiento y experiencia previa que les ayuda a tener un mejor resultado y empleo de estrategias cognitivas en su proceso de lectura.

### Conclusiones generales

Tradicionalmente se consideraba a la lectura como un proceso pasivo, debido a que el lector no tenía que producir un acto lingüístico; sin embargo, la actividad intelectual que el lector desarrolla no puede ser tachada de pasiva. Los trabajos de Goodman (1975, en Carrelí, Devine y Eskey, 1988) fueron decisivos para la consideración de la lectura como proceso activo por parte del lector e interactivo entre lector y texto. Para comprender el mensaje propuesto por el autor, el lector debe contar con conocimientos lingüísticos y conceptuales adecuados que le ayuden no sólo a situarse mentalmente ante el texto que tiene

**Cuadro 4. Diferencias entre hombres y mujeres en el uso de estrategias de lectura**

Estrategia	Género	N	Media	Desviación estándar	Prueba t
6. Después de leer elaboro resúmenes que me ayuden a comprender el texto.	Hombre	35	2.6571	.8907	t = 2.017
	Mujer	65	3.0462	.7860	p = .047
22. Por lo general, me baso de la tipografía empleando negritas y cursivas para identificar la información importante.	Hombre	35	2.6857	.93215	t = 2.679
	Mujer	65	3.1846	.86408	p = .009
23. A medida que avanzo en la lectura, evalúo y juzgo los contenidos según mis opiniones.	Hombre	35	2.4571	.81684	t = 2.897
	Mujer	65	2.9538	.81836	p = .005

Fuente: Elaboración propia.

entre manos, sino a extraer su significado recreándolo; es decir, con unos esquemas convenientes.

Estudios como la presente investigación permiten al docente tomar decisiones más acertadas con respecto al diseño de actividades de lectura tanto en formatos en línea como impresos. Recordemos que las estrategias de lectura que emplean los alumnos de esta población pertenecen al uso del aprendizaje de una segunda lengua, en este caso, la del inglés.

El hecho de haber considerado a estudiantes de niveles distintos de inglés permite, además de caracterizar el uso de estrategias, hacer proyecciones para planificar las actividades en función de las necesidades reales del estudiante que ingresa a los cursos de inglés en la Universidad de Quintana Roo. Asimismo, observando los patrones de uso de las estrategias, será más fácil para el profesor planificar una labor docente más efectiva.

Se ha demostrado empíricamente que los estudiantes que usan las estrategias de lectura de forma adecuada controlan, regulan y dominan de mejor manera la comprensión lectora (Botsas y Padeliadu, 2003). En la presente investigación se apreció que los estudiantes de los cursos de inglés como segunda lengua son lectores con buenas estrategias de lectura, que deben ser llevados paulatinamente a realizar actividades lectoras de acuerdo a su nivel e ir brindándoles la oportunidad de usar nuevas estrategias para incrementar su interacción con el texto.

### Sugerencias para futuras investigaciones

La muestra de este estudio sólo pertenece a una universidad. Sería interesante en futuras investigaciones de este tipo incorporar a estudiantes de otras universidades y comparar las estrategias que los alumnos usan en distintas instituciones. Por otra parte, incluir un número mayor de alumnos brindaría la oportunidad de tener mayores resultados de una población estudiantil y analizar de una manera más completa el uso de las estrategias de lectura.

Asimismo, sería idóneo realizar más estudios sobre el uso de estrategias de lectura cuya recolección de información no se fundamente en el reporte de cuestionarios, pues como señalan González (1996) y Singhal (2001) puede no haber correspondencia entre lo que el estudiante dice y lo que hace. En este sentido, se recomienda intercalar cuestionarios con el uso de protocolos verbales.

Finalmente, es probable que el uso de las estrategias de lectura por parte de los estudiantes que par-

ticiparon en el estudio obedezca a la influencia de algunos factores señalados por Oxford (1994) entre los cuales se encuentran: motivación, actitudes y creencias y estilos de aprendizaje, entre otros. Sin embargo, esas variables no fueron consideradas en este estudio, por lo que es pertinente seguir investigando sobre el efecto de éstas en el uso de las diferentes estrategias de lectura en lengua extranjera.

### Referencias

- ARGUDÍN, Yolanda y María LUNA (2001). *Desarrollo del pensamiento crítico. Libro del profesor*. México: Universidad Iberoamericana, Golfo Centro.
- BOTSAS, G. & PADELIADU, S., (2003). Goal Orientation and Reading Comprehension Strategy Use of Poor and Good Readers. *International Journal of Educational Research*, 39 (4-5), pp. 477-498.
- BIRKERTS, S. (1995). *The Gutenberg Elegies*. New York: Ballantine.
- CARRELL, DEVINE & ESKEY (1988): *Schema Theory and ESL writing. Interactive approaches to second language reading*, (p.73-92). Cambridge, UK: CUP.
- GONZÁLEZ, F. (1996). Acerca de la metacognición. *Paradigma*, XIV al XVII [en línea]. <http://www.revistaparadigma.org.ve/Doc/Paradigma96/doc5.htm>.
- GOODMAN, (1991). Reading and Writing Relationships: Pragmatic Functions *Language Arts*, Vol. 60, No. 5, May 1983. Also in *Composing and Comprehending*, J. JENSEN (ed.) published by ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, and Urbana, IL: NCTE, 1984, pp. 155-164.
- GOODMAN. K. (1975). Unity in Reading. In: SINGER H. & RUDELL, R. B. *Theoretical model and processes of reading*. Newark Delaware: Internacional Reading Association, pp. 813-840.
- HARSCH & RILEY (1999). Enhancing the Learning Experience with Strategy Journals: Supporting the Diverse Learning Styles of ESL/EFL Students. University of Hawaii at Manoa, USA. <http://www.hersa.org.au/branches/vic/Cornerstones/pdf/Riley.PDF>
- HEIMLICH, J. E.; PITTELMAN, S. D. *Los mapas semánticos: estrategias de aplicación en el aula*. Madrid: Visor.
- JORDAN, R. (1997). *English for Academic purposes*. Cambridge University Press. United Kingdom.
- KAYLANI, C. (1996). The Influence of Gender and Motivation on EFL Learning Strategy Use In Jordan, in R. OXFORD (Ed.). *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. University of Hawaii, Honolulu, pp. 75-88.
- Kennedy, C. y Bolitho, R. (1984). *English for Specific Purposes*. Londres: Macmillan.
- KRASHEN, S. (1989). We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73, pp. 440-464.
- MOKHTARI, K., & REICHARD, C. A. (2002). Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), pp. 249-259.
- MOKHTARI, K., & SHEORKEY, R., (2002). Measuring ESL

- Students' Awareness of Reading Strategies. *Journal of Developmental Education*, 25 (3), pp. 2-8.
- NISBET, J. & SHUCKSMITH, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- OXFORD, R. (1996). Why is Culture Important for Language Learning Strategies? in R.L. OXFORD (Ed.). *Language Learning Strategies around the World: Cross-Cultural Perspectives*. University of Hawaii, Honolulu, IX-XV.
- OXFORD, R.L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- PINZAS, Juana. (2003) *Metacognición y lectura*. Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- RAMÍREZ, C. GIL, (2007). "Experiencias de Aprendizaje Cooperativo en Ingeniería". V Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Madrid, 4 y 5 de Septiembre de 2008. ISBN: 97884-691-2665-3.
- RUBIN, J. (1975). What the "Good Language Learner" can Teach Us. *TESOL Quarterly*, 9 (1), pp. 45-51.
- SIM, R, (2007). The Effect of Dictionary Usage on EFL Test Performance Compared with Student and Teacher Attitudes and Expectations. *Reading in a Foreign Language*, 2, pp. 262-276.
- SINGHAL, M. (2001). Reading Proficiency, Reading Strategies, Metacognitive Awareness & L2 Readers. *The reading Matrix* 1 (1): pp. 1-23.
- SHEOREY, & R MOKHTARI, K. (2002). Measuring ESL Students Reading Strategies. *Journal of Developmental Education*, 25 (3), pp. 2-10.
- SMITH, F. 1990. *Understanding Reading*. Fifth Edition. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- SMITH, J. 1982. *Evolution and the Theory of Games*. Cambridge Univ. Press.
- STERN, H.H. (1975). What Can We Learn from the Good Language Learner? *Canadian*.
- WEBER, R. (1989). A Change in Focus of Reading Comprehension Research: a Review of Reading/Learning Disabilities Research based on an Interactive Model of Reading. *Learning Disability Quarterly*, 11, pp. 149-159.