

TEORÍA EMERGENTE SOBRE FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN EN LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL NIVEL UNIVERSITARIO: “¿QUIÉNES TIENEN MIEDO?”

Carlos Torrealba*
ctorre1936@gmail.com
(USB)

Pablo Ríos**
pablorioscabrera@gmail.com
(UPEL-IPC)

Aprobado: 07/02/2013

Recibido: 14/11/2012

RESUMEN

Este trabajo persigue generar un cuerpo de teorías para apoyar a los estudiantes de lectura en inglés como lengua extranjera durante su proceso de formación docente, a través de los siguientes objetivos: a) analizar la teoría formal existente sobre la enseñanza de lectura y metacognición y b) construir teoría emergente para la enseñanza de lectura en el nivel universitario con énfasis en la metacognición. La metodología, basada en investigación cualitativa, consideró referencias previas y entrevistas en profundidad a expertos en enseñanza de lectura. Los resultados están relacionados con la concepción emergente proporcionada por los informantes clave ante el contexto de enseñanza/aprendizaje inicial. Con esta teoría se pueden mejorar los procesos de mediación de lectura de textos técnico-científicos escritos en inglés en programas de lectura universitaria y permite disminuir los esfuerzos de autoformación del profesor de reciente ingreso o sin experiencia.

Palabras clave: enseñanza; aprendizaje; lectura en lengua extranjera; metacognición; estrategias.

* **Carlos Torrealba.** Profesor egresado del Instituto Pedagógico de Caracas, Magíster Lingüística Aplicada por la Universidad Simón Bolívar. Doctor en Educación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Profesor de lectura de textos técnico-científicos en inglés en la Universidad Simón Bolívar.

** **Pablo Ríos.** Doctor en educación. Profesor de la UPEL. Profesor de Postgrado de las Universidades Metropolitana, Católica Andrés Bello, Simón Bolívar y Central de Venezuela. Desarrolla la línea de Investigación en Aprendizaje Estratégico. Autor de los libros *La aventura de aprender* y *Psicología. La aventura de conocernos*. Vicerrector de Investigación y Postgrado de la UPEL (2005-2009). Coordinador general del *Doctorado Latinoamericano en Educación*.

**EMERGING THEORY OF LEARNING AND
UPDATING, FOCUSED ON, READING ENGLISH AS
A FOREIGN LANGUAGE AT HIGHER EDUCATION
LEVEL: “¿QUIÉNES TIENEN MIEDO?
(IN ENGLISH, WHO ARE AFRAID?)”**

ABSTRACT

The purpose of this paper is to create a group of theories to support students of reading English as a foreign language; during their teaching develop process. The aim of this investigation is reached through: a) the analysis of the preexisting theory of teaching of reading skills and metacognition and b) the construction of an emerging theory to teach reading, at higher education level, with emphasis on metacognition. The used methodology, based on a qualitative investigation, considered previous references and conducted interviews to experts on this field. The results of this investigation are related to the emerging conception given by the key elements of the initial teaching/learning stage of the process context. This theory can enhance the reading mediation processes of technical-scientific texts that are written in English in university reading programs. It could also decrease the self-teaching effort of new, or without experience, professors.

**THÉORIE ÉMERGENTE SUR LA FORMATION ET
L'ACTUALISATION CONCERNANT LA LECTURE
EN ANGLAIS LANGUE ÉTRANGÈRE AU NIVEAU
UNIVERSITAIRE : QUI A PEUR ?**

RÉSUMÉ

Ce travail vise à réunir un corpus de théories pour aider les étudiants de lecture en anglais langue étrangère pendant leur processus de formation à l'enseignement à l'aide des objectifs suivants : a) analyser la théorie formelle existante concernant l'enseignement de la lecture et la métacognition et b) construire de la théorie émergente pour l'enseignement de la lecture au niveau universitaire en mettant l'accent sur la métacognition. La méthodologie, fondée sur la recherche qualitative, a pris en compte des références existantes et des interviews en profondeur avec des experts en enseignement de lecture. Les résultats sont liés à la conception émergente des informateurs clés dans le cadre de l'enseignement-apprentissage initial. Avec cette théorie, il est possible d'améliorer les processus de médiation de lecture des textes techniques et scientifiques écrits en anglais

des programmes de lecture universitaire, ainsi que de diminuer l'effort d'autoformation du professeur qui vient d'être embauché ou qui n'a pas d'expérience.

Mots clés : enseignement ; apprentissage ; lecture en langue étrangère ; métacognition, stratégies.

TEORIA EMERGENTE SOBRE FORMAÇÃO E ATUALIZAÇÃO EM LEITURA EM INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA A NÍVEL UNIVERSITÁRIO: “QUEM TEM MEDO?”

RESUMO

Este trabalho tem por intuito criar um grupo de teorias para apoiar os estudantes de leitura em inglês como língua estrangeira durante seu processo de formação docente, através dos seguintes objetivos: a) analisar a teoria formal existente sobre o ensino de leitura e metacognição e b) construir uma teoria emergente para o ensino de leitura a nível universitário fazendo ênfase na metacognição. A metodologia, baseada na pesquisa qualitativa, incluiu referências prévias e entrevistas detalhadas a especialistas em ensino de leitura. Os resultados estão relacionados com a concepção emergente proporcionada pelos informantes chave considerando o contexto de ensino/aprendizagem inicial. Com esta teoria podem se melhorar os processos de mediação de leitura de textos técnico-científicos escritos em inglês em programas de leitura universitária, bem como diminuir os esforços de autoformação do professor recém contratado ou sem experiência.

Palavras chave: ensino; aprendizagem; leitura em língua estrangeira; metacognição; estratégias.

Introducción

La lectura es el instrumento indispensable para el avance de las culturas y puerta de entrada hacia el conocimiento en el mundo globalizado de información creciente, en el cual más que conocer la información, tienen mayor relevancia las destrezas de búsqueda y actualización. Hoy en día, la comprensión de la lectura en diferentes idiomas extranjeros se ha convertido en instrumento central para el desarrollo del estudiante y el futuro profesional universitario.

La lectura, tanto en lengua materna como en lenguas extranjeras en la universidad, ha sido y es el medio principal

de formación del estudiante. En las universidades venezolanas, especialmente en el primer año de educación, se proporcionan cursos de lectura en inglés como lengua extranjera (LE). Nuestros bachilleres de reciente ingreso tienen que leer para entender en otros idiomas cuando aún poseen un nivel de formación en LE que no sobrepasa algunos aspectos gramaticales. Del otro lado, se encuentra un docente universitario instruido inicialmente como profesor de idiomas, entrenado para enseñar comunicación oral, pero que carece de formación en aspectos fundamentales sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de lectura de textos en inglés como LE.

Se persigue con este trabajo desarrollar un conjunto de aportes teóricos con el fin de que los profesores universitarios de lectura de textos técnico-científicos en inglés sean conscientes de los procesos metacognitivos y los apliquen en su práctica docente. Con este fin amplio, nos trazamos dos objetivos específicos: 1) Analizar la teoría formal existente sobre la enseñanza de la lectura de textos técnico-científicos en ILE y la metacognición; y 2) Construir una teoría emergente para la enseñanza de lectura de textos técnico-científicos en el nivel universitario con énfasis en los aspectos relacionados con la metacognición. En este artículo se comparten los resultados relacionados exclusivamente con la concepción emergente proporcionada por los informantes clave ante el contexto de enseñanza/aprendizaje inicial de los estudiantes de lectura en inglés como LE en la universidad.

El contexto

Este trabajo surge de la necesidad profesional de los autores de mejorar sus destrezas para enseñar a estudiantes del primer año los procesos de lectura en Inglés como Lengua Extranjera (ILE). Tres experiencias específicas justificaron este trabajo: la formación inicial de los docentes de lectura, varios trabajos de investigación previos y la revisión de los programas de Lectura en ILE de la USB, sede de trabajo de uno de los investigadores.

En relación con el primer aspecto, el docente universitario de lectura en ILE, en Venezuela, es generalmente formado para la

práctica de multidestrezas (comprensión auditiva, producción oral, lectura y escritura) en lenguas como el inglés, italiano, portugués, alemán, francés, chino y japonés, entre otras. Poca atención profesional se recibe para formar al futuro docente en lectura en LE. La mayoría de los docentes que se consideran exitosos tiene que "formarse" como profesor en el área de ILE *mientras* enseña los cursos de lectura de textos técnico-científicos en inglés. El docente debe estudiar de manera autodidacta las bases teóricas de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura. En muchos casos, y después de una sesión de encuentro con profesores más "experimentados", el nuevo profesor se enfrenta a sus estudiantes para enseñar una destreza en la cual no tiene formación alguna.

Previo a la realización de este trabajo, varios estudios habían sido llevados a cabo en la USB. Rodríguez (1995) observó una correlación significativa entre el conocimiento metacognitivo y la comprensión de lectura de los estudiantes, señaló que el conocimiento metacognitivo fue bastante sólido con respecto a la variable tarea (longitud del texto, conocimiento previo, e interés del lector) pero deficiente en las variables persona (conciencia de sí mismo como lector de las diferencias entre lectores avanzados y principiantes) y estrategia (conciencia explícita del uso de las estrategias, establecimiento de metas de lectura). La misma situación, aunque tres años después (González y Rodríguez, 1998), fue estudiada en dos grupos de docentes (uno de profesores universitarios y otro de profesores de secundaria). Con base en estos hallazgos, las investigadoras recomendaron que el conocimiento metacognitivo fuera incluido en la formación de los docentes, con especial énfasis en los que enseñan comprensión de lectura.

Al revisar los programas del curso de lectura de textos técnico-científicos en inglés en la Universidad Simón Bolívar que tiene una duración de tres trimestres se observó que, a pesar de que se señalan objetivos relacionados con diversas formas de organización de los textos y que se sugiere la aplicación de estrategias, se necesitan objetivos que señalen de forma explícita la integración y uso consciente de las estrategias. Es necesario que se incluyan también objetivos que indiquen los procesos autorregulatorios de la lectura

y otros que concienticen sobre la transferencia de estrategias hacia contextos diferentes.

La lectura: investigación y definición

Diversos investigadores han presentado sus visiones históricas sobre el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de la lectura (Orasanu, 1986; Silverstein, 1987 y Grabe, 1991 y 2009). En el área de enseñanza de lectura en segundos idiomas, un documento fundamental es el de Goodman (1967), seguido por Smith (1971), quienes conciben a la lectura como un juego de adivinanza psicolingüística. Gracias al trabajo de Goodman (*op.cit.*), la lectura es no sólo un “vehículo para la instrucción de los idiomas, sino como una destreza única de procesamiento de información” (Silverstein, 1987, p. 29). Se concibe el proceso de lectura tomando en cuenta la información que el lector posee para enfrentar el texto (procesamiento descendente o *top-down* como se le conoce en inglés). Además se consideran diversos tipos de interacción entre lo que está plasmado en el texto y el conocimiento del lector que lo enfrenta. Se entiende, entonces, al proceso de comprensión como un proceso interactivo.

Esta concepción del proceso de lectura ha permitido generar variados modelos interactivos de lectura entre los que destaca el de Rumelhart (1977), modelo que se usa en varias universidades venezolanas como base para el trabajo de enseñanza/aprendizaje. En ese mismo sentido, se han desarrollado caminos para la enseñanza en nuestros contextos (La Berge y Samuels, 1977; Champeau, 1981; Barnitz, 1985; Irwin, 1986; Carrel, Devine y Eskey, 1988; Nuttall, 1996; Grabe, 1986/1991/2009; Marchi, s/f; Lems, Miller, y Soro, 2010).

Lectura en lengua extranjera y lectura en primer idioma

Algunos investigadores mantienen que la lectura es un proceso similar a través de los idiomas (Barnitz, 1985) y, por tanto, las destrezas que se enseñen en la lengua materna pueden servir en la LE. Sin embargo, se debe considerar que existen ciertos límites para aprender a leer en una LE. Así, Clarke (1980) señala que el

conocimiento limitado en la LE crea un “corto circuito” en el proceso psicolingüístico de lectura. Se entiende que los lectores con menor suficiencia en la LE tienden a utilizar más pistas textuales de bajo orden en vez de pistas contextuales de más alto orden (Cziko, 1978).

Grabe (1991) menciona varios factores que diferencian a la lectura en lengua materna de la lectura en LE, entre ellos, las diferencias de entrenamiento y adquisición de la LE y las diferencias de procesamiento. Estas diferencias de entrenamiento y adquisición se traducen en que los aprendices en este contexto inician el proceso de aprendizaje de lectura con un nivel de conocimiento de la lengua muy diferente al de los estudiantes de lengua materna. Generalmente, el lector en una LE inicia el proceso de aprendizaje cuando su conocimiento lexical de la LE es aún incipiente, mientras que los hablantes nativos lo hacen cuando ya tienen un conocimiento de al menos 5000 a 7000 palabras (Singer, 1981). El hablante nativo ya posee un sentido intuitivo de la gramática del idioma del cual el aprendiz de la LE carece.

Definición de metacognición

El concepto de metacognición es concebido por Flavell (1979) como “el conocimiento y la cognición sobre los pensamientos propios de una persona” (p. 906); fue originalmente ideado en el contexto de estudios del desarrollo (e.g., Brown, 1980; Flavell, 1985). Luego, se comenzó a utilizar en áreas como la lectura, la comprensión, la atención y la interacción social. Brown, (1978) y Flavell (1979) incorporaron también el control sobre los procesos cognitivos, considerando la predicción, el monitoreo, la coordinación y el chequeo de la realidad. Más recientemente, Bransford, Brown y Cocking (2000) indican que la metacognición consiste en la habilidad para monitorear el nivel de entendimiento propio y decidir cuando éste no es adecuado. Subyace a estas definiciones la idea de una conciencia sobre el proceso de aprendizaje y/o conocimiento que poseen las personas para llevar a cabo diferentes actividades. Hacker (2001) resalta que lo central para la metacognición es la noción de pensar sobre los pensamientos propios, que pueden ser: (a) conocimiento metacognitivo o lo que uno sabe, (b) destreza

metacognitiva o lo que uno está haciendo en el momento y (c) experiencia metacognitiva, o lo que en el momento es el estado cognitivo o afectivo propio.

La lectura en lengua extranjera (LE) y la metacognición

La investigación relacionada con la conciencia metacognitiva y la lectura ha sido desarrollada en gran medida sobre el proceso de la lectura en lengua materna en poblaciones de niños y adolescentes.

Es bastante reciente la atención prestada hacia los adultos universitarios que deben leer textos académicos en una LE o en segunda lengua. Se han observado las estrategias que siguen los lectores en lengua materna (Mokhtari, 1998-2000), se han hecho trabajos sobre comparaciones entre sujetos aprendiendo una segunda lengua (ESL) con aquellos que leían en su lengua materna (Tercanlioglu, 1987). Otros investigadores han comparado lectores en contextos de segunda lengua (ESL) con aquellos en contextos de LE (Jansen, 1996; Sheorey y Mokhtari, 2001; Yang, 2002). Se han realizado trabajos de investigación comparando las estrategias de lectores de textos técnico-científicos en inglés entre contextos diferentes de LE (LE-LE) (Cotterall, 1990, 1993; Song 1998; Salataci y Akyel, 2002). Hay trabajos sobre entrenamiento de estrategias (Eslami Rasekh y Ranjbary, 2003) así como sobre diferencia de evaluación de conciencia metacognitiva entre lectores en lengua materna y segunda lengua (Mokhtari y Reichard, 2004).

Investigaciones sobre lectura y metacognición en Venezuela

Mencionaremos algunos de los trabajos sobre lectura en ILE y los procesos de autorregulación que se han realizado en Venezuela. Araujo (1991) determinó las estrategias de comprensión de lectura que usan los lectores de inglés técnico como LE y su relación con los niveles de conocimiento gramatical del inglés, de comprensión de lectura en español y de comprensión de lectura en inglés. Se observó que los diferentes grupos diferían en su utilización de estrategias de comprensión de lectura y que los niveles de comprensión del texto también variaban de acuerdo con el grupo estudiado. No se encontró

correlación significativa entre la comprensión de lectura en español, los conocimientos gramaticales del inglés y la comprensión de lectura en inglés. Sin embargo, sí se observó una tendencia hacia una mayor relación entre comprensión de lectura en español y comprensión de lectura en inglés que entre conocimientos gramaticales en inglés y comprensión de lectura en inglés.

En otro trabajo, Araujo (1993) observó que las estrategias de comprensión que usaban los estudiantes en español se transferían de manera parcial al idioma inglés y que existía diferencia entre el modo en que se realizaba esta transferencia para cada grupo. Un segundo grupo de conocimiento gramatical y de vocabulario en inglés más bajo, parecía tener mayores problemas para transferir las estrategias generales de comprensión que el primer grupo, así como utilizaban menos estrategias generales de comprensión de lectura en ambos idiomas. Por otro lado, se observó que ambos grupos no parecían evidenciar el uso de estrategias locales (a nivel de estructura de oración y de vocabulario en español). Sin embargo, se observó que los estudiantes usaban este tipo de estrategias en el idioma inglés.

Ramírez (2002) observó que el adiestramiento teórico sobre el proceso de comprensión incide favorablemente en la metacompreensión de la lectura de textos expositivos en estudiantes universitarios. El uso de estrategias cognitivas mejoró, lo que demuestra que el estar consciente del proceso de comprensión hace posible el uso y regulación de estrategias cognitivas que permitan y le den mayor calidad. Las estrategias más utilizadas fueron las de la operación mental de focalización: buscar y reconstruir la idea principal del texto, hacer resúmenes con los detalles más importantes, elaborar esquemas generales y organizadores estructurales.

Las vías para la enseñanza y el aprendizaje de la destreza de lectura técnico-científica en la universidad responden a los cambios en la concepción misma del término 'lectura' como proceso interactivo que considera las pistas textuales en conjunción con el conocimiento previo y la participación activa y consciente del lector. Las referencias previas permiten señalar las fortalezas que poseen los programas de aprendizaje de lectura con componente metacognitivo. Sin embargo, existen deficiencias en el aprendizaje

en lectura imputables más a la formación de quien enseña que a la carencia de publicaciones que contribuyan a esta área. El docente que aspire a tener estudiantes conscientes de sus procesos debe ser un profesional también consciente de todos los aspectos que influyen en una tarea tan compleja como lo es la lectura técnico-científica en LE en el nivel universitario.

Método

Este trabajo está enmarcado dentro de la modalidad de investigación de campo y documental y se realizó utilizando metodología que responde al paradigma interpretativo. Para Corbin y Straus (1990) la investigación cualitativa es “un tipo de investigación que produce cambios a los que no se llegaron a través de procedimientos estadísticos u otras formas de cuantificación.” (p. 17). Lincoln y Guba (1985), sin embargo, no descartan el uso de cierto nivel de cuantificación al sostener que en la investigación cualitativa existen “muchas oportunidades para usar datos cuantitativos” (p. 198). No sólo la *usual* ausencia de cuantificación, en especial de tipo estadístico-inferencial, convierte a un trabajo de investigación en *cualitativo*. Se entiende que es la atención a la posición compleja que tiene el ser humano en su contexto la que proporciona una posición paradigmáticamente diferente a este tipo de investigación.

Procedimientos

Este trabajo fue dividido en cinco etapas: 1) Exploración inicial del marco referencial seguida de identificación de textos relevantes para el tema de trabajo; 2) Entrevistas en profundidad a los informantes clave; 3) Codificación de textos y entrevistas mediante confrontación constante entre diversos niveles de datos utilizando la Teoría Fundamentada de Corbin y Straus (1990); 4) Discusión de redes emergentes y escritura inicial del cuerpo teórico; 5) Desarrollo final del cuerpo de aportes teóricos y redacción del manuscrito final.

Referente empírico. Los informantes clave (los expertos)

La muestra de informantes fue intencional e intentaba ubicar profesores de ambos sexos reconocidos en su comunidad profesional por enseñar lectura en ILE en el nivel universitario con una experiencia de, al menos, seis años. Por razones logísticas, se requería que trabajasen en alguna de las universidades de la zona de la Gran Caracas. Se ubicó a los docentes al preguntar a los entrevistados por otros posibles informantes que pudiesen tener las mismas calificaciones mínimas a fin de visitarlos (“*snow balled sampling*” o muestreo por bola de nieve, o en cadena según Noy, 2008).

Las informantes clave entrevistadas fueron diez docentes universitarias que tenían las siguientes características: todas las docentes son de sexo femenino y poseen título de licenciada o profesora, 6 poseen título de magíster y tres son doctoras en áreas relacionadas con la educación. Cinco enseñan inglés para ciencia y tecnología; una enseña inglés técnico para estudiantes de psicología; tres enseñan lectura en español como lengua materna y una enseña lectura y escritura en ILE para estudiantes docentes. Tres profesoras trabajan en la Universidad Nacional Abierta, dos en la Universidad Simón Bolívar, una trabaja en la Universidad Católica Andrés Bello, una trabaja en la Universidad Central de Venezuela y tres trabajan en el Instituto Universitario de Tecnología-Región Capital.

Entrevistas en profundidad

Las entrevistas en profundidad se realizaron en el área de trabajo de la profesora o en el lugar que ésta hubiese elegido. En las entrevistas, las informantes tenían la libertad de ofrecer información verbal así como el apoyo bibliográfico/documental que utilizan para llevar a cabo su labor docente. Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas, para las correcciones posteriores y la codificación del manuscrito resultante.

Proceso de codificación de las entrevistas en profundidad

El proceso de categorización y el inicio del proceso de teorización siguieron los tipos de codificación que a continuación se detallan: Codificación inicial (de datos a códigos); Codificación

Axial (relaciones entre códigos); Construcción de redes (Categorías -Conceptos). El análisis fue llevado a cabo utilizando el programa de procesamiento cualitativo de datos Atlas/ti (Muh, 1997), versión 5.1 como soporte técnico.

Cuerpo teórico emergente: algunas categorías de enseñanza/aprendizaje inicial de lectura en inglés en nuestro contexto

A continuación se presentan algunas categorías emergentes que conforman aportes teórico-prácticos de la enseñanza-aprendizaje de la lectura en LE en la universidad y los resultados relacionados con la concepción emergente proporcionada por las informantes clave ante el contexto de enseñanza/aprendizaje inicial de los estudiantes de lectura en inglés como LE en la universidad.

Se intenta responder las preguntas: ¿Qué debe hacer el docente de lectura en inglés como LE al recibir al estudiante universitario de reciente ingreso? ¿Qué es necesario hacer para ayudar a este estudiante que proviene de diversas partes del país, alguno de escuelas y liceos que no tienen profesores de inglés pero que deben recibir una nota final sobre esta materia?

Cada categoría se presenta con un subtítulo seguido de análisis y muestras de comentarios de las informantes clave de este trabajo. Se exponen algunos ejemplos de enseñanza con variaciones muy específicas llevadas a cabo por las informantes tomando en cuenta las características de los estudiantes de lectura de textos técnico-científicos en LE en sus universidades situadas en Caracas. La primera categoría a continuación subyace a todas las siguientes y tiene que ver con la atención docente hacia las diferencias individuales.

Atención a las diferencias individuales

Todas las categorías tienen en común que responden a varios caminos para concentrarse en las diferencias individuales entre los estudiantes. Se deben observar las necesidades específicas que

tiene ese grupo de estudiantes de acuerdo con su edad, intereses, gustos, carrera y contexto educativo en general. Enfrentar el reto de conocer a los alumnos en relación con sus fortalezas y debilidades para leer en una LE puede requerir del uso de instrumentos como los que sugiere Oxford (1990), o de las destrezas de un docente observador y comprometido con el aprendizaje de sus estudiantes. Varias informantes clave nos permiten inferir su preocupación por la atención especial para descubrir las características de sus estudiantes. Las informantes clave 6 y 1 señalan por ejemplo:

Informante clave 6: *Muchas veces procuro fijarme un poco en las diferencias individuales de los estudiantes, me gusta estar pendiente del estudiante que yo sé que le cuesta más. A ese, lo pongo a que lea solo junto conmigo, "léame aquí, ¿qué entendió?". Cuando tenemos una estructura que probablemente va a leer que cuando no es la palabra la que lo está limitando sino la estructura, entonces vamos leyendo, y vamos a ver dónde y porque no se entiende, porque él me va traduciendo oralmente porque va a ir leyendo y se va a quedar parado o lo dice mal y se da cuenta que así no es, entonces, allí voy yo "sigue leyendo. Vamos a buscar la siguiente palabra ... ¿Sabes el significado? Seguimos, vamos a leer ahora las otras palabras", cuando se me va parando o se me queda, entonces ahí voy yo "sigue leyendo, no importa", después le digo: "te das cuenta ahora, para poder entenderlo ¿Qué fue lo que hiciste?"*

Informante clave 1: *A mí me pasa también, es increíble como ellos procesan distinto.*

Estas diferencias permiten tomar decisiones relacionadas con la clase de manera específica o con el plan de todo el trimestre o semestre. Esto es especialmente útil cuando los participantes inician sus estudios universitarios y se pueden realizar cambios en las primeras semanas de los cursos de lectura universitaria. La **informante clave 6** considera a sus estudiantes con dificultades según sean sus debilidades.

Las actividades que presentamos a continuación son respuestas que las profesoras de lectura de textos técnicos-científicos escritos en inglés como LE a nivel universitario han dado considerando los contextos educativos en los cuales se desenvuelven. En el siguiente gráfico se esquematizan las categorías que se discutirán.

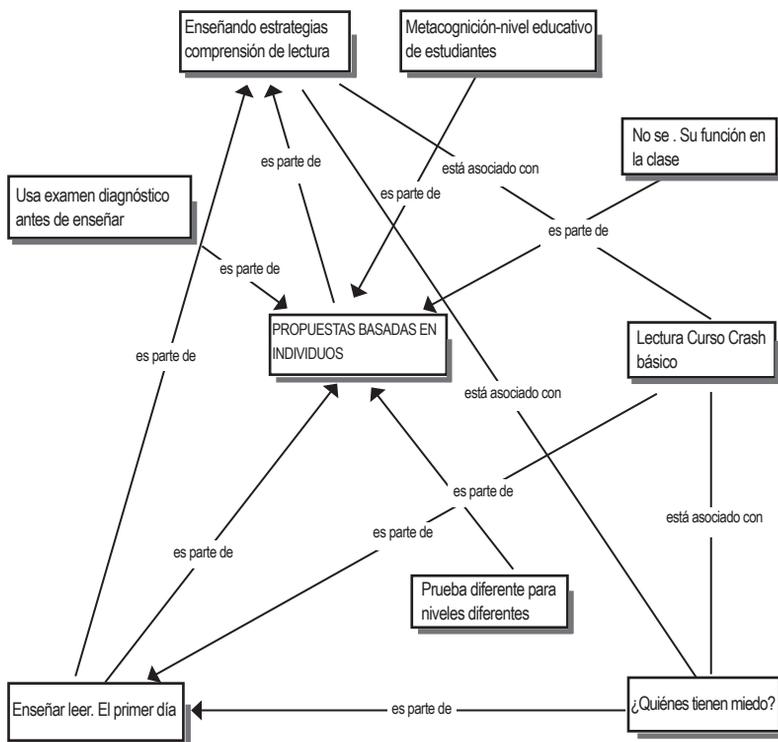


Gráfico 1. Propuestas de enseñanza basadas en las necesidades individuales

La presentación será dividida de la siguiente manera: a) Examen diagnóstico inicial; b) Enseñar a leer-El primer día; c) Estudiantes diferentes, pruebas diferentes; d) ¿Quiénes tienen

miedo?; e) Curso básico de lectura y; f) Uso de ‘No sé’ en la clase de lectura. Cada una de estas categorías está relacionada aunque no sean prácticas llevadas a cabo por todas las informantes clave o por muchos profesores universitarios de lectura en inglés como lengua extranjera.

a) Examen diagnóstico inicial

La **informante clave 8** señala que es indispensable utilizar una prueba inicial a fin de identificar el conocimiento previo que tiene el estudiante antes de iniciar un curso de lectura universitario. Esa evaluación previa puede variar de acuerdo con el nivel de entrada del estudiante. La profesora señala, por ejemplo, que en la oportunidad en que tiene estudiantes de primer trimestre, les administra un examen. Si está repitiendo el curso 1 de lectura de textos técnico-científicos, incluye aspectos que el estudiante debe haber revisado en el curso regular. En cuanto al objetivo de la prueba, la **informante clave 8** indica que:

Yo hago el diagnóstico, yo veo si ellos tienen problemas con el tópico o cómo está formado el párrafo.

En la cita que a continuación se presenta, la **informante clave 8** especifica algunas ideas sobre lo que pone en el examen cuando es el caso del curso 1. Se apoya en el programa del curso anterior a fin de revisar el conocimiento del estudiante. No solamente relaciona la aplicación de las estrategias para leer un texto sino que, además, de manera explícita, hace algunas preguntas que, a la vez, se relacionan con la conciencia sobre aspectos como las funciones retóricas del texto, las razones por las que elige una u otra función retórica principal, entre otros aspectos.

Informante clave 8:

El examen diagnóstico depende, si lo agarra en inglés 1 el examen le pide cosas que debería haber estudiado en el curso 1 regular. Es decir, el examen de diagnóstico del curso para repitientes será un texto corto donde le

pongo los “referencias”, los “signal words” para unir oraciones. Les pongo un texto donde les pregunto ¿cuál es el Topic? ¿Cuál es la idea principal? Haga una predicción utilizando el título, localice información solamente. In what paragraph does the author do X, Y and Z? Algo que solamente me indique en qué párrafo. Otro será información específica. Otro será visualización. ¿Cuál es la función retórica que es predominante en el texto? ¿Cómo sabes tú que eso es la función retórica? Utiliza un organizador gráfico para poner la información más importante. Y pongo una prueba de vocabulario también que lo ha hecho la profesora A con un estudio que hicimos.

En la medida en que va avanzando el trimestre y fundamentándose en sus observaciones, la profesora proporciona retroalimentación sobre el aprendizaje de los estudiantes y va reciclando algunas actividades de evaluación sobre ciertos aspectos que pueden haber sido problemáticos a lo largo del curso. Ella señala que en las pruebas posteriores no va a poner especial atención a lo que observa que los estudiantes conocen completamente, sino a aquellos aspectos que pueden haber sido difíciles y, quizá, ya han sido incluidos en otras pruebas, pero los revisa nuevamente.

En el siguiente extracto de la entrevista, la **informante clave 8** observa que hace una diferencia entre las calificaciones de los estudiantes y los objetivos logrados. Critica que los estudiantes están más pendientes de cuánto sacaron como evaluación a cuánto saben de información. Se puede distinguir, sin embargo, que se insiste en los logros de aprendizaje sobre los logros en las calificaciones.

Informante clave 8:

En 112 hago eso, y será otro texto pero más o menos será comparación y contraste. Siempre tratando de que ellos me digan si cubrían los objetivos porque creo que tiene que ser con todo el sistema. Que uno se enfrasca en la nota y no en los objetivos logrados. Entonces para ellos es cuanto saqué y no es cuánto sé. Si yo

al principio no sabía la idea principal ahora si lo sé. Incluso yo le pongo el examen con diferentes partes y le digo en esa parte aquí estamos buscando conclusiones (concluyan) por qué ustedes todavía tienen problemas con conclusiones (concluyan). Entonces, sabes que para el último examen voy a volver a poner conclusión, yo no le voy a volver a poner la misma cuestión al final sino la parte con la que tienen problemas.

b) Enseñar a leer-El primer día

Varias **informantes clave** (6, 8, 9, 7 y 3) enfatizan la necesidad de un acercamiento diferente en los primeros encuentros con los estudiantes de lectura de texto técnico-científico en la universidad. Ellas utilizan tanto el primer día como la primera semana para hacer un curso rápido de lectura de textos técnico-científicos. Se dedica este tiempo para atender algunos aspectos gramaticales como, por ejemplo, la posición de los sustantivos en inglés. Este tipo de trabajo docente se lleva como una actividad abierta, dirigida con el fin de trabajar sobre esas debilidades iniciales generales que traen los estudiantes desde el bachillerato. El docente trabaja tan clara y explícitamente como le es posible. Y, desde este punto, según señalan nuestras informantes, utilizan actividades y el término de metacognición explícitamente con sus estudiantes en clase.

Si algo caracteriza esta interacción inicial entre los profesores y estudiantes, es el deseo de realizar actividades que sean amenas o entretenidas y se enfatiza, a la vez, tanto algunas funciones de la lectura como sus diferentes propósitos en la universidad. En relación con llevar el trabajo de manera amena, la **informante clave 9** señala: *Obviamente las primeras clases lo hago un poco informal, digamos va participando el que quiera para no forzarlos.* Esta misma informante clave, por ejemplo, utiliza:

Para empezar la parte de lectura, realmente, la comprensión antes de ello yo siempre empiezo como primer objetivo gramatical un ejercicio ameno y nominales.

La informante clave 8, por su parte, enfatiza que ella indaga sobre las formas en la que los estudiantes utilizan para leer en su lengua materna. En las palabras de la **informante clave 8**:

Empezamos con todo el proceso ¿Cómo lees tú en español? Pero dime ¿Qué es lo que haces? ¿Cómo lo haces? Esto es parte de metacognición pero esto lo hago UNA sola vez, el primer día de clase, después ellos tienen que ver cómo lo hacen y la otra parte es más cognitiva, más estrategia. Incluso en el primer día de clase, lo que yo hago después es tratar de incorporarlo en los ejercicios, de alguna forma y darle opciones: haces esto o esto, eso sí es como incorporar la estrategia en las tareas. Para llegar a la tarea tienen que utilizar la estrategia.

Otras informantes ponen atención tanto a la función de la lectura, como a los propósitos específicos de la lectura. Al respecto, la **informante clave 6** señala:

Lo que más hago, digamos el primer día, es que me llevo como 3 tipos de textos distintos. Me llevo, por ejemplo, unas instrucciones de cualquier cosa, una cafetera eléctrica, me llevo un periódico, compro cualquier Daily Journal. Lo busco ese domingo antes de la clase que siempre tiene las comiquitas. Le saco los clasificados, saco la página del cine que está escrita en inglés, eso es para el primer día. Entonces ahí vemos como leeríamos las instrucciones para poner a funcionar la cafetera. Ellos saben que para unas instrucciones no tienen que leer toda una página. Esto es lo que yo tengo como scanning, eso es básicamente lo que hacemos el primer día.

Se puede observar en el extracto anterior que la **informante clave 6** no sólo enfatiza la enseñanza de las funciones de la lectura y sus propósitos sino que también inicia con ciertas definiciones de

los términos que va a utilizar en clase como ‘*scanning*’. En este encuentro inicial también las profesoras intentan señalar el proceso de autorregulación de la lectura dividiéndolo en actividades de pre-lectura, durante la lectura y post-lectura. La **informante clave 9** dice: *pero siempre habrá actividades de prelectura, durante la lectura y post lectura.*

Se observa entonces que el primer día se convierte en un momento fundamental para sentar las bases de lo que será el curso de lectura a lo largo del semestre. El docente intenta acercarse a sus estudiantes a través de actividades que pudieran ser amenas pero que, a la vez, le informe sobre los usos de la lectura técnico científica en LE. Se espera introducir los principios auto-regulatorios del aprendizaje de la lectura, que son aquellas actividades a realizar antes, durante y después de la lectura.

A continuación se presenta la propuesta de una docente que considera que no todos los estudiantes deberían tomar las mismas pruebas dentro del curso.

c) Estudiantes diferentes, pruebas diferentes

La **informante clave 8** utiliza un sistema de evaluación que considera el nivel de entrada de los estudiantes. Esta docente evalúa los objetivos de lectura propuestos en el programa de estudio, sin embargo, varía la manera de observar el aprendizaje en los estudiantes de acuerdo con sus características, utiliza pruebas de diferente nivel de dificultad por objetivo (por ejemplo: un ítem puede tener un texto con preguntas de identificación para algunos estudiantes y preguntas de producción escrita sobre el mismo tema para otros) a lo largo de su curso de lectura de textos técnico-científicos en inglés. Esta docente mantiene que es además justo considerar el nivel de la persona y evaluar aquello que puede alcanzar según su propia capacidad:

Que yo doy dos exámenes en una clase, dos tipos de exámenes. Algunas personas me han dicho que eso no es justo, ¿Justo para quién? O sea, porque en mi salón tengo gente que son muy buenas y tengo gente que no”.

En la Universidad Simón Bolívar, como es el caso de esta informante, el sistema de evaluación en los cursos de lectura de textos técnico-científicos en inglés exige que el cincuenta por ciento de la actuación estudiantil sea evaluada con exámenes departamentales. Estos exámenes tienen ítemes que han sido usados y probados y, generalmente, poseen 60 por ciento de dificultad (sólo 60 por ciento de los estudiantes responden correctamente las opciones). El docente puede usar el cincuenta por ciento de calificación restante para realizar sus propios exámenes cortos con textos más largos, seguidos de preguntas basadas en los objetivos del curso y solicitando al estudiante que haga resúmenes, identifique patrones retóricos, identifique ítemes lexicales, entre otras actividades.

La **informante clave 8** mantiene que no le hace un favor al estudiante más débil al entregarle una prueba de clase con ciertas actividades mucho más difíciles. Y señala:

*Entonces, yo a él no le estoy haciendo ningún favor.
Más bien, le estaré haciendo un desfavor poniéndole un
examen a nivel de Victoria (estudiante con un alto nivel
de conocimiento) a una persona que no está en ese nivel.*

Dependiendo de las fortalezas y debilidades del estudiante, varían algunos aspectos. Si la tarea es identificar la idea central del texto, se le exige al estudiante más fuerte en lectura que la escriba con sus propias palabras mientras que a aquel estudiante un poco más débil se le pide sólo que la identifique subrayándola.

Este aspecto recuerda la zona de desarrollo próximo, ya que el profesor reta al estudiante a ir más allá de sus posibilidades actuales, pero considerando el nivel que ya tiene el estudiante. Si este estudiante tiene un nivel superior entonces se le puede exigir más en esta zona potencial, si su nivel no está alto se le exige también pero no hacia un nivel al que no podría llegar. La siguiente sección trata sobre una docente que intenta retar al estudiante sobre lo que ella considera él también puede lograr.

d) *¿Quiénes tienen miedo?*

La **informante clave 6** inicia su curso preguntándole a sus estudiantes: ¿Quiénes tienen miedo a enfrentar un texto escrito en el idioma inglés? La **informante clave 6** da un ejemplo sobre esa forma de expresar miedo a leer en otro idioma. Cuando una persona entra a un consultorio y encuentra una cantidad de revistas, si alguna de esas revistas está en inglés, en muchos casos, no la va a tomar por algún tipo de aversión hacia el idioma extranjero. La **informante clave 6** mantiene:

¿Quién le tiene miedo y quién no? Entonces allí comenzamos realmente en cómo abordar el texto en inglés, cómo no tenerle miedo. Es allí cuando trabajamos el vistazo, vemos los cognados, descubrimos que incluso no sabiendo vocabulario logramos entender un poco el texto.

La respuesta a la pregunta *¿Quién tiene miedo?* pudiese estar en buscar formas para que los estudiantes se puedan enfrentar al texto, guiarlos para que saquen lo máximo de él aun en aquellos casos cuando necesariamente no conozcan todas las palabras o expresiones. Más importante que la respuesta a *¿Quién tiene miedo?* es entender lo que eso significa en las clases de enseñanza de lectura de LE en la universidad. En muchas oportunidades existe aversión hacia el aprendizaje de idiomas en general, especialmente cuando quien estudia está en las áreas de ingeniería, biología, computación y al inicio no entiende la razón por la que debe estudiar esta LE. El trabajo del docente es ayudar al estudiante a que supere estos miedos y se enfrente estratégicamente a los textos en LE.

e) *Curso básico de lectura*

Sobre el tema de atender las necesidades especiales de los estudiantes de lectura en la primera semana, la **informante clave 7** llama a las primeras dos semanas de clase "curso básico de lectura". Considerando que el nivel de entrada de los estudiantes no es ideal y tampoco homogéneo, la docente decide atenderlos

de una manera diferente en ese momento. La **informante clave 7** mantiene que:

Es verificando que ellos entiendan por lo menos un código esencial, y allí se trabaja conjuntamente tanto estrategias básicas como escritura básica y vocabulario básico. Esos tres elementos...se tienen que trabajar.

Esta docente considera que se debe trabajar estrategia, escritura y vocabulario básico de una manera intensiva dirigida en las primeras semanas de clase. Por eso enseña las estructuras que les pueden ayudar a decodificar el texto pero desde un principio también va incluyendo la importancia de utilizar el “conocimiento previo para trabajar sobre el texto”. En cuanto al contenido de esta parte del curso de lectura la docente dice lo siguiente:

Normalmente les doy a ellos un material que yo lo llamo curso básico de lectura. Lo doy como en dos semanas. Esas dos semanas lo que les doy son tips.

Estos *tips* son pistas específicas de cómo enfrentar algunos aspectos del texto. Estos datos pueden estar relacionados con las claves tipográficas, como el significado de ciertas expresiones así como, por ejemplo, la forma de leer o entender los adjetivos en el idioma inglés. El contenido de esta parte es una mezcla de atención intensa a ciertos aspectos gramaticales así como a ciertas ideas sobre el proceso del abordaje inicial de la lectura.

f) Uso de “No sé” en la clase de lectura

El profesor en el aula de lectura universitaria en LE debe estar atento no sólo a las fortalezas y debilidades en general que sus estudiantes poseen, sino a aquellas carencias específicas relacionadas con las destrezas y procesos que se han de modelar en el aula de clase. El docente debe intentar captar lo que el estudiante presenta como lo que no sabe. Ya que ésta es una fuente de ideas

para dirigir el esfuerzo pedagógico hacia el avance de todos sus estudiantes. En este sentido la **informante clave 3** dice:

Es importantísimo saber qué 'no sé' además de saber qué es lo que 'sé'. Porque si yo estoy consciente de lo que no sé, es allí donde puedo trabajar...o ayudar más al estudiante.

Este conocimiento permite ayudar no solamente al docente sino al propio estudiante porque una vez que éste conoce un aspecto sobre el cual tiene carencia de conocimientos, es allí donde debe centrar su atención a fin de avanzar en su aprendizaje. Se requiere monitoreo constante y consciente por parte del estudiante para conocer verdaderamente lo que él 'no sabe'.

El profesor que fomenta la expresión de carencias de conocimientos en diversas áreas de sus estudiantes, está también dispuesto a tomar decisiones pedagógicas en la medida en que su monitoreo docente le permita encontrar esos vacíos que solamente los estudiantes le pueden proporcionar. Por ejemplo, la **informante clave 3** señala:

Perfecto, nadie sabe sobre ese tema. Interesante. Esa es una respuesta válida. Decir no sé nada después que leo el título o "No entiendo nada" eso es importante, porque allí te vas a parar y vas a trabajar un poco más y "hoy vas a aprender algo". O sea, porque no siempre vamos a leer sobre lo que sabemos.

El docente debe tomar decisiones en el camino sobre cambios en su agenda educativa, sobre la planificación y desarrollo de su trabajo en el aula a fin de, en este caso, permitir al estudiante superar sus fallas, ya sean relacionadas con el vocabulario, con la destreza o sobre el conocimiento previo, entre otros aspectos. En este último sentido, cuando hay carencia de conocimiento previo, cuando la clase en asamblea demuestra no poseerlo, el docente, en consecuencia, debe utilizar este "no sé" para ayudar a los estudiantes a construir el conocimiento. El papel del profesor en este caso es proporcionar ese conocimiento subyacente necesario.

A manera de cierre...

En este artículo se comparte la concepción emergente proporcionada por profesoras expertas en la enseñanza de lectura en inglés en lengua extranjera ante el contexto de enseñanza-aprendizaje inicial de los estudiantes en la universidad. Se resaltan varias categorías emergentes basadas en la indagación sobre lo que debe hacer el profesor al enseñar a estudiantes universitarios de reciente ingreso con poca o ninguna formación en la lectura de inglés como lengua extranjera (LE).

El análisis se hizo con la contribución de cada profesora experta y se observaron sus aportes en forma de citas tomadas de las entrevistas realizadas. Entre estas citas, se lee también el resultado de la colaboración de los investigadores “intérpretes” que cohesionan las variadas categorías que surgen en el proceso de indagación. No se utilizó toda la información recogida con el fin de mantener la coherencia del discurso sin eliminar información que pueda ser usada por el nuevo docente o aquel que requiera actualización y se encuentre en un contexto parecido.

Subyace a todas las categorías la atención del docente a las diferencias individuales. Se requiere de un profesional que, más que acercarse al aula a enseñar un contenido, pueda discernir y tomar en cuenta las debilidades y fortalezas de sus estudiantes a fin de atender las primeras y potenciar las segundas hasta que el estudiante alcance conciencia propia y también la aproveche para continuar mejorando su aprendizaje.

Las categorías emergentes consideradas fueron: a) Atención a las diferencias individuales; b) Examen diagnóstico inicial; c) Enseñar a leer-El primer día; d) Estudiantes diferentes, pruebas diferentes; e) ¿Quiénes tienen miedo?; f) Curso básico de lectura y, g) Uso de “no sé” en la clase de lectura. Esas no son todas las categorías o amplias actividades que los docentes pueden llevar a cabo en el contexto de la enseñanza inicial o de los primeros días de clase de lectura en la enseñanza universitaria en LE. Sin embargo, como un todo, estas categorías pueden servir como una guía para el profesor principiante o aquel que requiere actualización debido a que se encuentra iniciando su trabajo en el contexto universitario.

Estas categorías pueden permitir un encuentro ameno e informativo entre el profesor "guía" y el nuevo docente que tendrá que confrontar al estudiante universitario quien, en cierta manera, pudiera ser tan novato como él o ella en la interacción que se da en la enseñanza-aprendizaje de lectura en ILE.

Referencias

- Araujo C., I. R. (1991). *Estrategias de comprensión de lectura en estudiantes de inglés técnico: Caso Instituto Universitario de Tecnología Federico Rivero Palacio*. Trabajo de Ascenso no publicado. Instituto Universitario de Tecnología Federico Rivero Palacio, Los Teques, Venezuela.
- Araujo C., I. R. (1993). *Relación entre el conocimiento lingüístico de un idioma extranjero y la transferencia de estrategias de comprensión de lectura de la lengua materna al idioma extranjero*. Trabajo de Ascenso no publicado. Instituto Universitario de Tecnología Federico Rivero Palacio, Los Teques, Venezuela.
- Barnitz, J. (1985). *Reading development of nonnative speakers of English*. Orlando: Center for Applied Linguistics.
- Bransford, J., Brown, A.L. y Cocking, R.R. (2000). *How people learn. Brain, mind, experience and school*. Washington: National Academy of Sciences.
- Brown, A.L. (1978). Knowing, when, where and how to remember: A problem of metacognition. En R. Glaser (Edit.), *Advances in instructional psychology* (77-165). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, A.L. (1980). Metacognitive development and reading, en R. J. Spiro, B. C. y Bruce W. F. Brewer (eds.): *Theoretical issues in reading comprehension*. (pp. 453-481). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum associates, Publishers.
- Carrel, P.L., Devine, J. y Eskey, D.E. (Edits.) (1988). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clarke, M. (1980). The short circuit hypothesis of ESL reading-Or when language competence interferes with reading performance. *Modern Language Journal*, 64, 203-209.

- Corbin, J. y Straus, A. (1990). Grounded Theory Research - Procedures, Canons and Evaluative Criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21.
- Cotterall, S. (1990). Developing reading strategies through small group interaction. *RELC Journal*, 21(2), 55-59.
- Cotterall, S. (1993). Reading strategies training in second language contexts: Some caveats. *Aral*, 16(1), 71-82.
- Cziko, G.A. (1978). Differences in first and second language reading: the use of syntactic, semantic and discourse constraints. *Canadian Modern Language Review*, 34, 473-489.
- Champeau de L. Ch. (1981). Reading professional articles. *English Teaching Forum*, 37-40.
- Eslami Rasekh, Z. y Ranjbar, R. (2003). Metacognitive Strategy Training for Vocabulary Learning. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 7(2), 1-14.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development*. (2a. Ed.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- González, D. y Rodríguez, M. (1998). Lectura y conocimiento metacognitivo. *Mextesol Journal*, 22(1) 9-24.
- Goodman, K. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the reading specialist*, 6, 126-135.
- Grabe, W. (1986). The transition from theory to practice in teaching reading. En F. Dubin, D.E, Eskey y W. Grabe. (Edits.), *Teaching Second Language Reading for Academic Purposes Reading*. Massachusetts: Addison Wesley.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *Tesol Quarterly*, 25(3), 375-406.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language. Moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hacker, D.J. (2001). *Metacognition: Definitions and Empirical Foundations*. [Documento en Línea]. Disponible: <http://www.psyc.memphis.edu/trg/meta.htm> [Consulta: 2011, Junio 18]

- Irwin, J.W. (1986). *Teaching reading comprehension processes*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Jansen, J. (1996). Teaching strategic reading. *Tesol Journal*, 1, 6-9.
- LaBerge, D. y Samuels, S.J. (1977). *Basic processes in reading: Perception and comprehension*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Lems, K., Miller, L.D. y Soro, T.M. (2010). *Teaching reading to English language learners*. Nueva York: The Guilford Press.
- Lincoln, S.Y. y Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Enquiry*. Newbury Park, Londres, Nueva Delhi: Sage.
- Marchi, G. (s/f). *Estrategias de lectura*. Trabajo no Publicado, Universidad Simón Bolívar.
- Mokhtari, K. (1998-2000). *Metacognitive-awareness-of-reading-strategies inventory (MARS)*. Unpublished instrument. Oklahoma: Oklahoma State University.
- Mokhtari, K. y Reichard, C. (2004). Investigating the strategic reading processes of first and second language readers in two different cultural contexts. *System*, 32, 379-394.
- Muhr, T. (1997). *Short user's manual. Visual qualitative data. Analysis management model building*. Berlin: Scientific Software Development.
- Noy, C. (2008). Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 327-344.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching Reading Skills in a foreign language*. Oxford: Heinemann.
- Orasanu, J. (1986). *Reading Comprehension: From Research to Practice*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Oxford, R. (1990). Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *The Modern Language Journal*, 74(3), 311-327.
- Ramírez, Y. (2002). Metacomprensión de la lectura en textos expositivos. *Textura*, 1(1), 117-129.

- Rodríguez, M. (1995). Relación entre el conocimiento metacognitivo y la comprensión de lectura. *Perfiles*, 18(2), 35-53.
- Rumelhart, D. (1977). Toward an interactive model of reading. En S. Dornic (Edit.), *Attention and Performance VI*, Hillsdale, N.J. : Erlbaum.
- Salataci, R. y Akyel, A. (2002). Possible Effects of Strategy Instruction on L1 and L2 Reading. *Reading in a Foreign Language*, 14(1), 1-17.
- Sheorey, R. y Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non native readers. *System*, 29, 431-449.
- Silverstein, S. (1987). Let's take another look at reading: Twenty-five years of reading comprehension. *English Teaching Forum*, 28-35.
- Singer, H. (1981). Instruction in reading acquisition. En O. Tzeng y H. Singer (Edits.), *Perception of print* (pp. 291-311). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Smith, F. (1971). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: Holt, Rinehart and Wiston, Inc.
- Song, M. (1998). Teaching reading strategies in an ongoing EFL university reading classroom. *Asian Journal of English Language Teaching* 8, 41-54.
- Tercanlioglu, L. (1987). Postgraduate students' use of reading strategies in L1 and ESL contexts: Links to Success. *International Educational Journal*, 5(4), 562-570.
- Yang, Y-F. (2002). Reassessing reader's comprehension monitoring. *Reading in a Foreign Language*, 14(1), 18-42.