



Caracterización de las concepciones de lectura de estudiantes de pedagogía en inglés: ¿cómo se relacionan con sus estrategias lectoras?

Characterization of the reading conceptions of english pedagogy students: how do they relate to their reading strategies?

Recibido: 04-05-2022 Aceptado: 11-01-2024 Publicado: 30-06-2024

Andrea Cocio Seguel

Universidad San Sebastián
andrea.cocio@uss.cl

 0000-0003-3721-8807

María Constanza Errázuriz Cruz

Universidad de los Andes
merrazuriz@uandes.cl

 0000-0001-7976-9397

Omar Davison Toro

Fundación Ibañez-Atkinson
omardavisont@gmail.com

 0000-0002-3185-2869

Resumen: Las estrategias de lectura que utilizan los estudiantes universitarios en el desarrollo de la lectura académica en inglés resultan ser fundamentales para el desarrollo del pensamiento y la construcción de significados. En Chile, se reporta que las estrategias de lectura en universitarios son poco variadas. Por tanto, el objetivo de la investigación fue caracterizar y analizar las concepciones de lectura de los y las estudiantes de primer año de la carrera de Pedagogía en inglés, y cómo estas pueden guiar el uso de determinadas estrategias de lectura. Respecto de la metodología, el diseño fue cuantitativo-descriptivo, los participantes fueron 45, a quienes se les aplicó un cuestionario sobre concepciones de lectura y otro sobre estrategias de lectura. Finalmente, se identificó que los estudiantes de la carrera de inglés presentan simultáneamente tanto concepciones reproductivas como epistémicas y que las estrategias de lectura se utilizan principalmente antes de la lectura y durante la misma.

Palabras clave: estrategias de lectura - concepciones de lectura - concepción epistémica y reproductiva - lectura en LE - educación superior

Citación: Cocio, A., Errázuriz, M. y Davison, O. (2024). Caracterización de las concepciones de lectura de estudiantes de pedagogía en inglés: ¿cómo se relacionan con sus estrategias lectoras? *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 34(1), 332-355. doi.org/10.15443/RL3414



Abstract: Reading strategies used by university students in the development of academic reading in English turn out to be essential for the cognitive development and the construction of meanings. In Chile it is reported that the reading strategies in university students are little varied. Therefore, the objective of this paper was to characterize and analyze the conceptions about the reading as those can guide the use of certain reading strategies in the first-year students of Pedagogy of English. Regarding the methodology, this was quantitative and descriptive, the participants were 45 to whom two questionnaires- one on conceptions of reading and other on reading strategies- were applied. Finally, it was identified that the Pedagogy of English students present both reproductive and epistemic conceptions with a predominance of one of both profiles and the reading strategies are used mainly before and during the reading.

Key words: reading strategies - reading conceptions - reproductive and epistemic conceptions - FL reading - higher education.

1. Introducción

La comprensión lectora en una lengua extranjera (LE) ha sido estudiada en los últimos años como un proceso que implica reconstruir significados a partir de los conocimientos previos, los objetivos de lectura y el contexto en el cual se sitúa la comunidad de práctica (Shanahan & Shanahan, 2012). Todos ellos constituyen ejes fundamentales para la formación integral de individuos críticos, autónomos, reflexivos y con responsabilidad social (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2015; Guzmán & Sánchez, 2006).

No obstante, resulta necesario señalar que ser capaz de leer en una LE es una competencia que requiere no solo la mecánica propia de la lectura desarrollada durante la educación primaria, sino que además implica interpretar, entender y construir significados utilizando el texto escrito. Al respecto, Saulés (2012) reporta que la competencia lectora en inglés como LE va más allá de comprender un texto, pues esta facilita el aprendizaje personal y la integración en sociedad.

Ciertamente, la comprensión lectora es una competencia fundamental para el aprendizaje de conocimientos y habilidades en la vida, especialmente para los estudiantes universitarios, quienes requieren desarrollar estrategias lectoras para la

comprensión de textos escritos en inglés y relacionados con su área de especialidad, factores determinantes en el éxito o fracaso académico (Leiva, 2007).

A partir de lo referido previamente, resulta imperativo indagar sobre las concepciones de lectura de los estudiantes y futuros profesores, y conocer cómo influyen en la selección de estrategias de lectura utilizadas en el área de especialidad, para así comprender cuáles son sus desafíos en la selección de estrategias que desarrollen la competencia lectora en la LE y cómo estas son abordadas por los estudiantes de primer año. Especialmente, porque este tipo de estudios en el contexto hispánico, si bien son numerosos en el desarrollo de la lectura en la primera lengua (Autores, 2019), son escasos aún respecto de los procesos lectores de una lengua extranjera en la formación docente (Meneses et al., 2016). Esto nos permitirá contar con insumos para mediar las competencias lectoras en la disciplina y elevar la calidad de la formación universitaria de los profesores de inglés. Es por ello que el objetivo de la presente investigación fue caracterizar las concepciones sobre la lectura de los estudiantes de Pedagogía en Inglés de primer año y su relación con las estrategias que utilizan al leer un texto en la LE.

En relación con la estructura del artículo, en primer lugar, se presentará un marco teórico que revisará investigaciones recientes sobre las concepciones de lectura y las estrategias lectoras de estudiantes universitarios en Chile y en el ámbito internacional; luego, se desarrollará el marco metodológico que especificará los participantes del estudio, los instrumentos utilizados y los procedimientos de análisis; posteriormente, se expondrán los principales resultados y, finalmente, se expondrán las conclusiones.

2. Referentes conceptuales

2.1 *Perspectivas sobre la comprensión lectora en LE*

Estudios sobre el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes universitarios dan cuenta de que, a pesar de su importancia para la formación académica, se presentan dificultades importantes en la lectura de textos académicos en español (Autora, 2017; Autores, 2018; Medina et al., 2014) y más aún en inglés (Nation, 2009; Peñaranda, 2015). Específicamente, la mayoría de los estudiantes que ingresan a la universidad muestran

limitaciones para comprender la información de una manera asertiva, producto de la carencia de estrategias de lectura asociadas a la lengua extranjera inglesa (Chacón y Chacón, 2011; Leiva, 2007; Moncada, 2013). En este sentido, Ponticelli (2003) plantea que las dificultades de los estudiantes universitarios no se remiten solo a las habilidades de comunicación en inglés, sino que también se asocian a la comprensión de textos académicos en su propia lengua; lo cual es ratificado por Ramírez y Chacón (2007) al señalar que las carencias lingüísticas en la lengua materna repercuten en las habilidades en la lengua extranjera (LE).

Contrariamente a lo que ocurre en el desarrollo de la comprensión lectora en la lengua materna (L1), los procesos de aprendizaje y desarrollo en la lengua extranjera (LE) son muy distintos. Al respecto, Koda (1994) plantea que la diferencia en el proceso de lectura entre una L1 y una LE incluyen la experiencia lectora previa, la interferencia interlingüística (L1 versus LE) y el conocimiento lingüístico limitado que el lector tiene de la lengua meta. Estos tres factores podrían obstaculizar la comprensión lectora en la LE, dado que los procesos de comprensión presentarían otros ritmos de procesamiento de la información textual, puesto que la habilidad para leer y comprender textos escritos en lenguas extranjeras involucra aprender la lengua, aprender acerca de la lengua y aprender a través de la lengua.

En efecto, Koda (2007) señala que cuando se lee en una LE, el lector está en una posición lingüística muy diferente de la que ocupa en su lengua materna, es decir, el lector en L1 ya domina el vocabulario básico y el código sintáctico de su idioma y, por lo tanto, es capaz de leer, comprender y aplicar los conocimientos lingüísticos de manera aceptable. A lo anterior Gibbons (2002) añade que el reconocimiento del código y la voz del texto son elementos importantes que conforman a un lector competente en la LE, en conjunto con el uso de conocimientos culturales previos, la selección de la estrategia de lectura más adecuada al tipo de texto y el análisis crítico del texto.

2.2 Representaciones del proceso lector: Concepciones de lectura

Las concepciones son constructos de pensamiento social que median el conocimiento. Estas son producto de experiencias previas, son más bien inconscientes; repercuten en la conducta y son resistentes al cambio (Pozo et al., 2006).

La representación del proceso lector también se relaciona con diferentes concepciones de lectura que se denominan de distinta manera según la tipología, pero que aluden a lo

mismo, a saber: *transmisionales o transaccionales* (Hernández, 2008; Ruiz, 2009; Schraw & Bruning, 1999) y *reproductivas o epistémicas* (Lordán et al., 2015). Las concepciones reproductivas o transmisionales se centran en la mecánica del texto y en la reproducción del conocimiento, ignorando la situación comunicativa, el género discursivo y el propósito de lectura. Mientras que las concepciones epistémicas o transaccionales se caracterizan por una planificación de la lectura y la construcción de significados, mediadas por procesos de escritura y la transacción de conocimientos. Así, las concepciones epistémicas conciben a la lectura como una actividad social (Autores, 2019; Lordán et al., 2015; Moore & Narciso, 2011) en la cual intervienen mecanismos metacognitivos relacionados con las estrategias lectoras, que podrían transferirse desde la lectura en la lengua materna (L1) a la lectura en la lengua meta (Rodríguez et al., 2006; Schoonen et al., 1998).

En el contexto de los estudios realizados con estudiantes universitarios de primer año en Chile, se puede señalar que existe un predominio de concepciones sobre lectura vinculada a la decodificación de signos gráficos, extracción de información relevante, reconocimiento léxico, interpretación de sentidos y reproducción literal del texto (Makuc y Larrañaga, 2015). Esta tendencia, señalan las autoras, podría estar relacionada con una serie de modos particulares de proceder al momento de enfrentar un texto. Lo anterior resulta particularmente gravitante para los futuros profesores, dado el impacto que podrían tener en sus estudiantes, ya que, según Autores (2019), los docentes con concepciones más reproductivas muestran objetivos utilitarios y estrategias apegadas al texto, mientras que aquellos con concepciones más epistémicas relacionan la lectura con el placer y su identidad y son más inclusivos.

2.4 Estrategias de lectura en el aprendizaje de una LE

Afflerbach et al. (2008: 368) definen las estrategias de lectura como ‘intentos deliberados y dirigidos para controlar y modificar los esfuerzos del lector para decodificar el texto, comprender sus palabras y construir significados a partir del texto’. De esta forma, las estrategias de lectura serán concebidas como acciones cognitivas conscientes que se llevan a cabo para resolver problemas al construir significado (Abbott, 2006).

Mcnamara (2007) asevera que un lector exitoso en una LE implementa consciente y deliberadamente estrategias para reparar cualquier problema de comprensión en el

¹ Traducción propia

proceso de lectura. En consecuencia, resulta relevante que los estudiantes de idiomas sean conscientes del uso de estrategias de lectura para facilitar la aproximación, comprensión de los textos y, este modo, dirigir y resolver los problemas que pudieran resultar del proceso de lectura en la LE (Afflerbach et al., 2008; Cohen, 2007).

Respecto de las estrategias lectoras específicas en LE, diversos estudios han analizado la influencia de distintas estrategias utilizadas por los estudiantes al leer un texto en la lengua meta (Albiladi, 2019; Price et al., 2016). Así, se han identificado algunos factores que podrían influir en el uso efectivo de distintas estrategias lectoras, entre los que se encuentra el factor de género (Denton et al., 2015), a partir del análisis de las diferencias individuales en el uso de estrategias de comprensión lectora de un grupo de adolescentes (n 1134) en relación con el dominio de lectura. En este contexto, los estudiantes informaron un mayor uso de estrategias metacognitivas, destacándose que las mujeres demostraron utilizar una variada y amplia gama de estrategias de lectura por sobre los hombres.

Asimismo, se argumenta que los estudiantes emplean más estrategias de lectura cuando se encuentran con textos más motivantes (Aghaie & Zhang, 2012; Teng, 2019), por lo que se han identificado que tanto los géneros discursivos (Barrot, 2016; Chomphuchart, 2006) como el propósito de lectura de los estudiantes influyen en el tipo de estrategia que utilizan para comprender un texto (Dabarera et al., 2014; Nation, 2009;). Al respecto, Autora (2014) agrega que la identificación y el uso paulatino de estrategias de identificación de marcadores discursivos de tipo textual, gramatical y crítico resultan ser relevantes para la formulación de inferencias, ya que los conectores orientan y facilitan la construcción de significados durante el proceso de lectura, por lo que su manejo influye en la calidad de la comprensión.

En efecto, las investigaciones llevadas a cabo sobre comprensión lectora en una LE se basan en el principio de que leer es reconstruir un texto. De acuerdo con Peñaranda (2015), al momento de enfrentar un texto, ocurren múltiples transacciones entre pensamiento y lenguaje escrito, en forma ascendente (del texto al lector) y descendente (del lector al texto) para alcanzar un significado coherente del mismo (Uribe, 2015). Por ello, ponen en marcha algún mecanismo de reparación o estrategia de lectura asociados a la revisión y corrección de errores en la comprensión del texto, producto de la interferencia lingüística (L1 versus LE) y/o de desconocimiento de factores socioculturales de la LE (Fathi & Afzali, 2020; Koda, 1994; Shih & Reynolds, 2018).

Investigaciones centradas en la lectura en una LE, proporcionan evidencia tanto empírica como teórica, para formular una clasificación de las estrategias de lectura en función del proceso involucrado (Baker & Boonkit, 2004; Oxford, 2016). De este modo, se distinguen estrategias previas a la lectura, estrategias durante la lectura, y aquellas utilizadas después de la lectura; la utilización de estas estrategias en el proceso lector supone un lector activo que dialoga con el texto y conecta la información del texto con sus propios conocimientos y experiencia del mundo (Kucan & Palincsar, 2013; Meneses et al., 2016; Mercer, 2001).

Sarıçoban (2002) ha confirmado que las actividades *previas a la lectura* ayudan a los estudiantes a identificar aspectos y contenidos relacionados con lo que saben sobre un tema en particular; focalizando la atención de los estudiantes en activar el conocimiento previo, buscar objetivos en la lectura y formular preguntas. Respecto de las estrategias *durante la lectura*, los lectores emplean conscientemente ciertas estrategias de lectura como: identificar la idea principal del texto, tomar notas, formular preguntas e hipótesis y subrayar expresiones clave en el pasaje. Por último, existen lectores que aplican estrategias *posteriores a la lectura*, como: resumir, revisar, elaborar y evaluar lo leído.

De acuerdo con lo señalado previamente, un estudio realizado por Nordi et al. (2013) se centró en la frecuencia del uso de estrategias previas, durante y posteriores a la lectura y constató que los estudiantes que presentaban alto rendimiento en la LE usaron con más frecuencia las estrategias posteriores a la lectura, en comparación con sus pares de menor rendimiento en la LE. Asimismo, los estudiantes que presentaron bajo rendimiento académico tendieron a utilizar estrategias de lectura con mayor frecuencia durante el proceso de lectura, como el uso de estrategias focalizadas en aspectos de identificación de ideas principales y secundarias, como también la identificación de expresiones y vocabulario clave.

A partir de los antecedentes expuestos, caracterizar las concepciones de lectura de los estudiantes universitarios de primer año es altamente relevante dado que disponer de este conjunto de evidencias puede guiar la elección de ciertas estrategias de lectura -por sobre otras- al momento de interactuar con un texto disciplinar en la lengua meta y mediar su proceso de lectura.

3. Diseño de investigación

Este estudio tuvo como objetivos identificar y caracterizar las concepciones de lectura e indagar en la posible relación con las estrategias que utilizan al acceder a un texto de la disciplina en el contexto académico universitario. A partir de estos objetivos, se realizó un estudio de caso (Flyvbjerg, 2006), exploratorio descriptivo de tipo cuantitativo, orientado a caracterizar a los estudiantes como lectores de una LE, a partir de sus concepciones de lectura y las estrategias lectoras utilizadas.

3.1 Participantes

El universo de estudiantes matriculados vía PSU en primer año de la carrera de Pedagogía en inglés de una universidad en la región de La Araucanía, Chile. La muestra de estudio es representativa del total de estudiantes matriculados para dicha cohorte (CNED, 2005-2020) y está constituida por 45 estudiantes, quienes participaron voluntariamente de todas las etapas de la investigación. Según la caracterización de la muestra, ésta corresponde mayoritariamente a estudiantes de 17 a 19 años de género femenino y provenientes de colegios subvencionados (Tabla 1).

Tabla 1. Caracterización de los participantes

Caracterización de los participantes		%
Tipo de Establecimientos	Particular subvencionado	97%
	Municipal (pública)	3%
Modalidad educativa	Educación Media Científico-Humanista	78%
	Educación Media Técnico-Profesional	22%
Género	Femenino	62%
	Masculino	38%
Edad	17 - 19	73%
	20 - 22	27%
Horas inglés/semana	3 horas	60%
	4 horas +	29%
	2 horas	11%
Percepción nivel de inglés	Similar/compañeros	66%
	Más bajo/compañeros	25%

Fuente: elaboración propia

3.2 Instrumentos

Desde el punto de vista del diseño de investigación y las técnicas de recogida de datos, se utilizaron dos cuestionarios, uno de concepciones lectoras y otro de estrategias de lectura, los cuales se describen a continuación.

El instrumento utilizado para identificar los perfiles lectores de los sujetos fue el Cuestionario sobre Creencias de Lectura (Lordán et al., 2015), que contiene 31 afirmaciones en escala Likert con 6 niveles de respuesta: totalmente en desacuerdo (1), bastante en desacuerdo (2), algo en desacuerdo (3), algo de acuerdo (4), bastante de acuerdo (5) y totalmente de acuerdo (6). El cuestionario fue adaptado lingüística y culturalmente al contexto chileno y posteriormente validado estadísticamente en su contenido, constructo y confiabilidad, mediante análisis factorial y de Alfa de Cronbach, con una confiabilidad de ,800 en la escala reproductiva y de ,815 en la escala epistémica (Autores, 2018; Autores, 2020). Este cuestionario presenta dos dimensiones: reproductiva y epistémica con sus respectivas subdimensiones (Cuadro 1).

Cuadro 1: Dimensiones y subdimensiones del cuestionario de Creencias sobre lectura

Dimensiones	Sub-dimensiones	Ejemplos de sub-dimensiones
Escala Reproductiva	Centrada en el texto	'Si un texto está correctamente escrito, lo comprenderá todo el mundo'
	Centrada en la mecánica lectora	'Se aprende a leer en la niñez y ese aprendizaje es suficiente para abordar textos y situaciones de lectura diferentes a lo largo de la vida.'
Escala Epistémica	Proceso constructivo	'Discutir el contenido de un texto con otras personas ayuda a comprenderlo mejor'
	Lectura activa	'Predecir qué va a suceder en un texto a medida que se va leyendo ayuda a comprenderlo mejor'
	Planificación de la lectura	'Cuando leo, suelo pensar en lo que quiero conseguir con la lectura del texto'
	Mediación de la escritura	'Tomar notas mientras se lee ayuda a comprender y organizar la información del texto.'

Fuente: elaborado a partir de Autores (2019)

Con el objetivo de identificar el tipo de estrategias de lectura utilizadas por los estudiantes de primer año se utilizó una parte del cuestionario de estrategias de lectura de Boakye (2017), el cual fue traducido y adaptado considerando el léxico y los usos lingüísticos más frecuentes y claros en el país. Este fue validado a través de juicio de

expertos en el área (Robles & Rojas, 2015) y estadísticamente mediante análisis factorial de Alfa de Cronbach, con una confiabilidad de ,700.

El cuestionario cuenta con 23 aseveraciones en escala Likert con 5 niveles de respuesta: Totalmente en desacuerdo (1), En desacuerdo (2), Incierto (3), De acuerdo (4) y Bastante de acuerdo (5). En particular, el instrumento busca identificar las estrategias utilizadas en la lectura académica de acuerdo con los momentos de lectura (Sarıçoban, 2002), los cuales son: (1) estrategias previas a la lectura, (2) estrategias durante la lectura y (3) estrategias posteriores a la lectura.

3.4 Procedimientos

Para acceder a la muestra se solicitó autorización para aplicar los instrumentos, a través de un consentimiento informado los estudiantes accedieron a participar del estudio con el resguardo de la confidencialidad de sus datos.

Una vez recogida la información, se efectuaron análisis descriptivos generales por cada una de las dimensiones del instrumento y se aplicaron tests estadísticos para comparar y establecer la relación de las concepciones lectoras con las distintas variables correlacionales asociadas a las estrategias de lectura utilizadas por de los sujetos del estudio.

4. Resultados y discusión

Se presentan a continuación los principales análisis respecto de las creencias sobre la lectura y las estrategias utilizadas por los sujetos del estudio. Asimismo, se comparan y analizan las dimensiones según la variable género y edad de los participantes.

4.1 Resultados descriptivos de las dimensiones del perfil lector

Se presentan los principales análisis descriptivos correspondientes al total y a cada una de las dimensiones declaradas en el instrumento. Con el propósito de facilitar la comprensión de los fenómenos, los análisis fueron realizados mediante procedimientos de análisis paramétrico (Creswell & Creswell, 2005), por lo que la puntuación asociada a cada dimensión corresponde a la sumatoria de las puntuaciones individuales de los ítems que las componen. De esta forma, los resultados generales indican que la puntuación

media del total de la escala de Creencias sobre lectura es de 4,38 con una desviación típica de .58 lo que indica que un estado medio-alto de acuerdo con las aseveraciones sobre lectura, si consideramos que la puntuación máxima es 6. Asimismo, se observa que los estudiantes puntuaron más alto en la escala epistémica con una media de 4,82 y una desviación típica de .62 por sobre la escala reproductiva (Media=3,51; d.t.= .80), como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2. Media y Desviación Típica de las escalas del Cuestionario de Creencias sobre lectura.

Escalas	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Escala Reproductiva	45	2	5	3,51	,80
Escala Epistémica	45	2	6	4,82	,62
Total Perfil lector	45	2	5	4,38	,58

Fuente: elaboración propia.

Profundizando en las distintas dimensiones que conforman el perfil lector de la muestra, se observa que la dimensión 'Proceso constructivo' es la que presenta las puntuaciones más altas, seguida por la 'Mediación de la escritura' y 'Planificación de la lectura'. Las sub-dimensiones 'Centrada en la mecánica lectora' y 'Centrada en el texto' se presentan como la dimensiones con las puntuaciones medias más bajas del constructo 'Perfil lector' (Tabla 3).

Tabla 3. Media y Desviación Típica de las dimensiones del Cuestionario de Creencias sobre lectura.

Escala	Dimensiones	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Epistémica	Proceso constructivo	45	2	6	5,08	,73
	Mediación de la escritura	45	1	6	4,96	,87
	Planificación de la lectura	45	2	6	4,63	,74
	Lectura activa	45	2	6	4,62	,71
Reproductiva	Centrada en la Mecánica Lectora	45	2	5	3,65	,88
	Centrada en el Texto	45	2	5	3,37	,87

Fuente: elaboración propia.

Según lo descrito previamente, es posible corroborar que las concepciones sobre la lectura de los estudiantes de primer año de la carrera de Pedagogía en Inglés mostraron

bajo acuerdo con la escala Reproductiva del instrumento (Media de 3,51) y mayor acuerdo con la escala Epistémica (Media de 4,82). Por tanto, los sujetos se manifiestan epistémicos en sus concepciones sobre la lectura, pero simultáneamente también se muestran levemente reproductivos.

De esta forma, es posible constatar que los estudiantes de la muestra también presentan concepciones más epistémicas en las dimensiones Proceso constructivo, Mediación de la escritura, Planificación de la lectura y Lectura activa. No obstante, también se manifiestan levemente reproductivos en la dimensión Centrada en la mecánica lectora.

4.2 Resultados descriptivos de las estrategias de lectura

A continuación, se revisan los principales análisis descriptivos correspondientes a las estrategias de lectura que utilizan los estudiantes de la muestra. Al igual que el cuestionario de concepciones sobre la lectura, la puntuación de cada dimensión es la sumatoria de las puntuaciones individuales de las aseveraciones que las componen. De esta forma, los resultados generales indican que la puntuación media del total de la escala de Estrategias sobre lectura es de 3.70 con una desviación típica de .51 lo que indica un estado medio alto de acuerdo con los ítems de estrategias consultados, considerando que la puntuación máxima es 5.

Ahora bien, al observar los tipos de estrategias de lectura, se puede señalar que las estrategias más utilizadas por los estudiantes de la muestra corresponden a las 'Estrategias previas a la lectura' con una media de 3.89 y una desviación típica de .57, seguida por las 'Estrategias posteriores a la lectura' con una media de 3.74 y una desviación típica de .76 (Tabla 3).

Tabla 3. Media y Desviación Típica de las Estrategias de Lectura

Estrategias de lectura	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Estrategias <i>previas</i> a la lectura	45	2	5	3,89	,57
Estrategias <i>posteriores</i> a la lectura	45	1	5	3,74	,76
Estrategias <i>durante</i> la lectura	45	2	4	3,70	,46
Total	45	2	5	3,78	,54

Fuente: elaboración propia.

Por tanto, los sujetos manifestaron utilizar mayoritariamente estrategias previas a la lectura, centradas en la mecánica lectora a través del uso de diccionarios, ilustraciones y gráficos del texto.

Respecto de las estrategias específicas más utilizadas por los sujetos del estudio, se puede observar que las puntuaciones más altas corresponden a estrategias de lectura activa, en donde los estudiantes de la muestra vuelven a leer el texto como una forma de comprender mejor lo escrito en la LE (Media=4,67; d.t.=.76), seguida por la utilización del diccionario al momento de encontrar palabras desconocidas (Media=4,53; d.t.=.76), lo que los lleva a crear listas de vocabulario con palabras nuevas (Media=4,56; d.t.=.81), tal como se muestra en la Tabla 4. Resulta igualmente interesante observar que los estudiantes de primer año tienden a crear sus propias imágenes mentales a medida que avanzan en la lectura (Media=4,38; d.t.=.74), como así también a resumir mentalmente las ideas principales del texto (Media=4,16; d.t.=.87).

Tabla 4. Media, Desviación Típica y porcentaje de las Estrategias de Lectura más utilizadas.

Estrategias de lectura sobre la media	Media	DT	% de acuerdo
1. Siempre vuelvo a leer las secciones cuando no comprendo lo que leo.	4,67	,769	97%
2. Anoto palabras nuevas y trato de memorizarlas con sus significados.	4,56	,813	96%
3. Lo primero que hago cuando encuentro una palabra desconocida es buscarla y anotar su significado.	4,53	,786	95%
4. Me formo imágenes visuales cuando leo.	4,38	,747	94%
5. Resumo las ideas principales en mi cabeza mientras leo	4,16	,878	88%
6. Siempre subrayo o destaco partes que creo que son importantes cuando leo.	3,98	,866	85%
7. Considero diagramas, mapas, gráficos y esquemas, que encuentro mi lectura.	3,96	,999	80%
8. Intento relacionar lo que leo con mis propias ideas y conocimientos previos.	3,93	,863	77%
9. Cuando un texto se vuelve difícil, leo en voz alta para ayudarme	3,91	1,041	76%
10. Analizo críticamente y evalúo la información presentada en el texto.	3,87	,815	70%

Fuente: elaboración propia.

Asimismo, es posible constatar que el 77% de los estudiantes de la muestra procuran relacionar lo que leen con sus propias ideas y conocimientos previos (Media=3,93; d.t.=.86), lo que nos indica que existe un proceso constructivo de interacción entre el texto y el lector en la reconstrucción de significado y la reflexión mediada por la lectura (Valdés-León et al., 2022).

Por el contrario, las estrategias que puntuaron más bajo son aquellas relacionadas con la mediación de la escritura durante el proceso de lectura, es decir, aquellas estrategias relacionadas con utilizar la escritura como medio para reorganizar sus ideas y hacer esquemas o mapas mentales. Específicamente, las estrategias con menor porcentaje de acuerdo fueron la realización de diagramas o mapas mentales con un 26% (Media=2,82; d.t.=1.05), tomar notas con un 32% de acuerdo (Media=2,89; d.t.=1.02) y la utilización de recursos tipográficos con un 35% de acuerdo (Media=3,16; d.t.=.90). Estos resultados presentan contradicciones respecto de aquellos obtenidos en la escala epistémica del cuestionario de Creencias sobre la Lectura, pues los mismos estudiantes presentaron una puntuación más bien alta en la dimensión Mediación de la escritura en la lectura. Por tanto, es necesario considerar que la respuesta a estos instrumentos puede ser afectada por la deseabilidad social y que, también, es previsible que los sujetos detenten inconsistencias en sus respuestas sobre sus concepciones y sus acciones (Autores, 2020), pues pueden considerar que esa dimensión es relevante al leer, pero también reconocer que no la aplican frecuentemente.

Asimismo, es posible constatar que los estudiantes de la muestra utilizan principalmente estrategias previas y posteriores a la lectura; entre las cuales, volver a leer el texto, buscar palabras desconocidas y tratar de memorizarlas fueron las estrategias utilizadas con mayor frecuencia.

4.3 Comparaciones entre las Concepciones de lectura y Estrategias lectoras

Se presentan a continuación las comparaciones de los valores medios entre las variables estudiadas -concepciones de lectura y estrategias lectoras- con el objetivo de determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las concepciones de lectura de los sujetos del estudio y las estrategias de lectura que declaran utilizar en distintos momentos del proceso lector (previo, durante y posterior a la lectura). Estos análisis se realizan en referencia al género y edad de la muestra.

Los resultados del análisis de la varianza (ANOVA), indican que hay evidencia suficiente para decir que las estrategias previas a la lectura son diferentes en función del perfil lector de los estudiantes de primer año de la carrera ($F=10.65$; $p<.01$). Se observa una diferencia significativa entre los estudiantes con un perfil reproductivo con una media de 4.96 y una desviación típica de .38, frente los estudiantes con un perfil epistémico una media de 4.34 y una desviación típica de .28.

Asimismo, se puede señalar que existe una diferencia significativa entre los estudiantes con un perfil reproductivo centrado en la mecánica del texto, en función de quienes utilizaron estrategias previo a la lectura ($F=3.05$; $p < .01$) y durante la lectura ($F=2.70$; $p < .01$). Esto podría evidenciar que los estudiantes con perfiles reproductivos utilizan principalmente estrategias centradas en identificar aspectos y contenidos relacionados con predecir lo que leerán, identificar la idea principal del texto, subrayar expresiones clave en el pasaje las que luego registrarán, lo que concuerda con los resultados de Nordi et al. (2013).

No obstante, si bien el valor p es en general significativo, los valores son pequeños, esto podría indicar que la potencia de la prueba no es tan alta debido al tamaño muestral, por tanto, la potencia de la prueba podría incrementarse con una muestra más amplia.

4.3.1 Comparaciones según género

Se presentan los resultados de la comparación de puntuaciones de las diferentes dimensiones y escalas que componen el cuestionario sobre concepciones de lectura, de acuerdo al género ($n=45$).

De acuerdo con los análisis de la varianza, se revela la existencia de diferencias significativas para la dimensión Lectura activa ($F=6.26$; $p < .01$), con una media de 4.96 y una desviación típica de .34, favorable a los sujetos de género masculino. Al mismo tiempo se observa que los sujetos de género masculino presentan puntuaciones más altas en cuanto a la planificación (Media=4,84; d.t.=.49) y al proceso constructivo de la lectura (Media=5,20; d.t.=.52) por sobre los sujetos de género femenino. Por lo tanto, los sujetos de género masculino tenderían a ser más epistémicos en sus concepciones de lectura, lo que resulta interesante debido a que no concuerda con resultados generales que muestran que las mujeres presentan desempeños más altos en sus concepciones de lectura (Lordán et al, 2015), aunque resulta necesario recordar que el porcentaje de hombres es menor respecto de las mujeres de la muestra para generalizar estas conclusiones. Para el caso de la dimensión Mediación de la escritura son los sujetos de género femenino quienes obtienen mayores puntuaciones, con una media de 4.97 y una desviación típica de 1.02 por sobre sus pares de género masculino.

Respecto del análisis de las puntuaciones medias de las estrategias de lectura en cuanto a género, se puede señalar que no se encontraron diferencias significativas en cuanto a la utilización de estrategias de lectura según el género de los sujetos; sin embargo,

se observa una leve diferencia entre las estrategias posteriores a la lectura que utilizan los sujetos de género masculino, con una media de 3.88 y una desviación típica de .67, a diferencia de los sujetos de género femenino que presentan una media de 3.65 y una desviación típica de .80. Por lo tanto, los sujetos de género masculino tenderían a utilizar más estrategias posteriores al proceso de lectura, que se relacionan con la capacidad de reflexionar y relacionar lo leído con otros temas, con sus conocimientos previos y de acuerdo a la función comunicativa.

4.3.2 Comparaciones según edad

Los resultados del análisis de la varianza (ANOVA), indican que existen diferencias significativas entre la edad de los sujetos y las concepciones de lectura de los mismos ($F=3.05$; $p < .01$). Se observa una diferencia significativa en la dimensión *Centrada en el texto* favorable a los estudiantes cuyas edades se encuentran entre los 17 y los 19 años con una media de 3.50 y una desviación típica de .89, frente los estudiantes cuyas edades se encuentran entre los 20 y 22 años, con una media de 3.00 y una desviación típica de .69. Esto también es esperable, dado que los estudiantes con más edad han tenido más experiencia como lectores y, por tanto, es posible que tengan un mayor rendimiento y desarrollo lector que sus pares de menor edad.

Respecto de las estrategias de lectura, no se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos; sin embargo, se puede señalar que los estudiantes cuyas edades se encuentran entre los 17 y los 19 años tienden a utilizar más estrategias previas a la lectura, con una media de 3.93 y una desviación típica de .66, que los sujetos cuyas edades están entre los 20 y los 22 años con una media de 3.79 y una desviación típica de .19. No obstante, es necesario considerar la diferencia en el número de participantes por edad de los sujetos, ya que un 73% de la muestra total correspondió a los sujetos entre los 17 y los 19 años y un 27%, a sujetos entre los 20 y los 22 años, por lo que idealmente habría que realizar el análisis con muestras similares para los sujetos de cada grupo, para así obtener tamaños del efecto más fidedignos.

5. Conclusiones

A partir del análisis general de estos resultados, es posible señalar que la mayoría de los sujetos presentan un perfil epistémico; sin embargo, y de acuerdo con investigaciones

previas (Autores, 2018; Moore & Narciso, 2011; Villalón & Mateos, 2009) cabe advertir que los participantes develan concepciones epistémicas y reproductivas producto de la naturaleza implícita del constructo sobre las creencias que el lector ha desarrollado sobre la lectura y que aplica inconscientemente a la tarea (Lordán et al., 2015). Asimismo, dado que la dimensión 'Proceso constructivo' es la que presenta las puntuaciones más altas, seguida por la 'Mediación de la escritura', es posible afirmar que estas representaciones tienen un papel preponderante para efectos de mediar la relación entre los sujetos del estudio y sus creencias sobre la lectura.

Por otro lado, respecto a las estrategias de lectura, los análisis muestran que el grupo de estudiantes de primer año tiende a utilizar principalmente las estrategias previas a la lectura, así como aquellas centradas en la mecánica lectora, a través del uso de diccionarios e ilustraciones del texto. No obstante, también señalan volver a leer el texto con la finalidad de identificar vocabulario y expresiones propias de la lengua meta, estas últimas son estrategias altamente utilizadas en el proceso de aprendizaje de una LE. Estos resultados, se ubicarían en una tendencia esperable, pues en estudiantes que inician su formación académica en esta carrera, el acudir a este tipo de estrategias está asociado al propio enfoque de aprendizaje de una LE -gramática-traducción- altamente utilizado en el sistema educativo chileno.

Resulta igualmente interesante constatar que los sujetos de la muestra tienden a crear sus propias imágenes mentales a medida que avanzan en la lectura, así como resumir mentalmente las ideas principales del texto. Dadas las estrategias identificadas, algunos autores plantean que para desarrollar con éxito el proceso de aprendizaje de una LE, es necesario acudir a un repertorio amplio de estrategias de aprendizaje, las cuales se interrelacionan y facilitan el proceso en la LE (Macaro, 2006; Oxford et al., 2004; Sanhueza, 2012).

Por otra parte, de acuerdo con los análisis, la realización de diagramas o mapas mentales aparece como la estrategia de lectura menos utilizadas por los sujetos estudiados. Probablemente, esto se relaciona con el desconocimiento de la estrategia como una unidad semántica que conecta y relaciona conceptos de forma jerárquica (Boggino, 2003; Ontoria, 2001). Sin embargo, acudiendo a otra línea explicativa, este resultado podría sugerir que, en general, los estudiantes usan menos estrategias asociadas a la mediación de la escritura, por tener que dedicarse a ellas e invertir tiempo en el momento después de la lectura. En efecto, estos resultados coinciden con los hallazgos

de Battigelli (2009) al plantear que los estudiantes desconocen las estrategias lectoras disponibles y que este factor ha facilitado y promovido el uso innecesario -en ocasiones incorrecto- del diccionario en el idioma extranjero.

A partir de la relación de los ámbitos estudiados, se corrobora que los estudiantes con perfiles más reproductivos utilizan principalmente estrategias previas a la lectura, centradas en predecir contenidos, identificar la idea principal del texto, subrayar expresiones clave y utilizar el diccionario. A su vez, las estrategias de los estudiantes con perfiles más epistémicos y menos reproductivos tienen un propósito de lectura y una planificación de la misma, se centran en una mediación de la escritura y en el proceso reconstructivo de la lectura, que se va fortaleciendo con las experiencias y el cúmulo de conocimiento previo.

Por otra parte, se detectaron diferencias significativas en cuanto a la edad de los sujetos y las concepciones de lectura de los estudiantes del grupo más joven, cuyas edades se encuentran entre los 17 y los 19 años, quienes presentaron concepciones de lectura asociadas a la perspectiva reproductiva y centradas en el texto. Esto es coherente con la literatura de referencia que sugiere que las concepciones son producto de experiencias personales y prácticas habituales (Pozo et al., 2006), por lo que es posible señalar que el grupo de estudiantes de mayor edad, poseen una mayor conciencia metacognitiva, lo que estaría dada por la experiencia y el conocimiento previo (Nation, 2009).

Con respecto al factor de género, si bien la muestra total no se detectaron diferencias significativas entre ambos grupos, se evidenció la existencia de diferencias significativas para la dimensión Lectura activa favorable a los sujetos de género masculino. En nuestra perspectiva, este hallazgo es inesperado, dado que las evidencias señalan que las mujeres son más lectoras y tienden a utilizar más estrategias de lectura que los hombres (Delmastro & Balada, 2012; Autores, 2018; Lordán et al., 2015). Por tanto, cabría profundizar y complementar en esta variable, acudiendo a otros métodos, para indagar en las causas y/o motivaciones asociadas a esta diferencia.

Finalmente, si bien los elementos empleados en este estudio para caracterizar las concepciones de lectura de los sujetos, nos permitieron analizar sus estrategias lectoras, y así dar cuenta de los resultados expuestos; cabe admitir la necesidad de continuar explorando el ámbito de las conceptualizaciones y estrategias de lectura en la LE, en estudiantes de la carrera de Pedagogía en Inglés; por ejemplo, conformando una muestra más robusta y adoptando métodos más cualitativos como entrevistas, con el fin de indagar de manera más profunda, la trayectoria

que experimentan las concepciones de lectura y el uso de las estrategias, en el marco del avance curricular de los estudiantes. En efecto, esta línea de trabajo se podría complementar con un estudio de tipo longitudinal sobre las estrategias de lectura de estos estudiantes universitarios de inglés, y el contraste con sus concepciones y prácticas de lectura. En definitiva, se trata de proyecciones orientadas a explorar un proceso de aprendizaje, que, al enfocarse en una lengua extranjera, presenta sus propias dinámicas de evolución, pero que en este caso es prioritario dado que estos estudiantes serán futuros profesores y de ellos también depende la calidad de la educación escolar (Barber & Mourshed, 2008).

Agradecimientos

Este proyecto fue financiado por ANID FONDECYT REGULAR N° 1220113 titulado Prácticas pedagógicas de mediación de la lectura de docentes de excelencia en distintas disciplinas escolares: ¿Qué podemos aprender de ellos para el desarrollo de interacciones dialógicas en el aula?

Agradecemos la colaboración e interés de los estudiantes participantes de la carrera de Pedagogía en inglés de la región de La Araucanía, Chile.

Referencias bibliográficas

- Abbott, M. (2006). ESL reading strategies: Differences in Arabic and Mandarin speaker test performance. *Language Learning*, vol. LVI, núm. 4, pp. 633–670. doi.org/10.1111/j.1467-9922.2006.00391.x
- Afflerbach, P., Pearson, D. & Paris, S. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, vol. LXI, núm. 5, pp. 364-373. doi.org:10.1598/RT.61.5.1.
- Aghaie, R. & Jun Zhang, L. (2012). Effects of explicit instruction in cognitive and metacognitive reading strategies on Iranian EFL students' reading performance and strategy transfer. *Instructional Science*, vol. XL, núm. 6, pp. 1063-1081. doi.org/10.1007/s11251-011-9202-5
- Albiladi, W. (2019). Effective English Reading Strategies: English Language Learners' Perceptions. Vol. VII, núm. 3, pp. 273-281, DOI: 10.20944/preprints201912.0127.v1.
- Baker, W. & Boonkit, K. (2004). Learning strategies in reading and writing: EAP contexts. *Relc*, vol. XXXV, núm. 3, pp. 299–328. DOI:10.1177/0033688205052143.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. CINDE McKinsey & Company.
- Barrot, J. (2016). ESL Learners' Use of Reading Strategies Across Different Text Types. *The Asia-Pacific Education Researcher*, vol. XXV, núm. 5-6, pp. 883-892. https://doi.org/10.1007/s40299-016-0313-2.
- Battigelli, C. (2009). *Estrategias de Comprensión Lectora en el Marco de una metodología Cognitiva para la enseñanza de Lenguas Extranjeras*, D.E.A. Maracaibo, Universidad de Córdoba.
- Boakye, N. (2017). Exploring students' reading profiles to guide a reading intervention programme. *English Language Teaching*, vol. X, núm. 7, pp. 158-174. DOI:10.5539/elt.v10n7p158
- Boggino, N. (2003). *Cómo elaborar mapas conceptuales*, Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Chacón, C. T. & Corzo, M. A.C. (2011). El Uso del Portafolio en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. *Acción Pedagógica*, núm. 20, pp. 32-41.
- Chomphuchart, N. (2006). *The effect of text genre on Thai graduate students' reading strategies use*.

- Consejo Nacional de Educación (2005-2020). Matrícula instituciones/programas de educación superior. Santiago de Chile: CNED, Recuperado de <https://www.cned.cl/indices/matricula-institucionesprogramas-educacion-superior>
- Cohen, A. (2007). *Strategies in learning and using a second language*, London and New York: Longman.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2015). *Política Nacional de la Lectura y el Libro 2015-2020*, Santiago: CNCA.
- Creswell, J. & Creswell, D. (2005). Mixed methods research: Developments, debates, and dilemmas, en Richard Swanson y Elwood Holton (Eds). *Research in organizations: Foundations and methods of inquiry*, San Francisco, Berrett-Koehler Publishers, pp. 315-326
- Dabarera, C., Renandya, W. & Zhang, L. (2014). The impact of metacognitive scaffolding and monitoring on reading comprehension. *System*, vol. XLII, pp. 462-473. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.12.020>
- Delmastro, A. & Balada, E. (2012). Modelo y Estrategias para la Promoción del Pensamiento Crítico en el Aula de Lenguas Extranjeras. *Revista Synergies Venezuela*, núm. 7, pp. 25-37.
- Denton, C., Wolters, C., York, M., Swanson, E., Kulesz, P. & Francis, D. (2015). Adolescents' use of reading comprehension strategies: Differences related to reading proficiency, grade level, and gender. *Learning and Individual Differences*, vol. XXXVII, pp. 81-95.
- Fathi, J. & Afzali, M. (2020). The Effect of Second Language Reading Strategy Instruction on Young Iranian EFL Learners' Reading Comprehension. *International Journal of Instruction*, vol. XIII, núm. 1, pp. 475-488. DOI:10.29333/iji.2020.13131a
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative inquiry*, 12(2), 219-245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*, USA, Portsmouth: Heinemann.
- Guzmán, S. & Sánchez, P. (2006). Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el Sureste de México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. VIII, núm. 2. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412006000200002&lng=es&tlng=es.

- Hernández, G. (2008). Teorías implícitas de lectura y conocimiento metatextual. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XIII, núm. 38, pp. 737-771. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000300004&lng=es&tlng=es.
- Koda, K. (1994). Second language reading research: Problems and possibilities. *Applied Psycholinguistics*, vol. XV, núm. 1, pp. 1-28. <https://doi.org/10.1017/S0142716400006950>[Opens in a new window]
- Koda, K. (2007). Reading and language learning: Cross-linguistic constraints on second language reading development. *Language Learning*, vol. LVII, núm. 1, pp. 1-44. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00411.x>
- Kucan, L. & Palincsar, A. (2013). *Comprehension instruction through text-based discussion*, Newark, DE: International Reading Association.
- Leiva, B. (2007). Reconsiderando a Alderson: La lectura del inglés como idioma extranjero. ¿Un asunto de lectura o una cuestión de lenguaje?. *Lenguas Modernas*, núm. 32, pp. 35-62. Recuperado de <https://revistas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/45343>
- Lordán, E., Solé, I. & Beltran, F. (2015). Development and initial validation of a questionnaire to assess the reading beliefs of undergraduate students: Cuestionario de Creencias sobre la Lectura. *Journal of Research in Reading*, vol. XL, núm. 1, pp. 37-56.
- Macaro, E. (2006). Strategies for language learning and for language use: revising the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, vol. XC, núm. 3, pp. 320-337.
- Makuc, M. & Larrañaga, E. (2015). Teorías implícitas acerca de la comprensión de textos: Estudio exploratorio en estudiantes universitarios de primer año. *Revista Signos*, vol. XLVIII, núm. 87, pp. 29-53.
- McNamara, D. (2007). *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Medina, L., Valdivia, A. & San Martín, E. (2014). Prácticas Pedagógicas para la enseñanza de la lectura inicial: un estudio en el contexto de la evaluación docente chilena. *Psykhé*, vol. XXIII, núm. 2, pp. 1-13.
- Meneses, A., Müller, M., Hugo, E. & García, A. (2016). Discusión productiva para la comprensión de textos: habilidades y conocimientos específicos en la formación inicial de profesores. *Estudios pedagógicos*, vol. XLII, núm. 4, pp. 87-106.

- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*, Madrid: Planeta (GBS).
- Moncada, B. (2013). Desarrollo de la comprensión lectora del inglés en estudiantes universitarios: una experiencia didáctica. *Acción Pedagógica*, vol. XXII, núm. 1, pp. 122-131.
- Moore, P. & Narciso, E. (2011). Modelos epistémicos de la lectura en estudiantes mexicanos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XVI, núm. 51, pp. 1197-1225.
- Nation, P. (2009). *Teaching ESL/EFL reading and writing*, New York: Routledge.
- Ontoria, A. (2001). *Mapas conceptuales, una técnica para aprender*, Ed. Narcea. Madrid.
- Oxford, R. (2016). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*, New York, NY: Routledge.
- Oxford, R., Cho, Y., Leung, S. & Kim, H. (2004). Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: an exploratory study”, *IRAL*, vol. XLII, núm. 1, pp. 1-47. <https://doi.org/10.1515/iral.2004.001>
- Peñaranda, L. (2015). La comprensión lectora del inglés como lengua extranjera. *Revista de educación y pensamiento*, núm. 22, pp. 19-27.
- Ponticelli, A. (2003). La Enseñanza del Inglés Basada en Contenidos y su Aplicación. *Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI*. Centro de Lenguas Extranjeras. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luís.
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M. & Pérez, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Del Puy Pérez, M. De la Cruz, E. Martín y M. Mateos (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95- 134). Barcelona: Graó.
- Price, K., Meisinger, E., Louwerse, M. & D’Mello, S. (2016). The contributions of oral and silent reading fluency to reading comprehension. *Reading Psychology*, vol. XXXVII, núm. 2, pp. 167-201.
- Ramírez, Z. & Chacón, C. (2007). La Promoción de la Lectura Significativa de textos en inglés en el Noveno Grado de Educación Básica. *Educere*, vol. XI, núm. 37, pp. 297 – 305.
- Robles Garrote, P. & Rojas, M. D. C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 18, 124-139. <https://doi.org/10.26378/rnlael918259>

- Rodríguez, W., Ochoa, S. & Parker, R. (2006). The crosslinguistic role of cognitive academic language proficiency on reading growth in Spanish and English. *Bilingual Research Journal*, vol. XXX, núm. 1.
- Ruiz, M. (2009). *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*, Barcelona: Graó.
- Sarıçoban, A. (2002). Reading strategies of successful readers through the three phase approach. *The Reading Matrix*, vol. II, núm. 3, pp. 1-16.
- Saulés, S. (2012). La competencia lectora en pisa. Influencias, innovaciones y desarrollo. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [inee]. Recuperado de: https://subeducacionprimaria.files.wordpress.com/la_competencia_lectora_en_pisa_pdf.pdf.
- Schoonen, R., Hulstijn, J. & Bossers, B. (1998). Metacognitive and language specific knowledge in native and foreign language reading comprehension: An empirical study among Dutch students in grades 6, 8 and 10. *Language Learning*, vol. XLVIII, núm. 1, pp. 71-106.
- Schraw, G. & Bruning, R (1999). How implicit models of reading affect motivation to read and Reading engagement. *Scientific Studies of Reading*, vol. III, núm. 3, pp. 281-302.
- Shih, Y. & Barry Lee, R. (2018). The effects of integrating goal setting and reading strategy instruction on English reading proficiency and learning motivation: A quasi-experimental study. *Applied Linguistics Review*, vol. IX, núm. 1, pp. 35-62.
- Teng, F. (2019). The benefits of metacognitive reading strategy awareness instruction for young learners of English as a second language, *Literacy*.
- Uribe-Enciso, O. (2015). Improving EFL students' performance in reading comprehension through explicit instruction in strategies. *Rastros Rostros*, vol. XVII, núm. 31, pp. 37-52. DOI: [http:// dx.doi.org/10.16925/ra.v17i31.1271](http://dx.doi.org/10.16925/ra.v17i31.1271)
- Valdés-Léon, G., González Riffo, J. & Molina Olivares, M. (2022). Competencia comunicativa en educación superior: hacia una evaluación diagnóstica integral. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 32(1), 106-119. doi. [org/10.15443/RL3207](https://doi.org/10.15443/RL3207)