

**UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO
EUSKAL HERRIKO UNIBERSITATEA**



**ESTRATEGIAS DE LECTURA ON-LINE EN
INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**

M^a VICTORIA ZENOTZ IRAGI

**DIRECTORA/ZUZENDARIA: YOLANDA RUIZ DE
ZAROBÉ**

VITORIA-GAZTEIZ, 2009

Eldora, Morgana, Natatxa eta Javierrentzat
Haien amodio eta laguntzagatik

I have sometimes dreamt, at least, that when the Day of Judgment dawns and the great conquerors and lawyers and statesmen come to receive their rewards -their crowns, their laurels, their names carved indelibly upon imperishable marble- the Almighty will turn to Peter and will say, not without a certain envy when he sees us coming with our books under our arms, "Look, these need no reward. We have nothing to give them here. They have loved reading."

Virginia Woolf (1932). *How Should One Read a Book?*

AGRADECIMIENTOS

Quisiera mostrar mi agradecimiento en primer lugar a mi directora de tesis, la doctora Yolanda Ruiz de Zarobe, por sus consejos, sus aportaciones y sus conocimientos, pero sobretodo, por su continua disponibilidad, su laboriosidad, su amabilidad y su optimismo inquebrantable. Es gracias a todo ello que mis fuerzas no han flaqueado en ningún momento.

Agradezco a mi hermana Jasone, la doctora Jasone Cenoz Iragui, su mirada crítica y sus siempre pertinentes contribuciones, que tanto me han ayudado. Ella puede ser ahora un referente para muchas personas, pero para mí lo ha sido siempre.

Doy las gracias también a todos/as aquellos/as que, de un modo u otro, han contribuido a la realización de esta tesis, especialmente a mi familia y a mis compañeros/as, por su paciencia y por sus ánimos. No quisiera dejar de mencionar a mis antiguos/as alumnos/as que participaron en el estudio de campo, sin quienes este trabajo no hubiera podido llevarse a cabo.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	1
-------------------	---

PRIMERA PARTE: EL CONTEXTO TEÓRICO

SECCIÓN PRIMERA: LA LECTURA TRADICIONAL

CAPÍTULO I

LA LECTURA EN PRIMERAS Y SEGUNDAS LENGUAS.....	13
INTRODUCCIÓN.....	15
1.1 LA LECTURA COMPRESIVA.....	16
1.1.1 DEFINICIONES DE LECTURA COMPRESIVA EN L1 Y L2.....	16
1.1.2 LA NATURALEZA DE LA LECTURA COMPRESIVA EN L1 Y L2	17
1.2 ENFOQUES EN LA INVESTIGACIÓN DE LA LECTURA.....	20
1.2.1 ENFOQUE PROCEDIMENTAL.....	20
1.2.2 ENFOQUES COMPONENTIALES.....	33
1.3 LOS TEXTOS: NATURALEZA Y CARACTERÍSTICAS.....	35
1.4 EL MEDIO.....	37
1.5 AUTENTICIDAD Y DISEÑO DE ACTIVIDADES EN LA LECTURA EN L2.....	38
1.5.1 LOS MATERIALES AUTÉNTICOS.....	38
1.5.2 LA SELECCIÓN DE TEXTOS.....	38
1.5.3 EL DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES.....	42
1.6 LA ALFABETIZACIÓN CRÍTICA.....	46
RESUMEN.....	49

CAPÍTULO II

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA Y ESTRATEGIAS DE LECTURA.....	53
INTRODUCCIÓN.....	54
2.1 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA.....	56
2.1.1 LOS ORÍGENES DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE ESTRATEGIAS DE L2: EL/LA BUEN/A APRENDIZ.....	57
2.1.2 ¿QUÉ SON LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA?	59
2.1.3 LA METACOGNICIÓN.....	63
2.1.4 TAXONOMÍAS SOBRE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA.....	67
2.1.5 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE: FACTORES INDIVIDUALES Y CONTEXTUALES.....	71
2.1.6 ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA.....	74
2.2 ESTRATEGIAS DE LECTURA.....	76
2.2.1 LOS ORÍGENES DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE ESTRATEGIAS DE LECTURA: EL/LA BUEN/A APRENDIZ.....	80
2.2.2 ¿QUÉ SON LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA?	82
2.2.3 LA METACOGNICIÓN EN LA LECTURA.....	84
2.2.4 TAXONOMÍAS SOBRE LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA.....	87
2.2.5 ESTRATEGIAS DE LECTURA: FACTORES INDIVIDUALES Y CONTEXTUALES.....	91
2.2.6 ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ESTRATEGIAS DE LECTURA	95
2.2.6.1 Modelos de instrucción en estrategias de lectura.....	96
2.2.6.2 Contextos de entrenamiento en estrategias de lectura.....	99
2.2.6.3 Investigaciones sobre la instrucción estratégica en lectura y su eficiencia.....	100
RESUMEN.....	113

**SECCIÓN SEGUNDA: LA LECTURA EN EL ENTORNO DE LAS
TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN**

CAPÍTULO III

CALL O EL APRENDIZAJE DE LENGUAS ASISTIDO POR

ORDENADOR.....	117
INTRODUCCIÓN.....	119
3.1 DEFINICIONES.....	120
3.2 HISTORIA.....	121
3.2.1 ENFOQUE CONDUCTISTA.....	121
3.2.2 ENFOQUE COMUNICATIVO.....	122
3.2.3 ENFOQUE INTEGRADOR.....	123
3.3 MATERIALES Y HERRAMIENTAS.....	125
3.4 VENTAJAS Y RIESGOS DE CALL.....	129
3.4.1 VENTAJAS.....	130
3.4.2 RIESGOS.....	132
3.5 MARCO TEÓRICO DE CALL.....	134
3.5.1 NECESIDAD DE UN MARCO TEÓRICO.....	134
3.5.2 CALL: PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS.....	135
3.6 INVESTIGACIONES EN CALL.....	139
3.7 LA MOTIVACIÓN Y CALL.....	144
3.7.1 ¿QUÉ ES LA MOTIVACIÓN?.....	145
3.7.2 HISTORIA DE LA INVESTIGACIÓN EN MOTIVACIÓN EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE L2.....	147
3.7.3 TIPOS DE MOTIVACIÓN.....	148
3.7.4 TEORÍAS Y MODELOS DE MOTIVACIÓN.....	151
3.7.5 INVESTIGACIONES EN MOTIVACIÓN Y CALL.....	154
RESUMEN.....	165

CAPÍTULO IV	
LAS NUEVAS ALFABETIZACIONES, LA LECTURA ASISTIDA POR ORDENADOR Y LA LECTURA ON-LINE.....	169
INTRODUCCIÓN.....	171
4.1 LAS NUEVAS ALFABETIZACIONES.....	173
4.1.1 EL CONTEXTO SOCIAL.....	173
4.1.2 DEFINICIÓN DE ALFABETIZACIÓN.....	177
4.1.3 LAS DISTINTAS ALFABETIZACIONES.....	178
4.1.4 MARCO TEÓRICO.....	181
4.2 LOS PROGRAMAS DE LECTURA ASISTIDA POR ORDENADOR EN L1 Y L2.....	186
4.2.1 LOS PRIMEROS PROGRAMAS DE LECTURA.....	186
4.2.2 LOS PROGRAMAS DE MANIPULACIÓN DE TEXTOS.....	187
4.2.3 OTROS PROGRAMAS DE LA ACTUALIDAD.....	189
4.3 LA LECTURA ON-LINE EN L1 Y L2.....	192
4.3.1 LA PERTINENCIA DE UNA TEORÍA DE LECTURA ON-LINE.....	193
4.3.2 DIFERENCIAS ENTRE LECTURA ON-LINE Y EN PAPEL.....	196
4.3.3 EL TEXTO: HIPERTEXTO E HIPERMEDIA.....	202
4.3.3.1 Definición de hipertexto e hipermedia.....	203
4.3.3.2 Características del hipertexto.....	204
4.3.3.3 Definición de enlaces.....	209
4.3.3.4 Tipos de enlaces, hipertextos e hipermedia.....	210
4.3.3.5 Las páginas web y las homepages.....	213
4.3.3.6 Historia de la lectura con hipertexto, hipermedia y multimedia.....	214
4.3.4 EL PROCESO LECTOR.....	220
4.3.4.1 El comportamiento lector.....	220
4.3.4.2 Factores de influencia en el comportamiento lector.....	223
4.3.4.3 Las búsquedas de información.....	224
4.3.4.4 Problemas de la lectura on-line.....	225
4.3.5 DESTREZAS Y ESTRATEGIAS LECTORAS.....	232
4.3.5.1 Conceptos y propuestas.....	232
4.3.5.2 Investigaciones sobre estrategias de lectura on-line en L1 y L2.....	239
4.3.6 AUTENTICIDAD Y SELECCIÓN EN LA LECTURA ON-LINE EN L2.....	249

4.3.7 ALFABETIZACIÓN CRÍTICA.....	260
RESUMEN.....	265

SEGUNDA PARTE: LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V

EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	271
INTRODUCCIÓN.....	273
5.1 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	274
5.2 LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.....	274
5.3 LOS/LAS PARTICIPANTES.....	276
5.4 EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	276
5.5 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	279
5.6 RECOGIDA DE DATOS.....	281
5.6.1 ROL DE LA INVESTIGADORA.....	282
5.6.2 INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS.....	283
5.6.2.1 Pruebas de nivel.....	284
5.6.2.2 Cuestionarios.....	291
5.6.2.3 Instrumentos reflexivos.....	296
5.6.3 ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA METODOLOGÍA RECOGIDA DE DATOS.....	303
5.7 INSTRUCCIÓN ESTRATÉGICA.....	304
5.7.1 DISEÑO DE LA INSTRUCCIÓN ESTRATÉGICA.....	304
5.7.2 ENTRENAMIENTO 1.....	309
5.7.3 ENTRENAMIENTO 2.....	310
5.7.4 ENTRENAMIENTO 3.....	313
5.7.5 ENTRENAMIENTO 4.....	315
5.8 VALIDEZ DEL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	317
5.9 METODOLOGÍA DEL ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	320
5.9.1 TIPO DE ANÁLISIS.....	320
5.9.2 FIABILIDAD Y VALIDEZ DE LOS CUESTIONARIOS.....	322

5.9.2.1	Fiabilidad de los cuestionarios.....	322
5.9.2.2	Validez de los cuestionarios.....	323
	RESUMEN.....	327
CAPÍTULO VI		
EL ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....		329
	INTRODUCCIÓN.....	331
6.1	EL EFECTO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO EN LA LECTURA ON-LINE.....	331
6.1.1	EL EFECTO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO EN LA LECTURA SEMILINEAL Y NO LINEAL.....	332
6.1.2	EL EFECTO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO EN LA LECTURA ON-LINE SEGÚN PERFILES DE COMPETENCIA LECTORA.....	346
6.2	EL EFECTO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO EN OTROS ASPECTOS DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS.....	359
6.2.1	EL EFECTO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO EN OTROS ASPECTOS DE LA COMPETENCIA Y EN ASPECTOS COGNITIVOS Y PSICOSOCIALES.....	360
6.2.2	EL EFECTO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO EN OTROS ASPECTOS DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS SEGÚN PERFILES DE COMPETENCIA LECTORA.....	371
	RESUMEN.....	389
CAPÍTULO VII		
CONCLUSIONES.....		391
	INTRODUCCIÓN.....	393
7.1	INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	393
7.2	LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	412
7.3	PERSPECTIVAS FUTURAS.....	413

BIBLIOGRAFÍA.....	417
BIBLIOGRAFÍA: LECTURA TRADICIONAL.....	418
BIBLIOGRAFÍA: LECTURA EN EL ENTORNO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS.....	458

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

FIGURAS

Figura 1.1	Teorías de abajo-arriba.....	22
Figura 1.2	Teorías de arriba-abajo.....	25
Figura 2.2	Metacognición en la lectura, Anderson (2003).....	85
Figura 2.2	Instrucción estratégica.....	98
Figura 3.1	Principios de CALL, Warschauer y Whittaker (1997).....	136
Figura 4.1	Perspectiva de las nuevas alfabetizaciones, Leu et al. (2004).....	185
Figura 4.2	Características del hipertexto.....	204
Figura 4.3	Propuesta de desarrollo de la competencia lectora en Internet, Leu et al. (2007).....	237
Figura 5.1	Sitio web del Dr Nida, homepage.....	286
Figura 5.2	Sitio web del NHS Senior Health, antigua homepage.....	290
Figura 5.3	Sitio web de NHS Senior Health, nueva homepage.....	290
Figura 5.4	Actividad de reflexión metacognitiva.....	297
Figura 5.5	Diario 1.....	300
Figura 5.6	Diario 2.....	301
Figura 5.7	Diario 3.....	302
Figura 5.8	Sitio web de Avert, cuestionario sobre el SIDA.....	310
Figura 5.9	Sitio web de Compassion and Choices, homepage.....	312
Figura 5.10	Sitio web de Death with Dignity, personal stories.....	313
Figura 5.11	Sitio web de Catholic Online, homepage.....	315
Figura 6.1	Diferencias iniciales-finales en lectura semilineal y no lineal entre el grupo de control y el experimental.....	336
Figura 6.2	Diferencias iniciales-finales en lectura semilineal y no lineal entre el grupo de control y en el experimental de competencia lectora inferior.....	345
Figura 6.3	Diferencias iniciales-finales en lectura semilineal y no lineal según niveles de competencia lectora.....	350

Figura 6.4	Actividad de reflexión metacognitiva y diarios según niveles de competencia lectora en el grupo experimental.....	358
------------	---	-----

TABLAS

Tabla 5.1	Distribución de la variable sexo en el grupo de control y en el experimental.....	277
Tabla 5.2	Distribución de la variable edad en el grupo de control y en el experimental.....	277
Tabla 5.3	Herramientas de la investigación en orden de aplicación.....	305
Tabla 5.4	Resultado de la prueba de Kolmogorov-Smirnov sobre la normalidad del grupo de control y del grupo experimental en las principales pruebas de nivel y cuestionarios.....	321
Tabla 5.5	Resultados del test de Alfa de Cronbach sobre la fiabilidad de los cuestionarios.....	323
Tabla 5.6	Resultados del test de Alfa de Cronbach sobre la fiabilidad de los nuevos cuestionarios.....	327
Tabla 6.1	Datos iniciales del grupo de control y del experimental en lectura semilineal y no lectura lineal.....	333
Tabla 6.2	Datos finales del grupo de control y del experimental en lectura semilineal y lectura no lineal.....	334
Tabla 6.3	Diferencias del grupo de control y del experimental en lectura semilineal y lectura no lineal.....	335
Tabla 6.4	Resultados del test de Wilcoxon de las diferencias entre lectura semilineal y lectura no lineal en el grupo de control y en el experimental.....	337
Tabla 6.5	Resultados del test de la U de Mann-Whitney de la comparación entre el grupo de control y el experimental en los datos iniciales de Los cuestionarios lingüísticos.....	338
Tabla 6.6	Resultado del test de la U de Mann-Whitney de la comparación entre el grupo de control y experimental en las pruebas de nivel y cuestionarios.....	339

Tabla 6.7	Resultados del test de la U de Mann-Whitney de la comparación entre el grupo de control y el experimental de competencia lectora inferior en cuestionarios lingüísticos.....	341
Tabla 6.8	Resultados del test de la U de Mann-Whitney de la comparación entre el grupo de control y el experimental de competencia lectora inferior en pruebas de nivel y cuestionarios iniciales.....	341
Tabla 6.9	Datos iniciales del grupo de control y del experimental de competencia lectora inferior en lectura semilineal y lectura no lineal.....	342
Tabla 6.10	Datos finales del grupo de control y del experimental de competencia lectora inferior en lectura semilineal y lectura no lineal.....	343
Tabla 6.11	Diferencias del grupo de control y del experimental de competencia lectora inferior en lectura semilineal y lectura no lineal.....	344
Tabla 6.12	Resultados del test de Wilcoxon de las diferencias entre lectura semilineal y lectura no lineal en el grupo de control y en el experimental de competencia lectora inferior.....	345
Tabla 6.13	Datos iniciales del grupo experimental según perfiles de competencia lectora, en lectura semilineal y lectura no lineal.....	347
Tabla 6.14	Datos finales del grupo experimental según perfiles de competencia lectora, en lectura semilineal y lectura no lineal.....	348
Tabla 6.15	Diferencias del grupo experimental según perfiles de competencia lectora, en lectura semilineal y lectura no lineal.....	349
Tabla 6.16	Actividad de reflexión metacognitiva del grupo experimental según perfiles de competencia lectora.....	353
Tabla 6.17	Diarios y Actividad de reflexión metacognitiva del grupo experimental según perfiles de competencia lectora.....	357
Tabla 6.18	Datos iniciales del grupo de control y del experimental en lectura en papel y gramática.....	361
Tabla 6.19	Datos iniciales del grupo de control y del experimental en motivación, NNTT y estrategias.....	362
Tabla 6.20	Datos finales del grupo de control y del experimental en lectura en papel y gramática.....	363

Tabla 6.21	Datos finales del grupo de control y del experimental en motivación, NNTT y estrategias.....	364
Tabla 6.22	Diferencias del grupo de control y del experimental en lectura en papel y gramática.....	364
Tabla 6.23	Diferencias del grupo de control y del experimental en motivación, NNTT y estrategias.....	365
Tabla 6.24	Datos iniciales del grupo de control y del experimental de competencia lectora inferior en lectura en papel y gramática.....	366
Tabla 6.25	Datos iniciales del grupo de control y del experimental de competencia lectora inferior en motivación, NNTT y estrategias...	367
Tabla 6.26	Datos finales del grupo de control y del experimental de competencia lectora inferior en lectura en papel y gramática.....	368
Tabla 6.27	Datos finales del grupo de control y del experimental de competencia lectora inferior en motivación, NNTT y estrategias...	369
Tabla 6.28	Diferencias del grupo de control y del experimental de competencia lectora inferior en lectura en papel y gramática.....	370
Tabla 6.29	Diferencias del grupo de control y del experimental de competencia lectora inferior en motivación, NNTT y estrategias.....	370
Tabla 6.30	Datos iniciales del grupo experimental según perfiles de competencia lectora en lectura en papel y gramática.....	373
Tabla 6.31	Datos iniciales del grupo experimental según perfiles de competencia lectora, en motivación, NNTT y estrategias	374
Tabla 6.32	Datos finales del grupo experimental según perfiles de competencia lectora en lectura en papel y gramática	375
Tabla 6.33	Datos finales del grupo experimental según perfiles de competencia lectora en motivación, NNTT y estrategias	376
Tabla 6.34	Diferencias del grupo experimental según perfiles de competencia lectora en lectura en papel y gramática.....	377
Tabla 6.35	Diferencias del grupo experimental según perfiles de competencia lectora en motivación, NNTT y estrategias.....	378
Tabla 6.36	Datos individuales de estrategias de los diarios del grupo experimental según perfiles de competencia lectora.....	384

Tabla 6.37	Datos totales de estrategias de los diarios del grupo experimental según perfiles de competencia lectora.....	385
Tabla 6.38	Datos utilidad y satisfacción con tarea en los diarios del grupo experimental según perfiles de competencia lectora.....	386

ACRÓNIMOS Y ABREVIATURAS

ALAO: aprendizaje de lenguas asistido por ordenador

AR: *Accelerated Reader*, software comercial de lectura

CALL: *Computer Assisted Language Learning*; aprendizaje de lenguas asistido por ordenador

CALLA: *Cognitive Academic Language Learning Approach*; propuesta de aprendizaje estratégico de Chamot y O'Malley (1987)

CATSCALLA: *Computer Assisted Text Scaffolding for Curriculum Access and Language Learning/Acquisition*; software para la creación de glosas elaborado por Cummins (1997)

CEC: *Commission of the European Communities*; Comisión de las Comunidades Europeas

CLIL: *Content and Language Integrated Learning*; aprendizaje integrado de contenidos y lenguas

CMC: *Computer Mediated Communications*; comunicación a través de ordenador

CRUE: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas

ESL: *English as a Second Language*; inglés como segunda lengua

ETR: *Experience, Text and Relationship*; modelo de entrenamiento estratégico de Au (1977)

EUROCALL: *European Association for Computer Assisted Language Learning*; asociación europea de CALL

HTML: *Hyper Text Marked up Language*; lenguaje de marcas de hipertexto

ICT: *Information and Communication Technologies*; tecnologías de la información y de la comunicación

LOE: Ley Orgánica de Educación de 2006

L1: primera lengua, lengua materna

L2: segunda lengua

MASQ: *Metacognitive Awareness Strategies Questionnaire*; cuestionario de estrategias de Carrell (1989)

MOO: *MUD, Object Oriented*; MUD que está orientado al objeto

MUD: *Multi-User Dungeon*; tipo de juego de rol en línea.

NA: nuevas alfabetizaciones

NNTT: nuevas tecnologías

NHS: National Health Service; en esta tesis se refiere al Servicio Nacional de Salud de los Estados Unidos

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development; Organización para el Desarrollo Económico y la Cooperación

OSORS: Online Survey of Reading Strategies; cuestionario de estrategias de Anderson (2003)

PI: Pistage informatisé; software de lectura elaborado por Bouvet y Bréelle (2004)

PISA: Programme for International Student Assessment; Programa internacional para la evaluación de estudiantes

PLATO: Programmed Logic for Automated Teaching Operations; software de tutorización

RAND: Reading Study Group; grupo de especialistas en lectura

RSS: Rich Site Summary o Real Simple Syndication; fuentes web

SILL: Strategy Inventory for Language Learning; taxonomía de estrategias para el aprendizaje de lenguas de Oxford (1990)

SORS: Survey of Reading Strategies; cuestionario estratégico de Mokhtari y Sheorey (2002)

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences; software estadístico

SUE: Sistema Universitario Español

Tablet PC: Tablet Personal Computer; mini ordenador en el que se puede escribir con un lápiz digital sobre una pantalla táctil

TELL: Technology Enhanced Language; aprendizaje de lenguas complementado por la tecnología

TIC: tecnologías de la información y de la comunicación

TM: Text Manipulation; aplicación informática de manipulación de textos

TOEFL: Test of English as a Foreign Language; prueba de nivel de inglés americano

UE: Unión Europea

UPNA: Universidad Pública de Navarra

URL: Uniform Resource Locator; localizador uniforme de recurso

VSTF: Visual-syntacTIC text formatting; software de sintaxis

WebCT: Web Course Tools; plataforma web utilizada en centros educativos

WELL: Learning Web Enhanced Language Learning; aprendizaje de las lenguas complementado por la Web

Wifi: Wireless Fidelity; sistema de envío de datos sin cables

www: World Wide Web

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

El tema elegido para esta tesis: la lectura en línea, denominada también lectura *on-line* o lectura en *Internet*, tiene un carácter claramente multidisciplinar. Pertenece fundamentalmente al área del aprendizaje de lenguas, pero a su vez las nuevas tecnologías (NNTT) son el telón de fondo en el que se desarrolla la investigación. No es, sin embargo, un estudio sobre cuestiones técnicas de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), sino que se trata de analizar la influencia que tiene ese medio en el aprendizaje del inglés, más concretamente en la lectura y comprensión de textos en la Web. Por ello, en ese entorno de las TIC, nos centraremos en la lectura *on-line* o lectura en línea, la cual se relaciona a su vez con la alfabetización tecnológica y con la comprensión lectora en general.

En esta introducción comenzaremos con la justificación de nuestra investigación. Pasaremos después a señalar los objetivos de esta tesis y a esbozar su estructura. Añadiremos, por último, algunos apuntes sobre la bibliografía y la terminología empleada.

Aunque ya lleven unos años entre nosotros, es hoy en día cuando claramente vemos que las TIC no son una moda pasajera, sino que forman necesariamente parte de nuestra vida y de nuestras aulas. Según un informe de la Comisión de las Comunidades Europeas¹ (CEC, 2008), el 54% de los hogares europeos y el 39% de los estatales cuentan con acceso a *Internet*. En cuanto a las aulas, en 2006 el 94% de los centros escolares en Europa y el 81% de de los centros a nivel estatal tenían *Internet* de banda ancha. En lo que se refiere al número de ordenadores, había 12 ordenadores para cada

¹ Hemos decidido incluir los datos de la Europa de los quince (EU) porque, en algunos casos, no existían datos iniciales de todos los países miembros de la Comunidad Europa actual.

100 alumnos/as a nivel europeo y 9 a nivel estatal. Según el informe de la CRUE, la Conferencia de rectores de las universidades españolas, (Uceda et al., 2008) sobre el SUE (Sistema universitario español) había 18,10 alumnos por ordenador en aulas de docencia reglada en 2006. Con la instalación en un gran número de aulas universitarias estatales de sistemas inalámbricos de *Internet*, seguramente no estamos lejos del día en que todo el alumnado acuda al aula con su ordenador portátil, desde el que podrá acceder a la Web. Esto es hoy así en muchas universidades americanas y en algunas europeas. Parece por ello que toda investigación sobre esa nueva realidad que va imponiéndose día a día tiene plena justificación.

Las NNTT y especialmente *Internet* no son ya un instrumento auxiliar ocasional y de carácter *semilúdico*, sino una herramienta didáctica de primer orden, que nos ofrece un sin fin de materiales muy importantes desde el punto de vista tanto lingüístico como del de los contenidos, por las realidades socio-culturales a las que nos acerca. No obstante, para poder sacarle el máximo rendimiento, debemos conocer e investigar sus posibilidades.

A pesar de que la lectura comprensiva *on-line* se ha convertido en una acción cotidiana para muchas personas, existe una escasez de estudios empíricos sobre el tema en primeras lenguas y más aun en el caso de lenguas extranjeras. Centrándonos en el caso del inglés como lengua extranjera, el número de investigaciones es pequeño a nivel internacional, siéndolo todavía más a nivel estatal. Se puede tener la impresión de que hay una eclosión de estudios sobre los idiomas y las NNTT, pero en realidad el número de investigaciones es muy pequeño si se tiene en cuenta la enorme dimensión de la materia por investigar. La aparición de *Internet* y su creciente propagación supone un cambio de enorme envergadura, con repercusiones no sólo lingüísticas o culturales, sino también económicas o sociales (equiparable al que supuso la invención de la imprenta).

Según acabamos de afirmar, nos encontramos ante un nuevo paisaje en el que existe relativamente muy poca investigación, por ello hemos querido indagar en ese paisaje para conocerlo tanto a nivel teórico como a nivel de investigación.

En nuestra tesis nos planteamos dos grandes objetivos. En primer lugar el conocimiento de la lectura comprensiva *on-line* y de aquellas disciplinas en las que se sustenta. Por ello, nos competen también otras disciplinas como la lectura tradicional, las estrategias

de lectura o la enseñanza de lenguas en un entorno de nuevas tecnologías. En segundo lugar, nos proponemos comprobar, por medio de un estudio experimental, en qué modo la instrucción estratégica influye en la comprensión lectora *on-line* en inglés como lengua extranjera. Estudiaremos también su efecto en otros factores relacionados con el aprendizaje de lenguas como la lectura en papel, la gramática, la motivación, la capacidad y la actitud hacia las nuevas tecnologías, y el uso de estrategias de lectura.

Una vez conocidos los objetivos, pasamos a explicar la estructura de nuestra tesis, que está organizada en dos partes. La primera hace referencia al marco teórico y cuenta con dos secciones distintas: la primera alude a la lectura tradicional y la segunda a la lectura en el entorno de las tecnologías de información y de la comunicación. La segunda parte de nuestra tesis se dedica a la investigación propiamente dicha.

Teniendo en cuenta el tema de nuestro estudio: las estrategias de lectura en *Internet*, nuestro trabajo se enclava, como hemos dicho, en un paisaje multidisciplinar. Nos movemos entre dos grandes escenarios que serían la lectura tradicional y la lectura en *Internet*. A su vez cada uno de estos escenarios, a los que en nuestro trabajo hemos denominado *secciones*, tiene sus propios elementos. Vamos a describir brevemente cada una de estas secciones.

La primera sección, la que gira en torno a la lectura tradicional, consta de dos capítulos: el Capítulo I dedicado a la lectura en primera (L1) y segunda lengua (L2), mientras que el Capítulo II trata de las estrategias de aprendizaje de la lengua y de las estrategias de lectura.

El capítulo de la lectura en L1 y L2 se centra primero en definir la lectura comprensiva y su naturaleza tanto en L1 como en L2, analizando después la transferencia de destrezas de lectura de L1 a L2. Se estudian a continuación los dos enfoques en la lectura comprensiva: el procedimental y el enfoque *componencial*, así como la teoría del *schema*. La segunda parte del capítulo se consagra a los textos: su naturaleza, sus características y el medio en que se leen: en papel o en línea. Con posterioridad se abordan cuestiones como la autenticidad, la adaptación y la selección de textos, así como el diseño de las actividades de lectura. Concluimos con una revisión de la alfabetización crítica.

En el Capítulo II revisamos primeramente la literatura de las estrategias de aprendizaje de la lengua y, a continuación, la de las estrategias de lectura. Estas dos partes del capítulo tienen una estructura paralela, comenzando con la terminología, las definiciones y los orígenes de la investigación sobre estrategias. A continuación se examinan las taxonomías de estrategias y un concepto clave en este contexto que es la *metacognición*. Se analizan seguidamente la influencia de factores individuales y contextuales en el uso de estrategias. Finalmente se revisan las investigaciones sobre estrategias y las propuestas metodológicas que se han realizado en relación a la instrucción estratégica.

Una vez dibujado el panorama de la lectura tradicional, pasamos a la segunda sección, la que se desarrolla sobre la lectura en un entorno de tecnologías de la información y de la comunicación. Dicha sección está formada por dos capítulos: el primero dedicado a *CALL* o el aprendizaje de lenguas asistido por ordenador, mientras que el segundo se consagra a la lectura en *Internet*.

En el Capítulo III, tras revisar la terminología, se realiza un repaso a la historia de *CALL*. Seguidamente, se abordan las ventajas y los riesgos de la enseñanza de lenguas por ordenador. La necesidad de establecer un marco teórico de *CALL* y los principios en los que este ha de basarse fundamenta el siguiente apartado. A continuación, realizamos un análisis de las investigaciones más importantes en un contexto tan cambiante como es el del aprendizaje de lenguas asistido por ordenador. Por último, nos centramos en la motivación, que se ha señalado frecuentemente como una de las ventajas de *CALL*. Una vez estudiada la motivación y su papel en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, pasamos a examinar las principales investigaciones sobre *CALL* y motivación.

Una vez que se han tratado campos como la lectura en papel, las estrategias de lectura y el aprendizaje de lenguas a través de las TIC, el Capítulo IV se consagra al tema central en nuestra tesis: la lectura *on-line*. Antes de adentrarnos en esta cuestión, se abordan dos temas relacionados con ella: las nuevas alfabetizaciones y los programas de lectura asistida por ordenador en L1 y L2. La lectura *on-line* es una parte de las nuevas alfabetizaciones que precisamos para desenvolvernos en el cambiante mundo de las TIC. Con respecto a los programas de lectura asistida por ordenador debemos precisar que, si bien es cierto que podrían incluirse en la lectura *on-line*, dado que actualmente se puede acceder a gran parte de este software a través de la Web, preferimos

diferenciarlos. La razón para ello es que es un tipo de lectura dirigida, puesto que se realiza a través de software específicamente elaborado para el desarrollo de las capacidades lectoras, frente a la lectura *on-line*, que es una lectura en un entorno auténtico como es *Internet*.

La parte central de nuestro contexto teórico, la dedicada a la lectura *on-line*, comienza con la discusión sobre la conveniencia o no de un marco teórico específico para la lectura *on-line*, diferente del de la lectura tradicional o lectura en papel. El resto del capítulo se dedica a dos elementos esenciales de la lectura *on-line*: el texto y el/la lector/a. En el apartado consagrado al texto estudiamos, evidentemente, el hipertexto e *hipermedia* y las investigaciones que se han llevado a cabo en ese campo. En el apartado dedicado al/a la lector/a, analizamos primero el proceso lector y los problemas específicos que derivan de la lectura en línea, junto con propuestas de estrategias específicas para este tipo de lectura. Se examinan también las principales investigaciones sobre lectura *on-line* y, especialmente, sobre entrenamientos estratégicos para la lectura *on-line*. De un modo paralelo a cómo se ha realizado en el capítulo de la lectura tradicional, se afrontan cuestiones como la autenticidad, la adaptación y la selección de textos, así como el diseño de las actividades de lectura, no en papel, sino en *Internet*. Concluimos el capítulo con una defensa de la pertinencia de utilizar herramientas para una lectura crítica en *Internet*, aun más necesaria que en papel.

Una vez que hemos esbozado el contexto teórico de nuestro estudio, comenzamos la segunda parte de nuestra tesis, la dedicada a la investigación que hemos llevado a cabo. Esta parte está integrada por dos capítulos: el Capítulo V, que versa sobre el diseño de la investigación, y el Capítulo VI, en el que se realiza un análisis de los resultados.

En el Capítulo V, como corresponde a un capítulo dedicado al diseño de la investigación, se define el método empleado y los objetivos planteados. Se describe el contexto en que se ha llevado a cabo el estudio, formulándose después las preguntas de investigación. Exponemos, a continuación, el procedimiento de recogida de datos y los instrumentos utilizados. Se explica con detalle la instrucción estratégica que se ha aplicado al alumnado y los cuatro entrenamientos que la componen. Finalizamos el capítulo justificando la validez del diseño de la investigación y presentando la

metodología de análisis de resultados. Demostramos asimismo la validez y fiabilidad de las herramientas empleadas.

En el Capítulo VI se realiza el análisis de los resultados obtenidos, siendo las dos preguntas de la investigación las que organizan el mismo en dos partes con una estructura similar. Por ello la primera parte del capítulo se dedica al efecto de la instrucción estratégica que realizamos en la lectura en *Internet*, mientras que en la segunda se aborda el efecto de dicha instrucción en otras cuestiones relacionadas con el aprendizaje del inglés como el nivel de lectura en papel, la gramática, la motivación, la capacidad y la actitud hacia las NNTT y el uso de estrategias de lectura.

Tras exponer ambas partes de nuestra tesis: el contexto teórico y la investigación llevada a cabo, finalizamos con el Capítulo VII en el que presentamos nuestras conclusiones. Incluimos así en este capítulo, además de la interpretación de los resultados de nuestro estudio, las limitaciones del mismo. Por último, apuntamos una serie de perspectivas que se podrían tomar en consideración en futuras investigaciones.

No podemos cerrar este capítulo sin hacer una referencia a algunas cuestiones referidas a la terminología que hemos empleado y a algunas cuestiones formales relacionadas con la bibliografía. Como hemos apuntado, nuestra investigación se desarrolla en un doble contexto, en el del aprendizaje del inglés y en el de las tecnologías de la información y esto tiene una doble consecuencia en el lenguaje que empleamos. Nos referimos tanto al empleo habitual de anglicismos como a la utilización de acrónimos.

Aunque hemos tratado de no abusar ni de los anglicismos ni de los acrónimos, hemos empleado aquellos que son habituales en la literatura de aprendizaje de lenguas en general y en la del aprendizaje de lenguas a través de las TIC², las tecnologías de la información y de la comunicación, en particular. En algunos casos empleamos el término en lengua inglesa porque no existe otro en castellano, como es el caso de *chat* o de *wiki*. En otros casos preferimos el término en lengua inglesa, dado que es más habitual, como en el caso de *blog* frente a bitácora. Esto mismo ocurre con algunos acrónimos ingleses como *CALL* (*Computer Assisted Language Learning*), frente a su traducción castellana, ALAO (aprendizaje de lenguas asistido por ordenador). En muchas ocasiones alternamos todos los términos, tanto en el caso de los anglicismos

² Hemos incorporado al inicio de la tesis una lista de acrónimos

(lectura *on-line*) y su traducción castellana (lectura en línea) como en el de los acrónimos y el término al que aluden (nuevas tecnologías y NNTT). En ocasiones, cuando consideramos que la traducción plantea algún problema o puede ser significativa para el/la lector/a que conozca el inglés, mostramos también el término original entre paréntesis. Este es el caso de términos como *patrones (patterns)* o *alfabetización (literacy)*.

Otra cuestión que debemos explicar es la liberalidad en el uso del término *segunda lengua (L2)* para referirnos tanto a la segunda lengua como a la lengua extranjera. Como es sabido, la segunda lengua es aquella lengua, vernácula o extranjera, que se aprende en un contexto en que dicha lengua se utiliza. En consecuencia, el acrónimo *ESL (English as a Second Language)* o inglés como segunda lengua se refiere al aprendizaje del inglés en un contexto en que se habla inglés, mientras que *EFL (English as a Foreign Language)* o inglés como lengua extranjera alude al aprendizaje del inglés en un contexto no anglófono. Sin embargo, en nuestra investigación, al igual que hacen algunos/as autores/as (Ellis, 1994) se emplean ambos como sinónimos, excepto en momentos concretos en que la distinción es necesaria y así se indica.

En lo que se refiere a la bibliografía queremos señalar que algunos de los artículos que hemos consultado están publicados únicamente en la Red. Por ello, es frecuente que no presenten numeración alguna.

CAPÍTULO I
LA LECTURA EN PRIMERAS Y
SEGUNDAS LENGUAS

CAPÍTULO I

LA LECTURA EN PRIMERAS Y SEGUNDAS LENGUAS

INTRODUCCIÓN

1.1 LA LECTURA COMPRENSIVA

1.2 ENFOQUES EN LA INVESTIGACIÓN DE LA LECTURA

1.3 LOS TEXTOS: NATURALEZA Y CARACTERÍSTICAS

1.4 EL MEDIO

1.5 AUTENTICIDAD Y DISEÑO DE ACTIVIDADES EN LA LECTURA EN L2

1.6 LA ALFABETIZACIÓN CRÍTICA

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

Siendo la lectura en línea el objeto de esta investigación, es evidente que hemos de partir de la lectura en papel, la lectura que hemos practicado hasta ahora y seguimos practicando, como punto inicial para poder decidir si se trata de la misma actividad y si no fuera así, tratar de establecer las similitudes y diferencias entre ambas que nos ayuden a comprender mejor su naturaleza.

Por esta razón, en este capítulo trataremos de analizar la naturaleza de la lectura tanto en primera como en segunda lengua, y repasaremos las aportaciones de algunos/as de los/las autores/as principales en este campo de los últimos ciento cincuenta años.

A continuación, estudiaremos los dos enfoques fundamentales que se han adoptado en las investigaciones sobre la lectura: el procedimental y el *componencial*. Dentro del primero analizaremos los enfoques lineales o de abajo-arriba, los no lineales o de arriba-abajo, los interactivos y la teoría del *schema*. En el enfoque *componencial* repasaremos los elementos que los/las investigadores/as proponen como integradores de los modelos de lectura.

En la segunda parte del capítulo nos centraremos en los textos, examinaremos su naturaleza y sus características, así como el medio en que se leen: papel o pantalla, y la influencia que esto puede tener en su comprensión e interpretación. Se revisará igualmente el concepto de la autenticidad y se explorarán los distintos criterios de selección de textos para la lectura en segunda lengua. Se realizará a continuación un análisis de las actividades de lectura y de su doble función: instrumento de evaluación de la comprensión lectora e instrumento facilitador de la comprensión lectora. Por último se presentará una propuesta de alfabetización crítica que trata de incluir todos los aspectos que entraña la lectura comprensiva en la sociedad actual.

Dejamos para el siguiente capítulo las estrategias que puede adoptar el/la lector/a para mejorar su comprensión textual, ya que es un tema al que queremos dar especial relevancia en nuestro trabajo de investigación.

1.1 LA LECTURA COMPENSIVA

Vamos a tratar de analizar la naturaleza de la lectura tanto en primera como en segunda lengua, por ello revisaremos en primer lugar, una serie de definiciones de la lectura comprensiva que los/las especialistas han realizado a lo largo de los años.

1.1.1 DEFINICIONES DE LECTURA COMPENSIVA EN L1 Y L2

A lo largo de los años se han ido ofreciendo diferentes definiciones de lectura comprensiva, pero todas las de los últimos tiempos parecen incluir la idea de un proceso activo.

La primera definición de lectura que marca la diferencia con la literatura publicada hasta ese momento es la de Goodman, que define la lectura como “a psycholinguistic guessing game” (Goodman, 1971:135), cambiando para siempre el panorama de la lectura comprensiva.

Unos años más tarde, Carrell, Devine y Eskey (1988), recogen el testigo de la lectura interactiva y lo aplican a la lectura en segunda lengua, definiendo la lectura como: “...a receptive language process... it starts with a linguistic surface representation encoded by a writer and ends with meaning which the reader constructs” (Carrell et al. 1988:12).

Otro experto en la materia de lectura en segunda de lengua, como es Anderson (1999), insiste en la interactividad y en la lectura más allá del texto y del/de la lector/a: “...an active, fluent process which involves the reader and the reading materials in building meaning. Meaning does not reside on the printed page, nor is it only in the reader” (Anderson 1999:1).

Ya en esta década, los/las expertos/as integrantes del *RAND, Reading Study Group* (2002), que han participado como asesores/as independientes en los programas de evaluación e impulso de la lectura de los Estados Unidos, definen la lectura comprensiva del siguiente modo:

“...the process of simultaneously extracting and constructing meaning through interaction and involvement with written language. We use the words *extracting*

and *constructing* to emphasize both the importance and the insufficiency of the text as a determinant of reading comprehension.” (RAND, 2002:12)

Como acabamos de ver, estos/as autores/as consideran también que, a pesar de su importancia, el texto no es el único elemento del que depende la comprensión, sino que intervienen también el/la lector/a y la actividad dentro de la que se desarrolla la comprensión. Además estos/as expertos/as consideran que la lectura comprensiva es una actividad histórico-cultural, no sólo porque se adquiera a través de la interacción social, sino porque cada grupo cultural o comunidad interpreta y transmite la información de un modo diferente.

La definición de la *OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development)* para el Programa internacional de evaluación de estudiantes: *PISA (Programme for International Student Assessment)* subraya el aspecto interactivo y también el papel social de la lectura: “Reading literacy is understanding, using and reflecting on written texts, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society” (OECD, 2001:4).

1.1.2 LA NATURALEZA DE LA LECTURA COMPENSIVA EN L1 Y L2

A pesar de existir abundante literatura al respecto, la naturaleza de la lectura tanto en primera como en segunda lengua es una cuestión todavía bastante discutida. Si bien es cierto que la lectura en voz alta puede mostrar algunos factores como la corrección o la velocidad, y existen además aparatos para medir el movimiento del ojo o las ondas cerebrales durante la lectura, la naturaleza principalmente mental y privada del proceso lector resulta poco transparente al/a la investigador/a.

En realidad hace poco más de un siglo que comenzó la investigación sobre la lectura, y fue Javal (1879, citado en Razi, 2004) quien la inició con sus estudios sobre el movimiento del ojo. Durante aproximadamente un siglo la opinión generalizada sobre el proceso de lectura era que tenía lugar del siguiente modo: “the reader recognizes characters, puts them together into words, identifies the meanings of the words, and strings the words into sentences” (Westhoff, 1991a:30).

Sin embargo, ya a finales del siglo XIX, Catell (1885, citado en Westhoff, 1991a) había realizado una observación que ponía en tela de juicio esta afirmación. En los experimentos que efectuó comprobó que no podemos leer una palabra, aunque no seamos capaces de identificar cada una de las letras que la forman.

La comprensión lectora no implica necesariamente una comprensión de cada una de las palabras, sino que, como afirma Yang (2002), comprendemos cuando entendemos las unidades de significado del texto, las proposiciones, que en muchas ocasiones no se limitan a las oraciones, sino a unidades textuales mayores.

En lo que se refiere a lectura en segundas lenguas ha habido una tendencia bastante marcada a pensar que el proceso era prácticamente el mismo, especialmente porque en muchas ocasiones la teoría de la lectura en L2 derivaba simplemente de los estudios en primeras lenguas. Hoy en día muchos/as investigadores/as como Singhal (1998) consideran que la lectura en L1 y L2 comparten muchas características, pero que sin embargo existen también importantes elementos diferenciadores entre ambas como para considerarlas dos procesos distintos.

En este sentido basta reflexionar un poco para ver que la situación de la que parte el/la hablante de L1, cuando va a comenzar a leer a una edad aproximada de seis años, y el de L2 no es la misma. Según Singer (1981), la mayor parte de los/las niños/as a esa edad tienen un vocabulario de unas cinco mil palabras y un dominio considerable de la sintaxis, mientras que la mayor parte de los nuevos/as lectores de L2 acaban de entrar en contacto con esta lengua. No obstante, muchos de los lectores de L2 son ya lectores en L1, cuestión que de un modo u otro ha de influir en el desarrollo de la capacidad lectora en L2.

Bernhardt (1991) considera también que se trata de capacidades distintas y señala la imposibilidad de dividir sus componentes en lingüísticos y lectores:

“...it is important to recognize that second language reading is a new and different literacy. As such it is a complex social and psycholinguistic process that cannot be separated into reading components and language components

(...) ultimately operating as an internally consistent System unto itself-in a sense, a corollary process to interlanguage development.” (Bernhardt, 1991:33)

Como se refleja en esta cita, en la literatura de lectura en segundas lenguas (Alderson, 1984; Bernhardt, 1991; Singhal, 1998; Gaonac'h, 2000), una de las cuestiones fundamentales es la influencia de estos dos factores: el nivel de lengua y el nivel de lectura en primera lengua en la lectura en L2. Como comenzamos a leer en segunda lengua, estando ya alfabetizados en primera lengua, los/las investigadores/as se han planteado si somos capaces de transferir ese conocimiento, esas destrezas, a la lectura en segunda lengua. Existen dos teorías al respecto: la hipótesis de interdependencia lingüística que sostienen autores/as como Goodman, Goodman y Florez (1979) y la hipótesis del cortocircuito de Clarke (1980). Según la hipótesis de interdependencia lingüística se produce transferencia independientemente del nivel lingüístico que se tenga. Por su parte, Clarke (1979) considera que cada aprendiz de L2 requiere un nivel lingüístico mínimo al que denomina *nivel techo (Ceiling Level)*, a partir del cual la transferencia de las capacidades lectoras de L1 a L2 es posible. Según Clarke, un nivel de L2 por debajo del nivel techo produce cortocircuitos en la transferencia de estrategias lectoras de L1 a L2. La cuestión residiría en tratar de averiguar cuál es ese nivel en cada lector/a. En la actualidad este nivel se conoce como *nivel umbral (Threshold Level)*, utilizando el término que Cummins (1976, 1979) originalmente había creado para referirse al nivel de dominio lingüístico que el/la niño/a ha de adquirir para que el bilingüismo no suponga una barrera en su desarrollo cognitivo.

La importancia del nivel de L2 como factor que puede impedir o minimizar la transferencia resulta evidente en los casos extremos. Por muy buen/a lector/a que alguien sea en L1, si su nivel de L2 es prácticamente nulo, difícilmente podrá hacer uso de sus habilidades lectoras en L1. Del mismo modo, la importancia del nivel de destrezas lectoras en L1 en la transferencia de las mismas a L2 es muy evidente también en casos extremos: a un/a lector/a en L2, por muy alto que sea su nivel lingüístico en L2, si no está alfabetizado en L1, le resulta imposible transferir unas destrezas lectoras que no posee.

Otro punto de debate es qué destrezas se transfieren con mayor facilidad, así si el alfabeto es común a ambas lenguas, parece cierto que cuestiones como la identificación de caracteres se transfieren sin problemas (Bang y Zhao, 2007), pero la cuestión es si

otras destrezas como la capacidad de inferir, interpretar o activar nuestro conocimiento previo sobre un tema podría transferirse a L2.

De este modo, durante años se investiga sobre la importancia de estos factores, cuestión que Alderson recoge expresivamente en el título de su famoso artículo: *Reading in a Foreign Language: A Reading Problem or a Language Problem?* (Alderson, 1984). Este autor considera que ambos factores son fundamentales, pero que el nivel lingüístico es más determinante que las destrezas lectoras en L1. Esta opinión es compartida por otros/as autores/as como Eskey y Grabe (1988). Otras investigaciones posteriores como la de Bossers (1991) parecen probar que el nivel lingüístico en L2 es fundamental en los niveles iniciales, mientras que en niveles más avanzados, en los que se requiere unos niveles de lectura más sofisticados, el nivel de lectura en L1 cobra relevancia. Parece así que se prueba la existencia de un nivel umbral de transferencia de destrezas lectoras.

1.2 ENFOQUES EN LA INVESTIGACIÓN DE LA LECTURA

En la investigación sobre la lectura han existido dos enfoques fundamentales, uno que se centra en el proceso, tratando de averiguar su naturaleza, y otro que intenta individualizar los componentes que intervienen en la habilidad lectora. Por ello vamos a describir a continuación el enfoque procedimental y el enfoque *componencial*.

1.2.1 ENFOQUE PROCEDIMENTAL

En torno al proceso lector han existido diversas teorías, y en el marco de algunas de ellas se han propuesto modelos de lectura. Las dos grandes corrientes a partir de los años sesenta han sido las teorías lineales o de abajo-arriba (*bottom-up*) y las teorías no lineales o de arriba-abajo (*top-down*). Se trata evidentemente de una metáfora en la que lo bajo se corresponde con el texto físico y lo alto con conceptos mentales, como el conocimiento y las expectativas del/de la lector/a (Eskey y Grabe, 1988). Por ello se habla también de enfoques basados en el texto, donde intervendrían principalmente

cuestiones como el reconocimiento de letras y sonidos, el vocabulario o la sintaxis, y enfoques basados en el lector, en los que entrarían en juego fundamentalmente elementos como el conocimiento previo, el desarrollo cognitivo, el uso de estrategias, el interés y la intención (Lally, 1998).

En la actualidad esta dicotomía ha sido superada y la mayor parte de los/las investigadores/as, aunque prioricen unos elementos sobre otros, están de acuerdo con la teoría interactiva, que recoge características de las dos teorías anteriores.

Enfoques lineales o de abajo-arriba

Las teorías lineales recogen la idea que hemos expresado más arriba de que es fundamental reconocer las letras para identificar palabras y de ahí ir avanzando a unidades mayores.

Como recoge Davies (1995:58), estas teorías básicamente presentan el proceso de lectura del siguiente modo:

1. Los ojos miran.
2. Se identifican las letras y se pronuncian.
3. Se reconocen las palabras.
4. Se asignan las palabras a la clase gramatical y a la estructura oracional correspondiente.
5. Las oraciones desvelan el significado.
6. El significado lleva al pensamiento.

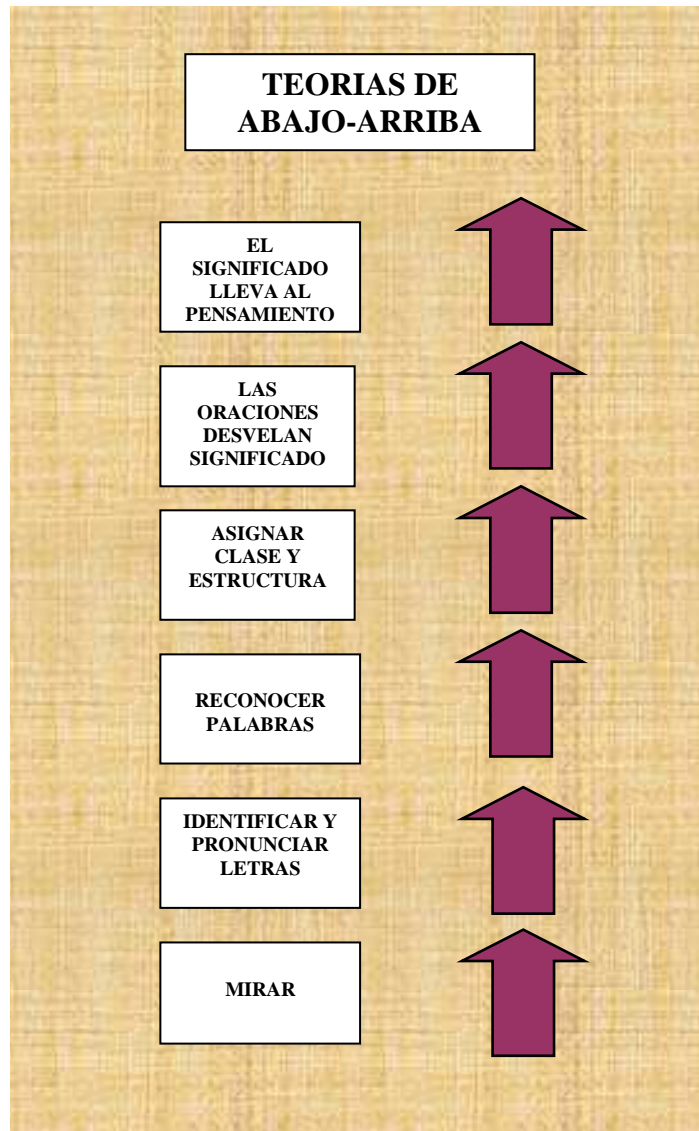


Fig.1.1 Teorías de abajo-arriba

Probablemente el modelo más influyente de las teorías lineales ha sido el de Gough (1972). Según este autor, todas y cada una de las letras, palabras y oraciones son procesadas una a una. El proceso es el siguiente: primero se reconocen las letras visualmente, transfiriéndose después al sistema de sonido para su reconocimiento, a continuación se identifican las palabras, sus características sintácticas y su significado. Este proceso lineal continúa a nivel oracional y finalmente a nivel textual.

Otro modelo que considera que el reconocimiento de las palabras es necesario para la comprensión es el modelo de LaBerge y Samuels (1974). Indudablemente la aportación fundamental de este modelo es la automatización del reconocimiento. Estos autores consideran que hasta que la decodificación de letras y palabras no se automatiza,

difícilmente podrá haber una comprensión adecuada, ya que el proceso de descodificación hipoteca la atención que la comprensión requiere.

Se podría incluir en este apartado a Adams (1990), a pesar de que esta autora es igualmente una de las defensoras de la teoría del *schema* en lectura, que estudiaremos más adelante, y que aparentemente se aleja de las teorías lineales de lectura. En su excelente resumen de las teorías de lectura, Purcell-Gates (1997) incluye las aportaciones de esta autora entre las teorías lineales, por su insistencia en el papel esencial del procesamiento automático de los sonidos en la lectura. Frente a autores/as defensores/as de las teorías de arriba-abajo como Smith (1978) o Goodman (1994), que consideran que los/las mejores lectores/as no leen letra a letra, sonido a sonido, Adams (1990) insiste en que sí lo hacen.

Por último podemos mencionar a Birch (2002) que en una publicación bastante reciente defiende la efectividad de los procesos de abajo-arriba, ya que, al reducir las exigencias de la memoria, facilitan la comprensión.

En lo que se refiere a las aplicaciones didácticas de este tipo de modelos, el reconocimiento de letras y sonidos cobra una importancia capital, ya que son la llave para la comprensión. La descodificación y su automatización son el objetivo principal, de modo que los ejercicios irán en esta dirección. Purcell-Gates (1997) menciona prácticas tales como la lectura en alto para comprobar la corrección, la lectura repetida del mismo texto para aumentar el reconocimiento automático de palabras o el entrenamiento de conciencia *fonémica*, dado que los ejercicios sobre elementos aislados son una práctica recomendada en este tipo de teorías.

Enfoques no lineales o de arriba-abajo

Según muchos/as investigadores/as, el elemento fundamental de la lectura no es el reconocimiento de signos, la descodificación. Uno de los primeros en afirmarlo fue Goodman (1975), que ya hemos mencionado al inicio de este capítulo, y que definió la lectura como un proceso *psicolingüístico* en la que el/la escritor/a codifica su pensamiento en lenguaje a través de una representación superficial, el texto, para que el/la lector/a descodifique ese lenguaje y lo transforme nuevamente en pensamiento. En su célebre frase, citada más arriba, de que la lectura es “a psycholinguistic guessing

game” (Goodman, 1971:135) se refleja el rasgo fundamental de las teorías de arriba-abajo, la importancia de las expectativas del/de la lector/a. El papel del conocimiento semántico y sintáctico previo del/de la lector/a es crucial, hasta tal punto que, como este se maximiza, se minimiza el papel de la información lingüística, perdiendo la información gráfica la preponderancia que tiene en los modelos lineales.

Según Davies (1995:58), las teorías de arriba-abajo básicamente presentan el proceso de lectura del siguiente modo:

1. Los ojos miran.
2. Se piensa, se hacen predicciones sobre el significado.
3. Se van seleccionando las oraciones para comprobar el significado.
4. Para comprobar más se miran las palabras.
5. Si todavía no se está seguro se miran las letras.
6. Se vuelve a hacer predicciones sobre el significado.

En esta descripción del proceso queda patente que no nos referimos ya a teorías lineales, dado que el proceso de lectura se convierte, según podemos ver, en algo cíclico, tal y como se representa en la siguiente figura:



Fig.1.2

Aunque existen otros/as teóricos/as del enfoque de arriba-abajo como Smith (1978), quien realiza importantes contribuciones a los procedimientos de lectura en general, particularmente en lo que se refiere al papel de la redundancia y su contribución al significado, nos vamos a centrar en el modelo de Goodman (1970) al que inicialmente denominó *modelo psicolingüístico* de lectura. A pesar de que el propio Goodman (1981) no clasifica su modelo como de arriba-abajo, se le considera el principal representante de este enfoque.

Goodman (1970) considera que el proceso lector tiene una finalidad: la comprensión. Esta es un elemento presente en cualquier teoría o modelo de lectura, pero Goodman hace de ella el elemento central. La comprensión no deriva de un proceso de descodificación e identificación, sino que está presente desde el inicio en las predicciones del/de la lector/a. El significado no sólo es el producto final de la lectura, sino su propio contexto: “meaning is the end product (...); but meaning is also the

context in which reading takes on reality. Readers bring meaning to any communication and conduct themselves as seekers of meaning” (Goodman, 1975:15).

En el modelo de Goodman (1970), aunque el tratamiento de la información y la construcción del significado sean continuos, se proponen cuatro ciclos para su representación: el óptico, el perceptivo, el sintáctico y el significado, pero el significado tiene el rol principal y es en este donde han de centrarse los/las lectores/as, si quieren ser eficientes. En vez de pasar de un ciclo a otro, los/las buenos/as lectores/as se centran en el significado gracias a sus predicciones y hacen que unos ciclos se fundan con otros, saltándose algunos y rompiendo la linealidad. El/la lector/a selecciona de la información disponible sólo lo imprescindible para predecir una estructura lingüística que pueda comprender.

Según va leyendo se dan cinco procesos en el cerebro del/de la lector/a: el reconocimiento-iniciación de la información gráfica (en principio sólo al inicio de la actividad lectora), la predicción, la confirmación, la corrección (si existían inconsistencias) y la finalización (en principio sólo al final de la actividad lectora, pero puede haber interrupciones). Cuando en la lectura no se obtiene significado se produce un cortocircuito porque el/la lector/a no posee las destrezas lectoras adecuadas.

Una contribución innegable del modelo de Goodman es señalar la importancia del rol del/de la lector/a y del bagaje que este/a puede aportar en su búsqueda de significado del texto.

En un principio, Goodman elabora su modelo para lectura en primeras lenguas, sin embargo fueron muchos/as los/las especialistas de segundas lenguas como Eskey (1973), Widdowson (1978) o Clarke (1979) que comenzaron a citarlo, al reivindicar el papel activo del/de la lector/a en L2.

De cualquier modo, las críticas a este modelo no le llegan sólo desde los/las defensores/as de las teorías lineales, sino que un precursor del modelo interactivo como Eskey (1988) señala que el modelo de arriba-abajo funciona con los/las buenos/as lectores/as, pero que esto no ocurre con los/las lectores/as con dificultades.

En cuanto a sus aplicaciones didácticas, se centran en el objetivo principal de estos enfoques, que es la comprensión. La visión es holística y por ello es fundamental que los textos sean auténticos, sin simplificar, para que el contexto sea real y facilite la comprensión. Purcell-Gates (1997) considera igualmente que los textos han de responder al gusto y a los objetivos de los/las lectores/as. Desde este enfoque no cabe la práctica de destrezas aisladas, ni la lectura en voz alta con el mero propósito de comprobar la corrección de la misma. Se evitan igualmente las preguntas de comprensión tradicionales en favor de actividades más subjetivas e interpretativas.

Enfoques interactivos

Frente a la importancia que los enfoques de abajo-arriba otorgan a los elementos bajos y la priorización por parte de los enfoques de arriba-debajo de los elementos altos, los defensores de los enfoques interactivos consideran que todos tienen importancia en el proceso de lectura y en nuestra interpretación de los textos. Como hemos señalado, actualmente prácticamente todos los/las autores/as tanto en L1 como en L2, están de acuerdo con este enfoque. De hecho, algunos/as teóricos/as de ambas líneas han ido incorporando elementos a sus modelos originales que los transforman en interactivos; así, el modelo de LaBerge y Samuels (1974) que en un su propuesta original podría considerarse de abajo a arriba, puede denominarse interactivo en la reformulación que Samuels y Kamil (1984) realizan del mismo unos años después.

Rumelhart (1977), el teórico más influyente de los/las partidarios/as de los enfoques interactivos, constata una serie de deficiencias en los modelos anteriores, debido a que transfieren la información en una sola dirección. Realiza diversas observaciones que prueban que hay una interacción entre las distintas fuentes de información: la ortografía y el léxico, la sintaxis y el léxico, la sintaxis y la semántica... Así, el modelo interactivo de lectura de Rumelhart de 1977 y sus posteriores versiones plantean la posibilidad del procesamiento paralelo, es decir, el procesamiento de la información procedente de distintas fuentes al mismo tiempo y de una interacción entre las mismas:

“This reading is at once a ‘perceptual’ and ‘cognitive’ process. Moreover, a skilled reader must be able to make use of sensory, semantic and pragmatic information to accomplish his task. These various sources of information appear

to interact in many complex ways during de process of reading.” (Rumelhart, 1977:573-574)

En su modelo, el conocimiento ortográfico, léxico, sintáctico y semántico aportan input de forma simultánea, y de ahí el/la lector/a selecciona sólo aquello que necesita. No obstante, lo visual cobra gran importancia, de modo que cuando el input de grafemas se registra en lo que denomina el almacén de información visual, es filtrado por un mecanismo de extracción de características y de ahí pasa al sintetizador de patrones (*patterns*), donde llega también simultáneamente la información del conocimiento ortográfico, léxico, sintáctico y semántico. El centro de mensajes, que no aparece representado en su modelo original, almacena durante un corto tiempo diversas hipótesis sobre la interpretación del input y estas pasan a la fuente de conocimiento oportuna para su confirmación o su rechazo y eliminación. La hipótesis más probable es la que se da por buena.

Otro teórico que se adscribe al enfoque interactivo de lectura es Stanovich (1980), que propone su modelo interactivo compensatorio. Su principal aportación es la idea de que es posible la compensación en caso de deficiencia en un nivel por una mayor dependencia en cualquier otro nivel. Así por ejemplo un/a lector/a que tenga dificultades en la identificación de palabras, podrá explotar especialmente, si lo posee, su conocimiento previo del tema, compensando así una deficiencia a nivel bajo por una dependencia a nivel alto. Por el contrario, alguien sin conocimiento previo sobre un tema, dependerá especialmente de su capacidad, si la tiene, de identificación de palabras y de sus significados. Se compensaría de este modo una deficiencia a nivel alto por una dependencia a nivel bajo. Así explica el autor aparentes contradicciones, como la mayor utilización en algunos casos de los elementos contextuales por parte de los/las peores lectores/as: la explicación estaría en que la falta de conocimientos ortográficos o léxicos por parte de los/las malos/as lectores/as les empuja a depender del contexto, mientras que los/las buenos/as lectores/as tienen normalmente unos conocimientos ortográficos o léxicos tan suficientes que no recurren al contexto.

Otros modelos interactivos son el Modelo bilateral cooperativo de Taylor y Taylor (1983) y el Modelo de eficiencia verbal de Perfetti (1985). Este último considera que debe darse a la lectura un enfoque más ajustado que no la haga similar al pensamiento, sino que los procesos que la forman sean realmente específicos de la lectura. Por ello se

centra principalmente en los procesos de acceso léxico e incluye, además, los de integración de proposiciones y los de construcción de modelos textuales.

Asimismo, los modelos interactivos se adaptan a la lectura en segunda lengua. Grabe (1988) considera que entre dichas perspectivas el enfoque de Stanovich (1980), por sus mecanismos de compensación, y el de Perfetti (1985), por centrarse en procesos de lectura en el sentido más estricto, son especialmente apropiados para su uso en la lectura en lenguas extranjeras.

En la actualidad la cuestión de la transferencia de estrategias entre lenguas y el tipo de estrategias que se emplean en cada una de ellas sigue sin resolverse. Por ello continúan realizándose investigaciones para tratar de averiguar si los/las lectores/as de L1 y L2 usan más estrategias de abajo-arriba o de arriba-abajo, como es el caso de los estudios llevados a cabo por Yamashita (2002) y por de Serres (2003).

Las propuestas didácticas de los defensores/as de los enfoques interactivos se mueven entre las dos líneas expresadas en los apartados anteriores, es decir, por un lado reflejan una visión de práctica de destrezas concretas que incluya ejercicios mecánicos (*drills*) y actividades para apoyar la decodificación y su automatización, y, por otro, muestran una visión holística cuyo objeto preferente es la comprensión.

Teoría del schema

Aunque en los primeros modelos no estaba presente, la teoría del *schema* tiene una importante influencia en los modelos de lectura de arriba-abajo y en los enfoques interactivos en general. Así, el propio Rumelhart (1984) la incorpora a su modelo de 1984. Si bien su utilización en algunos casos es considerada excesiva por algunos/as especialistas, su impronta está hoy en día presente en las teorías de lectura y aplicaciones didácticas, tanto en primeras como en segundas lenguas.

El eje central de la teoría del *schema* es el conocimiento previo, idea que se refleja de modo expresivo en la frase de Anderson (1977): “Every act of comprehension involves one’s knowledge of the world as well” (Anderson et al., 1977:369).

Según esta teoría, la comprensión de los textos tiene lugar al contrastar el input que recibimos con aquello que ya conocemos, hasta el punto de que el significado no está en los textos, sino en la interpretación que el/la lector/a hace de los mismos.

Los precursores de la teoría del *schema* fueron los psicólogos de la *Gestalt*, como Wertheimer (1912), pero fue también un psicólogo, Bartlett (1932, citado en Urquhart y Weir, 1998), quien utilizó el término *schema* en un sentido muy cercano al actual como “an active organization of past reactions, or past experience” Bartlett (1932:201). Otra figura importante, aunque nunca haya calificado su propuesta de teoría de *schema*, es Ausubel (1963), que considera que para que el aprendizaje significativo tenga lugar, las nuevas proposiciones han de enclavarse en las ideas ya conocidas. Estas ideas se fueron extendiendo entre los/las educadores/as, y a finales de los años setenta se comenzaron a formular las teorías que relacionaban el *schema* con la lectura.

La teoría de *schema* es una teoría de presentación del conocimiento y de cómo esta presentación facilita el uso del conocimiento de un modo concreto. Su interés radica en que es un modo efectivo de utilizar el conocimiento previo frente a las nuevas experiencias. Esta teoría nos permite hacer predicciones inteligentes sin acabar de conocer un caso concreto, porque somos capaces de recurrir automáticamente a un caso típico que tenemos almacenado en la memoria (Cook, 1997).

Cada una de las unidades mínimas que integran el conocimiento se denomina *schema*. Anderson y Pearson (1984:42) las consideran estructuras abstractas de conocimiento. Son abstractas porque recogen lo típico, lo común de una serie de casos distintos, y son estructuras porque presentan relaciones entre sus partes. Según Cook (1997), un *schema* es una representación mental de un caso típico. Widdowson (1983), el principal representante de esta teoría en el campo de la lingüística aplicada, los considera *constructos* cognitivos que permiten la organización de la información en la memoria de larga duración.

Los marcos conceptuales que poseen los/las lectores/as son *schemas* o *schemata*. El conocimiento previo se organiza en jerarquías de *schemata* activándose cuando se producen unas determinadas circunstancias que las teorías de activación de *schemata* han tratado de precisar. Como señalan Anderson y Pearson (1984:42), la tarea de los/las

investigadores/as consistiría en precisar la forma y la naturaleza de los *schemas* y el modo en que se utiliza la información que contienen.

Cuando alguna parte del texto que leemos provoca que nuestro *schema* se active, este nos permite realizar predicciones que serán confirmadas o rechazadas por el fragmento de texto que haya a continuación. Esta teoría completa perfectamente la teoría interactiva formulada con anterioridad, ya que la comprensión se produce por una actuación paralela de los modos de procesamiento de abajo-arriba y de arriba-abajo. El conocimiento previo ya había formado parte de los modelos de arriba-abajo, al realizar predicciones basadas en el mismo y confirmando o rechazando dichas hipótesis. Sin embargo, el conocimiento previo es también parte integrante de los procesos de abajo-arriba, ya que se contrasta el input con el conocimiento previo ortográfico, léxico, sintáctico, semántico... A continuación, veremos los tipos de conocimiento previo existentes, que servirán para aclarar mejor este punto.

Carrell y Eisterhold (1983:79-80) consideran que existen dos tipos principales de *schema*: el *schema* formal y el *schema* de contenido, mientras que Singhal (1998) incluye también el *schema* lingüístico.

El *schema* formal o textual se refiere a las expectativas que el/la lector/a tiene sobre los diferentes géneros, es decir, las estructuras retóricas que espera encontrar en los distintos tipos de texto. Además, Singhal (1998) menciona algunos elementos propios de cada tipo de texto, como el vocabulario, el registro, las estructuras lingüísticas... y apunta igualmente que este tipo de *schema* se aprende en entornos académicos.

Por *schema* lingüístico se entiende las expectativas que tenemos con respecto a la organización de las palabras en la oración y de las letras o sonidos en las palabras. Singhal (1998) considera que la elaboración de *schema* lingüístico por parte de los/las lectores/as es algo que ocurre tanto en primeras lenguas como en segundas:

“First language readers may through repeated examples, be able to generalize a pattern or guess the meaning of a word, which may not have initially been part of their linguistic *schema*. The building of linguistic *schema* in a second language can proceed in the much the same way.” (Singhal, 1998)

Por último se denomina *schema* de contenido al conocimiento previo sobre el área de contenido del texto. Se han realizado diversos estudios, muchos de ellos en lectura en segundas lenguas, sobre el papel de los diferentes tipos de *schema* en la comprensión de los textos. Se ha comparado la importancia relativa de unos tipos de *schema* frente a otros. Uno de los campos más estudiados es la orientación cultural que a menudo tiene el *schema* de contenido (Carrell, 1987; Droop y Verhoeven, 1998; Singhal, 1998; David y Nozarit, 2000; Razi, 2004; Keshavarz, Atai y Ahmadi, 2007). En su estudio, Carrell (1987) comprueba que el *schema* cultural es un factor más influyente en la comprensión que el lingüístico y en consecuencia se insiste en el hecho de que el desconocimiento de ciertos *schemas* o asociaciones ligadas muchas veces a cuestiones culturales puede impedir la comprensión. En este sentido Stott (2001) menciona el caso de que, mientras las noches de luna llena en la cultura europea se asocian a noches de terror, en la cultura Japonesa se relacionan con las fiestas a la luz de la luna.

Aunque algunas autoras como Carrell (1983) establecen todavía una mayor subdivisión entre los tipos de conocimiento previo, incluyendo conceptos como la familiaridad, el contexto y la transparencia, es necesario señalar que otros/as autores/as como Rumelhart et al. (1986) consideran que la división entre los distintos tipos de *schemas* no es tan evidente como acabamos de reflejar, ya que las diversas formas de información interaccionan de modos difíciles de predecir.

Bernhardt (1991) critica muchos de los estudios sobre el conocimiento previo que se realizaron en los ochenta (Carrell, 1984a; Urquhart, 1984; Davis, Samuels y Lange, 1988) porque considera que se asumen una serie de cuestiones que pueden ser falsas, y que estas investigaciones no tienen en cuenta todas las variables y las posibles interferencias entre las mismas:

"The point is that many of the generalizations made about L2 reading might be valid. We cannot determine their validity, however, until we allow all of the variables entailed in reading -linguistic, literacy, and knowledge, to function simultaneously during real reading tasks with authentic texts. As long as we continue to manipulate both readers and texts, we will obscure the process we are attempting to investigate." (Bernhardt, 1991:40)

Además, tanto el estudio de Bernhardt (1991) como otros niegan la importancia tan central que el conocimiento previo tiene en la comprensión. En esa misma línea Eskey (1988) critica la importancia excesiva que se le estaba dando al conocimiento previo y el peligro que existía en la interpretación que algunos/as docentes pudieran hacer de estas teorías, ya que daba la sensación de que la comprensión lectora consistía en: "mostly just a matter of providing (readers) with the right background knowledge... and encouraging them to make full use of that knowledge in decoding... texts" (Eskey 1988:97).

Una interesante aportación es la de Ridgway (1994, 1997), quien relaciona la cuestión del nivel umbral, que hemos mencionado anteriormente, con el conocimiento previo, planteando la existencia de un doble nivel umbral. Existiría un nivel lingüístico relativo mínimo, por debajo del cual no se produce transferencia y un nivel lingüístico relativo máximo, por encima del cual la transferencia del conocimiento previo no es necesaria.

En los últimos años se siguen realizando investigaciones sobre el conocimiento previo en la lectura en L2, como es el caso de los estudios de Codina y Usó (2000), David y Nozarit (2000), Ajideh (2003), Bengueleil y Paribakht (2004), Lee (2007), Leeser (2007), Pulido (2007), Yazdanpanah (2007) o el muy reciente de Freimuth (2008). Es un tema que sigue suscitando interés, como puede comprobarse en las revisiones realizadas por autores/as como Stott (2001) o Landry (2002).

1.2.2 ENFOQUES COMPONENTIALES

Los enfoques que hemos visto hasta ahora se centran en el proceso, pero existen otros enfoques que se centran en los componentes que integran la lectura, intentando individualizar qué elementos la componen. Desde estos enfoques *componenciales* se estudia no el proceso, sino el producto. Este tipo de perspectivas resultan muy atractivas en lo que se refiere a su aplicación práctica tanto en L1 como en L2, ya que señalan elementos concretos sobre los que se puede trabajar (Song, 2008). En general, estos/as teóricos/as consideran que la comprensión del lenguaje es el elemento central de la comprensión lectora. Entre los modelos propuestos se pueden mencionar algunos en los que la comprensión lectora está integrada por dos componentes, como es el caso del

modelo de Fries (1962) cuyos componentes son: el reconocimiento gráfico y la comprensión del lenguaje. Por su parte Perfetti (1977) presenta la siguiente fórmula:

$$\text{comprensión lectora} = \text{comprensión del lenguaje} + \text{descodificación} + X$$

Hoover y Tummer (1993) señalan la descodificación de nivel bajo y la comprensión lingüística de nivel alto. Entre los modelos de tres componentes cabe destacar el de Coady (1979) que está integrado por tres elementos que se influyen entre sí: las habilidades conceptuales (capacidad intelectual), el conocimiento previo y las estrategias de procesamiento (varios subcomponentes de la habilidad lectora). El autor considera que el conocimiento previo podría incluso compensar la falta de ciertas estrategias de procesamiento como algunas deficiencias sintácticas.

El modelo de Bernhardt, (1991:32-33) incluye tres componentes o factores en la alfabetización en segunda lengua:

- **Variables lingüísticas:** aquellas que implican los elementos explícitos en el texto, como la estructura de las palabras, su significado, la sintaxis y la morfología.
- **Variable de alfabetización (*literacy*):** se trata de variables *intrapersonales* como el propósito de lectura, la intención, el nivel preferido de comprensión, la fijación de objetivos y la *monitorización*.
- **Variable de conocimiento:** se refiere a la información que posee el/la lector/a y que podría utilizar para completar los elementos lingüísticos visibles en el texto. Sin embargo, es posible que el/la lector/a decida usarlo o no.

Ya hemos señalado al inicio de este apartado que los enfoques componenciales suponen una perspectiva muy interesante para el/la investigador/a o el/la docente, y así lo señala Alderson (2000):

“Such lists or taxonomies are seductive because they offer an apparently theoretically justified means of devising test tasks or items, and of isolating reading skills to be tested. They also suggest the possibility of diagnosing a

reader's problems, with a view to identifying remediation. They are potentially very powerful frameworks for test construction and will doubtless continue to be so used." (Alderson, 2000:11)

Sin embargo este mismo autor afirma que no existe evidencia científica que pueda sostener la separación de componentes o destrezas, ya que unas se solapan necesariamente con otras. Así, echa por tierra estas teorías al considerar que las destrezas lectoras no pueden ni aislarse, ni identificarse, ni definirse, ni testarse.

Finalizamos aquí este apartado en el que hemos tratado de analizar la naturaleza de la lectura comprensiva y las investigaciones realizadas a lo largo de un siglo y medio. Igualmente se han examinado los dos enfoques que los/las investigadores/as han adoptado para sus estudios: el procedimental y el *componencial*. Todos los modelos presentados hasta ahora, especialmente los interactivos y algunos de los *componenciales*, nos parecen propuestas perfectamente válidas para tratar de explicar la lectura en L1 y L2. Consideramos que se trata de distintos contextos en los que se pueden enmarcar las investigaciones en este campo, y dichos contextos nos parecen adecuados, mientras no haya una nueva propuesta que supere definitivamente a las anteriores.

A continuación, vamos a centrarnos en el texto, su naturaleza y otras cuestiones como la conveniencia de la autenticidad, los criterios de selección textual y las actividades de lectura.

1.3 LOS TEXTOS: NATURALEZA Y CARACTERÍSTICAS

Como sabemos, los textos no son simples sucesiones de oraciones, sino unidades semánticas con unas características y una estructura determinadas. Halliday y Hasan (1989) señalan que las dos características que hacen que un texto sea tal son la textura y la estructura. Otro concepto fundamental es la coherencia del texto, que hace que este funcione como un todo significativo que depende de la estructura y de la textura. El/la autor/a, de acuerdo con sus propósitos, selecciona distintos patrones retóricos y así crea la estructura. Por último, la textura depende de la cohesión de los elementos lingüísticos

que relacionan las distintas partes del texto. La cohesión se da no sólo a través de una serie de mecanismos de cohesión formales tanto a nivel gramatical como léxico, sino también por una serie de relaciones semánticas subyacentes.

En cuanto a sus aplicaciones didácticas se han realizado estudios sobre la efectividad de enseñar mecanismos de cohesión a los/las aprendices con resultados bastante diversos (Cohen et al. 1979; Carrell, 1985; Steffensen, 1988; Raymond, 1993; Li y Wilhem, 2008). Por otro lado, Barrière y Duquette (2002) han creado un software para trabajar la cohesión dentro de marco constructivista.

Los significados del texto son procesados mediante su contextualización (Pellowe, 1990; Lemke, 1995). Así, Halliday (1978) considera que las palabras no pueden separarse del contexto y que este les da significado. El contexto se relaciona no sólo con el texto, sino también con los/las interlocutores/as y con su situación comunicativa. De este modo, se puede hablar del contexto verbal, el texto escrito u oral que rodea a un determinado fragmento de texto, y del contexto social, la identidad social que los usuarios de la lengua construyen y exponen en el texto, y del contexto de la situación.

Halliday (1978) afirma que el texto está enclavado en el contexto de la situación y el contexto de la situación en el texto. El contexto de la situación determina el texto y está determinado por los rasgos de campo, tenor y modo que especifican el registro del texto. Por todo ello, aprender una lengua no es sólo aprender las palabras y la gramática, sino aprender a comunicar y socializar en esa lengua.

Los textos pueden clasificarse según su función retórica, es decir, según la intención del/de la autor/a, en expositivos, argumentativos, descriptivos... Davies (1990), basándose en Halliday (1989), clasifica los textos, teniendo en consideración su función social y la intención del/de la lector/a, en instructivos, informativos, persuasivos, literarios, populares y de interacción social. Ya veremos que todo esto ha de tenerse en cuenta al seleccionar textos, y muy especialmente al elaborar un programa de lectura, puesto que podría convenir, por ejemplo, buscar modelos significativos de los distintos tipos de texto. Es importante subrayar también que los distintos tipos de textos o géneros y subgéneros presentan características propias en lo que se refiere a su sintaxis, morfología, léxico... Es lógico pensar que sería una ventaja para los/las alumnos/as conocer bien los diferentes géneros, de este modo, al enfrentarse a los textos, irían

reconociendo géneros y tendrían expectativas que facilitarían la comprensión de su contenido.

Hemos mencionado que existen igualmente una serie de patrones retóricos u organizativos que influyen en el modo en que tanto los/las escritores/as como los/las lectores/as se aproximan al texto. El número de estos patrones es limitado y entre ellos podemos mencionar: definición, clasificación, argumento-ejemplificación, problema-solución, causa-efecto, a favor-en contra, comparación-contraste... Existen numerosos estudios que señalan el papel que el conocimiento o desconocimiento de estos patrones puede tener en la comprensión lectora y en la capacidad de recordar lo leído (Carrell, 1985; Grabe, 1991; Taylor, 1992; Collins, 1994; Coiro, 2001; Koda, 2005). La consecuencia didáctica que se puede sacar es la conveniencia de enseñar estos patrones a los/las alumnos/as de modo que los/las lectores/as tomen conciencia de los mismos, ya que esta es un factor en la comprensión de textos según muchas investigaciones (Carrell, 1984b, 1985, 1992; Davis, Lange y Samuels, 1988; Goh, 1990; Leon y Carretero, 1995; Martinez, 2002; Ghaith y Harkouss, 2003).

1.4 EL MEDIO

Según considera Eagleton (2002), del mismo modo que el lenguaje oral o el lenguaje impreso son sistemas de signos, también lo son el hipertexto e *hipermedia*. Como veremos en el capítulo cuatro, el medio en que se lee y se escribe forma parte del contexto de ese texto y, como tal, es una pieza fundamental en la producción e interpretación del texto.

Del mismo modo que los textos sobre papel pueden clasificarse según su función retórica, los textos en *Internet* tienen funciones determinadas que permiten su clasificación en distintos géneros. Asimismo, existen ciertos patrones retóricos predominantes de ese medio. Por ello, en el contexto de la lectura en *Internet* en primeras y segundas lenguas, también se plantean cuestiones como la conveniencia de enseñar los géneros y las características de estos textos, como el tipo de lenguaje o los patrones retóricos fundamentales. De este modo se podría facilitar al alumnado su comprensión, tal y como proponen para los textos en papel los/las especialistas que

acabamos de mencionar en el apartado anterior (Carrell, 1984b, 1985, 1992; Davis, Lange y Samuels, 1988; Goh, 1990; Leon y Carretero, 1995; Martinez, 2002; Ghaith y Harkouss, 2003).

1.5 AUTENTICIDAD Y DISEÑO DE ACTIVIDADES EN LA LECTURA EN L2

En este apartado vamos a revisar el concepto de la autenticidad y en conexión con dicho concepto, examinaremos algunos criterios de selección de textos para la lectura en segunda lengua. Analizamos después las actividades de lectura y su doble función como instrumento de evaluación de la comprensión lectora e instrumento facilitador de la comprensión lectora.

1.5.1 LOS MATERIALES AUTÉNTICOS

Damos al término materiales auténticos el mismo sentido que le da Nunan (1989; 1995), es decir, el lenguaje que produce un/una hablante o escritor/a real en el curso de una comunicación real, no grabada o escrita específicamente para la enseñanza de idiomas.

La ventaja más obvia de este tipo de materiales es que ponen delante del/de la lector/a aquello a lo que se enfrentaría en una situación real de comunicación. Otro punto positivo es la enorme variedad en lo que se refiere a tipos de texto, estilos, tipos de lengua... a los que se puede acceder. Estos materiales son además una ventana a la cambiante actualidad y a la realidad cultural, social, escolar, académica o profesional de los distintos países.

La capacidad motivadora de estos materiales es un tema controvertido. Muchos/as autores/as (Swaffar, 1985; Freeman y Holden, 1986; Hutchinson y Waters, 1987; Little, Devitt y Singleton, 1989; Little y Singleton, 1991) afirman que, al centrarse en el mensaje y no en la lengua, resultan más motivadores para el/la lector/a. No obstante, otros/as investigadores/as (Freeman y Holden 1986; Prodromou 1996; Widdowson 2003) sostienen que la dificultad de los mismos, muchas veces excesiva, puede

desmotivar. Curiosamente, en un estudio realizado por Young (1993), los/las lectores/as comprendían mejor los textos reales que los modificados.

Otros/as autores/as (Westhoff, 1991a), sin embargo, subrayan la dificultad de ese tipo de textos y defienden la utilización de adaptaciones. Prueba del éxito de las mismas, además de la infinidad de mini-textos adaptados que aparecen en los libros de texto, es la popularidad de la que siguen gozando las adaptaciones de muchas obras literarias como lectura extensiva. Según un reciente estudio de Allan (2009), estas lecturas graduadas suponen un compromiso entre accesibilidad y autenticidad. En su comparación de un corpus proveniente de las lecturas graduadas con un corpus auténtico ha podido comprobar que, aunque existen diferencias, hay similitudes suficientes para considerar que el corpus de lecturas graduadas tiene un muy alto grado de autenticidad.

El problema de la simplificación es que el resultado muchas veces es un texto poco natural, que carece de las características propias de los textos que hemos señalado en el apartado anterior. Por ello, se suele recomendar que la simplificación, si resulta imprescindible, sea más a nivel léxico que a nivel textual, aunque es fundamental fomentar la inferencia o el aprendizaje de nuevas palabras durante la lectura. Nuttall (2005) lo expresa así:

“In short, preserve whatever in the original will appeal to the students’ intelligence, while removing elements which intelligence alone cannot deal with. Above all, retain as much as possible of the textual quality and discourse organization of the original.” (Nuttall, 2005:178)

Del mismo modo que algunos/as autores/as proponen la adaptación de textos para disminuir la dificultad léxica o estructural, otros/as consideran que se han de adaptar los elementos culturales que dificulten su comprensión. Esta postura no es compartida por muchos/as otros/as, como David y Nozarit (2000), que consideran que el aprendizaje de lenguas supone una oportunidad para el conocimiento de otras culturas al que no se puede renunciar. La realización de ciertas actividades de *prelectura* puede proporcionar el conocimiento previo necesario para poder comprender las diferencias culturales.

Un elemento de los textos auténticos que también puede crear problemas a los/las lectores/as es su aspecto. En un estudio realizado por Maun (2006) con aprendices de francés L2, el diseño de ciertos textos contribuye negativamente a la comprensión. Por ello recomienda su adaptación visual, utilizando las nuevas tecnologías.

La simplificación es arriesgada e implica siempre la pérdida de algo, por ello existen otras alternativas como el tipo de tarea que se plantea. Si un texto es difícil, pueden plantearse tareas que no exijan su comprensión pormenorizada. De cualquier modo, no debemos olvidar que la mera utilización de materiales auténticos no garantiza la autenticidad (Widdowson, 1983; Breen, 1985; Almagro, 2001). En este sentido, Breen (1985) considera que, en el contexto del aula, para que haya autenticidad se han de dar ciertas condiciones: uso de textos auténticos, interpretación auténtica de los mismos similar al la que realizarían los/las hablantes nativos/as, objetivos auténticos en la interpretación de los textos y una consideración del aula como una situación social real en la que el aprendizaje es una función social.

1.5.2 LA SELECCIÓN DE TEXTOS

El uso de materiales reales no significa que no sea imprescindible una selección de los mismos para que resulten adecuados y válidos para el aprendizaje de L2 (Almagro, 2001). Existen distintos criterios para la selección de textos, y aquí vamos a explicar la propuesta de Nuttall (2005), que presenta tres criterios principales para ello: adecuación del contenido, posibilidades de explotación y legibilidad.

La adecuación del contenido es probablemente el criterio más importante y ha de responder tanto a los gustos de los/las lectores/as como a sus objetivos de aprendizaje de la lengua.

Cualquier docente sabe que las posibilidades de explotación de un texto son un rasgo fundamental para su selección. El objetivo es tanto la forma como el contenido, y las tareas que se planteen han de ser reales y promover el desarrollo de ciertas estrategias y destrezas, que estudiaremos en el próximo capítulo.

La legibilidad de un texto se relaciona con el grado de dificultad que tiene para un/a lector/a. Dicha dificultad puede ser léxica, estructural o conceptual. Si se desea

determinar la legibilidad, es imprescindible conocer el nivel de los/las lectores/as. Además de los procedimientos informales que usan muchos/as profesores/as, existen otros formales, como el índice de legibilidad, que suele calcularse con la ayuda de ordenadores (Crossley, Greenfield y McNamara, 2008). Este tipo de test considera la dificultad directamente proporcional a la longitud de las palabras y de las frases de un texto. Parece discutible que una longitud mayor de las palabras sea sinónimo de dificultad en todos los casos, ya que, según nuestra experiencia, a los/las lectores/las cuya L1 es una lengua romance los términos latinos, aunque más largos, les resultan más transparentes y comprensibles que los de origen anglosajón, más cortos y opacos.

Evidentemente la dificultad conceptual difícilmente puede medirse con un test computacional, pero pueden realizarse actividades previas a la lectura para determinar el conocimiento del *schema* formal y de contenido que los/las lectores/as poseen y también para activarlo o incluso para crearlo (Westhoff, 1991a; Eskey, 1997).

Otros elementos que pueden contribuir a reducir la dificultad de un texto y contribuir a su comprensión son las ilustraciones y la presencia de subtítulos, encabezamientos y elementos destacados.

Con respecto a la dificultad de los textos, Westhoff (1991a) afirma que los textos han de contener un número de elementos nuevos lo suficientemente elevado como para plantearse hipótesis con frecuencia, pero han de tener un número de elementos conocidos suficiente como para poder leer a una velocidad razonable y comprobar dichas hipótesis. La tolerancia a un cierto grado de incertidumbre resulta, pues, imprescindible.

Además de estas características que hemos nombrado, Nuttall (2005) considera que la variedad y la presentación, tanto en lo que se refiere a su autenticidad como a su atractivo, son aspectos que se han de considerar cuando se seleccionan textos.

1.5.3 EL DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES

Dado que en los capítulos siguientes vamos a hacer referencia a actividades de lectura, tanto en papel como en *Internet*, nos parece oportuno dibujar de manera sencilla un panorama de las mismas. Nuestra pretensión es exclusivamente mostrar un abanico de posibilidades que sirva como catáfora a las apariciones posteriores de dichas actividades.

Las actividades de lectura son las acciones que realiza el/la lector/a con el texto. Como en el caso de la propia lectura, el origen de la actividad puede estar en el/la lector/a, ya que lee para lograr un fin que se ha propuesto. Nos referimos, por ejemplo, a que al leer las instrucciones para poner en marcha un aparato, la realización correcta de la puesta en marcha de dicho aparato es un objetivo del/de la propio/a lector/a.

En el contexto del aula, las actividades de lectura no suelen surgir del/de la lectora, sino que es el/la docente quien las propone, aunque, desde las perspectiva constructivista (Ridgway, 2003; Yang y Wilson, 2006), esta no sea la situación ideal. Estas actividades tienen un enorme potencial debido a su doble función: por un lado, sirven para observar y evaluar qué ha comprendido el/la lector/a y, por otro, contribuyen a la comprensión del texto. Muchos/as especialistas (Saricoban, 2002; Ridgway, 2003; Razi, 2004; Yang y Wilson, 2006) consideran que es importante que el/la profesor/a explique el fin y el sentido de dichas actividades y, siempre que sea oportuno, las negocie con los/las lectores/as.

Una cuestión a tener en cuenta en el caso de los estudios e investigaciones es la posible interferencia de las actividades propuestas en los resultados obtenidos (Alderson y Urquhart, 1983; Canale et al., 1984; Jafarpur, 1987; Alderson, 1990, 2000; Anderson, 1991; Anderson et al., 1991; Allan, 1992; Sequera, 1995; Kobayashi, 2002; Lynch, 2003; Yoshimura, 2006; Yu, 2008). El hecho de que las propias actividades de lectura contribuyan a la comprensión de los textos hace que esto sea posible. Del mismo modo, se ha observado que la experiencia o el entrenamiento previo en ciertos tipos de actividades pueden ser un factor determinante en los resultados de comprensión.

Cualquiera que sea el propósito, existen normalmente tres momentos para realizar actividades de lectura en relación a un texto: antes, durante y después de la lectura. Esto

hace que muchas veces se clasifiquen en función del momento en que se realizan. Como hemos señalado, existen dos posibles objetivos cuando el/la docente o el/la investigador/a plantea estas actividades: la obtención de información y la promoción del desarrollo de la lectura. Veamos a continuación qué actividades se proponen en cada uno de los casos.

Con el fin de obtener información sobre la comprensión lectora suelen plantearse actividades de *prelectura*, lectura o *postlectura*:

- **Actividades de *prelectura*:** fundamentalmente diseñadas para controlar el conocimiento previo que los/las alumnos/as poseen y poder evaluar su interferencia en el proceso. Nos referimos tanto al nivel de lengua en general, al nivel léxico en L2 sobre el tema que se trata, o al nivel de conocimiento sobre dicho tema.
- **Actividades de lectura:** a menudo se utilizan protocolos verbales (*think aloud protocols*), en los que el/la lector/a va describiendo oralmente su proceso de lectura. Dicha descripción es grabada para ser analizada posteriormente por los/las investigadores/as con el fin de obtener información sobre los procesos lectores.
- **Actividades de *postlectura*:** se puede realizar cualquier tipo de actividad o tarea diseñada para recoger la información que el/la investigador/a desee obtener. Se trata, pues, de instrumentos de recogida de información que incluyen todo tipo de actividades. Pueden consistir en responder a preguntas abiertas, elegir entre varias posibles respuestas, completar el texto, ordenar el texto, asignar una frase resumen a cada párrafo, resumir el texto... Los resultados de algunos de estas pruebas varían significativamente dependiendo de condiciones como la presencia o no del texto durante la ejecución de la tarea y su administración inmediata o pospuesta tras un cierto periodo de tiempo. El tipo de destrezas que se intente medir son también un factor fundamental, así que no se obtendrán los mismos resultados si las preguntas se refieren a información concreta presente en el texto o si exigen algún tipo de inferencia. En el apartado dedicado a las actividades de desarrollo de la comprensión lectora veremos algunas de las destrezas que pueden desarrollarse y medirse.

Además de las pruebas más o menos tradicionales, se pueden realizar otro tipo de actividades enfocadas principalmente a la obtención de información cualitativa como entrevistas, diarios (Evans, 2008) o evaluaciones cognitivas (Jang, 2009).

Las actividades destinadas al desarrollo de la comprensión lectora pueden clasificarse del mismo modo, aunque su objetivo sea diferente:

- **Actividades de *prelectura*:** nos brindan la oportunidad de captar la atención de los/las lectores/as, predecir el texto, activar su conocimiento previo y marcar los objetivos de lectura. Razi (2004) señala su papel motivador de la lectura, ya que nos brindan la oportunidad de despertar el interés de los/las lectores/as sobre el tema. Además de preguntas de los más diversos tipos, se pueden utilizar otro tipo de instrumentos como organizadores avanzados (Westhoff, 1991b) y realizar otros tipos de actividad, como discusiones sobre el tema de la lectura o el análisis de las motivaciones del/de la autor/a (Saricoban, 2002).
- **Actividades de *lectura*:** se trata de actividades que facilitan la interactividad entre el texto y el lector/a, tanto en lo que se refiere a procesos de abajo-arriba, como de arriba-abajo. Un ejemplo es la observación del aspecto del texto y de los elementos no textuales, pues contribuye a la comprensión y puede realizarse antes o durante la lectura. Algunas de las actividades que aparecen en el siguiente apartado, como el *skimming*, *scanning* o las inferencias, podrían situarse también aquí, dado que se realizan durante o después de la lectura. El *scanning* es la búsqueda de información específica y el *skimming*, la búsqueda de la idea general, esta última es muy apreciada por muchos autores por sus implicaciones *metacognitivas* (Flower y Peacock, 2001). Podrían usarse también protocolos verbales para aumentar la conciencia metalingüística.
- **Actividades de *postlectura*:** se trata de actividades que empujan al/a la lector/a a una comprobación de su comprensión del texto. Gracias a dicha comprobación se logra una mayor comprensión e incluso una fijación de parte de los contenidos. Como hemos indicado estas actividades incluyen entre otras *skimming*, *scanning*, lectura detallada e inferencia.

Además de este tipo de actividades que clarifican el texto al/a la lector/a, se suelen proponer otro tipo de ejercicios destinados al desarrollo de capacidades como la comparación, síntesis, crítica... Karakas (2002) hace referencia a actividades que

también contribuyen a la comprensión, a través del establecimiento de un diálogo entre el/la lector/a y el/la escritor/a. Entre ellas menciona la doble lectura y la evaluación, gracias a las cuales los/las lectores/as descubren los propósitos del/de la autor/a. Otros/as autores/as (Gaonac'h, 2000; Gorsuch y Taguchi, 2008) defienden también la doble lectura sistemática, dado que consideran que tras una primera lectura, los recursos cognitivos están más liberados y permiten procesos de arriba-abajo. Saricoban (2002) subraya que no deben olvidarse las cuestiones sociolingüísticas y culturales, además de actividades para que los/las lectores/as puedan aplicar el conocimiento adquirido.

A pesar de que en esta investigación nos centremos fundamentalmente en la lectura, muchos/as autores/as (Saricoban, 2002; Razi, 2004; Li y Wilhem, 2008) creen que la integración de destrezas es imprescindible para el aprendizaje de lenguas. Por ello, muchas veces el resultado de una actividad de lectura puede ir más allá y consistir en la elaboración de cualquier tipo de producto por parte del/de la lector/a. Razi (2004) propone entre otras: el resumen, la discusión y los protocolos verbales para expresar qué se ha comprendido.

En lo que se refiere a las actividades para incrementar la comprensión lectora, el momento de realización de las mismas, que es la base de la clasificación que acabamos de ofrecer, es un factor importante, pero no el único. Existen otras cuestiones como el tratamiento de las respuestas correctas e incorrectas. En este sentido, es determinante:

- **Quién da el *feedback*:** profesor/a, alumnos/as, ordenador...
- **Cuándo lo da :** inmediato o no
- **Cómo lo da:** individual o colectivo, oral o escrito, clasificando las respuestas en correctas e incorrectas, centrándose en el contenido, centrándose en la forma...

Otro punto esencial es la naturaleza de la actividad que se propone. Como hemos visto más arriba, puede ser variada y se incluyen también aquellas que implican la integración de otras destrezas, como las discusiones, las redacciones, los resúmenes... así como la inclusión de la lectura en las tareas y proyectos.

Por último, vamos a mencionar otro factor fundamental: el papel del/de la docente durante las actividades de lectura. Las posibilidades incluyen, desde visiones más tradicionales como la de controlador/a y experto/a, a otras más actuales como la de

facilitador/a de la comprensión. Desde esta última perspectiva, Wilson (2008) afirma que el/la docente ha de dirigir, sin entorpecer, potenciando el diálogo entre el/la alumno/a y el texto, proporcionando el *feedback* adecuado.

Como acabamos de ver, son muchos los factores (objetivos, momento de realización, *feedback*, naturaleza de la actividad, rol del/de la docente...) que intervienen en el diseño de actividades de lectura. Por esta razón, existe una enorme variedad en las tareas que se proponen tanto en papel, como en *Internet*. Dicha diversidad está ocasionada por un abanico muy amplio de motivos que incluye desde la pertenencia a un determinado movimiento metodológico, hasta otros tan pedestres, pero tan comunes, como la escasez de tiempo.

1.6 LA ALFABETIZACIÓN CRÍTICA

Hasta ahora nos hemos centrado fundamentalmente en el texto y en el/la lector/a, pero existe un tercer pilar en la lectura comprensiva que es el/la autor/a que ha escrito el texto. Por esta razón es fundamental, como ya apuntábamos en algunas de las actividades del apartado anterior, que el/la lector/a tenga presentes sus intenciones y las herramientas de que se ha servido para poder comprender mejor el texto, pero también para ser crítico/a con el discurso que presenta. Lo cierto es que los/las lectores/as de L2 son especialmente vulnerables no sólo a la falta de calidad, sino también a la manipulación, tanto por su falta de destrezas lingüísticas como culturales.

Desde la aparición de su libro *Language and Power*, Fairclough (1989), el precursor del análisis crítico del discurso o lectura crítica, se centra en la crítica de la ideología de los textos y la forma en que sirven al poder. Otras características de este enfoque es que pone mucho énfasis en el texto como proceso de producir e interpretar textos, no sólo como producto. Autores/as como Calfee y Nelson (1991) o Palincsar y David (1991) definen la lectura o alfabetización crítica (*critical literacy*) como: "the ability to clarify purpose, make use of relevant background knowledge, focus on major content, critically evaluate content, draw and test inferences and monitor comprehension" (Palincsar y David, 1991:124).

Se puede apreciar que es un concepto muy inclusivo, que va más allá de la perspectiva crítica frente a un texto. Se trata, como indica su nombre, de una propuesta de alfabetización completa. Además, Calfee y Nelson (1991) lo hacen todavía más global, pues incluyen también la *metacognición*, que trataremos en el siguiente capítulo. De cualquier modo, es esencial subrayar que muchos/as defensores/as de este enfoque (Fairclough, 1992; Kress, 1993; Wallace, 2003) afirman que la alfabetización crítica aspira al cambio social.

Los/las integrantes del *New London Group* (2000) abogan también por la lectura crítica, basándose en la concepción semiótica del lenguaje de Halliday (1978), dado que consideran que tanto la escritura como la lectura de textos son actividades semióticas que implican una construcción activa del significado.

En la terminología de este grupo esta construcción de significado se considera un proceso de *diseño*. Todo *diseño* implica tres elementos: los *diseños disponibles* o recursos, *diseñar*, es decir, dar forma y proporcionar un nuevo contexto y lo *rediseñado*. Cuando leemos, al igual que cuando escuchamos, diseñamos, dicho de otro modo, no nos limitamos a reproducir los diseños disponibles, sino que los reinterpretamos y contextualizamos, creando así lo rediseñado. Los diseños disponibles incluyen no sólo las gramáticas de los diferentes sistemas semióticos, incluyendo el lingüístico, sino también los órdenes del discurso, es decir, las convenciones que se asocian a una actividad semiótica en un espacio social determinado. Al diseñar, se transforman los conocimientos, las relaciones sociales y las identidades, incluyendo las de los/las propios/as lectores/as, por ello la lectura es una actividad productiva, no receptiva.

Un objetivo del *New London Group* (2000) es la creación de un metalenguaje, de una gramática funcional que sea accesible para la comunidad educativa. El principal objetivo de dicho metalenguaje sería explicar las diferencias entre textos, relacionándolos con el contexto y la situación en que tienen lugar. En relación a la lectura en *Internet*, es importante subrayar que para estos/as autores/as, además del modo lingüístico, existen otros cinco modos: el visual, el auditivo, el espacial, el gestual y el *multimodal*, y que cada vez que se produce un texto, se está optando por uno o varios modos y renunciando a otros por motivos que los/las lectores/as se han de plantear cuando leen, cuando *diseñan*. El metalenguaje ha de servir para analizar los órdenes del discurso que hemos mencionado más arriba dentro de los cuales se

engloban conceptos como los diversos géneros, discursos, voces y estilos. Cuando abordemos el concepto de las nuevas alfabetizaciones en el contexto de las nuevas tecnologías volveremos a mencionar a estos/as autores/as del *New London Group* (2000).

Otra representante de la alfabetización crítica es Wallace (2003) quien cree que dicha alfabetización no son una serie de estrategias, sino una perspectiva más general en la que lo social tiene un rol fundamental. Esta autora, desde su perspectiva de especialista en lenguas extranjera, considera que existen una serie de principios que la distinguen de la lectura tradicional:

- No se basa en las cuatro destrezas, ni en estrategias, es social y el/la lector/a ha de cuestionar el texto.
- El hecho de que los textos auténticos no estén dirigidos a los lectores de L2, es una ventaja porque los/las convierte en *overhearers* (Mills, 1992), en oyentes a quienes el texto no se dirige, una posición desde la que es más fácil juzgar.
- Más que la *metacognición* se busca la *metacrítica*, es decir, una distancia del texto y con la propia crítica para poder juzgarla.

Los propósitos de la lectura crítica son lingüísticos, crítico-conceptuales y culturales. Su naturaleza lingüística se debe a que sirven para reflexionar sobre las elecciones de estructuras por parte del/de la autor/a y de sus intenciones. Son crítico-conceptuales porque van más allá del texto para no quedarse sólo con lo que cuenta, sino con sus implicaciones y conexiones, con la realidad del/de la lector/a. En cuanto a lo cultural hace referencia a la necesidad de introspección en lo culturalmente específico y las diferencias con los/las otros/as.

Según Wallace (2003), la práctica de esta lectura crítica, la alfabetización crítica, es posible a todos los niveles, simplemente han de utilizarse las herramientas adecuadas, así con niños/as con niveles bajos de L2 dicha alfabetización se basará más en imágenes y menos en textos largos.

A pesar de que algunos/as especialistas como Widdowson (2000) hayan criticado el modelo pedagógico que plantea la alfabetización crítica por redundante y poco realista, consideramos que, si no el modelo como tal, al menos algunos de sus características han

de estar presentes en cualquier modelo pedagógico de aprendizaje de lenguas. Cuestiones como la concepción de la lectura como un proceso activo de construcción de significados, la visión del texto no sólo como producto, sino como proceso o la perspectiva crítica nos parecen irrenunciables.

RESUMEN

En la primera parte de este capítulo nos hemos centrado en la definición de la lectura comprensiva y su naturaleza tanto en L1 como en L2. Hemos comprobado, así, que la interactividad es fundamental y que los elementos sociales están cada vez más presentes. Hemos repasado igualmente una cuestión fundamental en la enseñanza-aprendizaje de la lectura comprensiva en L2, como es la transferencia de destrezas de lectura de L1 a L2.

A continuación, hemos revisado la literatura en L1 y en L2 sobre los dos enfoques en la lectura comprensiva: el procedimental, en el que se incluyen los enfoques de abajo-arriba, los de arriba-abajo y los enfoques interactivos, y el enfoque *componencial*, que ofrece la posibilidad de individualizar destrezas que podrían practicarse de forma aislada. Hemos repasado, asimismo, la teoría del *schema*, que tan influyente ha sido en la lectura tanto en L1 como en L2.

La segunda parte del capítulo la hemos dedicado a los textos, examinando su naturaleza, sus características y el medio en que se leen: en papel o en línea. Después hemos analizado la conveniencia de la autenticidad, la adaptación y la selección de textos para la lectura en segunda lengua. A continuación, se han analizado las actividades de lectura, sus objetivos, su momento de realización y su evaluación. Hemos finalizado el capítulo con una propuesta de alfabetización crítica.

De todo lo tratado en este capítulo consideramos que se pueden sacar una serie de conclusiones que se han tenido en cuenta al elaborar los instrumentos de la investigación:

- Se ha de tener en cuenta la interactividad de los procesos de lectura.

- La individualización de destrezas permite poder definir las y medirlas.
- Son fundamentales, por un lado, destrezas de nivel alto, como el conocimiento previo, la predicción o la inferencia, pero también el logro de la automatización de las de nivel bajo.
- Los/las lectores/as deberían conocer los patrones retóricos de los textos, incluso cuando el medio es *Internet*.
- Los materiales han de ser auténticos, limitando y cuidando su simplificación.
- La selección de textos es imprescindible y ha de hacerse según criterios como la adecuación del contenido, las posibilidades de explotación o la legibilidad.
- Las actividades han de tener un objetivo claro y, en función del mismo, se promoverá la medición o la promoción de determinadas destrezas.
- No se debe olvidar la naturaleza social de la lectura.

En relación a este último punto, nos gustaría recoger de nuevo una perspectiva muy acorde a nuestros tiempos como es la de Wallace (2003), a quien hemos mencionado en el apartado de alfabetización crítica. Esta especialista afirma que tanto los/las autores/as como los/las lectores escriben y leen como miembros de un grupo social. Según algunos/as autores/as (Olson, 1994), existe un tipo de lector/a modelo que es realmente capaz de interactuar con el texto y a quien se dirige el/la autor/a. Sin embargo, como hemos apuntado más arriba, otros/as lectores/as pertenecen a grupos sociales a los que el/la autor/a obvia y se convierten en *overhearers* (Mills, 1992), es decir, en lectores marginalizados. Wallace (2003) considera que los/las lectores/as de lenguas extranjeras pertenecen a uno de estos grupos marginalizados, incluso en el caso de los libros de texto. Según esta autora (2003), los/las autores/as de libros de texto se dirigen a los/las aprendices como si el hecho de ser extranjeros/as o aprendices de L2 nos unificara, haciéndonos pertenecer a todos/as a un mismo grupo, en el que las demás características quedan desdibujadas. Por ello, Wallace (2003) defiende que: “L2 readers do not simply approach a text as foreigners. As with all readers, their identities are complex and interwoven” (Wallace, 2003:18).

Con este interesante punto de vista damos aquí por finalizado este capítulo. Como señalamos al comienzo del mismo, hemos decidido, por la importancia que tienen en nuestra investigación, no incluir en este capítulo las estrategias que puede utilizar el/la

lector/a para mejorar su comprensión textual, ya que dedicaremos el próximo capítulo a este tema.

CAPÍTULO II

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

DE LA LENGUA Y ESTRATEGIAS

DE LECTURA

CAPÍTULO II

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA Y ESTRATEGIAS DE LECTURA

INTRODUCCIÓN

2.1 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA

2.2 ESTRATEGIAS DE LECTURA

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

Hemos dedicado el capítulo anterior a la lectura comprensiva y a los tres elementos que intervienen en la misma: el/la lector/a, el texto y el/la autor/a. En este capítulo vamos a abordar las estrategias de lectura, situándolas en el contexto de las estrategias de aprendizaje de la lengua. Por ello, consagraremos la primera parte a las estrategias de aprendizaje de lenguas y la segunda a las estrategias de lectura.

En primer lugar, vamos a aclarar algunas cuestiones de terminología para centrarnos, a continuación, en los orígenes de la investigación sobre estrategias, que fue la búsqueda de las destrezas que poseían los/las mejores aprendices, para transformarlas en estrategias que se pudieran enseñar y de las que todos/as pudieran servirse. Revisaremos después las definiciones de estrategias de aprendizaje de la lengua que han realizado los/las especialistas y analizaremos cuáles son las características de las estrategias.

El siguiente punto es la *metacognición*, que, según muchos/as especialistas, es el concepto clave en la metodología de las estrategias, ya que no se concibe la instrucción en estrategias si no está enmarcada dentro de un panorama del conciencia del aprendizaje.

A continuación, examinaremos los factores que se han de considerar en la investigación sobre estrategias, repasando la metodología de recogida de la información, la influencia de factores individuales como la edad, el sexo y el nivel de L2, entre otros. Se revisarán, a continuación, las diversas taxonomías de estrategias de aprendizaje de lenguas que han propuesto varios/as especialistas.

Para finalizar con esta primera parte se analizarán algunas cuestiones relacionadas con la instrucción en estrategias, tales como los modelos y los contextos de entrenamiento estratégico. Se evaluará igualmente la eficiencia de la instrucción en estrategias a través de la revisión de las investigaciones más relevantes sobre el tema.

La segunda parte, la dedicada a las estrategias de lectura, se ha elaborado con una estructura prácticamente idéntica a la que acabamos de ver para las estrategias de aprendizaje de lenguas.

2.1 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA

El término *estrategias de aprendizaje* se ha usado en la literatura de estrategias en dos sentidos. Algunos autores/as como Rubin (1975), Jiménez Catalán (1995) o Bruton (1998) lo utilizan para referirse a un subgrupo de estrategias, mientras que se suele emplear también en un sentido más amplio incluyendo todas las estrategias. En esta tesis lo empleamos con esta última acepción. Dicho de otro modo, el término incluiría todas las estrategias que enumeran autores/as como Rubin (1987), O'Malley y Chamot (1990), Oxford (1990), Stern (1992), Chamot et al. (2004a, 2004b), Dörnyei (2005), Macaro (2007) o Manchón (2008).

En esta revisión de la teoría de las estrategias de aprendizaje y de lectura nos vamos a limitar al ámbito del aprendizaje de segundas lenguas y, sólo en aquellos casos en lo que lo especifiquemos, incluiremos también las estrategias en primeras lenguas.

Antes de seguir adelante, sería conveniente aclarar una cuestión terminológica esencial. Frecuentemente se utilizan los términos *destreza* y *estrategia* como sinónimos, pero en la literatura de las estrategias existe un cierto acuerdo para reservar este último término a las acciones voluntarias y conscientes que una persona realiza para poder llevar a cabo una determinada acción. Sin embargo, las destrezas serían las habilidades que una persona posee y que aplica de forma automática para poder realizar una determinada acción. Paris, Wasik y Turner (1991) tienen un punto de vista en línea con lo que acabamos de exponer y señalan además que las destrezas pueden tener diversos orígenes, pero una de las posibles vías sería a través del uso sistemático de estrategias:

“Skills refer to information-processing techniques that are automatic, whether at the level of recognizing grapheme-phoneme correspondence or summarizing a story. Skills are applied to a text unconsciously for many reasons including expertise, repeated practice, compliance with directions, luck, and naive use. In contrast strategies are actions selected deliberately to achieve particular goals. An emerging skill can become a strategy when it is used intentionally. Likewise, a strategy can ‘go underground’ (in the sense of Vygotsky, 1978) and become a skill. Indeed strategies are more efficient and developmentally advanced when

they become generated and applied automatically as skills. Thus, strategies are 'skills under consideration'." (Paris, Wasik y Turner, 1991:611)

Quizá sea oportuno señalar que en el campo del aprendizaje de lenguas utilizamos también la palabra destreza para referirnos al contexto en que la comunicación tiene lugar: comprensión oral o escrita y expresión oral o escrita.

2.1.1 LOS ORÍGENES DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE ESTRATEGIAS DE L2: EL/LA BUEN/A APRENDIZ

Las estrategias de aprendizaje no se limitan únicamente al campo del aprendizaje de lenguas, sino que se aplican a todos los ámbitos del aprendizaje. Según señala Hismanoglu (2000), fue en los años 60, bajo la influencia de la psicología cognitiva, cuando comenzaron las investigaciones sobre estrategias. Mientras que la tradición lingüística ha considerado que el lenguaje se aprende de un modo distinto a la forma en que se aprenden las habilidades cognitivas, la psicología cognitiva y muchos defensores de la efectividad de las estrategias (O'Malley y Chamot, 1990) consideran al lenguaje como una habilidad cognitiva compleja.

En el campo de las lenguas extranjeras el pionero fue Carton (1966). A partir de este momento comenzaron las primeras investigaciones que hacían referencia al concepto de estrategias, tratando de individualizar las características y acciones que distinguían a los/las buenos/as aprendices de los/las demás. Se trataba pues de estudios descriptivos, como los de Naiman, Frohlich y Todesco (1975), Rubin (1975) o Stern (1975), en los que se intentaba determinar y describir las características de los/as buenos/as aprendices, asumiendo que se podría enseñar estas estrategias a los/las menos hábiles.

Rubin (1975) publicó una de las listas más conocidas de estrategias de los/las buenos/as aprendices y la reelaboró para volver a publicarla con Thompson (Rubin y Thompson, 1982). Estas son las acciones que caracterizan a los/las mejores aprendices:

- Control sobre el propio aprendizaje
- Organización del estudio y la información
- Creatividad
- Búsqueda de oportunidades para la práctica
- Tolerancia a la ambigüedad
- Uso de nemotécnicas
- Uso ventajoso del error
- Uso del conocimiento
- Uso del contexto
- Realización de inferencias inteligentes
- Aprendizaje de fragmentos de lengua, como frases hechas...
- Uso de técnicas para mantener conversaciones
- Uso de técnicas de producción para compensar su falta de competencia
- Uso de distintos niveles de lengua según el grado de formalidad requerido

Después de analizar muchos de los trabajos de la época sobre los/las buenos/as aprendices, Ellis (1994) resume el conjunto de la literatura al respecto en cinco características:

- Good language learners “pay attention to the formal properties of the target language...”
- “Good language learners also attend to meaning...”
- “Good language learners show active involvement in language learning.”
- “The fourth characteristic of the good language learner -awareness of the learning process.”
- “...the final general characteristic of good language learners: flexible and appropriate use of learning strategies.” (Ellis, 1994:549-550)

2.1.2 ¿QUÉ SON LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA?

Como apunta O'Malley et al. (1985), el término *estrategia* no es fácil de definir, ya que la línea entre las estrategias y otras actividades que realiza el/la aprendiz puede resultar bastante difusa. Como consecuencia de la falta de consenso en cuanto al concepto, se han utilizado igualmente otros términos como *tácticas* o *habilidades*. Sea como fuere, el término *estrategias* sigue gozando de una aceptación innegable entre los/las especialistas del tema, ya que es la denominación que adoptan en sus investigaciones (Wenden, 1991; Jiménez Catalán, 1995; Cohen y Weaver, 1998; Oxford, 2003b; Chamot, 2004; Dörnyei, 2005; Griffiths, 2006; Manchón, 2008).

A finales de los ochenta, en plena efervescencia sobre la delimitación del concepto y el uso de la terminología en este campo, Wenden (1987a) propone seis criterios que las estrategias han de cumplir para poder considerarse como tales:

- Se trata de acciones específicas, no de rasgos personales o de un estilo cognitivo.
- Algunas son observables a través de las técnicas que el/la aprendiz emplea y que desvelan el uso de una determinada estrategia
- Se orientan a la resolución de problemas
- Pueden contribuir al aprendizaje de forma directa o indirecta
- Pueden ser utilizadas conscientemente pero pueden volverse automáticas
- Son negociables y se pueden modificar, rechazar o aprender

En cuanto a las definiciones propiamente dichas, los/las propio/as Wenden y Rubin (1987) consideran como estrategias a cualquier conjunto de operaciones, pasos, planes o rutinas que use el/la aprendiz para que la obtención, almacenamiento, extracción y uso de la información le resulte más fácil. O'Malley y Chamot (1990), Gallo-Crail y Zerwekh (2002) proponen definiciones similares centradas igualmente en la información.

Faerch y Casper (1983) definen las estrategias de un modo más amplio: "(strategies are) an attempt to develop linguistic and sociolinguistic competence in the target language" (Faerch y Casper, 1983:67).

Stern (1992) las define como orientaciones y técnicas de aprendizaje, pero subraya la necesidad de una toma de conciencia por parte del/de la aprendiz:

"the concept of learning strategy is dependent on the assumption that learners consciously engage in activities to achieve certain goals and learning strategies can be regarded as broadly conceived intentional directions and learning techniques." (Stern, 1992:261)

Según otros especialistas del tema como Cohen, Weaver y Li (1996), las estrategias son pensamientos y comportamientos conscientes. Es interesante su perspectiva de las estrategias como elementos que personalizan el aprendizaje:

"Language learning strategies are used with the explicit goal of helping learners improve their knowledge and understanding of a target language. They are the conscious thoughts and behaviors used by students to facilitate language learning tasks and to personalize the language learning process." (Cohen, Weaver y Li, 1996:3)

Bruton (1998) considera que un concepto esencial en el contexto teórico de las estrategias es la idea de que el/la aprendiz puede contribuir a su propio aprendizaje. En su definición de estrategias incide en el aspecto consciente y en la idea de que son el medio para lograr determinados fines: "(Strategies) are the possible conscious *means* of achieving communicative and language learning goals" (1998:92).

Oxford (2003a) añade a una definición anterior que había formulado una década antes junto a Scarcella (Scarcella y Oxford, 1992), el concepto de autorregulación del aprendizaje:

"Learning strategies are defined as 'specific actions, behaviors, steps, or techniques -such as seeking out conversation partners, or giving oneself encouragement to tackle a difficult language task -used by students to enhance their own learning' (Scarcella y Oxford, 1992:63). When the learner consciously chooses strategies that fit his or her learning style and the L2 task at hand, these

strategies become a useful toolkit for active, conscious, and purposeful self-regulation of learning.” (Oxford 2003a:2)

En 2004 Chamot (2004) reformula su definición original, introduciendo el concepto de conocimiento *metacognitivo*:

“Learning strategies are the conscious thoughts and actions that learners take in order to achieve a learning goal. Strategic learners have metacognitive knowledge about their own thinking and learning approaches, a good understanding of what a task entails, and the ability to orchestrate the strategies that best meet both the task demands and their own learning strengths.”

Chamot (2004:15)

Si repasamos todas estas definiciones, que se han formulado a lo largo de más de dos décadas, y leemos la literatura actual al respecto, podemos comprobar que las seis condiciones que proponía Wenden (1987a) siguen en plena vigencia.

No obstante, en los últimos años, entre de los/las especialistas en estrategias (Dörnyei, 2005; Macaro, 2007; Manchón, 2008), han surgido voces críticas con una concepción de las estrategias extremadamente difusa, que no beneficia a la investigación sobre las mismas. Estos/as autores/as aspiran a que las estrategias se sustenten en un marco teórico sólido, con un cuerpo de investigación que lo avale, ya que es precisamente la ausencia de dicho marco y de su apoyo empírico la principal objeción que los/las críticos/as con la teoría de las estrategias manifiestan (Rees-Miller, 1993; McDonough, 1999).

En esta línea, Dörnyei (2005) propone una concepción de las estrategias dentro del paradigma de la autorregulación, ya que esto permitiría una concepción de las estrategias como comportamientos específicos. Macaro (2007) afirma que la falta de límites al concebir las estrategias ha tenido como consecuencia que se han incluido desde estrategias muy grandes como *tomar notas*, a estrategias muy pequeñas como *pronunciar una palabra*. Este autor afirma que sería necesario tratar de limitar la concepción de las estrategias para centrar más las investigaciones. Considera que las estrategias son acciones conscientes o semiconscientes que se dirigen hacia un fin.

En un artículo bastante reciente, Manchón (2008) cree que, después del camino que se ha recorrido en todos estos años tanto desde el punto de vista conceptual como del de la instrucción estratégica, estamos en mejores condiciones para definir las estrategias de manera específica como: "...mental actions at the service of self-imposed or other-imposed long-term learning goals or immediate goals pursued in the completion of language tasks..." (Manchón, 2008:239).

Una cuestión fundamental que hemos pasado por alto hasta ahora es determinar si realmente las estrategias son algo necesariamente positivo. Muchos/as autores/as como Cohen, Weaver y Li (1996), Gregersen et al. (2001), Mariani (2002) y Oxford (2003a) afirman que las estrategias no son intrínsecamente buenas ni malas, sino que dependen de su contexto de uso, es decir, del/de la aprendiz y de la tarea que se vaya a realizar.

Del mismo modo, unas estrategias que son adecuadas en unos niveles dejan de serlo en otros. Así, Oxford (1990) considera la traducción una estrategia adecuada sólo en niveles bajos. En esta misma línea se han realizado estudios sobre el uso de estrategias en los distintos niveles de lengua como el de Gregersen et al. (2001). Para que una estrategia sea buena Oxford (2003a) considera que, además de ser adecuada para una tarea y el/la aprendiz, este/a ha de usarla de modo eficiente y relacionarla con otras estrategias. En este mismo contexto de la relación entre las estrategias y el nivel de L2, Ellis (1994) realiza la interesante afirmación de que las estrategias que usa el/la aprendiz reflejan su nivel de desarrollo de L2.

Aunque varios estudios muestran que los/las buenos/as aprendices utilizan una mayor variedad de estrategias (Gregersen et al., 2001), el problema principal de las personas que tienen más dificultades para aprender la lengua no es que no utilicen estrategias, sino que no las usan de un modo adecuado. La cuestión fundamental para muchos/as investigadores/as es que estos/as aprendices no se plantean las estrategias desde un punto de vista crítico, desde el que discriminen aquellas más convenientes a su estilo de aprendizaje y a la tarea que realizan, sino que las aplican de manera poco sistemática y sin motivo concreto (Mohani, 1991). Además, los/las buenos/as aprendices afrontan la tarea de un modo global, mientras que los/las menos afortunados/as tratan de resolver las cuestiones individualmente, sin lograr una vista de conjunto (O'Malley y Chamot, 1990; Gallo-Crail y Zerwekh, 2002). En el siguiente apartado veremos que la

metacognición, además de ser un elemento fundamental en el uso de estrategias, aporta bastante luz a la cuestión que estamos tratando.

Muchos/as especialistas como Wenden (1987a) afirman que las estrategias contribuyen a que el/la aprendiz tome las riendas de su propio aprendizaje y sea bastante autónomo/a a la hora de analizar sus necesidades, objetivos, recursos, e incluso sea capaz de evaluar su progreso. Esto significa que el/la aprendiz va a controlar su propio aprendizaje tanto en el aula como fuera de la misma (Rubin, 1987). Lo fundamental es que el/la aprendiz sepa utilizar distintas estrategias y combinarlas de manera que sea adecuadas a la tarea y a sí mismo/a (Mohani, 1991; Chamot, 2004).

2.1.3 LA METACOGNICIÓN

Un término a menudo empleado en estas investigaciones es el de *conciencia estratégica*, es decir, el uso consciente de las estrategias por parte de los/las aprendices. Según señalan Lee y Oxford. (2008) se han realizado muchas investigaciones que confirman que, al menos en las primeras etapas del aprendizaje, esta conciencia es un factor de éxito (O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990; Oxford y Cohen, 1992; Cohen, Weaver y Li, 1996; Chamot, 1998; Lee y Oxford, 2008). Chamot (1998) considera que la conciencia estratégica es un componente de la *metacognición*, afirmando que los/las buenos/as aprendices tienen mayor conciencia *metacognitiva*.

Como hemos señalado más arriba, un factor de éxito o de fracaso en el aprendizaje de lenguas no está tanto en el número de estrategias que se usan, sino en cómo se orquestan y qué capacidad crítica se tiene al seleccionarlas para llevar a cabo las distintas tareas. Esa capacidad crítica y de orquestación es también una parte de lo que muchos/as especialistas han denominado *metacognición*. Como vamos a ver a continuación, la *metacognición* va más allá del empleo de estrategias, de la conciencia de uso de esas estrategias o incluso de su adecuada orquestación.

Flavell (1976), uno de los principales especialistas en este campo, considera que la *metacognición* implica no sólo una *monitorización* activa, sino también la consecuente regulación y orquestación de los procesos cognitivos con el fin de lograr objetivos

cognitivos. La *metacognición*, según Flavell (1979, 1987), está integrada por el conocimiento *metacognitivo* y las experiencias *metacognitivas*.

El conocimiento *metacognitivo* se emplea para controlar los procesos *metacognitivos* y se puede subdividir en el conocimiento de las variables de la persona, el de las variables de la tarea y el de las variables de las estrategias.

El conocimiento de las variables de la persona hace referencia al conocimiento general sobre cómo los seres humanos aprenden y procesan la información. Sabemos, por ejemplo, que es más difícil aprender con una música de fondo estridente que en silencio. El conocimiento de las variables de la tarea hace referencia al conocimiento sobre la naturaleza de la tarea y lo que exigirá del/de la aprendiz, de modo que deberíamos saber que una actividad de comprensión oral en otra lengua no exige necesariamente la comprensión de cada una de las palabras. Por último, el conocimiento de las variables de las estrategias se refiere a las estrategias que se han de emplear y al conocimiento sobre dónde y cuándo han de emplearse. Flavell (1979, 1987) considera igualmente que, aunque en principio sea un acto consciente, puede llegar a automatizarse a través del uso.

Aebersold y Field (1997) definen la *metacognición* considerando los componentes lingüísticos del término. *Meta* significa detrás y *cognición* es el acto o el proceso de conocimiento o percepción, así que la *metacognición* significa comprender el proceso de conocer o percibir, es decir, no sólo qué se conoce o se percibe, sino cómo se conoce o se percibe.

Por su parte Anderson (2002) considera que la *metacognición* es "thinking about thinking" Anderson (2002:1). Según este autor estos son los componentes principales de la *metacognición*:

- **Prepararse y planear para el aprendizaje:** la planificación para el aprendizaje significa fijar objetivos claros y realistas. Su consecución se relaciona con la impresión que el/la aprendiz tiene de su propio progreso y por ello con su motivación.
- **Seleccionar y utilizar estrategias de aprendizaje:** la selección y utilización de estrategias de aprendizaje se refiere no sólo al hecho de usar estrategias, sino al

conocimiento de las condiciones apropiadas para su uso dependiendo del/de la aprendiz y de la tarea.

- **Monitorizar el uso de las estrategias:** la *monitorización* del uso de las estrategias es un factor de éxito y los/las aprendices han de comprobar si les resultan efectivas o no en la tarea que estén realizando y si no lo fueran, probar otras estrategias.
- **Orquestar varias estrategias:** la orquestación de varias estrategias es un hábito que los/las buenos/as aprendices tienen al enfrentarse a determinadas tareas.
- **Evaluar el uso de las estrategias y el aprendizaje:** la evaluación de la efectividad del uso de las estrategias al finalizar una tarea es una práctica necesaria que se puede llevar a cabo gracias a discusiones, diarios de aprendizaje, revisiones de listas de estrategias...

Tras una investigación sobre la *metacognición*, Santana (2005) afirma que esta es el factor más importante a la hora de predecir el éxito en el aprendizaje de una lengua. Este investigador considera que la *metacognición* se compone de tres elementos:

- **Conciencia de uno mismo:** es fundamental que el/la aprendiz se conozca y sepa qué estilo de aprendizaje le gusta más y le va mejor, de este modo podrá potenciar sus puntos fuertes y compensar sus carencias.
- **Conocimiento sobre el aprendizaje de las lenguas:** un cierto conocimiento sobre el aprendizaje de lenguas contribuye a que el/la aprendiz se desprenda de sus prejuicios y afronte el aprendizaje más informado para poder emprender las acciones más adecuadas y las actitudes que más le convengan.
- **Planificación:** es imprescindible la fijación de objetivos a la vez ambiciosos y alcanzables por parte de cada aprendiz.

Comprobamos en este apartado dedicado a la *metacognición* que aspectos como la planificación y la conciencia del proceso son puntos comunes en muchas de las definiciones de la misma. En la segunda parte del capítulo, dedicada a las estrategias de lectura, volveremos a abordar este aspecto.

2.1.4 TAXONOMÍAS SOBRE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA

Han sido muy numerosas las propuestas de clasificación de las estrategias de aprendizaje. No obstante la mayor parte de ellas muestran organizaciones similares en las que se añade alguna categoría o se subdivide una existente. Vamos a mostrar con mayor o menor detalle las clasificaciones de Rubin (1975), O'Malley y Chamot (1990), Oxford (1990), Stern (1992) y Chamot et al. (2004a, 2004b), por considerarlas entre las más representativas.

Una de las primeras clasificaciones es la de Rubin (1975) que, como hemos apuntado, usa el término *estrategias de aprendizaje*, que en esta tesis se emplea para referirse a las estrategias en general, para hacer alusión a un subgrupo de estrategias. Su clasificación se realiza en torno a tres categorías principales: estrategias de aprendizaje, estrategias de comunicación y estrategias sociales.

- **Estrategias de aprendizaje:** aquellas que contribuyen al desarrollo del sistema lingüístico de los/las aprendices.
 - *Metacognitivas*
 - Cognitivas
 - Clarificación / Verificación
 - Inferencia inductiva
 - Razonamiento deductivo
 - Práctica
 - Memorización
 - *Monitorización*
- **Estrategias de comunicación:** las que permiten al/a la hablante seguir en conversación.
- **Estrategias sociales:** aquellas que dan al/a la aprendiz oportunidades para practicar su conocimiento y exponerse a la lengua.

La clasificación de O'Malley y Chamot (1990) gira también alrededor de tres categorías, que en este caso son las estrategias *metacognitivas*, las estrategias cognitivas y las estrategias socio-afectivas, que son el componente más novedoso. Las estrategias

metacognitivas se relacionan con el proceso de aprendizaje, las cognitivas con las tareas individuales de aprendizaje e implican, según Palincsar y Brown (1984), una transformación de los materiales de aprendizaje. Por último las estrategias socio-afectivas, además de la colaboración con los/las demás, incluyen la gestión de emociones y actitudes. En la lista que mostramos a continuación se han incluido también las estrategias que aparecen en cada categoría:

- **Estrategias *metacognitivas***
 - Atención selectiva
 - Planificación
 - *Monitorización*
 - Evaluación
- **Cognitivas**
 - Repetición
 - Organización
 - Inferencia
 - Resumen
 - Deducción
 - Imaginería
 - Transferencia
 - Elaboración
- **Estrategias socio-afectivas**
 - Cooperación
 - Preguntar para clarificar
 - *Autoconversación (self-talk)*

Lo más significativo de la clasificación de las estrategias de aprendizaje de Oxford (1990) es su división en dos grandes categorías: estrategias directas y estrategias indirectas. Mientras que las primeras se refieren a la lengua e implican una manipulación directa de la misma, las indirectas coordinan el proceso de aprendizaje y no exigen una manipulación de la lengua. Otro rasgo significativo es que lo relacionado con la memoria no es una simple estrategia, sino que adquiere el rango de la categoría. Un apartado ausente en los modelos presentados hasta ahora es el de las estrategias de compensación.

- **Estrategias directas**
 - Estrategias de memoria
 - Crear relaciones mentales
 - Aplicar imágenes y sonidos
 - Revisar bien
 - Emplear acción
 - Estrategias cognitivas
 - Practicar
 - Recibir y enviar mensajes
 - Analizar y razonar
 - Crear estructura para input y output
 - Estrategias de compensación
 - Adivinar de modo inteligente
 - Superar las limitaciones al hablar y al escribir
- **Estrategias indirectas**
 - Estrategias *metacognitivas*
 - Centrar el aprendizaje
 - Organizar y planear el aprendizaje
 - Evaluarse el aprendizaje
 - Estrategias afectivas
 - Bajar el nivel de ansiedad
 - Darse ánimos
 - Tomarse la temperatura emocional
 - Estrategias sociales
 - Hacer preguntas
 - Cooperar con los/las otros/as
 - Empatizar con los/las otros/as

Esta clasificación es bastante popular debido, entre otros motivos, a que es la base de un conocido cuestionario para la detección de estrategias, el *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)*. Se trata de un cuestionario estandarizado y con versiones en distintas lenguas, siendo un instrumento del que se han servido numerosas investigaciones, incluyendo algunas realizadas sobre estrategias en *CALL* (Vincent y

Hah, 1996; Gallo-Crail y Zerwekh, 2002; Hancock, 2002; Dreyer y Nel, 2003; Lee y Oxford, 2008).

Stern (1992) clasifica las estrategias en cinco grupos que no suponen grandes novedades con respecto a las clasificaciones anteriores, ya que algunos de los cambios que presenta son más nominales que reales: las estrategias de gestión y planificación son las *metacognitivas* y las interpersonales son las sociales. La mayor innovación está, pues, en la categoría de estrategias de comunicación o experienciales que podrían clasificarse como de compensación, pero siempre dirigidas a mantener la comunicación:

- Estrategias de gestión y planificación
- Estrategias cognitivas
- Estrategias de comunicación o experienciales
- Estrategias interpersonales
- Estrategias afectivas

La última clasificación que presentamos es bastante reciente y se trata de un nuevo trabajo de Chamot y sus colegas (Chamot et al., 2004a; Chamot et al., 2004b). En este caso aparecen dos grandes categorías: estrategias *metacognitivas* y estrategias basadas en las tareas. Como cabía esperar, las primeras responden a la gestión y organización del aprendizaje en general, mientras que las estrategias basadas en tareas se centran en cómo pueden usar los/las aprendices sus propios recursos para aprender de manera más efectiva. Según el tipo de recursos que se empleen, las estrategias basadas en las tareas se dividen en cuatro grupos:

- **Estrategias *metacognitivas***
 - Organiza/Planea
 - Gestiona tu propio aprendizaje
 - Monitoriza
 - Evalúa
- **Estrategias basadas en tareas (usa lo que sabes)**
 - Usa el conocimiento previo
 - Haz inferencias
 - Haz predicciones

- Personaliza
- Transfiere/ Usa palabras del mismo origen etimológico (*cognates*)
- Sustituye/Parafrasea
- **Estrategias basadas en tareas (usa tu imaginación)**
 - Usa imaginación
 - Usa objetos reales/ Juegos de rol (*role play*)
- **Estrategias basadas en tareas (usa tus capacidades organizativas)**
 - Busca/Aplica patrones (*patterns*)
 - Agrupa / Clasifica
 - Usa organizadores gráficos/Toma notas
 - Resume
 - Utiliza una atención selectiva
- **Estrategias basadas en tareas (usa tus recursos)**
 - Accede a las fuentes de información
 - Cooperación
 - Háblate a ti mismo

En cuanto al tipo de estrategias más efectivas para la mejora de la competencia lingüística, la mayoría de los/las autores/as (O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990; Oxford y Cohen, 1992; Cohen, Weaver y Li, 1996; Chamot, 1998; Anderson, 2002; Santana, 2005; Lee y Oxford, 2008; Wang, Spencer y Xing, 2009) consideran que las estrategias *metacognitivas*, unidas al desarrollo de la conciencia metalingüística, son las más eficaces.

Podemos concluir, pues, que a pesar de que existen numerosas clasificaciones, ya desde las primeras se incluían, con esta u otra denominación, las estrategias *metacognitivas*, cognitivas y sociales. Poco a poco se han ido incorporando elementos afectivos y se ha diferenciado también entre aquellas estrategias que tienen un impacto directo en el aprendizaje, de aquellas que contribuyen de una forma indirecta. En los últimos años, se ha considerado que algunas estrategias han de enseñarse y evaluarse en relación a tareas concretas y esto se ha reflejado en algunas taxonomías (Chamot et al., 2004a; Chamot et al., 2004b).

2.1.5 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE: FACTORES INDIVIDUALES Y CONTEXTUALES

Los factores individuales y contextuales pueden tener un rol importante en el uso de estrategias de aprendizaje, ya que la utilización de una u otra estrategia viene marcada, además de por la tarea, por decisiones individuales del/de la aprendiz y por su contexto. Consecuentemente se han realizado bastantes trabajos de campo en los que se han tenido en cuenta cuestiones individuales como la edad, el sexo, el nivel de L2, la motivación o los estilos de aprendizaje (Chesterfeld y Chesterfeld, 1985; Wong Fillmore et al., 1985; Oh, 1992; Kaylani, 1996; Lee, 2000; Muñoz et al., 2003; Tragant y Victori 2003, 2006; Chamot, 2004; Wong, 2005; Jie y Xiaoqing, 2006; Lafontaine, 2006; Hwu, 2007; Akbari y Hosseini, 2008; Lee y Oxford, 2008; Rahimi, Riazi y Saif, 2008) y contextuales como la influencia de la tarea o la influencia de la cultura y el contexto (Carrell, 1987; Singhal, 1998; Chamot y Keatley, 2004). Se trata de un campo de investigación muy amplio y variado.

Comenzaremos abordando los estudios sobre estrategias en los que se ha tenido en cuenta la edad de los/las participantes. Si comparamos personas de entre ocho años y dieciocho, según su franja de edad, la literatura parece indicar que cuanta más edad, más variadas y más complejas son las estrategias que se usan y más autónomo es el modo de aprendizaje. Este hecho puede deberse principalmente a dos motivos: un mayor desarrollo cognitivo y un tiempo más largo de contacto con la lengua, es decir, un mejor nivel lingüístico (Chesterfeld y Chesterfeld, 1985; Muñoz et al., 2003; Tragant y Victori 2003, 2006). Según los estudios de Tragant y Victori (2003, 2006), la edad es más determinante que el nivel de competencia lingüística a la hora de utilizar estrategias. No obstante, estas autoras consideran que se trata de un tema complejo, en el que podrían intervenir otros factores como los estilos de aprendizaje o la conciencia estratégica. Además, la progresión en el uso de estrategias no es lineal, sino que parece ser más notable al entrar en la adolescencia. En lo referido a la comparación entre personas jóvenes y adultas, según el resumen de la literatura especializada que presentan Lee y Oxford (2008), podemos señalar que los/las jóvenes tienden a usar más estrategias sociales, es decir, estrategias como cooperar o preguntar para clarificar (Lee, 2000; Wong Fillmore et al., 1985) y que las personas adultas hacen un mayor uso de

estrategias *metacognitivas* (Oh, 1992; Touba, 1992), es decir, estrategias como planear o fijar objetivos.

En lo que se refiere al sexo, a pesar de que algunos estudios consideran que las personas de sexo femenino utilizan más estrategias que las de masculino (Oxford et al., 1993; Kaylani, 1996), estudios posteriores han presentado resultados contradictorios (Vandergrift, 1997; Wharton, 2000; El-Dib, 2004). Según una reciente investigación de Rahimi, Riazi y Saif (2008), el sexo no influye en la cantidad de estrategias empleadas.

Otro factor individual fundamental es el nivel de L2. La mayor parte de los especialistas están de acuerdo en que cuanto más alto es el nivel de L2 de los/las aprendices, más variadas son las estrategias que emplean (O'Malley y Chamot, 1990; Green y Oxford, 1995; Chamot y El-Dinary, 1999; Wharton, 2000; Bruen, 2001; Lee y Oxford, 2008). Otros estudios revelan también que el nivel determina el tipo de estrategias que se emplean (Wong, 2005; Lafontaine, 2006; Rahimi, Riazi y Saif, 2008).

Son muchos/as los/las autores/as que han investigado la relación entre la motivación y las estrategias. Pressley et al. (1992) sostienen que cuanto mejor se comprenden las estrategias, más se usan y mayor es la motivación. Existen muchos otros estudios que muestran una relación entre el uso de estrategias y la motivación (Oxford y Nyikos, 1989; Schmidt, Boraie y Kassabgy, 1996; Schmidt y Watanage, 2001).

Los estilos de aprendizaje y la personalidad se han tenido también en cuenta en algunos de los estudios realizados (Jie y Xiaoqing, 2006; Hwu, 2007; Akbari y Hosseini, 2008). Las conclusiones de los mismos apuntan a que existe una relación entre este tipo de factores y la elección de determinadas estrategias.

En cuanto a los factores contextuales, como se ha apuntado con anterioridad, el tipo de tarea es un elemento fundamental al decidir utilizar una estrategia u otra (Oxford et al., 2004). Si bien la destreza o destrezas que vayan a emplearse marcan de manera significativa el abanico de posibles estrategias, la destreza no es determinante, ya que las tareas dentro de una misma destreza pueden ser muy diversas o una tarea puede implicar diversas destrezas (Chamot y Keatley, 2004).

Mencionaremos por último la influencia de la cultura de origen del/de la aprendiz, ya que dicha cultura y las diferencias que existan entre esta y la cultura de los/las hablantes de la L2 puede tener influencia en el uso de unas estrategias u otras. Ya señalábamos en el capítulo dedicado a la lectura que el conocimiento previo tiene muchas veces un componente cultural, de modo que una estrategia como la activación del conocimiento previo no podrá implementarse si tal conocimiento no existe (Carrell, 1987; Droop y Verhoeven, 1998; Singhal, 1998; David y Nozarit, 2000; Razi, 2004; Keshavarz et al., 2007).

La cultura de origen puede marcar, además, una mayor aceptación o un mayor rechazo de ciertos tipos de estrategias, al asociarse a valores que en determinadas culturas se consideren positivos o negativos. Chamot (2004) recoge dos estudios distintos que ilustran la influencia de este tipo de factores. El primer estudio (Wharton, 2000) demuestra la preferencia de los/las estudiantes de origen chino por las estrategias sociales y su rechazo por las afectivas. El segundo estudio (Olivares-Cuhat, 2002), sobre hablantes que están aprendiendo una L2 que era la lengua de sus antepasados, muestra la preferencia de este tipo de aprendices por estrategias afectivas y de memoria. En un estudio muy reciente Lee y Oxford (2008) comprueban igualmente la importancia de los factores culturales entre los/las aprendices de origen coreano.

2.1.6 ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA

Desde los comienzos de las investigaciones sobre las estrategias de los/las buenos/as aprendices, la intención última era individualizarlas, para después poderse las enseñar a los/las aprendices con más dificultades. Por ello, no es de extrañar que hayan proliferado a lo largo de los años la enseñanza más o menos formal de estrategias y la instrucción más sistemática, como son los entrenamientos estratégicos.

De modo que podríamos considerar que la finalidad fundamental de la instrucción en estrategias es la adquisición de las mismas por parte de los/las estudiantes y su posterior aplicación durante la realización de las tareas. Cohen (2003) desglosa este objetivo general en una serie de objetivos más concretos. Este investigador considera que los/las estudiantes deberían tomar conciencia de los puntos fuertes y débiles en su aprendizaje,

experimentar con estrategias, reflexionar sobre cómo enfocar las tareas, monitorizar sus producciones, evaluarlas y transferir las estrategias que les hayan resultado útiles a nuevos contextos.

Se trata de que los/las aprendices tomen un rol más activo en su propio aprendizaje, que les haga por un lado más conscientes del mismo y que contribuya al logro de una mayor eficacia, aumentando también su autonomía y, en última instancia, su nivel de lengua.

A continuación vamos a considerar una serie de puntos relacionados con la instrucción en estrategias. Primero revisaremos algunos de los modelos que se han propuesto, analizaremos, a continuación, los distintos contextos en que la instrucción puede tener lugar, para pasar después a algunas otras cuestiones como el rol del profesorado o la lengua de instrucción. Repasaremos por último algunas investigaciones sobre la enseñanza de las estrategias y la eficacia de las mismas.

Modelos de instrucción en estrategias de aprendizaje de la lengua

Como es de suponer, las propuestas de instrucción en estrategias, que podríamos denominar en un sentido amplio propuestas de entrenamiento estratégico, comparten una serie de puntos, como la búsqueda de una mayor conciencia del aprendizaje o la necesidad de practicar las estrategias que se presentan. Aunque no todos los modelos incluyen la transferencia o la evaluación, el protocolo común de entrenamiento podría ser el siguiente:

- **Identificación de las estrategias:** los/las estudiantes han de reflexionar sobre las estrategias que utilizan para aumentar así su *metacognición*, tratando de realzar la utilidad de las estrategias.
- **Presentación de las estrategias:** se explica la estrategia, se ejemplifica y se propone un modelo que los/las estudiantes pueden seguir.
- **Práctica de las estrategias:** los/las estudiantes practican la o las estrategias de modo controlado para contribuir a su adquisición.
- **Transferencia de las estrategias:** los/las estudiantes han de tratar de trasladar la o las estrategias a otras tareas y contextos.

- **Evaluación de las estrategias:** los/las estudiantes han de evaluar la eficiencia de las estrategias en las tareas realizadas.

Los modelos de Wenden (1987b), Ellis y Sinclair (1989), Oxford (1990), Harris (1993), Chamot y O'Malley (1994), Cohen (1998), Janzen y Stoller (1998), Chamot y El-Dinary (1999) y Chen (2007) se corresponden con el protocolo que acabamos de presentar. Sin embargo, existen diferencias entre estos modelos de entrenamiento, ya que unas propuestas son lineales, mientras que otras son recursivas o cíclicas. Además las diferentes propuestas se centran en elementos distintos según los casos. Así, algunas destacan las tareas que se han de realizar, mientras que otras subrayan el rol del profesor/a, la motivación o las necesidades del/de la aprendiz.

Otra cuestión en la que tampoco existe un acuerdo generalizado es la lengua vehicular de la instrucción estratégica. Parece claro que en aquellos niveles en los que no hay grandes dificultades de comprensión, el entrenamiento debería llevarse a cabo en L2, pero el problema surge cuando los/las aprendices se encuentran en niveles iniciales. Son numerosos los/las investigadores/as como Cunningham Florez (2000) o Rybicki (2002) que realizan la instrucción en L1 porque no quieren renunciar a esta práctica desde los primeros contactos con la lengua. Otros optan por una instrucción que mezcle ambas lenguas (Grenfell y Harris, 1999). De cualquier modo, parece un dilema de difícil solución ya que implica, o bien una reducción del tiempo de exposición y producción en L2, o bien la renuncia a la instrucción estratégica desde en los niveles iniciales, un momento muy indicado para adquirir hábitos y en el que algunas estrategias pueden ser muy necesarias.

Reconocidas figuras como Oxford (1994) o Cohen (2003) insisten en que ningún método puede responder a las necesidades de todos/as, dado que las diferencias individuales entre los/las aprendices juegan un papel importante al determinar qué tipo de entrenamiento es el más adecuado.

Contextos de entrenamiento de aprendizaje de la lengua

La instrucción sobre estrategias puede llevarse a cabo de dos maneras: explícita, es decir, informando a los/las estudiantes, o implícita, sin hacerlo. Hoy en día casi todos/as

los/las especialistas coinciden en que es mejor informarles, dado que se puede contribuir así al desarrollo de su conciencia *metacognitiva*. Como hemos indicado más arriba, el/la docente presenta la estrategia, es decir, menciona su nombre, explica su naturaleza y su uso, a continuación muestra un modelo y después la estrategia se practica, se monitoriza y se evalúa.

Otro punto a tener en cuenta es si es más conveniente realizar la instrucción de manera independiente o integrada en el currículo y en las actividades de aula. La cuestión no está clara, pero la tendencia actual (Janzen y Stoller, 1998; Cohen, 2003; Oxford, 2003a; Chamot et al. 2004a y 2004b) parece que se inclina más por su integración en las tareas. Desde un punto de vista práctico, la integración parece la mejor opción porque no todos los centros educativos van a poder ofertar un curso independiente de entrenamiento estratégico al alumnado.

Cohen (2003) cita una serie de contextos educativos en los que puede darse la instrucción en estrategias como:

- **Charlas y discusiones de estrategias:** se trata de un primer contacto centrado fundamentalmente en el desarrollo de la conciencia *metacognitiva*.
- **Talleres de estrategias:** es un tipo de instrucción breve e intensiva y suele incluir tanto explicaciones como aplicación de las estrategias a las distintas tareas.
- **Mini-cursos audiovisuales:** existen algunos materiales en este formato que podría considerarse como talleres de estrategias.
- **Estrategias en libros de texto:** aunque son muchos los libros que las incluyen, pueden pasar prácticamente desapercibidas si no existe por parte del o de la docente una voluntad de enseñarlas.
- **Instrucción basada en estrategias:** se trata de un entrenamiento extensivo que combina el entrenamiento directo y el integrado.

A esta lista añadiríamos los textos específicos dirigidos a docentes con numerosas indicaciones y actividades para el entrenamiento de estrategias, como pueden ser los de Chamot et al. (2004a) o Chamot et al. (2004b).

Eficiencia de la instrucción en estrategias de aprendizaje de la lengua

A la hora de evaluar la eficiencia de la instrucción en estrategias se ha de considerar no tanto el número o la variedad de estrategias empleadas, sino si se ha logrado algún resultado en cuestiones como el nivel lingüístico, la autonomía o la motivación de los/las estudiantes o en la actitud y la motivación del/de la docente.

Aunque algunos/as investigadores/as como Rees-Miller (1993), consideran que no existen evidencias sobre la efectividad de las estrategias, según vamos a ver a continuación, existen numerosas investigaciones que parecen probar lo contrario. Hassan et al. (2005) llevan a cabo una revisión sistemática de casi cuarenta estudios sobre la eficacia de los tratamientos estratégicos. Esta revisión muestra la gran variedad tanto en cuestiones teóricas como en la concepción de las estrategias, hasta más prácticas como las condiciones en que se realizan los entrenamientos. No obstante, consideran que al menos veintiocho de las investigaciones cumplen una serie de condiciones necesarias y en casi todas los resultados son positivos.

En lo que se refiere a la mejora del nivel lingüístico general, se han realizado diversos estudios que muestran una influencia positiva de la instrucción en estrategias (Burgos-Kohler, 1991; Flaitz y Feyten, 1996; Griffiths, 2006; Maleki, 2007).

De cualquier modo, la mayor parte de los estudios se centran en destrezas concretas. En la segunda parte del capítulo, la que dedicamos a las estrategias de lectura, revisaremos las realizadas en ese campo. Con respecto a la producción oral podemos citar los resultados positivos de los trabajos de campo realizados por diversos especialistas como O'Malley y Chamot (1990), Holunga (1994), Dörnyei (1995) o Cohen, Weaver y Li (1996).

Las conclusiones sobre la eficiencia de la instrucción en estrategias en el campo de la comprensión oral no son tan satisfactorias y muchas investigaciones muestran resultados poco significativos, como es el caso de las realizadas por O'Malley et al., (1985), Chamot y O'Malley (1996), Cohen, Weaver y Li (1996), Thompson y Rubin (1996) y Cohen y Weaver (1998). Sin embargo, existen otros estudios (Paulauskas, 1994; McGruddy, 1995; Ayaduray y Jacobs, 1997; Ozeki, 2000; Seo, 2000; Graham y Macaro, 2008) que muestran resultados positivos. Con referencia a la expresión escrita,

numerosos estudios muestran datos positivos como es el caso de varias investigaciones recientes, como las de Sengupta (2000), Bishop (2001), Bintz y Shake (2005), Kieft, Rijlaarsdam y van den Bergh (2006), Olson y Land (2007) y Lane et al. (2008).

Además de los efectos positivos de la instrucción en estrategias sobre la competencia lingüística, cabe señalar que se han realizado investigaciones sobre su influencia en otros factores que indirectamente pueden influir en el nivel de lengua, como la motivación del alumnado (Nunan, 1997) o la del profesorado (Oxford et al., 1990). La investigación de Cotterall y Murray (2009), una de las últimas que se han realizado en el campo de las estrategias, ha logrado resultados muy positivos que relacionan el entrenamiento estratégico con la autonomía del alumnado, concretamente con la capacidad de planear, monitorizar y evaluar el aprendizaje.

Para cerrar este apartado de instrucción estratégica recogeremos las opiniones aparentemente contrastadas de tres especialistas: Oxford (1994), que defiende el entrenamiento estratégico con ciertas limitaciones, Benson (1995), que pone en cuestión los entrenamientos, sino los objetivos de la instrucción estratégica, y aboga por un nuevo modelo con un mayor componente social y Swan (2008), que adopta una postura crítica frente a aquellos entrenamientos que pretenden reemplazar la enseñanza de lenguas extranjeras.

Oxford (1994) defiende la eficacia de una instrucción estratégica en la que las estrategias se complementen, sean apropiadas a la tarea y al/a la aprendiz y se implementen en un entrenamiento a largo plazo, integrado en el currículo e individualizado en la medida de lo posible para que se respeten los componentes afectivos y las diferencias individuales.

Benson (1995) mantiene un punto de vista crítico frente al entrenamiento estratégico, pero no tanto por su eficacia o no, sino por el tipo de aprendiz que intenta crear. Este autor considera que se trata de un modelo muy individualista, con una capacidad de elección limitada y en el que el contexto social no se tiene en cuenta. Por ello aboga por un modelo en el que se tenga en cuenta que el/la aprendiz no es un ser abstracto individual, sino que está inmerso en un contexto social. Otra voz ligeramente crítica frente al entrenamiento estratégico es la de Swan (2008), quien afirma que la instrucción estratégica ha de llevarse a cabo dentro de unos límites y no puede sustituir nunca a la

enseñanza de la lengua. No obstante, opina que puede ser un instrumento muy valioso, si se utiliza de modo adecuado.

Antes de dar por finalizada esta primera parte, nos gustaría añadir una interesante reflexión de Manchón (2008). En un artículo bastante reciente, esta especialista señala que, a pesar de la aceptación general de las estrategias como una herramienta válida para el fomento de la competencia lingüística, la instrucción estratégica no ha penetrado de manera masiva en las aulas. No obstante, la autora considera que los pasos que se han dado recientemente tanto con las nuevas perspectivas teóricas (Dörnyei, 2005; Macaro, 2007) y prácticas (Hassan et al. 2005; Graham y Macaro, 2008) auguran un futuro esperanzador.

Concluimos así esta primera parte dedicada a las estrategias en general. En ella primero hemos revisado algunos conceptos fundamentales de las estrategias de aprendizaje para poder enmarcar el objeto de nuestra investigación, que son las estrategias de lectura. En esta segunda parte nos vamos a centrar en las estrategias de lectura, siguiendo un esquema similar al que hemos utilizado al tratar las estrategias en general.

2.2 ESTRATEGIAS DE LECTURA

En esta segunda parte del capítulo vamos a centrarnos en las estrategias de lectura, que son un tema fundamental en nuestra investigación. Como hemos señalado, el desarrollo de esta parte va a ser paralelo al que hemos realizado con las estrategias de aprendizaje. Comenzamos, pues, por los orígenes de los estudios sobre estrategias de lectura, abordando a continuación el concepto de estrategia de lectura. Seguidamente analizamos un concepto fundamental en este contexto que es el de la *metacognición*. Repasamos después las principales taxonomías, estudiando también los factores individuales y contextuales que influyen en el uso de estrategias de lectura. Por último, revisamos los modelos de instrucción estratégica y la eficiencia de los entrenamientos.

2.2.1 LOS ORÍGENES DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE ESTRATEGIAS DE LECTURA: EL/LA BUEN/A APRENDIZ

Aunque se había iniciado antes en L1, las primeras investigaciones sobre estrategias de lectura en L2 comenzaron en los años setenta y trataban de descubrir qué diferenciaba a los/las buenos/as de los/las malos/as lectores/es. Muchos de estos estudios eran investigaciones cualitativas en las que se trataba de extraer e individualizar las estrategias que usaban los/las lectores/as más capaces (Hosenfeld, 1977; Hauptman, 1979; Devine, 1984; Knight, Padron y Waxman, 1985; Block, 1986; Sarig, 1987). En la actualidad se continúan realizando investigaciones sobre las estrategias de los/as buenos/as lectores/as (Saricoban, 2002; Yang, 2002; Pang, 2008).

Bai (2007), tras revisar abundante literatura sobre las estrategias lectoras, recoge una serie de estrategias que se han asociado con el/la buen/a lector/a:

- Reconocer palabras con rapidez
- Usar rasgos tipográficos
- Inferir
- Usar el conocimiento del mundo
- Analizar las palabras desconocidas
- Identificar las funciones gramaticales de las palabras
- Concentrarse en la construcción del significado
- Conjeturar sobre el significado del texto
- Evaluar las conjeturas y probar nuevas hipótesis si fuera necesario
- Monitorizar la comprensión
- Tener en mente el propósito de lectura
- Ajustar las estrategias al propósito de lectura
- Identificar o inferir la idea principal
- Entender las relaciones entre las partes del texto
- Distinguir las ideas principales de las secundarias
- Tolerar la ambigüedad en el texto
- Parafrasear
- Usar el contexto para construir el significado

- Continuar leyendo, incluso si no se comprende, al menos durante un tiempo

Podríamos añadir algunas que menciona Carrell (1998):

- Buscar información específica (*scanning*)
- Ignorar las palabras desconocidas
- Volver a leer
- Reconocer la estructura del texto
- Relacionar las palabras desconocidas con otras similares de la L1 o de otra lengua

Podemos, por último, añadir algunas más que propone Singhal (2001):

- Observar el texto antes de leer
- Usar estrategias para recordar el texto (parafrasear, repetir, tomar notas, resumir, hacerse preguntas a uno/a mismo/a...)
- Cambiar de estrategia lectora, si la que se está usando no funciona
- Evaluar la calidad del texto
- Reflexionar sobre cada parte que se lee
- Planear el uso que se le va a dar al conocimiento adquirido al leer

Como ya apuntábamos al hablar de las estrategias de aprendizaje, a pesar de las expectativas iniciales de que bastaría con que los/las lectores/as menos hábiles las conocieran para poderlas aplicar, algunos estudios (Anderson, 1991; Kern, 1997) han probado que dos lectores/as pueden usar una misma estrategia y obtener resultados muy diferentes. Ambos concluyen que lo importante es el modo en que se manejan esas estrategias, es lo que Carrell (1998) denomina *uso metacognitivo de las estrategias*. Esta autora considera que lo que caracteriza a los/las buenos/as lectores/as es la lectura estratégica en la que se lee en busca del significado utilizando unas estrategias que permiten la elaboración, la organización y la evaluación de la información:

“Strategic reading is a prime characteristic of expert readers because it is woven into the very fabric of ‘reading for meaning’ and the development of this cognitive ability. Reading strategies -which are related to other cognitive

strategies enhancing attention, memory, communication and learning- allow readers to elaborate, organize, and evaluate information derived from text.”
(Carrell, 1998:4)

Las/los lectores/as seleccionan las estrategias según la tarea que vayan a realizar. Algunas de las estrategias que utilizan se relacionan con ellos/as mismos/as, con el conocimiento previo o las capacidades que poseen. No obstante otras estrategias se relacionan con el texto, como puede ser el reconocimiento de letras o de palabras. Carrell (1983) afirma que si el/la lector/a usa sólo estrategias relacionadas con el texto, será un/a lector/a débil que cada vez que tenga un problema de comprensión reducirá su comprensión y acabara intentando comprender palabra por palabra, letra a letra, al carecer de estrategias que le lleven a una comprensión global.

De todo ello podemos concluir que, aunque es innegable el valor de los estudios sobre las estrategias del/de la buen/a aprendiz, puesto que fueron los que abrieron el camino a la enseñanza-aprendizaje de las mismas, no basta con la mera enseñanza de dichas estrategias a los/las demás. Las investigaciones posteriores indican que es imprescindible que el/la aprendiz haga un uso *metacognitivo* de las mismas, es decir, que sea capaz de orquestarlas del modo conveniente.

2.2.2 ¿QUÉ SON LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA?

Según señalan autores/as como Carrell (1998) o Singhal (2001), un problema que surge al delimitar las estrategias de lectura es lo borrosa que resulta la frontera entre estas y procesos mentales como pensar o estudiar. En las definiciones que vamos a revisar a continuación veremos que no existen diferencias significativas, pero mientras algunos/as especialistas las consideran procesos mentales, otros/as subrayan su aspecto táctico o su empleo en la resolución de problemas.

Barnett (1989) las define como: “...mental operations involved when readers purposefully approach a text to make sense of what they read” (Barnett, 1989:66).

Al igual que Singhal (2001), Carrell (1998) considera difícil distinguir las estrategias de lectura de ciertos procesos cognitivos y las considera tácticas que usan los/las lectores/as para abordar y comprender un texto:

“Reading strategies can be virtually impossible to distinguish from other cognitive processes related to thinking, reasoning, studying, or motivational strategies, and I won't attempt such a demarcation here either. For our purposes, reading strategies will include any of a wide array of tactics that readers use to engage and comprehend text.” (Carrell, 1998:3)

Mokhtari y Sheorey (2002) las definen como planes mentales, técnicas y acciones que se emplean mientras se lee.

Las dos últimas definiciones que citamos se centran en su empleo frente a los problemas que surjan en la comprensión. Así, Duffy (1993) las describe como: "plans for solving problems encountered in constructing meaning" (Duffy, 1993:232).

Por último, Singhal (2001) considera que las estrategias son: “processes used by the learner to enhance reading comprehension and overcome comprehension failures” (Singhal, 2001).

Vemos que los términos utilizados son muy variados: *operaciones mentales, tácticas, planes mentales, acciones específicas, planes para resolver problemas, procesos para mejorar la comprensión y superar los fallos de comprensión...* No obstante, todas estas concepciones no se excluyen mutuamente, sino que se complementan.

2.2.3 LA METACOGNICIÓN EN LA LECTURA

En el contexto de la lectura comprensiva son varios los términos que se manejan alrededor de la *metacognición*: *conocimiento metacognitivo*, *conciencia metacognitiva*, *monitorización de la comprensión*... Aunque sus definiciones no sean idénticas, parece que se pueden interpretar en general como sinónimos, como veremos a continuación.

Según hemos señalado en la primera parte de este capítulo, para Flavell (1978) son dos componentes los que intervienen en la *metacognición*: el conocimiento *metacognitivo* y las experiencias *metacognitivas*. A su vez el conocimiento *metacognitivo* está integrado por: el conocimiento de la persona, el de la tarea y el de la estrategia. Si trasladamos estos al contexto de la lectura con *conocimiento de la persona* nos referiremos a la conciencia que el/la lector/a tiene sobre sus propias habilidades lectoras. Con *conocimiento de la tarea* hacemos referencia al conocimiento de la tarea de lectura que se está realizando y su propósito. Por último, con *conocimiento sobre las estrategias* aludimos al conocimiento de las estrategias de lectura y sus condiciones de aplicación.

Vacca y Vacca definen la *metacognición* aplicada a la lectura del siguiente modo: “the knowledge learners have about reading strategies and the ability to capitalize upon such knowledge to monitor their own reading” (Vacca y Vacca, 1986:220).

Grabe (1991), por su parte, utiliza el término *conocimiento cognitivo* y lo define como el conocimiento sobre la cognición incluyendo el conocimiento sobre el lenguaje, que en el contexto de la lectura implica las habilidades *metacognitivas* que se activan para incrementar la comprensión.

Anderson (1999), que según vimos anteriormente define la *metacognición* como “thinking about thinking”, coincide con otros/as autores/as (Carrell, 1998; Sheorey y Mokhtari, 2001; Díaz Larenas, 2002) al considerar la conciencia *metacognitiva* como la habilidad más importante en el proceso lector, aquello que distingue a los/las lectores/as más capaces de los/las menos/as.

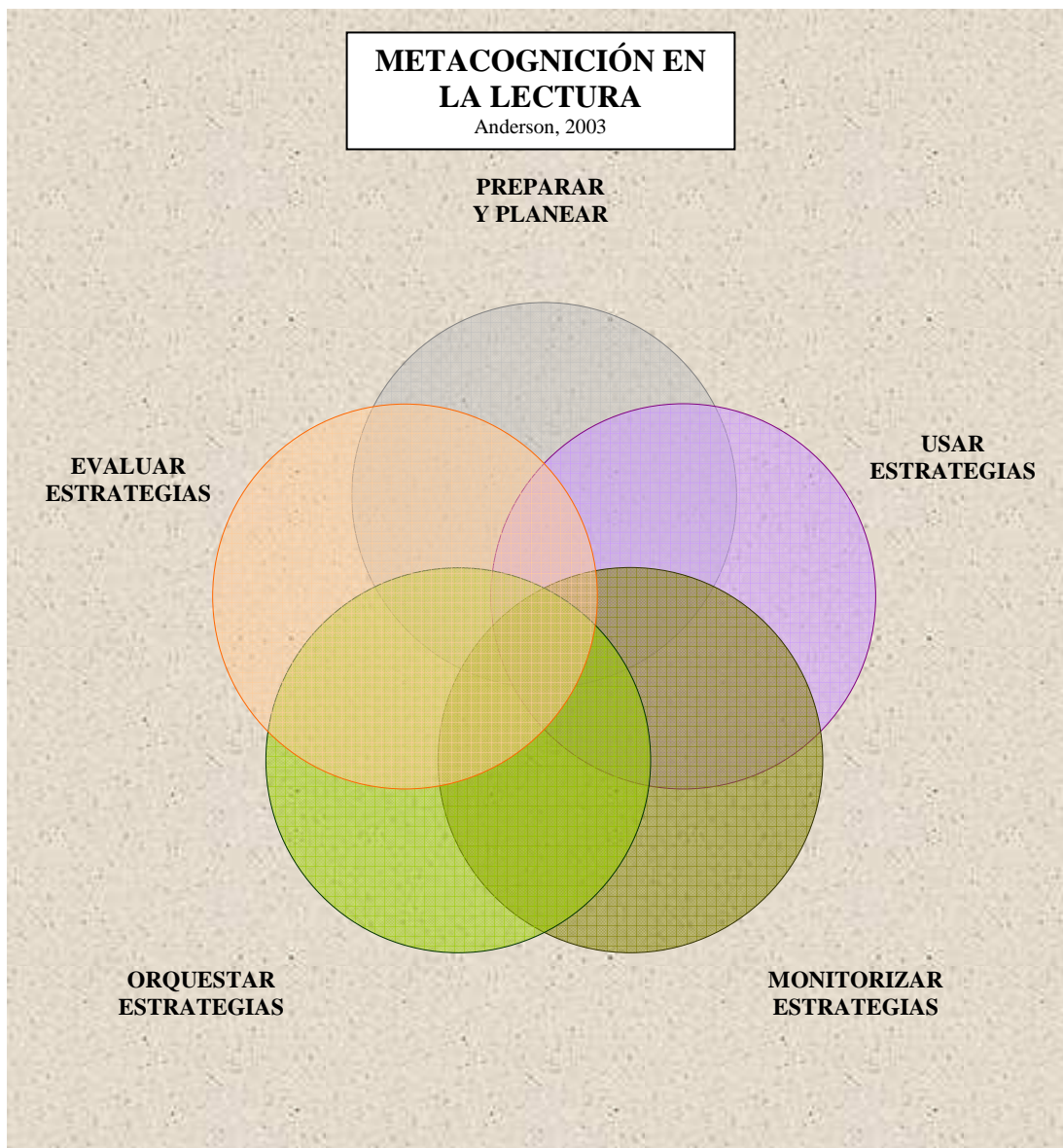


Fig.2.1

Yang (2002) utiliza la expresión *monitorización de la comprensión* para referirse a una competencia general que ha de poseer el/la lector/a para poder utilizar las estrategias *metacognitivas*. No obstante, en la literatura de estrategias, *monitorización de la comprensión* se ha empleado también para referirse simplemente a una de las competencias *metacognitivas* que pueden intervenir en la comprensión.

La *metacognición* es un factor muy importante en la lectura en L1, por lo que se han realizado numerosos estudios en ese campo (Zabucky y Ratner, 1989; Persson, 1994; Craig y Yore, 1995; Perfetti, Marron y Foltz, 1996; Ehrlich, Remond y Tardieu, 1999). Sin embargo, la *metacognición* puede ser todavía más decisiva en la lectura en L2, ya

que al encontrar más dificultades, los/las lectores/as necesitan una mayor *monitorización* de su comprensión (Block, 1992). Se trata, de cualquier forma, de un tema abierto a la discusión y a la investigación.

Según hemos afirmado, las estrategias *metacognitivas* son uno de los componentes de la *metacognición* y sirven para que el/la aprendiz controle su propia cognición. En el campo de la lectura, estas estrategias muestran el modo en que los/las lectores/as conciben la tarea, la forma en que interpretan lo que leen y los pasos que dan cuando no comprenden (Singhal, 2001). Son muchos/as los/las autores/as que defienden la eficiencia de las estrategias *metacognitivas* en la lectura comprensiva (Oxford, 1990; Cotterall, 1993; Li y Munby, 1996; Carrell, 1998; Novoa y Doddis, 2000; Singhal, 2001; Zhang, 2001; Yang, 2002; Phakiti, 2003; Woodrow, 2005), y muchos/as consideran la instrucción en este tipo de estrategias una buena opción para desarrollar la conciencia *metacognitiva*, que, como afirma Block (1992), es una competencia que tarda en aparecer porque implica la habilidad de distanciarse y observarse a uno/a mismo/a.

Existen interesantes estudios sobre la conciencia *metacognitiva* de los/las lectores/as y su efecto en el empleo de estrategias lectoras como los de Carrell (1998), Kusiak (2001), Dhieb-Henia (2003), Ramírez Verdugo (2004), Mónos (2005) o Rashid, Chew y Kabilan (2006), que apoyan las afirmaciones de Singhal (2001) que reproducimos a continuación:

“We can conclude that less effective readers often have misconceptions about the reading process, fail to monitor their comprehension, underutilize effective reading strategies, and employ fewer reading strategies when reading. Skilled readers, on the other hand, know and use many different strategies in coming to terms with text. They employ both ‘bottom-up’ and ‘top-down’ reading strategies, use a wider range of strategies and use them more frequently, and employ metacognitive knowledge, that is knowledge and when and how comprehension and monitoring processes apply.” (Singhal , 2001)

Concluimos, pues, que la *metacognición* en la lectura va más allá de la utilización de una serie de estrategias *metacognitivas*. No obstante, estas estrategias son esenciales puesto que pueden contribuir al desarrollo de dicha conciencia *metacognitiva*.

2.2.4 TAXONOMÍAS SOBRE LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA

Como hemos señalado con anterioridad, la elección de una estrategia u otra depende de cada aprendiz, pero también de la tarea que vaya a realizar. Las diferentes tareas y las vías de comunicación que se vayan a utilizar para completarlas hacen que se deban usar unas destrezas u otras. Pongamos un ejemplo: si la tarea es lograr información telefónica sobre las actividades de un centro deportivo, la destreza será la producción oral, mientras que si se realiza a través de la página web de dicho centro, la destreza será la comprensión escrita. Muchas tareas, tales como la realización de una exposición oral sobre cualquier tema, pueden exigir una combinación de destrezas. Centrándonos en el tema de las estrategias de lectura, el/la lector/a, cuando vaya a realizar una tarea de comprensión lectora, empleará estrategias relacionadas con la comprensión lectora. Las taxonomías de tipo general pueden ser aplicadas a la lectura, aunque habrá ciertas estrategias relacionadas con la producción que no se emplearán.

De cualquier forma existen también taxonomías que han intentado clasificar únicamente las estrategias que utilizan los/las lectores/as durante el proceso lector. Como ya hemos visto en nuestra revisión de la literatura de la comprensión lectora, la dicotomía entre procesos de arriba-abajo y de abajo-arriba, aunque ha sido superada por el enfoque interactivo, sigue utilizándose para describir las destrezas que intervienen en el proceso de lectura. En el contexto de las estrategias de lectura ocurre algo similar y son muchos los/las autores/as (Block, 1986; Davis y Bistodeau, 1993; Salataci y Akyel, 2002; de Serres, 2003; Kong, 2006; Rao et al., 2007) que distinguen entre estrategias globales, denominadas también *del/de la lector/a* o *de arriba-abajo* y estrategias locales, llamadas también *del texto* o *de abajo-arriba*. Las estrategias de comprensión general incluyen tanto el logro de comprensión, como su *monitorización*, de tal manera que el/la lector/a va encajando la nueva información en la anterior, monitorizando el proceso. Las estrategias locales se refieren al tratamiento de cuestiones lingüísticas, así que cada

lector/a se centra en el reconocimiento e identificación de los elementos lingüísticos que le lleven de lo concreto a lo abstracto.

Ofrecemos a continuación la taxonomía de Block (1986):

- **Estrategias de comprensión general**
 - Anticipar el contenido
 - Reconocer la estructura del texto
 - Integrar la información
 - Cuestionar la información
 - Distinguir las ideas principales
 - Interpretar el texto
 - Usar el conocimiento general
 - Asociar
 - Comentar sobre el comportamiento o sobre el proceso
 - Comprobar la comprensión
 - Corregir el comportamiento
 - Reaccionar emocionalmente al texto
- **Estrategias lingüísticas locales**
 - Parafrasear
 - Releer
 - Analizar la oraciones
 - Analizar las palabras
 - Solucionar problemas de vocabulario

Con respecto a la eficacia mayor o menor de un tipo u otro de estrategias, basándose en los resultados de sus investigaciones, algunos/as autores/as (Block, 1986; Zhenhui et al., 2007) afirman que los/las buenos/as lectores/as usan más estrategias de tipo general, mientras que los/las lectores/as menos hábiles utilizan estrategias de tipo local. Nunan (1999) considera que las estrategias locales tienen sentido en niveles iniciales, en los que es fundamental lograr unas destrezas mínimas en la descodificación del código lingüístico. Una vez que se ha superado esta etapa, considera que las estrategias globales son mucho más eficaces en la comprensión lectora en L2. Esta opinión

contrasta con la de Saricoban (2002), quien apunta que los/las buenos/as lectores/as combinan las estrategias globales con las locales.

Recogiendo una tradición en la literatura de estrategias, Carrell (1998) considera que las estrategias de lectura pueden clasificarse en *metacognitivas* y *cognitivas*. Las primeras se refieren al control del proceso lector en general, es decir, a la planificación, *monitorización* y evaluación del mismo. Las estrategias cognitivas por su parte se refieren a tareas concretas y, en el caso de la lectura comprensiva, implican el procesamiento del texto concreto que se vaya a leer. Según Salataci y Akyel (2002), las estrategias cognitivas suelen dividirse a su vez en globales y locales. Esto no sería aplicable a la clasificación de Block (1986), que acabamos de revisar, ya que implicaría que todas las estrategias que propone son cognitivas; se trata simplemente de dos taxonomías diferentes, cada una de ellas con su propio lenguaje.

En lo que se refiere a una mayor eficacia de un tipo de estrategias sobre otras, hemos visto más arriba que son muchos/as los/las especialistas (O'Malley, et al., 1985; Carrell 1989; Yang, 2002) que consideran la *metacognición* el factor fundamental en el uso de estrategias, aquello que orquesta y guía todo lo demás. Hemos afirmado, también, que uno de los componentes de la *metacognición* son las estrategias *metacognitivas*, por lo que son para muchos/as las estrategias fundamentales en la lectura.

Presentamos por último la propuesta de Mokhtari y Sheorey (2002) en la que se basa su instrumento *SORS (Survey of Reading Strategies)*, su cuestionario para el desarrollo de estrategias *metacognitivas* de lectura. Según su taxonomía, las estrategias de lectura pueden clasificarse en tres grupos: estrategias de lectura global, estrategias de resolución de problemas y estrategias de apoyo. Las estrategias de lectura global son técnicas planeadas gracias a las que el/la lector/a controla su proceso de lectura. Las estrategias de resolución de problemas son estrategias y procedimientos que el/la lector/a emplea cuando se enfrenta directamente al texto. Son las técnicas que se emplean cuando surgen problemas en la comprensión del texto. Por último, las estrategias de apoyo son mecanismos básicos que se utilizan para ayudar en la comprensión:

- **Estrategias de lectura global**
 - Fijar un propósito de lectura
 - Usar el conocimiento previo
 - Observar el texto antes de leer con detalle
 - Evaluar cómo el texto encaja con el propósito de lectura
 - Ojear el texto para ver su longitud y su organización
 - Saltarse las partes del texto que no se consideren
 - Usar los rasgos no textuales como tablas y gráficos para comprender mejor
 - Fijarse en ciertos términos como los conectores... (*primero, pero...*) para comprender mejor
 - Utilizar rasgos tipográficos como la negrita, cursiva...
 - Evaluar el texto que se va leyendo
 - Pararse a pensar cuando las ideas o la información del texto carezcan de sentido
 - Comprobar si las hipótesis sobre el texto son correctas o no
 - Leer el título antes de la lectura para poder predecir el contenido
- **Estrategias de apoyo**
 - Tomar notas mientras se lee
 - Leer en alto cuando el texto es difícil
 - Pensar sobre las ideas principales del texto para comprenderlo mejor
 - Traducir
 - Subrayar, destacar la información en el texto
 - Usar materiales de referencia (diccionarios...)
 - Parafrasear para entender mejor
 - Ir hacia delante y hacia atrás en el texto
 - Hacerse preguntas a uno/a mismo/a sobre el texto y tratar de responderlas

- **Estrategias de resolución de problemas**
 - Leer despacio y con cuidado para comprender mejor
 - Intentar concentrarse en el texto
 - Ajustar la velocidad de lectura al nivel de dificultad del texto
 - Leer con cuidado cuando el texto se vuelve difícil
 - Pararse a pensar sobre lo que se ha leído
 - Visualizar la información para que nos ayude a recordar el texto
 - Volver a leer para comprender mejor
 - Adivinar el significado de las palabras y expresiones desconocidas

La diversidad de las taxonomías de estrategias de lectura que acabamos de presentar refleja dos tendencias en la clasificación: aquella que sigue la tradición de las teorías de la lectura y la que continúa la tradición de las estrategias de aprendizaje. Según la primera, las estrategias se clasifican en generales y locales, siguiendo un enfoque interactivo de la lectura, con procesos de arriba-abajo y de abajo-arriba (Block, 1986; Nunan, 1999; Saricoban, 2002; Zhenhui et al., 2007). El segundo tipo de clasificaciones sigue la tradición de la literatura de estrategias y las divide en *metacognitivas* y cognitivas (Carrell, 1998), subrayando la importancia de lo *metacognitivo*, presente también en la clasificación de Mokhtari y Sheorey (2002).

2.2.5 ESTRATEGIAS DE LECTURA: FACTORES INDIVIDUALES Y CONTEXTUALES

Al igual que ocurre en el caso de la estrategias de aprendizaje, el uso de las estrategias de lectura puede estar influenciado por los factores individuales y contextuales, puesto que es el/la lector/a quien decide utilizar una estrategia para realizar una tarea en un contexto determinado. De este modo, son numerosos los estudios que tienen en cuenta cuestiones individuales como la edad, el sexo, el nivel de L2 o la motivación. Entre los más recientes podemos citar el de Razi (2008) que considera, entre otros factores novedosos, el ser diestro o zurdo al utilizar estrategias *metacognitivas* de lectura. Se tienen en cuenta igualmente los factores contextuales como la influencia de la tarea o la influencia de la cultura y el contexto. A pesar de la importancia del tema, no vamos a realizar aquí más que un repaso superficial de las investigaciones más relevantes.

Comenzaremos abordando los estudios sobre estrategias en los que se ha tenido en cuenta la edad de los/las participantes. La investigación en estrategias de lectura ha tenido en cuenta la edad como un factor que podía afectar en el uso de las estrategias. Por ello, algunas experiencias de instrucción en estrategias y su análisis posterior, que obtenía resultados positivos con personas de una edad, se han repetido con personas de otra edad. Así, Au (1977), aplicando su método de entrenamiento estratégico, obtiene resultados satisfactorios con niños/as, que después logran también Carrell, Pharis y Liberto (1989) con adultos. De cualquier forma, parece que sí existen ciertas diferencias según la edad. En este contexto Singhal (2001) considera que los/las lectores/as más jóvenes y con menor experiencia hacen no sólo un uso menor de estrategias, sino también que este uso menos es eficaz.

Otro factor sobre el que se han realizado numerosos estudios es el sexo. Aunque Young y Oxford (1997) no aprecian diferencias en el uso de estrategias locales o globales según el sexo, observan que la estrategia preferida de los hombres es la *monitorización*, mientras que las mujeres emplean más aquellas de resolución de problemas de vocabulario. Los estudios de Brantmeier (2000, 2002) muestran resultados similares. La investigación de Schueller (1999), en la que compara la eficiencia de dos tipos de instrucción (estrategias de arriba-abajo y estrategias de abajo-arriba) utilizando dos tipos de test de lectura, muestra algunas diferencias, dado que las mujeres obtienen mejores resultados en tres de las cuatro condiciones posibles.

El nivel de L2 ha sido un factor que se ha tenido en cuenta en muchos estudios sobre estrategias (Carrell, 1998; Yang, 2002; Jackson, 2008), pero especialmente en aquellos que hacen referencia a la transferencia de estrategias entre lenguas. Existe un consenso bastante amplio sobre el hecho de que las estrategias de lectura que se han adquirido en L1 tienden a transferirse a la L2 bajo determinadas circunstancias. En el apartado dedicado a la lectura en L2, se apuntaba que, para que se produzca transferencia de destrezas lectoras entre dos lenguas, han de tenerse en cuenta dos cuestiones: el nivel de lectura en L1 y el nivel de L2. El contexto es similar en el caso de la utilización de estrategias de lectura, en el que se considera que la transferencia se produce a partir de un nivel umbral de L2.

El ámbito de la transferencia es bastante complicado y muchas veces los resultados de los trabajos de los/las especialistas son contradictorios. Varios estudios (Padron, Knight y Waxman, 1986; Block, 1992; Padron y Waxman, 2001) muestran que los/las lectores/as utilizan más estrategias en L1 que en L2. Estas mismas investigaciones indican que los/las buenos/as lectores/as usan más estrategias favorecedoras de la lectura que los/las menos capaces en L2, pero menos estrategias de las que emplean en L1. Sin embargo, la investigación de Feng y Mokhtari (1998) prueba lo contrario, es decir, que los/las hablantes chinos/as utilizan más estrategias en inglés L2, que en chino. Dicho de otro modo, que es en los momentos de mayor dificultad, al emplear la L2, cuando más estrategias emplean. La investigación de Yamashita (2002) no despeja el panorama, ya que muestra que los/las lectores/as utilizan más estrategias locales en L2 y más globales en L1, independientemente de que sean o no buenos lectores en L1 y L2.

Otro estudio interesante es el de Kong (2006), ya que concluye que el nivel de L2 influye más en el uso de estrategias locales que en el de globales. En su investigación, los/las buenos lectores/as en L1 son capaces de usar estrategias generales en L2, incluso cuando sus niveles de L2 son bajos, mientras que esto no sucede así con las estrategias locales. Estos resultados contrastan con los de una investigación realizada por Hardin (2001) en la que se concluye que con niveles altos de L2 se da transferencia de estrategias lectoras generales, mientras que con niveles bajos las estrategias que se transfieren son locales.

Otra investigación interesante es la de Sarig (1987) en la que se observa transferencia de L1 a L2, pero el uso de estrategias globales no implica, como parecía esperarse, mejores resultados, sino que depende de cada lector/a. Sin embargo, la efectividad de las estrategias en el/la mismo/a lector/a es consistente en ambas lenguas.

La L1 que se hable influye igualmente en la transferencia a L2; así, las habilidades para descifrar y el reconocimiento de palabras dependen de la naturaleza de la L1 y de la L2. En esta línea, el estudio de Akamatsu (2003) concluye que cuando la L2 es una lengua alfabética como el inglés, los/las hablantes de lenguas alfabéticas como el persa tienen más habilidad de reconocimiento de palabras que aquellos cuya L1 es no alfabética como es el caso del chino o del japonés. Bang y Zhao (2007) observan que cuando la L2 es alfabética (inglés), los/las hablantes de L1 no alfabética (chino) utilizan estrategias

visuales (ortográficas), mientras que los/las de L2 alfabética (coreano) emplean estrategias auditivas (fonológicas). No obstante, los resultados que obtienen en cuanto a la comprensión son similares.

Otro factor que se ha considerado en algunas investigaciones, especialmente en las que se imparte una instrucción de estrategias de lectura, es el nivel de comprensión lectora en L2. Se trata de averiguar quiénes se benefician más de la instrucción en estrategias. Algunos estudios indican que son los de niveles más bajos (Kern, 1989; Song, 1998; Kusiak, 2001) porque son precisamente estos los/las lectores/as que menos estrategias utilizan.

Ya hemos señalado en la primera parte del capítulo que son muchos/as los/las especialistas que consideran que existe una relación entre los factores afectivos y el uso de estrategias. En el campo concreto de las estrategias de lectura Carrell (1998) afirma que las estrategias influyen no sólo en la *metacognición*, sino también en la motivación, ya que los/las lectores/as han de tener no sólo el conocimiento, sino también la disposición para usar estrategias. Se han realizado estudios sobre el efecto de la instrucción estratégica en la motivación con resultados poco concluyentes, ya que mientras en algunos (Harris, 2007) no se observan cambios, en otros se dan mejoras significativas (Ramirez Verdugo, 2004; Macaro y Erler, 2008).

Según hemos señalado, los factores contextuales como la tarea, la cultura y el contexto pueden ser determinantes en la elección de unas estrategias u otras. Hemos revisado ya una investigación de Schueller (1999) en la que compara la eficiencia de dos tipos de instrucción (estrategias de arriba-abajo y estrategias de abajo-arriba), utilizando dos tipos de tareas: resumen sin texto delante (*recall*) y elección múltiple en hombres y en mujeres. En este caso nos vamos a centrar no en el sexo, sino en la tarea. Las mujeres obtuvieron peores resultados con instrucción de estrategias de arriba-abajo cuando la tarea era de elección múltiple, pero sus resultados fueron mejores cuando la tarea era recordar o en cualquiera de las dos tareas cuando la instrucción era de estrategias de abajo-arriba. Ya hemos señalado en el capítulo anterior que algunos/as autores/as (Alderson y Urquhart, 1983; Canale et al., 1984; Jafarpur, 1987; Carrell, Pharis y Liberto, 1989; Alderson, 1990, 2000; Anderson, 1991; Anderson et al., 1991; Allan, 1992; Sequera, 1995; Wright, 1997; Kobayashi, 2002; Lynch, 2003; Yoshimura, 2006;

Yu, 2008) afirman que el tipo de tarea que se utiliza en la evaluación influye en los resultados. De modo que, aunque los/las lectores/as tengan destrezas como la inferencia, o la visión crítica, no van a poder demostrarlas, si la tarea de evaluación es exclusivamente de *scanning*.

En lo referido al conocimiento previo, dada la importancia que este tema ha tenido en la literatura de la lectura en los últimos años, no resulta sorprendente constatar la abundancia de estudios sobre este factor y el uso de estrategias (Jimenez, Garcia y Pearson, 1996; Saricoban, 2002; Anderson, 2004; Bransford, 2004).

En cuanto a los factores culturales y el contexto, muchos de los estudios realizados en ese campo hacen referencia también al conocimiento previo. Así Pritchard (1990) realiza un estudio sobre la importancia de los factores culturales en la lectura. La conclusión a la que llega es que la familiaridad cultural influye en la comprensión lectora, y que los/las lectores/as pertenecientes a algunas culturas utilizan más estrategias lectoras y son más conscientes de ello.

Vemos, pues, que son numerosos los factores individuales y contextuales que se han considerado en la investigación sobre estrategias de lectura. Los resultados de estos estudios dibujan un panorama variado, susceptible de ser contemplado desde muchos ángulos diferentes.

2.2.6 ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ESTRATEGIAS DE LECTURA

Al igual que ocurre con las estrategias de aprendizaje de la lengua, el concepto de estrategias de lectura ha ido siempre ligado a la idea de enseñanza y el aprendizaje de las mismas. Por ello se han propuesto diversos modelos para llevar a cabo este tipo de instrucción en diversos contextos. No obstante esta instrucción únicamente tendrá sentido si es eficiente, es decir, si mejora la comprensión lectora en L2. Analizaremos por ello algunas investigaciones sobre el entrenamiento en estrategias de lectura.

2.2.6.1 Modelos de instrucción en estrategias de lectura

La instrucción en estrategias de lectura viene realizándose en segundas lenguas desde los años 70, por lo que la literatura especializada recoge no sólo la descripción de muchos de los modelos, sino también los resultados de estas intervenciones (Au, 1977; Hosenfeld et al. 1981; Chamot y O'Malley, 1987; Wright, 1997; Kusiak, 2001; Salataci y Akyel, 2002; Dhieb-Henia, 2003; Pani, 2004; Ramírez Verdugo, 2004; Harris, 2007; Macaro y Erler, 2008).

En su revisión de los modelos que se han utilizado para la instrucción en estrategias de lectura, Lawrence (2007) enumera cuatro que recogemos a continuación:

- **Experiencia, texto y relación (ETR):** se trata de un modelo que popularizó Au (1977), y su nombre describe el proceso que se sigue. En primer lugar, se activa el conocimiento previo a través de preguntas y discusiones (experiencia), a continuación se van leyendo y monitorizando la comprensión de fragmentos del texto (texto) y, por último, se relaciona la experiencia y el texto (relación). Los estudios de Au (1977) con niños/as y Carrell, Pharis y Liberto (1989) con personas adultas prueban su eficacia.
- **Enfoque de enseñanza recíproca:** la lectura se considera una construcción del significado y, como corresponde a un enfoque influenciado por el constructivismo, el andamiaje es fundamental, así como la toma de responsabilidad en la instrucción estratégica por parte de los/las propios/as lectores/as. Las estrategias fundamentales son: resumir, clarificar, preguntar y predecir. Aunque sus creadoras, Palincsar y Brown (1984), lo aplicaron originalmente a la lectura en primeras lenguas, después ha obtenido resultados positivos en L2 (Padron, 1992; Cotterall, 1993; Song 1998; Salataci y Akyel, 2002).
- **Enfoque académico cognitivo de aprendizaje de lenguas (Cognitive Academic Language Learning Approach o CALLA):** en este método, Chamot y O'Malley (1987) dividen las estrategias en cognitivas y *metacognitivas*, recomendando su introducción paulatina. La aplicación de estas estrategias tiene lugar en áreas de contenido de primaria y secundaria. Se han obtenido resultados positivos con este tipo de entrenamiento (Chamot, 2004b).

- **Protocolo de observación de instrucción protegida (*Sheltered Instruction Observation Protocol*):** es un método creado por Short y Echevarria (1999) y tiene mucho en común con *CALLA*, ya que se implementa en áreas de contenido de centros de secundaria. Además del trabajo en estrategias *metacognitivas* como la *monitorización* o la *autoevaluación*, se da gran importancia al aprendizaje de vocabulario.

Como hemos visto, son muchos los/las autores/as que consideran que el uso de estrategias no es efectivo si no está acompañado de un comportamiento realmente estratégico, es decir, de una conciencia *metacognitiva*. Por ello no es suficiente dar una lista de estrategias que los/las lectores/as pueden usar, sino que han de ser conscientes de la naturaleza y el uso de dichas estrategias. Winograd y Hare (1988) consideran que el entrenamiento ha de ser cíclico y que estas preguntas han de constituir la base del entrenamiento estratégico:

1. ¿Qué es la estrategia?
2. ¿Por qué debería aprenderse?
3. ¿Cómo se usa la estrategia?
4. ¿Cuándo y dónde se usa la estrategia?
5. ¿Cómo se evalúa el uso de la estrategia?

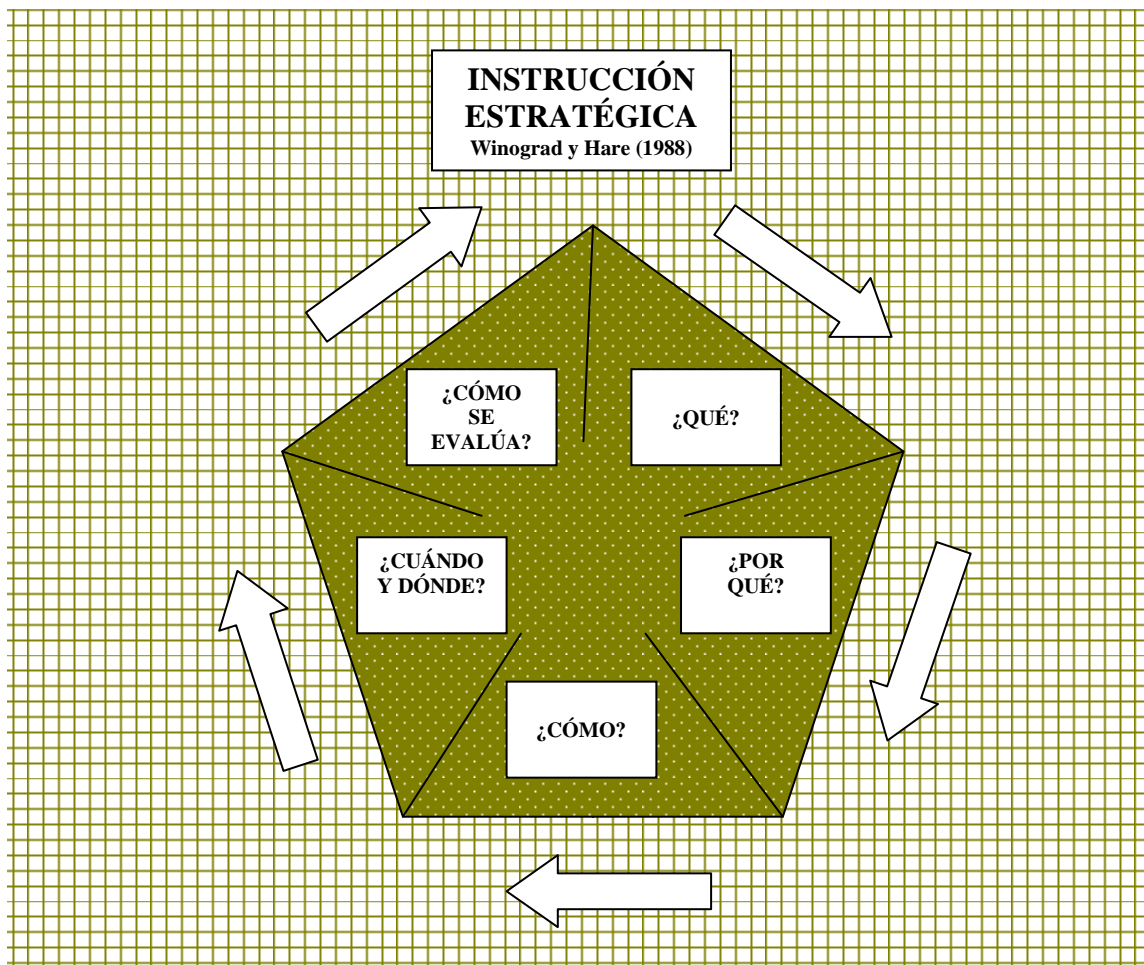


Fig.2.2

Estamos ante lo que podríamos denominar un entrenamiento *metacognitivo* ya que, como señalan Carrell (1998) y Lawrence (2007), estos pasos se relacionan con los tres componentes del conocimiento *metacognitivo*. El *qué* sería el conocimiento declarativo, el *cómo* hace referencia al conocimiento *procedural* y el resto hace referencia al conocimiento condicional.

Carrell (1998) ha utilizado como criterio la presencia o ausencia del conocimiento declarativo, *procedural* y condicional al realizar una revisión de entrenamientos estratégicos (Carrell, 1985; Hamp-Lyons, 1985; Sarig y Folman, 1987; Kern, 1989; Raymond, 1993). Aunque considera que la inclusión del conocimiento declarativo y *procedural* son imprescindibles, considera que puede haber entrenamientos que hayan obtenido resultados positivos, aunque sólo incluyan algún componente del conocimiento condicional. De todos modos, en la citada revisión los entrenamientos más completos eran los de la propia Carrell (1985) y el de Raymond (1993).

Como consecuencia de las investigaciones que ha llevado a cabo, Carrell (1998) cree que el conocimiento *metacognitivo* es central en el entrenamiento y que debería incluir además de los cinco puntos de Winograd y Hare (1988), otro punto sobre dónde y cuándo evaluar la estrategia.

2.2.6.2 Contextos de entrenamiento en estrategias de lectura

Tanto cuestiones como la conveniencia o no de una instrucción explícita como los posibles contextos de instrucción (charlas y discusiones, talleres, mini-cursos audiovisuales, estrategias en libros de texto o la instrucción basada en estrategias...) que se han tratado en el campo de las estrategias de aprendizaje de la lengua, son perfectamente aplicables a la instrucción en estrategias de lectura, de modo que no las vamos a tratar de nuevo.

Otro factor que se debe tener en cuenta es la preparación del/de la instructor/a para realizar un entrenamiento estratégico. Cuando el modelo es un entrenamiento intensivo llevado a cabo por un/una especialista en estrategias, esto no es un problema. Sin embargo, si integramos la instrucción en las rutinas del aula, será el/la docente quien la lleve a cabo y es posible que su preparación no sea la adecuada (RAND, 2002).

En cuanto a las herramientas empleadas en la instrucción, ya hemos mencionado los cuestionarios que, además de mostrar al/a la instructor/a la utilización de estrategias por parte del/de la lector/a, sirven para que el/la lector/a tome conciencia de su existencia (Grenfell y Harris, 1999; Mokhtari y Sheorey, 2002; Erler, 2007). Algo similar ocurre con los protocolos verbales, que tienen la doble función de informar tanto al/a la investigador/a como al/a la lector/a de las estrategias que utiliza. Los/las instructores/as pueden a su vez elaborar sus propios protocolos verbales para poder proporcionar después un modelo, cuando llegue el momento de presentar las estrategias a los/las lectores/as. Son numerosas las investigaciones que han utilizado el protocolo verbal como método de instrucción en estrategias (Hosenfeld, 1977; Tang, 1996; Hardin, 2001; Salataci y Aykel, 2002; Lavadenz, 2003). A pesar de la validez de esta herramienta, debemos señalar también el que es probablemente su principal inconveniente, el tiempo que conlleva tanto la recogida como el análisis de la información que se extrae (Alcón, 1998).

Otra cuestión que merece nuestra consideración es el hecho de que cada vez es más común la posibilidad de llevar a cabo entrenamientos estratégicos a través del ordenador (Bull, 1997; Groß y Wolff, 2001; Dreyer y Nel, 2003), incluso cuando las estrategias vayan dirigidas a lectura en papel. Liou (2000) hace una interesante reflexión sobre este tema, señalando las limitaciones del ordenador, dado que sirve para un determinado tipo de elementos, pero subrayando su enorme potencial en terrenos apropiados.

Aunque no existe un acuerdo generalizado sobre la eficiencia de las estrategias en la comprensión lectora, está generalmente admitido que la instrucción en estrategias incrementa al menos su uso, como lo demuestran los estudios de Chamot y O'Malley (1987), Padron (1992), Salataci y Aykel (2002), Wright y Brown (2006), Lawrence (2007) y Macaro y Erler (2008).

2.2.6.3 Investigaciones sobre la instrucción estratégica en lectura y su eficiencia

Como hemos podido comprobar a lo largo de este capítulo, en las cuatro décadas que se ha estado trabajando en el campo de las estrategias de lectura en segundas lenguas, se han realizado numerosas investigaciones utilizando métodos diversos. Los objetos principales de dichos estudios han sido los distintos tipos de estrategias que usan los/las lectores/as más hábiles y menos hábiles, la influencia de los factores individuales en el uso de las estrategias o la transferencia a otras lenguas de estrategias empleadas por el/la lector/a en L1. A continuación vamos a centrarnos en la efectividad de la instrucción en estrategias, es decir, en el efecto que el entrenamiento tiene en la mejora de la comprensión lectora en L2.

Aunque existen investigadores/as críticos/as con la instrucción en estrategias como Benson (1995), la literatura recoge fundamentalmente estudios con resultados positivos. No obstante, es cierto que algunos/as especialistas como Cotterall (1993) denuncian el poco sentido que tiene la implementación de tratamientos estratégicos si no se trabaja el aspecto *metacognitivo*.

Cuando se intenta realizar una revisión de los entrenamientos estratégicos para ver su efectividad, debemos señalar que los distintos componentes de las investigaciones son

tan diversos, que no pueden compararse unos entrenamientos con otros. Contamos con estudios cualitativos y cuantitativos, llevados a cabo con metodología muy variada, realizados con grupos de edad muy distintos, con niveles diferentes de L2, con diversas L1 y culturas. Como señala Brantmeier (2002), las tareas de lectura que se realizan son variadas y se llevan a cabo en textos cuya longitud, tipología, dificultad o nivel son muy diversos. Aunque las investigaciones en sí tengan mucho valor, el contraste de unas con otras resulta muy difícil.

Con el fin de ofrecer un panorama lo más completo posible, vamos a centrarnos primero en la instrucción estratégica y sus conclusiones y, después, tan sólo en aquellas investigaciones que ofrecen un entrenamiento estratégico y una metodología similar a los que utilizamos en nuestra investigación.

Investigaciones sobre instrucción en estrategias de lectura

Una de las primeras investigaciones es la ya mencionada de Au (1977), que obtiene resultados positivos en comprensión lectora en L2 con niños/as con el modelo *ETR*. Ya en los ochenta, los trabajos de campo de Carrell, Pharis y Liberto (1989) sobre este mismo método en inglés L2 logran buenos resultados con universitarios. También en los ochenta Barnett (1988), en el contexto de francés L2, concluye que los/las lectores/as que utilizan las estrategias más productivas y son más conscientes del contexto tienen una mejor comprensión. Al final de la década, Kern (1989) lleva a cabo la investigación ya mencionada con universitarios/as de francés L2, cuyos resultados muestran una mejora tanto en comprensión como en inferencia.

En los años noventa se realizan un gran número de investigaciones sobre estrategias de lectura. Al comienzo de la década, Cotterall (1990) y, unos años después, Song (1998) repiten un estudio que habían realizado Palincsar y Brown (1984) en L1 sobre la *monitorización* de la comprensión, obteniendo igualmente resultados positivos. Ya hemos mencionado anteriormente el estudio de Anderson (1991) que, si bien relaciona el uso de una gran variedad de estrategias con mejores niveles de comprensión lectora, apunta la idea de que el simple uso de de estrategias no implica una mejor comprensión.

Los estudios de Raymond (1993) y de Talbot (1995) se centran en el entrenamiento en las distintas estructuras textuales, los resultados del primero no son concluyentes,

mientras que los del segundo, aunque positivos, se refieren exclusivamente al logro de una conciencia de estructura textual, no a la comprensión. Otra investigación sobre una cuestión similar es la de Kitajima (1997), dado que los/las alumnos/as se entrenan en el reconocimiento de conectores. Las conclusiones muestran una mejora en el uso de la estrategia, pero no existen progresos significativos en el caso de la comprensión.

El entrenamiento de Alcón (1996) gira en torno a cuatro estrategias *metacognitivas* y cognitivas basadas en Chamot (1993): atención selectiva, predicción, transferencia lingüística y adivinar del contexto. Durante la instrucción, se explican las estrategias y, por medio de una especie de guía de lectura, los/las estudiantes las aplican a tareas concretas. Después de cuatro meses de entrenamiento, se les pasa un cuestionario sobre su uso de las cuatro estrategias mencionadas, y las razones por las que las usan o no. Según la autora, los resultados muestran que los/las alumnos/as utilizan estrategias, les preocupa el aprendizaje y tienen conciencia *metacognitiva* sobre su proceso de aprendizaje. Además los estilos de aprendizaje parecen ser un motivo importante en la elección de estrategias.

La estrategia del entrenamiento de Najar (1997) es tomar apuntes mientras se lee, obteniendo muy buenos resultados, aunque otros factores pueden haber intervenido, como el hecho de que los/las alumnos/as realizaran más tareas en casa. Wright (1997) realiza un estudio sobre la influencia del entrenamiento *metacognitivo* en la comprensión lectora en el que obtiene resultados negativos con instrumentos tradicionales cuantitativos, un test de verdadero o falso, y positivos con instrumentos cualitativos, un resumen. Ya hemos mencionado anteriormente que el tipo de tarea requerida puede influir en los resultados, al exigir distintas destrezas por parte del/de la lector/a (Alderson y Urquhart, 1983; Canale et al., 1984; Jafarpur, 1987; Carrell, Pharis y Liberto, 1989; Alderson, 1990, 2000; Anderson, 1991; Anderson et al., 1991; Allan, 1992; Sequera, 1995; Wright, 1997; Kobayashi, 2002; Lynch, 2003; Yoshimura, 2006; Yu, 2008). Al final de la década se publican dos investigaciones sobre dos entrenamientos que logran buenos resultados en comprensión lectora: la de McGuire (1999) sobre las anotaciones que realizan los/las alumnos/as al leer y la de El-Koumi (1999) sobre distintos tipos de mapas semánticos.

En esta década podemos mencionar la investigación de Bimmel, van den Bergh y Oostdam (2001), cuyo objetivo es medir la eficiencia de la instrucción estratégica realizada en comprensión lectora tanto en holandés L1 como en inglés L2. Los resultados obtenidos son positivos para L1 pero no para L2, dicho en otras palabras, no hay transferencia. Otro trabajo de campo de comienzos de la década es el de Kusiak (2001), que muestra una mejora tanto de los niveles de comprensión como de conocimiento *metacognitivo*. Del mismo modo, Salataci y Akyel (2002) llegan a la conclusión de que el entrenamiento estratégico incrementa el nivel de uso de estrategias tanto en L1 como L2, y la comprensión lectora en L2. En la investigación que lleva a cabo Dhieb-Henia (2003) con lectores/as turcos/as para quienes el inglés era una tercera lengua, además de las mejoras en comprensión lectora, se aumenta el conocimiento declarativo sobre las estrategias y los textos. El trabajo de Ramírez Verdugo (2004) compara la instrucción en estrategias de lectura que trata de desarrollar la conciencia *metacognitiva* del/de la lector/a, con la instrucción en la que no se informa al/a la lector/a. Los resultados muestran diferencias a favor del primer caso, no sólo en conciencia *metacognitiva*, sino también en comprensión lectora y tiempo de lectura.

Vamos a finalizar con dos investigaciones que tienen lugar en el contexto de aprendizaje francés L2 por parte de estudiantes de secundaria. Nos referimos a los estudios de Harris (2007) y Macaro y Erler (2008). En el primero se obtienen resultados positivos tanto en comprensión lectora como en motivación. En el segundo se logran mejoras en comprensión lectora, además de un aumento en las estrategias que indican autonomía del alumnado y en la actitud positiva hacia la lectura en francés.

Eficiencia de los entrenamientos estratégicos en la comprensión lectora

Según veremos en la segunda parte de nuestra tesis, nuestra investigación se centra fundamentalmente en la eficiencia de la instrucción estratégica en la comprensión lectora. Por ello, hemos decidido dedicar este apartado a estudiar con mayor profundidad las investigaciones que acabamos de mencionar en el apartado anterior cuyos objetivos y metodología tienen puntos en común con la nuestra.

A lo largo del capítulo hemos comprobado que existe una literatura muy abundante sobre estrategias de lectura en papel (Hosenfeld, 1977; Hauptman, 1979; Devine, 1984;

Knight, Padron y Waxman, 1985; Block, 1986; Sarig, 1987; Anderson, 1991; Tang, 1996; Kern, 1997; Carrell, 1998; Grenfell y Harris, 1999; Singhal, 2001; Mokhtari y Sheorey, 2002; Lavadenz, 2003; Erler, 2007). Acabamos de constatar que dicha literatura es más restringida cuando nos limitamos a los entrenamientos estratégicos de lectura (Au, 1977; Hosenfeld et al. 1981, 1991; Carrell, 1985; Hamp-Lyons, 1985; Sarig y Folman, 1987; Chamot y O'Malley, 1987; Carrell, Pharis y Liberto, 1989; Cotterall, 1990; Wright, 1997; Song, 1998; Schueller, 1999; Salataci y Akyel, 2002; Pani, 2004; Wright y Brown, 2006) y todavía más si acotamos nuestro campo a las investigaciones que miden los efectos del entrenamiento en la comprensión lectora (Barnett, 1988; Kern, 1989; Raymond, 1993; Kusiak, 2001; Dhieb-Henia, 2003; Ramírez Verdugo, 2004; Harris, 2007; Macaro y Erler, 2008).

Vamos a estudiar, pues, con cierto detalle estas últimas investigaciones llevadas a cabo por Barnett (1988), Kern (1989), Raymond (1993), Kusiak (2001), Dhieb-Henia (2003), Ramírez Verdugo (2004), Harris (2007) y Macaro y Erler (2008). Aunque el objetivo común de todas ellas es el análisis del efecto del entrenamiento estratégico en el nivel de lectura, existen otros componentes que difieren según la investigación. Estos estudios, además de la investigación propiamente dicha, conllevan una intervención pedagógica concreta, de modo que pueden existir diferencias tanto en la instrucción estratégica como en la investigación. Las diferencias en la instrucción pueden afectar a factores como el tipo de entrenamiento o las estrategias que se utilizan. En la investigación pueden variar, entre otros factores: el contexto en el que tienen lugar, los instrumentos que utilizan o la interpretación de la información obtenida. Por ello, como ya se ha señalado con anterioridad, las comparaciones entre los resultados de los distintos trabajos son siempre difíciles.

Comenzaremos con la investigación que Barnett (1988) lleva a cabo con 264 estudiantes universitarios/as de francés L2. Barnett considera que existen una serie de estrategias que favorecen la lectura y, por ello, entrena a los/las 51 integrantes del grupo experimental en dichas estrategias.

Todos/as los/las alumnos/as realizan una prueba que consistía en la lectura de dos historias y la ejecución de dos tareas sin el texto delante: la primera era un resumen del texto en L1 y la segunda era un ejercicio de elección múltiple en el que tenían que elegir

la frase que mejor continuaba la historia. Previamente había controlado que los/las alumnos/as no poseyeran conocimiento previo sobre el tema.

Además de la comprensión, también le interesa analizar si el tipo de estrategias que emplean, son de nivel textual (activar el conocimiento previo, predecir, leer el título, *skimming* y *scanning*) o de nivel de palabra (adivinar el significado de las palabras por el contexto, identificar las categorías gramaticales, identificar familias de palabras). Por ello, hace que sus alumnos/as completen un cuestionario con las estrategias que ella considera más y menos efectivas, para que expresen cuáles usan. Conviene señalar que su clasificación de nivel textual y nivel de palabra no se corresponde con la de estrategias efectivas y no efectivas.

Los resultados revelan una relación entre el uso de estrategias efectivas y los niveles de comprensión de modo que aquellos/as que usan las estrategias más efectivas tienen niveles más altos de comprensión. Son precisamente los/las estudiantes del grupo experimental quienes logran resultados mejores. Barnett observa también que la estrategia que más se relacionaba con los niveles altos de comprensión es el uso del contexto.

Vamos a abordar seguidamente la investigación que Kern (1989), que al igual que la anterior, se lleva a cabo con estudiantes universitarios/as de francés L2. Se trata de una muestra de 53 alumnos/as, en la que 26 componen el grupo de la experimentación y 27 el de control.

El objetivo de este autor es estudiar el efecto de la instrucción estratégica no sólo en la comprensión, sino también en la capacidad de inferencia. Además quiere analizar si el impacto de la instrucción es el mismo en todos los niveles. Por ello, diseña un estudio que cuenta con dos instrumentos: un test de lectura y, lo que él denomina, *entrevista de tarea de lectura*. El objetivo del test es obviamente medir el nivel de lectura, y el de la entrevista medir el de inferencia. En la entrevista se presenta una lista de palabras difíciles del texto que van a leer para averiguar cuáles desconoce el/la lector/a. A continuación, lee el texto y va explicando, frase por frase, cómo infiere el significado. Tanto el test de lectura como el de inferencia se realizan antes y después del entrenamiento.

El grupo de la experimentación participa en un entrenamiento estratégico a lo largo de todo el cuatrimestre. Esta instrucción se centra, por un lado, en el análisis de la palabra, de la oración y del discurso y, por otro, en lectura con un propósito establecido.

El análisis de resultados revela que el tratamiento ha tenido efecto en la comprensión lectora, puesto que, mientras que no existen diferencias significativas entre el grupo de control y el experimental en el test de lectura inicial, estas sí se dan en el test de lectura final. A Kern le interesa saber si el entrenamiento estratégico afecta a todos/as los/las lectores/as por igual, independientemente de su nivel de lectura. Por ello, se vale de la prueba inicial de lectura para dividir toda la muestra en tres grupos según su nivel de comprensión lectora. Esto le permite analizar las diferencias entre la prueba de lectura inicial y final según los niveles, concluyendo que la mejora del nivel de lectura sólo es estadísticamente significativa entre los grupos de nivel bajo, por lo que la instrucción beneficia especialmente a dichos niveles. En cuanto a la inferencia, aunque el análisis de las entrevistas revela diferencias significativas entre el grupo experimental y el de control, no se dan diferencias según los niveles.

La investigación que vamos a revisar a continuación es también de francés L2 y se basa parcialmente en un estudio que llevó a cabo con anterioridad Carrell (1985) en el contexto de inglés L2. Raymond (1993) quiere analizar un aspecto muy específico de la comprensión lectora: el efecto del conocimiento de la estructura textual.

Los/las 21 componentes del grupo experimental reciben entrenamiento estratégico de cinco sesiones sobre las cinco estructuras más comunes en los textos franceses en prosa: descripción, enumeración, causa-efecto, problema-solución y comparación. Los/las 22 componentes del grupo de control trabajan los mismos textos que el grupo experimental, pero sin recibir entrenamiento alguno.

La prueba de lectura, similar a la de Barnett (1988), consiste en la lectura de un texto y la realización de un resumen en L1 sin el texto delante. Dicha prueba se realiza antes y después del entrenamiento. Con el fin de contrarrestar el efecto que el conocimiento previo del contenido pudiera tener, se emplean en realidad dos textos en la prueba inicial, que se distribuyen aleatoriamente. En la prueba final cada alumno/a lee el texto que no leyó en la inicial. Completan tanto al inicio como al final de la investigación un

cuestionario sobre su valoración de varios aspectos del texto, como su dificultad, claridad y contenido.

Los resultados en comprensión lectora son satisfactorios, ya que no existen diferencias significativas en comprensión entre ambos grupos en el *pretest*, mientras que sí las hay en el *posttest*. No se aprecian diferencias entre los grupos, ni en tiempo de lectura ni en los resultados obtenidos a través del cuestionario de opinión sobre el texto.

La siguiente investigación que vamos a mencionar es la de Kusiak (2001) que se desarrolla en un contexto de enseñanza de inglés como L2 a alumnos/as polacos/as de secundaria con nivel intermedio de inglés.

Esta investigación tiene tres objetivos:

- Probar si el entrenamiento *metacognitivo* mejora la comprensión lectora
- Determinar si el entrenamiento *metacognitivo* influye en el conocimiento *metacognitivo* (conciencia lectora, motivación, creencias sobre las estrategias de lectura y destrezas de *autoevaluación*)
- Definir la relación entre entrenamiento *metacognitivo* y competencia lingüística general

Con el triple objetivo que acabamos de señalar, todos/as los/las lectores/as realizan, tanto al inicio como al final de la investigación, un test de comprensión y otro *metacognitivo*, además de un test de nivel lingüístico sólo al inicio. El orden de las pruebas es el siguiente: primera parte del test *metacognitivo*, test de lectura y segunda parte del test *metacognitivo*. La primera parte del test de conciencia *metacognitiva* versa sobre creencias acerca del proceso lector, la motivación, las dificultades que se encuentran al leer, las estrategias que utilizan y la evaluación de ciertas estrategias de lectura, basándose parcialmente en Carrell (1989). La segunda parte de este test se centra en una tarea concreta, con el fin de estudiar las capacidades de autoevaluación del alumnado y su uso de estrategias. En cuanto al test de comprensión lectora, se trata de textos no adaptados procedentes de las revistas *Newsweek* y *Time* con preguntas de elección múltiple, de verdadero o falso y de respuesta corta. El test de nivel de lengua tiene un doble objetivo: asegurarse la igualdad inicial entre el grupo de control y el experimental, y dividir la muestra en dos niveles lingüísticos.

Del total de 158 alumnos/as, sólo los/las 78 integrantes del grupo experimental participan en la instrucción estratégica, que tiene una duración de seis horas, divididas en ocho clases de 45 minutos durante dos semanas. En el modelo del que se sirven introducen las estrategias partiendo de las empleadas en L1. En todos los casos se trata de leer con un propósito y aplicar una serie de estrategias básicas, según convenga. Entre las citadas estrategias básicas podemos mencionar:

- Encontrar la idea principal
- Reconocer frases principales
- Distinguir patrones textuales
- Concentrarse en palabras clave
- Adivinar el significado por el contexto

Como parte del entrenamiento, el/la lector/a realiza tareas de observación a otros y a uno/a mismo/a, discutiendo las estrategias empleadas. En cuanto a los resultados, en esta investigación las diferencias de nivel en el test de lectura, que sólo son significativas en el grupo de la experimentación, permiten afirmar que el entrenamiento *metacognitivo* influye positivamente en la comprensión. Además, basándose en el test de nivel de lengua, se analizan los resultados según los dos niveles de lengua que se han establecido. La conclusión es que el entrenamiento es más efectivo en el nivel más bajo.

Por otro lado, la información obtenida gracias al test *metacognitivo* permite afirmar que sólo en el grupo experimental se producen cambios en el modo en que se aborda la lectura, ya que los/las alumnos/as tienden al inicio a concentrarse en el vocabulario, mientras que al final lo hacen en el texto. En el grupo de la experimentación se observan igualmente cambios significativos en los resultados de la *autoevaluación* de los/las alumnos/as.

El estudio de Dhieb-Henia (2003) se realiza en un contexto de enseñanza de inglés para fines específicos en dos universidades tunecinas en las que los/las estudiantes hablan árabe como L1 y francés como L2. El nivel de inglés es intermedio alto.

Basándose en Anderson (1991, 1993), la autora establece un objetivo doble: determinar si la instrucción estratégica influye en el conocimiento declarativo, por un lado, y el *procedural*, por otro. Mientras que por *conocimiento declarativo* se refiere al

conocimiento sobre las características del artículo leído y sobre las estrategias de lectura, denomina *conocimiento procedural* a la comprensión lectora y al tiempo de ejecución de la lectura.

Con el fin de lograr este doble objetivo, utiliza herramientas cuantitativas y cualitativas. La herramienta cuantitativa consiste en una prueba de lectura que se pasa al comienzo y al final de la investigación. Dicha prueba consta de varias tareas cronometradas de *skimming*, *scanning* y lectura detallada sobre varios artículos científicos. Los instrumentos cualitativos utilizados son protocolos verbales que realizan doce voluntarios/as del grupo experimental durante una entrevista con la investigadora, que tiene lugar inmediatamente después de la prueba inicial y final de lectura. El contenido de dichos protocolos versa sobre cómo han realizado la prueba de lectura.

De los 61 alumnos/as, los/las 34 integrantes del grupo experimental participan en una instrucción estratégica de 30 horas de duración, en veinte sesiones de hora y media, repartidas a lo largo de un cuatrimestre. Las sesiones impares se dedican a mejorar su conocimiento declarativo a través de la presentación de un texto de la especialidad, seguida de una discusión sobre sus aspectos retóricos y sintácticos. La mejora del conocimiento *procedural* tiene lugar en las sesiones pares utilizando el modelo de Winograd y Hare (1988) y estrategias procedentes de la taxonomía de Urquhart y Weir (1998). El sistema para transformar el conocimiento declarativo en *procedural* está basado en Anderson (1991).

Los resultados muestran una mejora en el conocimiento declarativo que se obtiene a través del análisis de los protocolos. Así, en lo referido a los textos, se observa un mayor reconocimiento del tipo de género y de las diferentes partes del artículo. En cuanto al modo en que se lee, los protocolos revelan menos problemas con el tiempo, la duración o la dificultad de la prueba. Mejora igualmente la actitud hacia el curso y hacia la prueba. En cuanto al conocimiento *procedural*, las pruebas de lectura muestran la efectividad del entrenamiento tanto en la comprensión como en el tiempo empleado, dado que las diferencias de medias entre inicio y fin son significativas sólo en el grupo experimental.

Nuestra siguiente investigación, la de Ramírez Verdugo (2004), se realiza con 40 universitarios/as que estudian inglés para fines específicos en Madrid. Nos parece especialmente interesante al haberse realizado en un contexto muy cercano al nuestro.

En su estudio Ramírez Verdugo (2004) trata de determinar el efecto del entrenamiento estratégico *metacognitivo* no sólo en la comprensión y el tiempo de lectura, sino también en la autonomía y en la motivación. Con este objetivo, pasa a los/las alumnos/as un cuestionario de preferencias de aprendizaje y una prueba de comprensión, tanto antes como después del entrenamiento. Obtiene, además, información referida a la comprensión y a la velocidad de lectura a través de una prueba de lectura intermedia y una serie de tareas de lectura extensiva que se llevan a cabo fuera del aula. Las observaciones y los diálogos con el alumnado ofrecen datos cualitativos para completar el panorama.

El entrenamiento estratégico de los/las veinte integrantes del grupo experimental se basa en el modelo de O'Malley y Chamot (1990), que, desde un punto de vista del desarrollo de la conciencia *metacognitiva*, es similar al de Winograd y Hare (1988) del que muchos/as de los/las autores/as, incluyendo nosotras mismas, se han servido. La instrucción, que se lleva a cabo de forma integrada a lo largo de las 30 horas del cuatrimestre, incluye una gran variedad de estrategias *metacognitivas* y cognitivas: *skimming*, *scanning*, inferencia de palabras por el contexto, reconocimiento de patrones retóricos, lectura crítica, predicción...

Los resultados cuantitativos obtenidos, procedentes de las pruebas de lectura, muestran una mejora en la comprensión y la velocidad de lectura mucho mayor en el grupo experimental que en el de control. Los progresos no se limitan a la lectura, sino que los/las integrantes del grupo experimental muestran una mayor autonomía, dado que cada vez dependen menos de la profesora en la evaluación de sus tareas de lectura. No obstante, esta evolución no se da en el caso del grupo de control que sigue siendo muy dependiente. Por último, el grupo experimental realiza una mejor valoración de las tareas de lectura, toma conciencia de las limitaciones de la traducción, resalta la utilidad del entrenamiento, realiza un uso más automático de las estrategias cognitivas y logra una mayor conciencia *metacognitiva*.

El trabajo que vamos a citar seguidamente es el de Harris (2007), que se desarrolla con estudiantes de secundaria que aprenden francés L2 en Inglaterra. La muestra inicial tiene 123 alumnos/as de los/las que aproximadamente la mitad, el grupo experimental, recibe instrucción estratégica. La diferencia con el resto de los estudios que hemos presentado es que no se centra tan sólo en la comprensión escrita, sino que investiga y da instrucción estratégica referida también a la comprensión oral. No obstante, aquí nos vamos a centrar únicamente en la comprensión escrita.

Harris trata de averiguar si el entrenamiento estratégico afecta a la comprensión y a la motivación. Además, quiere obtener información acerca de otras cuestiones como si la instrucción estratégica es adecuada para la edad, el nivel y las necesidades del alumnado.

Las herramientas que se utilizan para obtener datos cuantitativos se emplean al comienzo y al final de curso, con un intervalo de nueve meses. Se trata de un test de comprensión escrita, el cuestionario de estrategias de Oxford (1990) y un cuestionario de motivación y actitud. Por otro lado, se obtiene información cualitativa por medio de 24 protocolos procedentes de ambos grupos sobre las conexiones entre el francés y el inglés, y a través tanto de notas de campo como de observaciones sistemáticas. Los/las alumnos/as del grupo experimental completan también unos mini-cuestionarios referidos a la adecuación del entrenamiento que reciben.

El entrenamiento para la comprensión escrita tiene una duración de una sesión semanal durante quince semanas. Se incluyen estrategias tanto cognitivas como metacognitivas y se realiza el entrenamiento para francés L2, aunque se promueve una transferencia de estrategias entre L1 y L2.

Las diferencias significativas existentes entre los progresos del grupo de control y el experimental en comprensión lectora prueban la eficacia del tratamiento. En lo que se refiere a la motivación, disminuyó en ambos grupos, pero de forma más notable en el grupo de control, presentando una diferencia significativa con respecto al grupo experimental, así que se puede afirmar que el entrenamiento contribuye a mejorar la motivación. El resto de la información revela algunas cuestiones interesantes referidas a los entrenamientos a tener en cuenta en futuras investigaciones, como el uso de materiales auténticos o el número de estrategias.

Vamos a finalizar este apartado con la investigación de Macaro y Erler (2008) que se desarrolla en un contexto similar a la anterior, ya que se trata de alumnos/as de secundaria que aprenden francés L2 en Inglaterra. El grupo experimental inicial lo integran 62 alumnos/as y el de control, 54.

Macaro y Erler se plantean si la instrucción estratégica mejora la comprensión, el tipo de estrategias utilizadas y las actitudes hacia la lectura en L2. Con el fin de responder a estas cuestiones utilizan un cuestionario de uso de estrategias, un cuestionario de actitudes y dos tests de comprensión lectora. Todos los instrumentos son de elaboración propia, aunque basándose en la literatura existente. En el caso de los cuestionarios, tratan de que sean simples para adaptarlos a la edad de los/las alumnos/as. El test de comprensión cuenta con dos pruebas: una de traducción al inglés y otra de resumen sin el texto delante (*recall*). Todos los instrumentos se utilizan al inicio y al final del estudio.

Esta investigación se desarrolla durante un largo periodo, quince meses. Este hecho aporta riqueza a los resultados, pero también tiene inconvenientes, como la pérdida de más de un 30% de la muestra inicial. La instrucción estratégica se extiende a lo largo de todo este periodo, en el que podrían establecerse dos fases. La primera fase se dedica a la formación de una conciencia estratégica, a través de las estrategias que los/las alumnos/as utilizan normalmente y su discusión. Se introducen también nuevas estrategias, proporcionando modelos a los/las alumnos/as. En la segunda fase se realiza una práctica, cada vez menos controlada de dichas estrategias y una evaluación de las mismas.

Los resultados muestran la eficacia de tratamiento estratégico ya que se produce una mejora en comprensión lectora, un aumento en las estrategias que indican autonomía del alumnado y en la actitud positiva hacia la lectura en francés. Todos estos cambios se producen únicamente en el grupo experimental.

Esta serie de estudios que acabamos de revisar nos dan una idea del panorama de la investigación sobre la influencia de la instrucción estratégica en la comprensión lectora y en otros aspectos relacionados con el aprendizaje de lenguas.

RESUMEN

Hemos dedicado la primera parte de este capítulo a las estrategias de aprendizaje de la lengua y, una vez que hemos dibujado el marco apropiado, hemos estudiado las estrategias de lectura en la segunda parte del mismo.

En ambas partes se ha seguido una estructura paralela para poder explicar los contenidos de un modo más lógico y ordenado. Después de aclarar cuestiones terminológicas, hemos abordado los orígenes de la investigación sobre estrategias, revisado las diversas definiciones de estrategias propuestas por los/las especialistas y analizado sus características.

A continuación, se ha subrayado el papel clave de la *metacognición* en el uso de estrategias y en cualquier instrucción estratégica que se plantee. Hemos repasado las taxonomías que se han propuesto y examinado no sólo la influencia de factores individuales, sino también la del tipo de tarea que se realiza. Seguidamente se han revisado las investigaciones y la metodología para la enseñanza-aprendizaje de estrategias.

El último punto en ambas partes ha sido el estudio de cuestiones relacionadas con la instrucción en estrategias, tales como los modelos, los contextos de entrenamiento estratégico y la evaluación de su eficiencia, poniendo especial hincapié en aquellas investigaciones que guardan similitud con el tipo de estudio que hemos realizado.

De todo lo tratado en este capítulo creemos que se pueden extraer una serie de conclusiones que se han tenido en cuenta en el diseño de la investigación:

- La intención última de la investigación sobre estrategias es individualizarlas para después podérselas enseñar a los/las aprendices con más dificultades.
- La conciencia estratégica, es decir, el uso consciente de las estrategias por parte de los/las lectoras es un elemento fundamental en cualquier estudio y en cualquier entrenamiento estratégico.
- El nivel de L2 mediatiza la transferencia de estrategias de L1 a L2.
- El hecho de que las estrategias normalmente no sean observables hace que debamos usar una serie de instrumentos que han de ser diversos y no limitarse

exclusivamente al uso de cuestionarios, aunque estos sean el modo más sencillo de tratar la información obtenida.

- La eficiencia de la instrucción no se mide sólo por la cantidad y la variedad de estrategias empleadas, sino por los resultados en el nivel lingüístico, en el nivel de comprensión lectora y en la autonomía de los/las aprendices. Los efectos en la motivación y la actitud puede considerarse tanto en los/las estudiantes como en el/la docente.

Para finalizar, recogemos este texto de Patricia Carrell (1998) sobre las estrategias de lectura, en el que establece un paralelismo entre el aprendizaje de la lectura y la instrucción en estrategias. Coincidimos con esta autora al afirmar que la instrucción ha de ser cíclica y se ha de realizar a largo plazo, empleando los modelos y el andamiaje adecuado. Insiste, igualmente, en la naturaleza no sólo cognitiva, sino *metacognitiva* de las estrategias y en la idea de que las estrategias sirven para personalizar la comprensión, que estaba también presente en la definición de estrategia de Cohen, Weaver y Li (1996), que hemos mencionado al inicio del capítulo:

“They learn how to do this complex thing we call reading by doing it repeatedly, over long periods of time, with lots of different texts, and with lots of opportunities to practice applying strategies, and monitoring their processes and evaluating the effectiveness of different strategies for themselves in different reading situations. Therefore, metacognitive reading strategy teaching should also be a long term educational process, with constant attention and support over longer periods of time. With teachers explaining and modeling use of a wide variety of strategies, scaffolding student practice and application, providing re-explanations and additional modeling as necessary and helping learners to experience reading strategies as personal cognitive and metacognitive tools for making meaning, reading strategy use should be seen not as means to pursue a ‘correct’ in-the-text meaning, but as long-term means to personal understanding and interpretation of text that is, nonetheless, based on the text.” (Carrell, 1998:17)

CAPÍTULO III
CALL O EL APRENDIZAJE DE
LENGUAS ASISTIDO POR
ORDENADOR

CAPÍTULO III

CALL O EL APRENDIZAJE DE LENGUAS ASISTIDO POR ORDENADOR

INTRODUCCIÓN

3.1 DEFINICIONES

3.2 HISTORIA

3.3 MATERIALES Y HERRAMIENTAS

3.4 VENTAJAS Y RIESGOS DE CALL

3.5 MARCO TEÓRICO DE CALL

3.6 INVESTIGACIONES EN CALL

3.7 LA MOTIVACIÓN Y CALL

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

En los dos capítulos anteriores hemos estudiado la lectura y las estrategias de aprendizaje de lectura con el fin de enmarcar nuestra investigación, cuyo centro son las estrategias de lectura en línea. En este mismo afán de contextualizar nuestra tesis y antes de abordar el próximo capítulo, que dedicaremos a la lectura en línea y a las nuevas alfabetizaciones que esta implica, consideramos necesario consagrar este capítulo a la enseñanza-aprendizaje de lenguas a través de las nuevas tecnologías.

Comenzaremos el capítulo tratando de aclarar tanto los términos originales (*CALL*, *ITC*) y sus traducciones (ELAO, TIC) como los conceptos y matices que se esconden detrás de los mismos. A continuación, revisaremos la historia de la metodología de las lenguas en el contexto de las nuevas tecnologías, relacionándola con la historia de la metodología de lenguas en general. Con el fin de conocer este nuevo contexto del mejor modo posible revisaremos las principales herramientas y materiales.

Abordaremos, seguidamente, un tema recurrente en la literatura de *CALL*, como son las ventajas y los riesgos de la enseñanza de lenguas por ordenador, subrayando que la dicotomía entre los métodos con ordenador y sin ordenador debería estar superada, dado que las nuevas tecnologías no son una metodología, sino un nuevo contexto que está necesariamente presente en nuestra sociedad.

En el siguiente apartado afrontaremos una cuestión fundamental en una nueva disciplina como es la que nos ocupa: la necesidad de establecer un marco teórico y los principios en los que este ha de basarse. Realizaremos a continuación una revisión de las principales investigaciones para conocer el estado de la cuestión en un campo tan vivo y tan cambiante como es el de la enseñanza-aprendizaje de lenguas a través de las nuevas tecnologías.

Finalizaremos el capítulo con un apartado dedicado a la motivación en el aprendizaje de lenguas asistido por ordenador. Aunque la motivación sea evidentemente un factor fundamental en el aprendizaje de lenguas extranjeras, sea cual sea el contexto en que tenga lugar, hemos considerado que su inclusión en este capítulo es especialmente oportuna porque la capacidad motivadora de *CALL* ha sido un argumento muy repetido por los/las defensores/as de este entorno (Waldrop, 1984; Blake, 1987; Pollock y

Sullivan, 1990; Muehleisen, 1997; Singhal, 1997; Warschauer y Whittaker, 1997; Fox, 1998; Moras, 2001; Reinhardt y Nelson, 2004; Develotte, Mangenot y Zourou, 2005; Hémard, 2006; Al-Hashash, 2007; Figura y Jarvis, 2007).

3.1 DEFINICIONES

En castellano utilizamos principalmente cuatro términos distintos para referirnos al aprendizaje de idiomas por ordenador: ALAO (aprendizaje de lenguas asistido por ordenador), *CALL* (*Computer Assisted Language Learning*), *ICT* (*Information and Communication Technologies*) y TIC (tecnologías de la información y de la comunicación). En cuanto al éxito de los términos originales o al de su traducción, en el primer caso parece que en general el acrónimo inglés, *CALL*, se usa más, especialmente en el aprendizaje de lengua inglesa, mientras que en el segundo, indudablemente TIC es mucho más popular, quizá por el hecho de que en castellano el orden de las letras permite que se convierta en un acrónimo, siempre más cómodo de pronunciar que la abreviatura original inglesa.

Murray (2005) señala que existe una cierta pugna sobre el uso de los términos TIC (*ICT*) y *CALL*. Por un lado, esta autora se inclina por el término TIC (*ITC*), por considerarlo más amplio, e incluir también la comunicación, frente a *CALL*, que es el término más antiguo y que ella relega a la acepción de paquetes para el aprendizaje de idiomas. Sin embargo, otros como Warschauer, que es indudablemente un gran defensor del aspecto comunicativo de las nuevas tecnologías, están a favor del término *CALL* (Warschauer, 2001). En esta misma línea la organización *EUROCALL* (*European Association for Computer Assisted Language Learning*) ha definido *CALL* de un modo muy inclusivo: "...the academic field that explores the role of information and communication technologies in language learning and teaching" (Davies, 2001:13).

No obstante, el término más usado en Europa es TIC. Este término tiene la desventaja de no incluir nada específico con respecto a las lenguas, por ello nos vemos forzados a utilizar expresiones del tipo *las TIC en el aprendizaje de idiomas*. Sin embargo, probablemente esta falta de especificación haya ayudado a su propagación, ya que en todos los centros de enseñanza se habla de las TIC a nivel de todo el profesorado,

mientras que el término *CALL*, si se conoce, es sólo en los departamentos de lenguas. En los últimos años, a nivel internacional, se escuchan también otros términos como *TELL* (*Technology Enhanced Language*) o aprendizaje de lenguas complementado por la tecnología y *WELL* (*Web Enhanced Language Learning*) o aprendizaje de las lenguas complementado por la Web.

3.2 HISTORIA

Warschauer (Warschauer, 1996b; Warschauer y Healey, 1998; Warschauer y Meskill, 2000) ofrece una lúcida visión de la historia de *CALL*, equiparándola a la historia del aprendizaje de lenguas en general. Por ello la divide en tres periodos, que se corresponden con tres enfoques: *CALL* conductista, *CALL* comunicativo (*cognitivista*) y *CALL* integrador (*sociocognitivista*).

Además del enfoque lingüístico que imperaba en los diferentes periodos, la evolución tecnológica determinaría igualmente el tipo de herramientas y programas que se utilizaron. Es fundamental señalar que estos periodos se superponen y que en la actualidad es posible encontrar en *Internet* materiales de corte conductista, *cognitivista* (comunicativo) y *sociocognitivista* (integrador).

3.2.1 ENFOQUE CONDUCTISTA

En los años sesenta comienzan los primeros intentos de utilización de los ordenadores para el aprendizaje de lenguas. En esa época no existían los ordenadores personales, sino que se trataba de ordenadores grandes y caros, conectados a terminales. La teoría de aprendizaje que influiría especialmente en el *CALL* de los sesenta y de los setenta fue el conductismo, que se había popularizado en el campo del aprendizaje en la década anterior. Su creador, Skinner (1957), defendía que el aprendizaje se basa en la adquisición de hábitos a través de estímulos y respuestas. El *audiolingüismo*, el método de aprendizaje de idiomas derivado de esta teoría, había supuesto una revolución frente al tradicional método de traducción y gramática (*grammar translation*), que había sido el único durante muchísimos años. Hanson-Smith (2002) señala que la razón de que el

conductismo y el *audiolingüismo*, ya algo obsoletos, se impusieran por encima de los enfoques experimentales de la época como *Community Language Learning*, *Silent Way* o *Suggestopedia* fue probablemente que los medios técnicos eran muy limitados y los/las programadores/as no eran especialistas de lenguas. Los ejercicios que los/las conductistas proponían eran de tipo *drill*, es decir, ejercicios mecánicos que se basaban en que la repetición resultaba en aprendizaje. El ordenador, convertido en una especie de tutor/a, era un medio ideal para este tipo de práctica, ya que los ejercicios podían repetirse hasta la saciedad y cada alumno/a lograba una atención individualizada e incluso recibía algo de *feedback*, aunque de naturaleza muy limitada. El sistema de *tutorización* más popular del momento fue el programa *PLATO (Programmed Logic for Automated Teaching Operations)*, surgido en la Universidad de Illinois en los años sesenta (Wyatt, 1984).

3.2.2 ENFOQUE COMUNICATIVO

A finales de los años setenta y comienzos de los ochenta surge el enfoque comunicativo en *CALL*, que se verá apoyado por la aparición de los ordenadores personales a mitades de los ochenta, ya que ampliaban las posibilidades para poder realizar trabajo individual. El enfoque comunicativo, basado en las teorías *cognitivistas* de Chomsky (1959) entre otros/as, tiene como fin la comunicación, es decir, no se trata de saber sobre la lengua, sino de poder usarla para comunicar. Su base teórica inicial, el *cognitivismo*, sostiene que los/las hablantes utilizan su conocimiento cognitivo innato y las interacciones lingüísticas significativas para construir un modelo mental del sistema lingüístico. Un input adecuado y ajustado se convierte en el principal elemento de aprendizaje; además, los errores pasan a ser una parte natural y necesaria del proceso de aprendizaje. El/la hablante construye su conocimiento si está expuesto a un contexto lingüístico significativo. Como consecuencia el enfoque comunicativo trata de que el/la hablante reciba tanto input ajustado como sea posible, aprenda las reglas del sistema lingüístico de un modo más implícito que explícito, experimente con dichas reglas en su aplicación y cuando cometa errores, los analice para conocer su origen.

En el universo de *CALL*, este enfoque se reflejó en el diseño de nuevas actividades y en el rechazo de los *drills* conductistas, dado que no implicaban una comunicación auténtica. En lo que se refiere a las nuevas actividades, algunos/as especialistas como

Stevens (1989) sostenían que deberían promover no sólo la interactividad entre aprendices y entre aprendiz-ordenador, sino también la motivación intrínseca. El tipo de software que se desarrolló para poner en práctica los principios *cognitivistas* fueron principalmente programas de concordancia, de reconstrucción textual y simulaciones. En los tres casos se trata de actividades que difícilmente podrían realizarse sin un ordenador. Los programas de concordancia permiten la observación de una palabra o un fragmento de texto determinado en un número de contextos diferentes con el fin de que el/la lector/a los vea en su contexto real. Esto es especialmente interesante para estudiar algunos casos concretos, como el de las colocaciones (*collocations*). El software de reconstrucción textual ofrece al/a la lector/a un texto desordenado o con huecos que ha de reconstruir, lo cual es una clara aplicación de la teoría *cognitivista* de que el/la hablante construye el sistema lingüístico aplicando sus normas. Las simulaciones, que sufrieron una importante mejora técnica posterior con la introducción de elementos multimedia, sumergen al/a la aprendiz en un contexto significativo con el que tiene que interactuar. Las simulaciones trataban de ser también un estímulo para la comunicación no sólo del/de la usuario/a con el ordenador, sino de los/las usuarios/as entre sí.

3.2.3 ENFOQUE INTEGRADOR

A finales de los años ochenta y comienzos de los noventa, se empezaron a escuchar en el ámbito del aprendizaje de lenguas críticas al *cognitivismo* porque no había logrado su objetivo de comunicación y en muchas ocasiones se habían realizado adaptaciones muy superficiales, que en los casos más extremos, habían simplemente sustituido la palabra *gramática* por la palabra *función*, para seguir impartiendo los mismos contenidos. Las nuevas propuestas abogaban por un nuevo *cognitivismo* en el que se tuviera más presente la dimensión social del aprendizaje de lenguas. Estas tendencias se relacionan también con el constructivismo de teóricos como Dewey (1938) o Vygotsky (1978), que resurgió a finales de los noventa. El/la aprendiz tiene que construir su propio aprendizaje en un contexto social real, negociando significados. Por ello ya no conviene manipular el input para ajustarlo, sino que los materiales han de ser auténticos, y se busca la integración de las diferentes destrezas. En este contexto se desarrollan metodologías como el aprendizaje por tareas, el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje basado en contenidos y el trabajo en grupo. Lingüistas como Swain (1985)

subrayan el papel central de la producción del/de la hablante, el output, frente a la preponderancia del input de la primera época *cognitivista*.

En lo que se refiere a *CALL*, se busca un enfoque que incluya no sólo la integración de las destrezas, sino una verdadera inclusión de la tecnología en el aprendizaje de lenguas, dado que consideraban que hasta entonces el ordenador había tenido un uso muy marginal, no sólo por el número de usuarios/as, sino, como señalan Kenning y Kenning, (1990), por las cuestiones en que se centraba. El creador de esta denominación de *CALL integrador*, Warschauer (1996b), considera que dos avances técnicos han posibilitado la aplicación de este enfoque: *hipermedia* e *Internet*. Este mismo autor, junto con Healey, cree que la verdadera integración de la tecnología en el aprendizaje de lenguas se refleja en el hecho de que el uso de herramientas tecnológicas forma parte del proceso de aprendizaje de la lengua:

“In integrative approaches, students learn to use a variety of technological tools as an ongoing process of language learning and use, rather than visiting the computer lab on a once a week basis for isolated exercises (whether the exercises be behavioristic or communicative).” (Warschauer y Healey, 1998:58)

Según veremos en el próximo apartado, en el marco de *CALL integrador* existen una serie de herramientas no sólo para la obtención de información, sino también para la comunicación. Las herramientas de comunicación pueden ser tanto sincrónicas como asincrónicas, de modo que permiten la comunicación durante la clase, fuera de ella, con personas cercanas, lejanas, conocidas y desconocidas. Además, algunas de estas herramientas convierten a cualquier persona en autor/a potencial, ya que simplifican la publicación de manera muy significativa. No debe pensarse que cuestiones como el aprendizaje de la gramática están excluidas en este tipo de enfoque, pero tampoco que se continúe exclusivamente con ejercicios mecánicos y repetitivos de elección múltiple. Las nuevas propuestas en el terreno estructural van en la línea de los llamados *tutores inteligentes*, capaces de proporcionar un *feedback* rico y adecuado (Godwin-Jones, 2009).

De cualquier modo, la integración de las nuevas tecnologías en el aprendizaje va mucho más allá de los beneficios que sus posibilidades técnicas puedan ofrecer al aprendizaje de lenguas. Hoy en día se trata de un contexto ineludible porque los ordenadores e

Internet forman parte de nuestra realidad diaria. Como señalan Warschauer y Healey (1998), los cambios económicos y sociales nos presentan un mundo en el que la capacidad de memorizar ha perdido importancia, ya que tenemos fácil acceso a la información. Por ello la posesión de estrategias eficientes de búsqueda de información pasa a ser una destreza fundamental de todo/a alumno/a. Por su parte, los/las profesores/as ya no son fuentes del conocimiento, sino que su papel consiste en facilitar el aprendizaje.

3.3 MATERIALES Y HERRAMIENTAS

Internet ha sido probablemente el elemento que ha situado el ordenador en el centro de nuestras vidas. Como es sabido, se trata de una red mundial de ordenadores que permite la comunicación y la transferencia de datos entre usuarios/as. Las posibilidades que esta interconexión ha abierto son innumerables y van aumentando cada día. En lo que se refiere en concreto al aprendizaje de lenguas extranjeras, la Red nos da acceso a una serie de materiales y herramientas esenciales.

Hanson-Smith (2003) considera que existen tres tipos de materiales en *Internet*:

- **Textos electrónicos:** se trata de textos propios de *Internet* que han sido creados para ser leídos en línea. En esta categoría podemos incluir las páginas web de contenidos, el software y los libros electrónicos.
- **Repositorios de textos:** se trata de almacenes de materiales que podrían publicarse o se publican en papel. Como son documentos para lectura intensiva y contienen pocos enlaces, la manera más adecuada para leerlos muchas veces sigue siendo imprimirlos en papel. Los documentos que se ofrecen en las bibliotecas digitales serían un ejemplo muy representativo.
- **Comunicación a través de ordenador (*Computed Mediated Communication, CMC*):** se trata en realidad de serie de herramientas propias de la Web tales como: *e-mail*, *chats*, foros, *blogs*..., que permiten la comunicación entre usuarios/as.

Por su parte, Pérez Torres (2002) se refiere a programas y herramientas para su uso en el aprendizaje de lenguas y los clasifica en:

- **Procesadores de textos:** aplicaciones que se emplean para crear y modificar documentos escritos por medio de un ordenador.
- **Navegadores:** programas imprescindibles para la visualización de páginas web.
- **Diccionarios online:** diccionarios electrónicos accesibles en Internet.
- **Programas multimedia y juegos educativos:** se trata de recursos creados por otros/as autores/as listos para ser utilizados.
- **Programas de autor (ej. *Hotpotatoes*, *Malted*, *Exercise Generator*):** se refiere a software que el/la docente puede utilizar para crear sus propios recursos y actividades.

Otro autor que ofrece una clasificación de los materiales que aparecen en la Red es Felix (1999a). Esta clasificación se refiere exclusivamente a la práctica del aprendizaje de segundas lenguas, ya que tiene también en cuenta los contenidos:

- **Materiales iniciales:** los primeros materiales se caracterizaban tanto por su falta de estructura como de indicaciones y consistían en libros de texto virtuales, ejercicios gramaticales...
- **Clases virtuales:** se trata de cursos completos de calidad muy variada, puesto que en muchos no incluyen ni siquiera el programa del curso.
- **Ejercicios gramaticales:** existe una gran variedad no sólo de ejercicios, sino también de plantillas para que sea el/la docente quien los cree. En realidad, además de los que propone Felix (1999a), aquí podría hacerse un apartado más amplio que incluyera todo tipo de ejercicios no referidos exclusivamente al desarrollo de la gramática sino a la mejora del vocabulario, de la comprensión oral y escrita como *webquests*, cazas del tesoro, *Hot Potatoes*...
- **Material de editoriales:** cada vez es más frecuente que las editoriales ofrezcan materiales complementarios a sus libros de texto.
- **Metasitios:** son muy populares las colecciones de recursos para el aprendizaje de distintas lenguas.
- **Desarrollo profesional:** se trata de sitios en los que los/las profesionales intercambian ideas y se divulga información.

- **Aventuras cooperativas¹:** la Red ofrece oportunidades de colaboración entre estudiantes, cualquiera que sea la distancia física entre ellos/as.
- **Conexiones virtuales:** las primeras herramientas, como los *chats* iniciales y *MOOs*², se basaban totalmente en la comunicación escrita. Sin embargo, hoy en día existen entornos, como las realidades virtuales entre las que se puede citar *Active Worlds* (<http://www.activeworlds.com/>), en la que los/las alumnos/as pueden crear personajes y comunicarse a través de estos e incluso construir su propio avatar.

Este mismo autor clasifica todos estos materiales y herramientas desde dos puntos de vista, según su nivel de interactividad y según su nivel de sofisticación técnica:

Según su nivel de interactividad (Felix, 1999b) se establecen tres niveles:

- **Interactividad de bajo nivel:** se trata del nivel mínimo de interactividad, lo que el autor denomina *actividades de señalar y activar* (*point and click*), que, sin embargo, pueden tener un contexto rico desde el punto de vista lingüístico o cultural.
- **Interactividad de nivel medio:** se refiere a actividades en las que hay *un vacío de información* (*information gap*) que ha de resolverse usando la lengua de manera comunicativa.
- **Interactividad de nivel alto:** se alude a interacción real con materiales auténticos o realidades virtuales para la producción de materiales o la obtención de metas significativas. Un ejemplo serían *MOO* y *chat* auténticos en L2, realidades virtuales como *Active Worlds*, *webquests*...

Según su nivel de sofisticación técnica, Felix (2003) clasifica los materiales y herramientas también en tres niveles:

- **Simple:** se refiere a herramientas y recursos ya elaborados, a los que se puede acceder como las *webquests* o el correo electrónico.

¹ Se refiere a proyectos similares a los impulsados por el Programa e-Learning de la Comisión Europea.

² Según la *Wikipedia*, un *MOO* es un *MUD* que está orientado al objeto (*MUD that is object oriented*). El acrónimo *MUD* significa *Multi-User Dungeon*, es decir, *mazmorra multiusuario* y es en realidad un juego de rol en línea. El avance del *MOO*, con respecto al *MUD*, es que es un producto más flexible que permite ciertos cambios como algunas modificaciones en la interfaz o la creación de nuevas salas.

- **Medio:** Felix (2003) se refiere a los *chats* y *MOOs* en L2, tanto los creados expresamente para el grupo, que desgraciadamente pierden autenticidad, o los auténticos, donde desafortunadamente existen riesgos como los/las invitados/as no deseados/as.
- **Alto:** se trata de herramientas que crea el/la docente o de herramientas que usa para crear actividades bastante sofisticadas. En este grupo entraría los *chats* o los *tablones de anuncios (bulletin boards)* con voz, realidades virtuales, videoconferencias..., que muchas veces se integran dentro de proyectos de colaboración.

Otros/as autores/as (Warschauer y Meskill, 2000; Godwin-Jones, 2003) realizan una clasificación menos ambiciosa, centrándose exclusivamente en aquello que más les interesa, las herramientas de comunicación.

Warschauer y Meskill (2000) afirman que las herramientas de comunicación pueden ser tanto sincrónicas, para su uso en el aula, como asincrónicas, para su uso fuera del aula. Las primeras, como los *chats*, permiten la comunicación escrita entre los/las alumnos/as. Según señala Warschauer (1999), lo que en un principio parece una forma artificial de sustituir las discusiones cara a cara por la escritura, tiene ventajas, como una participación más equitativa, una posibilidad mayor de incorporar el input recibido al propio discurso, el uso de un lenguaje más complejo (Warschauer, 1996a) y la oportunidad de continuar la discusión fuera del aula a través de estas u otras herramientas. En cuanto a las herramientas asincrónicas, se refieren al correo electrónico, listas de correo, foros...

Unos años más tarde Godwin-Jones (2003) clasifica las herramientas de comunicación en dos épocas, la primera se refiere a la época en que la Red era principalmente un contexto para la búsqueda de información, aunque existían algunas herramientas de comunicación, y la segunda, en que la Red se ha convertido también en un contexto en el que cualquiera puede publicar:

- **Web de primera generación:**
 - Herramientas asincrónicas: correo electrónico y foros.
 - Herramientas sincrónicas: *chats* y cámaras web.
- **Web de segunda generación:** *blogs*, *RSS* (*Rich Site Summary*, *Real Simple Syndication* o fuentes web) y *wikis*. En el apartado dedicado a la lectura en línea trataremos el tema de los *blogs* y *RSS*, por lo que aquí nos vamos a centrar en los *wikis*.

Un *wiki* es una herramienta muy simple para la escritura colaborativa. Normalmente su contenido se supone más duradero y serio que el de un *chat*. El ejemplo más conocido es el de la *Wikipedia*, una enorme enciclopedia en la Red, con versiones en muchos idiomas y que puede ser editada por cualquiera. No obstante, un *wiki* puede estar restringido a un pequeño número de usuarios/as, que tienen privilegios para crear, editar o borrar un texto, por lo que el nivel de confianza en el trabajo de los/las demás ha de ser muy alto.

3.4 VENTAJAS Y RIESGOS DE CALL

En los siguientes apartados, aunque vamos a enumerar algunos puntos fuertes y débiles de la tecnología en relación al aprendizaje de lenguas, está lejos de nuestra intención la apertura de un debate sobre la conveniencia o no de su uso para el aprendizaje de lenguas, como sucedió en los primeros tiempos de *CALL*. Citaremos dos razones para justificar que dicha discusión está fuera de contexto.

La primera es que la tecnología no es una metodología (Blake 2001), sino que se trata de una serie de herramientas que se le ofrecen al/a la docente o al/a la aprendiz para su aplicación en el aprendizaje de lenguas. Será el uso que se haga de las mismas, de acuerdo a unos principios metodológicos concretos, lo que constituirá una metodología (Arnold, 2007; Desmet, 2007; Stockwell, 2007; Fernández Fontecha, 2009). A pesar de que investigadores/as como Pérez Torres (2002) tienen razón al afirmar que “su empleo sí influye en ciertos aspectos metodológicos de manera importante” (Pérez Torres,

2002:55), su campo es, como acabamos de ver, lo suficientemente amplio como para acoger enfoques tan diversos como el conductista, el *cognitivista* o el *socio-cognitivista*.

La segunda razón es que, como hemos señalado, la tecnología ya ha penetrado nuestras vidas y su presencia en el campo del aprendizaje de lenguas es ineludible. Es lógico, por tanto, que cualquier alumno/a tenga expectativas de que así sea. La cuestión no es ya si su empleo, en general, es o no beneficioso para el aprendizaje de las lenguas, sino que los/las aprendices de lenguas puedan tener a su disposición toda esta serie de materiales y herramientas, con el fin de sacar el mayor provecho de los mismos.

Nuestra intención al citar los puntos fuertes y débiles de la tecnología en relación al aprendizaje de idiomas es que su exposición ayude tanto a una mejor reflexión sobre sus posibilidades como a una selección más informada de las herramientas y materiales.

3.4.1 VENTAJAS DE CALL

Una de las ventajas más repetidas de las nuevas tecnologías es la posibilidad de acceso a una enorme cantidad de materiales y herramientas. Según Felix (1999a), la posibilidad de acceder y adaptar o crear materiales y actividades con escasos conocimientos técnicos es indudablemente la mayor ventaja que presenta *Internet*.

Se nos ofrece igualmente la oportunidad no sólo de obtener información y materiales, sino de comunicarnos y publicar a través del ordenador (Warschauer, 1995; Brandl, 2002; Chen, 2005). De este modo los/las docentes y aprendices no sólo reciben input, sino que producen output.

La facilidad de acceso a materiales auténticos y con ello a cultura y a la lengua en su contexto real, se considera un beneficio de primer orden (Singhal, 1997; Green y Youngs, 2001; Moras, 2001; Brandl, 2002; Plastina, 2003; Murray, 2005; Al-Hashash, 2007).

Otra de las ventajas señaladas es la interacción, pero los/las especialistas subrayan la necesidad de que esta sea de calidad (Singhal, 1997; Warschauer y Healey, 1998; Pérez Torres, 2002; Coiro, 2003; Al-Hashash, 2007). Una consecuencia de esta interacción es la atención individualizada que el/la alumno/a puede obtener, aunque se trate de un

grupo numeroso. Esto mismo permite que el/la alumno/a pueda tener un mayor control sobre su propio aprendizaje (Al-Hashash, 2007), al permitirle avanzar a su propio ritmo. Esta independencia en algunos casos puede llevar a lo que algunos/as autores/as, como Warschauer y Healey (1998), denominan aprendizaje exploratorio para el que *Internet* es un marco muy adecuado. Sin embargo, Villanueva (2006) considera que asociación de ideas entre las nuevas tecnologías y el aprendizaje autónomo es una falacia. Esta autora asegura que, aunque las nuevas tecnologías tienen un gran potencial, hay que tener una postura crítica con respecto a las mismas.

Otro punto positivo que facilitan los ordenadores actuales es la presentación *multimodal* de la información, que, además de permitir la práctica de distintas destrezas y su integración, permite la adaptación de los contenidos a los distintos estilos de aprendizaje. De cualquier modo, *Internet* sigue siendo un medio principalmente textual y este hecho puede ser una ventaja porque permite una mayor reflexión y hace que las personas más tímidas se sientan más seguras en la comunicación.

Ya hemos señalado más arriba que la tecnología es una parte ineludible de nuestra sociedad y por ello, su uso para el aprendizaje de lenguas contribuye a que el alumnado desarrolle una serie de destrezas técnicas que serán importantes en muchos otros ámbitos de su vida (Warschauer y Healey, 1998).

Las nuevas tecnologías se han vinculado frecuentemente a un uso lúdico (Warschauer y Healey, 1998) y este hecho puede ser positivo. Es frecuente también que los/las alumnos/as utilicen *Internet* y una segunda lengua, especialmente inglés, para fines relacionados con el ocio y las relaciones sociales. En este contexto se sitúa la siguiente afirmación de Warschauer: "I'm fascinated with the impact that informal use of the Internet has on language learning abilities. So many people are reading and writing English outside the classroom without any assignments from their teacher" (Warschauer 2002, citado en Ancker³, 2002:6).

No sorprende pues que muchos/as los/las autores/as subrayen las capacidades motivadoras de las nuevas tecnologías (Waldrop, 1984; Blake, 1987; Pollock y Sullivan, 1990; Muehleisen, 1997; Singhal, 1997; Warschauer y Whittaker, 1997; Fox,

³ Se trata de una entrevista de Ancker a Warschauer, por ello decimos que son palabras de Warschauer, aunque la autoría del artículo sea de Ancker.

1998; Moras, 2001; Reinhardt y Nelson, 2004; Develotte, Mangenot y Zourou, 2005; Hémard, 2006; Al-Hashash, 2007; Figura y Jarvis, 2007).

3.4.2 RIESGOS DE CALL

A pesar de que pueda parecer que es una cuestión del pasado, el problema básico con las nuevas tecnologías tanto en los centros como fuera de ellos, es la ausencia de equipos actualizados y de calidad, con una conexión y un mantenimiento adecuado. Todo ello ocasiona frustración tanto entre el alumnado como entre el profesorado (Moras, 2001; Brandl, 2002; Felix, 2003; Kim y Rissel, 2008).

Si bien hemos considerado que la enorme cantidad de materiales y herramientas a la que tenemos acceso en la Red como algo positivo, su elevado número, junto con la falta de control sobre su calidad (Moras, 2001; Brandl, 2002), obliga a que los tengamos que juzgar y seleccionar constantemente. En este sentido, Thurstun (2004) advierte que mucho software educativo ha sido creado con fines meramente comerciales y que, aunque tiene muchísimas posibilidades, conviene ser cautos/as: “teachers need to be sure that the technology serves both their purposes and those of their students, rather than the reverse” (Thurstun, 2004:57).

También la calidad, pero referida a la del discurso de los/las participantes en discusiones electrónicas, es también fuente de preocupación para Warschauer (1995). Ante lo caótico y descontrolado que puede ser en ocasiones dicho discurso, busca formas de intervención del/de la docente que sirvan de modelo, pero que no acaben con la iniciativa de los/las participantes. En esta misma línea Ortega (1997) propone una agenda de investigación con el fin último de describir la lengua, el aprendizaje y la interacción que promueven las discusiones electrónicas.

Un problema muy común es la falta de conocimientos técnicos, tanto por parte de los/las docentes como del alumnado (Moras, 2001; Weinberg, 2002; Felix, 2003; Askari, 2005). Esto hace que los/las primeros/as no quieran utilizar las nuevas tecnologías en sus clases y que a los/las segundos/as tengan actitudes negativas frente a su uso por parte del profesorado.

De todos modos el rechazo de algunos/as alumnas/as al empleo de la tecnología en el aula de idiomas, no siempre viene dado por su falta de experiencia, ya que puede haber otras razones, como la sensación de aislamiento o la desconfianza en los ordenadores como contexto de aprendizaje de lenguas.

A pesar del gran avance que ha supuesto la integración de las herramientas multimedia en relación a la integración de la práctica de las destrezas lingüísticas en el ordenador, es innegable que todavía no es el marco ideal para el desarrollo de la expresión oral. Por otro lado, el video y el sonido, aunque van mejorando con el tiempo, siguen dando problemas, especialmente en conexiones de banda estrecha. Las herramientas multimedia exigen, además, una serie de conocimientos a nivel de usuario/a para poder disfrutar de sus producciones, pero muchos más conocimientos para poderlas editar o crear. Algunos/as autores/as señalan la importancia de cuestiones como el copyright (Scinicariello, 1997) y el ejemplo que a este respecto damos a nuestros/as alumnos/as.

Según Singhal (1997), una desventaja de *CALL* frente al lenguaje natural es su rigidez, dado que muchos programas se crean con una única función y no tienen ninguna otra aplicación. Igualmente, conviene resaltar que la realización de materiales de calidad implica la inversión de un tiempo considerable, tiempo que en el caso de los programas de autor será el/la docente quien lo invierta.

Por último, cabe señalar la falta de investigaciones sobre diseño de tareas y el uso de materiales de *Internet* (Brandl, 2002). Esperemos que en los próximos años se incremente el número de las mismas para que podamos conocer mejor este campo tan amplio, y utilizarlo del modo más ventajoso.

3.5 MARCO TEÓRICO DE CALL

El hecho de que *CALL* sea una disciplina relativamente nueva tiene como consecuencia la ausencia de una abundante literatura de investigación sobre la que construir un marco teórico. No obstante, según veremos a continuación, algunos/as investigadores/as consideran que es necesario establecer los principios pedagógicos de *CALL*, que han de ser necesariamente los propios de una teoría de aprendizaje de segundas lenguas.

3.5.1 NECESIDAD DE UN MARCO TEÓRICO

Tal y como señalan Cobb y Stevens (1996), un problema fundamental en *CALL* es que todavía no existe una base sólida de investigación (Roblyer, Castine y King, 1988; Wyatt, 1989; Dunkel, 1991). Este problema tiene dos vertientes: por un lado, las teorías de adquisición del lenguaje a menudo no aparecen en el centro de la cuestión (Hubbard, 1992), y tampoco existen prácticamente descripciones de lo que hacen los/las alumnos/as que usan programas de *CALL* (Chapelle, 1997).

Carol Chapelle (1997), en un famoso artículo que ha suscitado bastantes aportaciones de otros/as investigadores/as (Chapelle, 1999), aboga por la necesidad de construir una base teórica para *CALL*, que se aleje de otras disciplinas como la antropología, la psicología constructiva, la lingüística computacional, o la psicolingüística, que han sido adoptadas hasta ahora para su estudio, y se centre en el aprendizaje de lenguas:

“The principle research questions and methods, however, point in a different direction from those of concern in CALL where the questions focus on such issues as language use, language acquisition, and the nature of electronic literacies.” (Chapelle, 1999:108)

Aunque lo ideal sería disponer primero de un marco teórico adecuado, es decir, de una teoría de aprendizaje de lenguas que pudiera proporcionar criterios de evaluación, Chapelle (1997) desconfía de que esto suceda algún día. Por ello señala la necesidad inmediata de proponer perspectivas y métodos de investigación de *CALL*:

“Despite these implications that informative research on CALL must wait for a completely articulated theory of language teaching or psycholinguistic processing model of a second language, it is clear that the need exists for perspectives and research methods that can guide in the development and evaluation of CALL activities today.” (Chapelle, 1997:21)

Asimismo defiende que estas perspectivas y métodos pueden derivar de los que se usan actualmente en las investigaciones de aprendizaje de segundas lenguas. Para la autora, las dos preguntas principales que se pueden realizar sobre *CALL* son las siguientes:

¿Qué tipo de lengua usa el aprendiz durante la actividad de *CALL*?
¿Cómo de buena es la experiencia de *CALL* para el aprendizaje de L2?

Considera que ambas preguntas son fundamentales a la hora de plantear actividades de *CALL*, ya que la primera nos ayuda a tomar decisiones sobre las actividades en cuanto a su duración..., mientras que la segunda, al centrarse en la calidad, dependerá de las creencias metodológicas sobre qué lengua se considera beneficiosa para el desarrollo de la L2. A pesar de centrarse en estas dos preguntas, la autora considera que existen, además, otras cuestiones, como las estrategias o las experiencias culturales, y que igualmente se podrían plantear otros enfoques.

3.5.2 CALL: PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS

A pesar de la falta de una base teórica firme, algunos/as investigadores/as han tratado de señalar los principios pedagógicos de *CALL*. Muchos/as son los/las autores/as que insisten en que los principios pedagógicos han de ser los propios de la teoría de aprendizaje de segundas lenguas, ya que las nuevas tecnologías no son una metodología. Así Warschauer y Whittaker (1997) proponen cinco líneas para implementar *CALL*:

- Fijar objetivos pedagógicos para el uso de esas herramientas y materiales tecnológicos. El uso de un tipo concreto de tecnología ha de estar motivado por su especial idoneidad para el logro de objetivos pedagógicos concretos.
- Integrar las actividades en el currículo, que sean elementos centrales.
- Tener en cuenta las destrezas técnicas que exigen a los/las alumnos/as, puesto que a menudo se les otorgan unas destrezas que no poseen.
- Ayudar a los/las alumnos/as en las dificultades que vayan surgiendo.
- Implicar a los/las alumnos/as en las decisiones para hacerles partícipes de su propio aprendizaje.

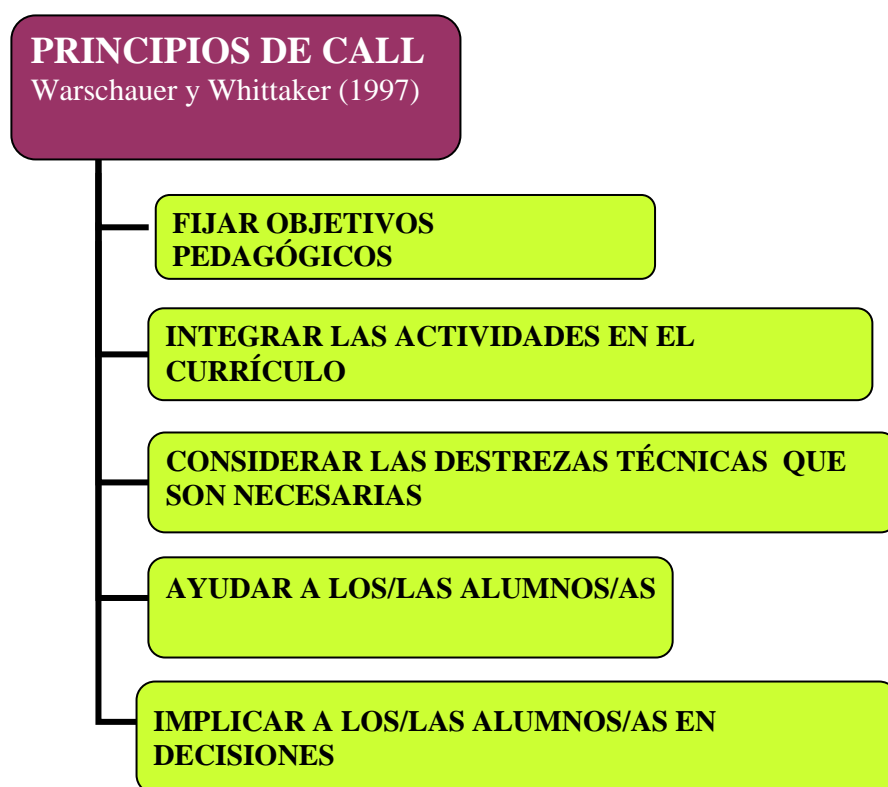


Fig.3.1

Los objetivos pedagógicos que se fijen dependerán de los principios pedagógicos del/de la docente y, en línea con las corrientes metodológicas que hemos visto más arriba, se podrán enmarcar dentro del conductismo, el *cognitivismo*, el enfoque integrador o cualquier otra corriente metodológica. Tanto Warschauer como otros muchos/as autores/as apuestan en la actualidad por un *CALL* integrador (Warschauer, 1996b; Warschauer y Whittaker, 1997; Warschauer y Healey, 1998; Kern y Warschauer, 2000; Warschauer y Meskill, 2000; Godwin-Jones, 2003; Jarvis, 2005; March, 2007; Pérez

Torres, 2009). No obstante, el propio Warschauer (1997) insiste en que lo fundamental es dar respuesta del modo más eficaz a los objetivos pedagógicos fijados. Así pues, si nuestro objetivo es la práctica de la transcripción fonémica, no es el momento de usar una herramienta como una realidad virtual o un *chat*, sino de emplear instrumentos como el transcriptor fonémico de García Lecumberri, Cooke y Maidment (2001) que proporciona un *feedback* personalizado e inmediato a las tentativas de transcripción por parte de los/las aprendices.

Una de las líneas de trabajo que podían derivarse del artículo de Chapelle (1997), comentado más arriba, es la enumeración de las características y criterios que el software de *CALL* debería tener. En este sentido ya habían aparecido propuestas, como la de Murphy (1995), pero, como en muchos otros casos, se centraba más en las nuevas tecnologías que en el aprendizaje de lenguas.

Un intento de análisis de las actividades de *CALL*, más en armonía con la propuesta de Chapelle (1997), es el de Galloway y O'Brien (1998), quienes proponen ocho criterios para la evaluación de las actividades de *CALL*, que se reflejan en ocho preguntas:

1: ¿Cuánta información y apoyo técnico necesitan los/las aprendices?

2: ¿Cómo de fiable es el sistema?

3: ¿Cuánta experiencia con ordenadores necesitan los/las aprendices?

4: ¿Es la actividad comunicativa?

5: ¿Está la actividad orientada hacia la realización de tareas?

6: ¿Está la actividad integrada en el currículo?

7: ¿Es la actividad apropiada para los/las aprendices?

8: ¿Puede la tarea ser monitorizada con facilidad?

La propia Chapelle (1998) realiza una propuesta basada en la teoría *interaccionista* del aprendizaje. De acuerdo con su denominación, esta teoría defiende que el aprendizaje de L2 se produce a través de la interacción (Pica, 1994; Hegleheimer y Chapelle, 2000). Basándose en dicha teoría, Chapelle (1998) plantea siete hipótesis para el aprendizaje de segundas lenguas, y de cada una de esas hipótesis se derivan cada uno de los siguientes criterios para el diseño de *CALL*:

- 1. Destacar las características lingüísticas clave.**
- 2. Ofrecer modificaciones del input lingüístico para ayudar en la comprensión de sus aspectos sintácticos y semánticos.**
- 3. Dar oportunidades para producir output comprensible.**
- 4. Dar oportunidades para que los/las aprendices se den cuenta de sus propios errores.**
- 5. Dar oportunidades para que los/las aprendices corrijan su output lingüístico.**
- 6. Apoyar la interacción en L2 entre el/la aprendiz y el ordenador. La estructura de dicha interacción en L2 podrá ser modificada para negociar el significado.**
- 7. Fomentar la participación de los/las aprendices en tareas de L2 que maximicen las oportunidades de interacción.**

De estos siete criterios para el diseño de *CALL* derivan a su vez otros siete criterios de evaluación de materiales de *CALL*:

- 1. ¿Existe evidencia de que los/las aprendices hayan prestado atención a las características lingüísticas clave del input de la L2?**
- 2. ¿Eligen los/las aprendices ver las modificaciones del input lingüístico?**
- 3. ¿Producen los/las aprendices output comprensible?**
- 4. ¿Existe evidencia de que los/las aprendices se dan cuenta de sus errores en su output?**
- 5. ¿Corrigen los/las aprendices su output lingüístico?**
- 6. ¿Hasta qué punto interactúan los/las aprendices con el ordenador para centrarse en la interacción modificada tanto de forma como de contenido?**
- 7. ¿Trabajan los/las aprendices con fines comunicativos?**

3.6 INVESTIGACIONES EN CALL

La escasez de estudios en el campo de *CALL* ha sido un hecho destacado por los/las expertos/as en esta especialidad (Chapelle, 1997; Brandl, 2002; Murray, 2005). Sin embargo, el problema no es sólo cuantitativo, sino que el tipo de estudio, sus objetivos y sus condiciones en la mayor parte de los casos, al menos hasta finales de los años noventa, reflejaba un panorama muy restringido.

La mayoría de los trabajos se centraban en el uso de la tecnología en vez de hacerlo en el aprendizaje de la lengua. Cuestiones fundamentales en el aprendizaje de lenguas, como las diferencias individuales, no se tenían en cuenta en unas investigaciones cuyo único objeto era la comparación entre las nuevas herramientas y las tradicionales (Jung, 2003; Murray, 2005). El gran debate versaba sobre la conveniencia o no de la tecnología para el aprendizaje de lenguas, pero este enfoque presenta problemas ya que, como

hemos señalado con anterioridad, no es posible evaluar si la tecnología en general facilita o dificulta el aprendizaje. Lo que debe medirse en *CALL* es la aplicación de la tecnología a objetivos didácticos concretos y sus resultados desde el punto de vista del aprendizaje de lenguas.

Otras características de estas investigaciones es que se limitaban a un pequeño número de individuos (Murray, 2005) y raramente utilizaban métodos objetivos para la selección de las muestras (Zhao, 2003).

Las áreas a las que las investigaciones hacían referencia eran muy pequeñas (Jung, 2003; Zhao, 2003) y, tal y como señala Zhao (2003), se publicaba más material dedicado a la descripción de herramientas concretas, que a los resultados de la aplicación de las mismas; entre tanto, los productos comerciales, mucho más populares, prácticamente no se investigaban.

Hacia finales de los noventa se observa un cambio de paradigma que se aleja del *tecnocentrismo* para centrarse en aspectos lingüísticos (Chapelle, 1997). Este cambio coincide con los nuevos vientos sociocognitivistas y constructivistas que se reflejan en el enfoque de un *CALL* integrador (Warschauer, 1996b) marcado, como ya hemos señalado, por la introducción de *Internet* e *hipermedia*. Evidentemente, este nuevo paisaje se refleja en las investigaciones que se han realizado en los últimos años.

Con el fin de dibujar el muy diverso panorama de las investigaciones realizadas en *CALL* vamos a recurrir a algunas de las clasificaciones que han realizado especialistas como Warschauer y Healey (1998), Jung (2003) o Zhao (2003). A pesar de la importancia del tema, no nos vamos a detener en estos trabajos, dado que el propósito central de nuestra investigación no es *CALL*, sino la lectura *on-line*. Sin embargo, consideramos que la visión del conjunto que nos pueden aportar especialistas como Warschauer y Healey (1998), Jung (2003) o Zhao (2003), es esencial para contextualizar el panorama en el que se sitúa la lectura *on-line*.

La clasificación realizada por Warschauer y Healey (1998) es la más antigua de las que presentamos y recoge estudios realizados hasta 1997. Los autores constatan que las áreas principales de investigación hasta ese momento habían sido: la interacción, el desarrollo de destrezas, multimedia y las actitudes hacia *CALL*. Además, añaden

algunas investigaciones sobre discusiones electrónicas y usos de la Red, campo en el que tienen especial interés:

- **La cantidad y tipos de interacción:** este ha sido objeto de numerosas investigaciones (Abraham y Liou, 1985; Levy y Hinckfuss, 1990; Meskill, 1993; Dudley, 1995 y Pujol, 1996).
- **Las destrezas lingüísticas:** se han centrado en la efectividad de las actividades para el desarrollo de dichas destrezas (Schaeffer, 1981; Abraham, 1985; Robinson, 1989; Dalgish, 1991).
- **La efectividad de las herramientas multimedia:** este es el objetivo de varios estudios (Verano, 1989; Liu, 1992; Englesberg, 1997).
- **Las actitudes de los/las alumnos/as hacia los ordenadores** están presentes en muchos estudios que investigan otras cuestiones (Stenson et al., 1992, Schcolnik et al., 1996).
- **Las discusiones electrónicas:** este ha sido en centro de varios trabajos (Tella 1991; Chun, 1994; Sullivan y Pratt, 1996; Warschauer, 1997).

Con el fin de defender una perspectiva de *CALL* basada en el aprendizaje de lenguas, Jung (2003) ofrece una interesante clasificación de algunos estudios realizados en este campo. La perspectiva adoptada es la de investigaciones sobre input, investigaciones sobre output e investigaciones sobre la interacción, aunque esto no implica que los/las autores/as de estos trabajos tuvieran ninguna intención de aproximarse a esas teorías. Evidentemente dentro de cada grupo aparecen estudios en contextos muy diversos, que van desde la práctica de elementos gramaticales a las discusiones electrónicas.

- **Perspectiva de input:** se trata de estudios que podrían encajar con las teorías de Krashen (1982). Podríamos citar las publicaciones de Schaefer (1981), Doughty (1991) y Dodd (1997).
- **Perspectiva de output:** se refiere a estudios que desarrollan las teorías de Swain (1985, 1995). En este apartado se incluyen los trabajos de diversos autores/as como Beauvois (1992), Chun (1994), Kern (1995) Sullivan y Pratt (1996) y Nagata (1998).

- **Perspectiva de la interacción:** estos estudios (Schultz, 2000; Toyoda y Harrison, 2002) se alinean con las teorías interaccionistas de Pica (1994), que ya hemos mencionado anteriormente.

Otra clasificación es la ofrecida por Zhao (2003) como fruto de su análisis de varios estudios realizados entre 1997 y 2001. Según el *metanálisis* realizado, llega a la conclusión de que *CALL* es tan efectivo como la enseñanza tradicional. Zhao (2003) subraya la cautela con que ha de asumirse tal afirmación por la relativa escasez de estudios analizados, el número reducido de participantes y otros factores. Clasifica los estudios en cuatro grupos fundamentales: materiales lingüísticos y culturales, comunicación, *feedback* e integración de la tecnología:

- **Acceso a materiales lingüísticos y culturales:**
 - Estudios sobre la eficiencia de acceso a través de las tecnologías multimedia digitales (Nutta, 1998; Shea, 2000).
 - Estudios sobre la promoción de la autenticidad usando vídeo e *Internet* (Weyers, 1999; Herron et al., 2000).
 - Estudios de comprensión a través del control del/de la estudiante y las anotaciones multimedia (Chun y Plass, 1997; Lyman-Hager, 2000; Al-Seghayer, 2001).
- **Oportunidades a la comunicación:**
 - Estudios sobre interacciones con ordenador (Ehsani y Knodt, 1998; Egan, 1999; Hanson-Smith, 1999; Holland, Kaplan y Sabol, 1999; Wachowicz y Scott, 1999).
 - Estudios sobre interacciones con audiencias remotas a través de ordenador (Beauvois, 1997; Gonzalez-Bueno, 1998; Kelm, 1998; Warschauer, 1998; Pellettieri, 2000; Schultz, 2000; Salaberry, 2001).
- **Feedback:**
 - Estudios sobre revisores de gramática y ortografía (Jacobs y Rodgers, 1999; Burston, 2001).
 - Estudios sobre tecnología de reconocimiento automático de voz: Bernstein, 1997; Ehsani y Knodt, 1998; Mostow y Aist, 1999; Eskenazi, 1999).

- Estudios sobre el análisis de errores y el comportamiento de los/las alumnos/as (Sinyor, 1997).
- **Integración de la tecnología en la clase de lengua:** este es el objetivo de varias investigaciones (Adair-Hauk, Willingham-McLain y Youngs, 2000; Green y Youngs, 2001).

Una vez presentadas estas tres interesantes clasificaciones, vamos a mencionar algunos estudios de los últimos años, cuya imagen de conjunto desvela un panorama variado, alejado ya de la época en que los trabajos se limitaban a pequeñas áreas del lenguaje y el *tecnocentrismo* era la característica dominante.

Los posibles enfoques de *Internet* bien como recurso o bien como medio es el objeto del estudio de Conacher y Royall (1998). Otro tema importante son las técnicas para obtener información. La investigación de Hulstijn (2000) no se refiere al rastreo, sino a instrumentos psicológicos para que los/las estudiantes evalúen la gramaticalidad de las frases, reconozcan palabras y otros elementos útiles para las investigaciones de corte cognitivo.

Los trabajos sobre discusiones electrónicas se han centrado en aspectos como la participación (Kern, 1995; Warschauer, 1996a), las funciones del lenguaje empleadas (Chun, 1994 y Warschauer, 1996a), las características lingüísticas (Warschauer, 1996a), los patrones y estrategias conversacionales empleados (González y Esteves, 2006) y la identificación de aquellas prácticas lingüísticas y actividades comunicativas que favorecen la colaboración (Dejean-Thircuir, 2008).

Aunque ya no es tan frecuente establecer comparaciones entre el uso de la Web y la enseñanza tradicional en el aprendizaje de las distintas destrezas, sigue presente en el panorama de *CALL* como lo prueba este estudio de Green y Youngs (2001), cuyos resultados no revelan diferencias estadísticas significativas.

Otros estudios recientes se han centrado en cuestiones tan diversas como el uso de *portfolios* electrónicos (Plastina, 2003) o la evaluación de la interactividad de *Internet* (Hémard, 2006). Brantmeier, Flores y Romero-Ghiretti (2006) realizan un estudio en el que se analiza la necesidad de que los/las profesores/as no sólo posean ciertas habilidades técnicas, sino que conozcan la teoría científica que está detrás de *CALL* y

del aprendizaje de lenguas en general. Por último, citaremos dos revisiones sobre otras investigaciones publicadas hace poco tiempo: la primera es de Stockwell (2007) y se realiza en torno a la naturaleza pedagógica o no de los criterios empleados al escoger las distintas tecnologías; la segunda es de Felix (2008), que se realiza en torno a la efectividad de *CALL*.

A pesar de la presencia que ha tenido la motivación en el aprendizaje de lenguas asistido por ordenador, no hemos incluido ningún estudio de este tipo porque se recogen en el punto que abordamos a continuación: la motivación y *CALL*.

3.7 LA MOTIVACIÓN Y CALL

Hemos decidido incluir en este capítulo dedicado al aprendizaje de lenguas asistido por ordenador un apartado dedicado a la motivación porque, según acabamos de ver, ha sido uno de los argumentos más esgrimidos para defender el entorno de *CALL* (Waldrop, 1984; Blake, 1987; Pollock y Sullivan, 1990; Muehleisen, 1997; Singhal, 1997; Warschauer y Whittaker, 1997; Fox, 1998; Moras, 2001; Reinhardt y Nelson, 2004; Develotte, Mangenot y Zourou, 2005; Hémard, 2006; Al-Hashash, 2007; Figura y Jarvis, 2007).

En primer lugar trataremos de definir qué es la motivación, cuestión que no es tan simple como podría parecer a primera vista. Dibujaremos a continuación una breve historia de la investigación en motivación en la enseñanza-aprendizaje de L2, guiados/as por la mano de un especialista en la materia como Dörnyei (2005) y analizaremos también las distintas fases en que se puede pautar la motivación.

A continuación nos centraremos en las dos grandes dicotomías de la motivación en el campo de las lenguas extranjeras como son la orientación integradora frente a la instrumental y la orientación intrínseca frente a la extrínseca, dado que han centrado gran parte de la literatura de esta materia.

Finalizamos el apartado con algunas de las teorías y modelos de motivación que se han propuesto en el campo de la enseñanza-aprendizaje de L2, revisando además algunas de las principales investigaciones que relacionan *CALL* con la motivación.

3.7.1. ¿QUÉ ES LA MOTIVACIÓN?

Desde hace medio siglo la motivación se considera un factor importante en el aprendizaje de lenguas extranjeras, por ello, los/las especialistas han estudiado esta cuestión y se han realizado numerosas investigaciones al respecto (Gardner y Lambert, 1972; Clément, 1980; Gardner, 1985; Schumann, 1986; Oxford y Shearin, 1994; Ushioda, 1996; Dörnyei, 1998; Nunan, 1999; Noels, Pelletier y Vallerand, 2000; Ushida, 2005). Especialistas como Dörnyei (2001) consideran que la motivación es central en el aprendizaje de lenguas, por lo que debería ocupar un lugar importante en los currículos y en las investigaciones de segundas lenguas.

Aunque todos/as entendemos qué queremos decir cuando hablamos de un/a aprendiz motivado/a, la definición de motivación resulta más dificultosa. Nos vienen a la mente conceptos como: *deseo, fuerza, impulso para realizar una acción*. Si consultamos el Diccionario de la Real Academia Española (2001) aparecen tres acepciones:

1. "Acción y efecto de motivar."
2. "Motivo (causa)."
3. "Ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia."

Aunque la tercera se refiere no tanto a la motivación en sí, sino a la búsqueda consciente de la misma, podemos extraer de ella el "ánimo para ejecutar una acción con interés y diligencia".

En el contexto del aprendizaje en general, un experto como Keller (1983) considera que la motivación se refiere a la toma de decisiones y al esfuerzo:

“...the choices people make as to what experiences or goals they will approach or avoid, and the degree of effort they will exert in that respect. As such, motivation is influenced by myriad internal and external characteristics. People respond to their environment on the basis of inner reflexes, impulses, perceptions, and goals, and on the basis of perceived and actual opportunities and reinforcements in the external environment.” (Keller, 1983:389)

Centrándonos en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, Gardner (1985), una figura emblemática en esta disciplina, la define como: “...the extent to which the individual works or strives to learn the language because of a desire to do so and the satisfaction experienced in this activity” (Gardner 1985:10).

Nunan (1999:233) la define como una suma de esfuerzo y deseo. Si una persona desea aprender una lengua y experimenta satisfacción en dicha empresa, pone en marcha una serie de mecanismos y actitudes favorables para lograrlo.

Unos años más tarde, Norris-Holt (2001) considera que la motivación es “the learner's orientation with regard to the goal of learning a second language” (Norris-Holt, 2001).

Dörnyei (2001), uno de los principales investigadores de la motivación en los últimos años, la define como “the choice of a particular action”(...)the persistence with it (...) the effort expended on it” (Dörnyei, 2001:7).

Diríamos que se trata de un impulso para realizar una acción, pero no de algo momentáneo, sino sostenido, aunque con altibajos a lo largo del tiempo.

Según se desprende de las definiciones que acabamos de revisar, el esfuerzo o el deseo, los objetivos son algunos de sus principales componentes, pero no debemos olvidar otras cuestiones como el contexto de aprendizaje, el nivel de dificultad de la tarea o factores afectivos, que pueden influir decisivamente en la motivación del/de la aprendiz.

3.7.2 HISTORIA DE LA INVESTIGACIÓN EN MOTIVACIÓN EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE L2

La motivación ha sido estudiada desde perspectivas tan variadas que resultaría muy difícil realizar una síntesis de los distintos momentos que se han sucedido en su investigación y de los modelos que se han propuesto en torno al papel de la motivación en el aprendizaje de lenguas. Por ello vamos a utilizar la revisión que un especialista en el tema como Zoltan Dörnyei realiza en (2005), quien considera que se puede hablar de tres épocas:

- **El periodo psicológico social** (1959-1990)
- **El periodo cognitivo** (años noventa)
- **El periodo orientado al proceso** (de los noventa a la actualidad)

El periodo psicológico social fue impulsado por Gardner, que consideraba que las actitudes hacia la comunidad lingüística de la L2 eran esenciales en el aprendizaje de la L2. Además de poner el foco sobre la motivación como factor de éxito en el aprendizaje de lenguas, Gardner introdujo la idea de dos tipos de motivación: integradora e instrumental, que han tenido y sigue teniendo una importante influencia en la teoría de la motivación.

El periodo cognitivo se vio muy influido por la psicología, que es la cuna del concepto de motivación y de los avances en la teoría motivacional que se habían producido en ese campo. Además, los/las especialistas en aprendizaje tenían el anhelo de lograr centrar la teoría de la motivación en las situaciones de aprendizaje reales incluyendo así aspectos del aprendizaje de L2 tales como el currículo, el/la profesor/a o el contexto. Aunque la influencia de Gardner y sus seguidores seguía siendo enorme, en este periodo se enunciaron teorías muy significativas.

El periodo orientado al proceso, representado tanto por autores/as como Ushioda (1996), Williams y Burden (1997) o Dörnyei (2005), se centra en las fases de una motivación en L2 con múltiples facetas, como vamos a ver a continuación. De todos modos, el propio Dörnyei (2005) admite que este nuevo enfoque necesita probarse a través de estudios.

Desde este punto de vista, la motivación no es totalmente estable, sino que se trata de algo dinámico que consta de una serie de fases. Desde la perspectiva de la psicología constructivista, Williams y Burden (1997) consideran que se pueden establecer tres fases en la motivación:

- Razones para hacer algo
- Decidirse a hacer algo
- Esfuerzo sostenido o persistencia

Otra propuesta para pautar el proceso de motivación es la de de Dörnyei y Otto (1998) para quienes el proceso tiene dos dimensiones: las influencias *motivacionales* y la secuencia acción, esta se divide en tres fases:

- **Fase *preaccional*:** se genera la motivación
- **Fase *accional*:** se mantiene y se protege
- **Fase *postaccional*:** el/la aprendiz evalúa lo ocurrido en las fases anteriores

Además del interés que tienen en sí mismos, este tipo de enfoques permite al/a la investigador/a o al/a la docente centrarse en una de las fases para estudiarla o fomentarla con mayor profundidad.

3.7.3 TIPOS DE MOTIVACIÓN

Vamos a analizar a continuación dos de las principales dicotomías existentes en el contexto de la motivación: integradora-instrumental e intrínseca-extrínseca. Mientras que el criterio para establecer la primera dicotomía es el objetivo del aprendizaje, en el segundo caso la base de la dicotomía es el origen de la motivación. Tragant y Muñoz (2005) señalan que, mientras la dicotomía de la motivación integradora-instrumental se relaciona con la psicología social, la dicotomía de la motivación intrínseca-extrínseca tiene que ver con la psicología educativa.

Motivación integradora-instrumental

A pesar de las numerosas propuestas de modelos de motivación que se han realizado en el último medio siglo, es indudable que el modelo de Gardner (1985) y su distinción entre motivación integradora e instrumental sigue presente, por ello vamos a dedicar este apartado a las diferencias entre ambos tipos de motivación y a las reacciones que dicha distinción ha provocado en el contexto de la motivación en lenguas extranjeras:

- **Motivación instrumental:** el deseo de aprender una lengua para lograr ciertos fines de tipo práctico como obtener un certificado, superar un curso, promocionarse en un trabajo...
- **Motivación integradora:** el deseo de aprender una lengua para identificarse e integrarse con su cultura.

Gardner (1985) y especialmente sus seguidores/as consideran la motivación integradora como superior a la instrumental a la hora de aprender una lengua (Taylor, Meynard y Rheault 1977; Crookes y Schmidt, 1991; Ellis 1994).

Este enfoque presenta una serie de problemas a la hora de extrapolarlo a otros contextos distintos al que originariamente se había referido Gardner (1985). En esta tesis, como se ha explicado con anterioridad, se están utilizando los términos segunda lengua y lengua extranjera, como intercambiables, sin embargo en este momento conviene hacer una distinción. Es bien sabido que segunda lengua es aquella lengua, extranjera o no, que se aprende en un contexto en que dicha lengua se utiliza. En la diferenciación entre motivación instrumental e integradora muchos/as especialistas consideran que la distinción de Gardner (1985) aplica exclusivamente en contexto de aprendizaje de segundas lenguas. No obstante, Dörnyei (1994) afirma que la motivación integradora, si ampliamos el concepto e incluimos cuestiones como el deseo de hacer amigos/as entre los/las hablantes de la lengua extranjera o comprender canciones en esa lengua, puede ser pertinente en contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras. De cualquier modo, Dörnyei (1994) considera que la motivación instrumental es fundamental en contextos de aprendizaje de lengua extranjera.

Pasados unos años de sus primeras propuestas, el propio Gardner (Gardner y MacIntyre, 1991) considera que la dicotomía como tal no tiene mucho sentido. En un análisis que

realizan Masgoret y Gardner (2003) revisando numerosas investigaciones que se han realizado en L2, comprueban que hay otros componentes en la motivación que se relacionan más con el éxito, que el hecho de que la motivación tenga una orientación integradora o instrumental. Una observación muy interesante de Strong (1984) es que la correlación entre motivación integradora y éxito no significa necesariamente que la motivación integradora sea la causa del éxito lingüístico, sino que podría ser al revés, es decir, que el éxito impulsara el deseo de integración en la comunidad.

Como acabamos de ver, en nuestros días son todavía muchos los/las investigadores/as (Shedivy, 2004) que consideran que la distinción entre ambos tipos de motivación se ha probado científicamente y sigue resultando útil en las investigaciones. Brown (2000) cree que ambos tipos de motivación se benefician mutuamente y por ello ambas están presentes en las motivaciones de muchos/as aprendices.

Motivación intrínseca-extrínseca

En cierto modo relacionada con la dicotomía entre motivación integradora e instrumental, se ha planteado otra dicotomía entre motivación intrínseca y extrínseca. Según hemos señalado, mientras que la distinción entre la motivación integradora e instrumental tiene que ver con el objetivo para el que se aprende, la de motivación extrínseca e intrínseca se refiere al origen de la motivación.

- El concepto de **motivación extrínseca** recuerda al de motivación instrumental, ya que se espera obtener algún tipo de beneficio externo (o evitar un castigo) gracias al aprendizaje de la lengua. La motivación procede del exterior y es un concepto que nos puede recordar al conductismo, con sus refuerzos positivos y negativos.
- La **motivación intrínseca** es la que emana del/de la propio/a aprendiz, se trata de la satisfacción que el aprendizaje de lengua le produce por sí mismo.

Entre los/las principales representantes de este modelo en el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras podemos mencionar a Noels, Pelletier y Vallerand (2000). Al igual que ocurre con la motivación integradora e instrumental, algunos/as investigadores/as (Brown, 1994) han planteado la motivación intrínseca y extrínseca como una dicotomía en la que la motivación intrínseca es superior, ya que se interrelaciona con la

metacognición. Sin embargo, nadie podría negar el rol de la motivación extrínseca, especialmente cuando no existe otro tipo de motivación.

Como resumen de este apartado y de la vigencia de la distinción entre motivación instrumental e integradora, Noels, Pelletier y Vallerand (2000), refiriéndose a su modelo que incluye entre otros elementos la motivación intrínseca y extrínseca afirman: "These models are not meant to replace the integrative-instrumental distinction, but rather to complement it" (Noels, Pelletier y Vallerand, 2000:60).

3.7.4 TEORÍAS Y MODELOS DE MOTIVACIÓN

Aunque al plasmar la breve historia de las investigaciones de la motivación ya hemos mencionado algunos de las teorías y modelos que han propuesto los/las especialistas, en este apartado vamos a incluir algunos más para poder dibujar algo mejor el panorama de esta disciplina. En lo que se refiere a la terminología sería oportuno precisar que, aunque existe bastante liberalidad en el uso de los términos *teoría* y *modelo*, generalmente las teorías sobre la motivación suelen formularse en el campo de la psicología, mientras que en el campo del aprendizaje de lenguas, suelen proponerse modelos basados parcial o totalmente en dichas teorías y contextualizados en esa realidad. En las propuestas teóricas que veremos a continuación hemos aplicado dicha distinción:

- **Modelo socio-educacional de Gardner y Lambert (1972):** además de incluir la diferencia entre motivación integradora e instrumental, señala una serie de elementos relacionados con el aprendizaje de lenguas: el *milieu* cultural y social (*monocultural* o no), las diferencias individuales (aptitud lingüística, motivación y ansiedad situacional), el contexto de aprendizaje (formal o natural) y los productos lingüísticos (conocimiento lingüístico real y habilidades lingüísticas) o no lingüísticos (actitudes individuales sobre los valores culturales de la L2).
- **Modelo del contexto social de Clément (1980):** este modelo considera que el estatus que el/la aprendiz perciba que tiene la L2 es fundamental a la hora de decidir integrarse en su grupo de hablantes.
- **Modelo de la aculturación de Schumann (1986):** se considera que existen una serie de factores que pueden contribuir a mantener o reducir una distancia social

entre el/la aprendiz y la cultura de la L2, de modo que se produce fosilización, si se mantienen, o aculturación, si se reducen. Entre estos factores podemos citar las relaciones entre los/las hablantes de ambas comunidades, el tiempo que el/la aprendiz va a permanecer en la comunidad de hablantes de L2, las diferencias lingüísticas y culturales entre las comunidades...

- **Modelo de adquisición de L2 de Spolsky (1988):** el contexto social se considera el elemento fundamental. El contexto social no sólo brinda oportunidades para el aprendizaje, sino que en él se desarrolla la percepción que el/la aprendiz tiene de la L2, que es fundamental en las actitudes que se generan respecto al idioma y a sus hablantes. La motivación es consecuencia de estas actitudes matizadas por diferencias individuales tales como el conocimiento previo, las capacidades, la edad y la personalidad.

Como hemos señalado anteriormente, a partir de los noventa son cada vez más las propuestas que alejan el foco de los factores sociales de la motivación y se centran en aspectos cognitivos. En un artículo que supuso el comienzo de una nueva perspectiva, Crookes y Schmidt (1991) abogan por relacionar la motivación no tanto con la sociedad, sino con comportamientos y tareas concretas del aprendizaje de lenguas. No obstante, las dos primeras teorías que veremos a continuación, proceden de la psicología cognitiva, y serán los/las especialistas en lenguas quienes los adapten a su disciplina:

- **Teoría de la autodeterminación de Deci (1992):** se afirma que existen tres necesidades psicológicas básicas: la competencia, la afinidad y la autonomía. La competencia es la necesidad de controlar el ambiente, la afinidad es el deseo de pertenencia y la autonomía la necesidad de integrar las experiencias al yo. Según esta teoría la satisfacción de estas tres necesidades favorece la motivación intrínseca. Una de las principales contribuciones de esta teoría es precisamente la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca. Otro aspecto esencial es la importancia que concede esta teoría a la autonomía del aprendizaje como motor para incrementar la motivación de los/las aprendices. Ya hemos señalado en el apartado dedicado a la distinción entre la motivación intrínseca y extrínseca que en el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras autores/as como Brown (1994), Dörnyei (1994) y Noels, Pelletier y Vallerand (2000) han investigado estos conceptos.

- **Teoría de la expectativa de valor de Eccles y Wigfield (1995):** se subraya la expectativa de éxito en una tarea y el valor que el/la aprendiz da a ese éxito como los motores de la motivación. El primer elemento, el éxito en la tarea, se relaciona con varias teorías: con la teoría de la atrición, es decir, la percepción del éxito y el fracaso, con la teoría de la *autoeficacia*, caracterizada por la apreciación de las propias habilidades, y con la teoría del *autovalor*, el modo en que el/la aprendiz mantiene su autoestima. El segundo elemento, el valor que el/la aprendiz asocia al éxito, tiene, según Eccles y Wigfield (1995), cuatro componentes: el valor del logro (cómo de significativo es para el *schema* o la identidad del/de la aprendiz), el costo (las consecuencias negativas como el esfuerzo o la ansiedad), el valor extrínseco (la utilidad de la tarea) y el valor intrínseco (el placer de la ejecución de la tarea). En el campo del aprendizaje de lenguas tanto Clément, Dörnyei y Noels (1994) como Ehrman (1996) han realizado investigaciones en las que aplican estos conceptos. Por su parte, Day y Bamford (1998) proponen un modelo teórico para lectura en L2, basado en esta teoría.
- **Modelo socio-educacional de Tremblay y Gardner (1995):** es el resultado de la revisión que el propio Gardner, junto con Tremblay, realiza de su modelo original incorporando elementos de otras teorías. Al igual que en el modelo original, las actitudes lingüísticas conducen a una conducta motivadora, pero en el nuevo modelo aparecen unos factores de mediación entre ambas que son: el deseo de alcanzar una meta, la *autoeficacia* y los valores, que son el deseo de aprender L2, y las actitudes hacia el aprendizaje de L2.
- **Modelo cognitivo de Dörnyei (1994):** según este modelo los componentes de la motivación para el aprendizaje de L2 se clasifican en tres niveles: el nivel del lenguaje (los motivos que determinan la lengua que se estudia y los objetivos más básicos), el nivel del/de la aprendiz (las características del/de la aprendiz y su influencia en su necesidad de logro, y su confianza en sí mismo/a) y el nivel de la situación de aprendizaje (motivos intrínsecos y extrínsecos relacionados con el curso, el/la profesor/a y el grupo).
- **Modelo constructivista de Williams y Burden (1997):** se trata de una recopilación de las teorías cognitivas de los noventa a las que se les dan un enfoque orientado al proceso en cuyo centro está la capacidad de decisión.

Introducen además factores afectivos, cobrando importancia nuevamente los factores sociales, ya que la interacción con los/las demás es central. Como es propio del enfoque constructivista, consideran que la motivación de cada aprendiz es diferente y depende de sus propias elecciones. Lo importante es la educación global del/de la aprendiz por lo que lo fundamental en el aprendizaje de lenguas es aprender a aprender y el aprendizaje significativo. Las decisiones que el/la aprendiz puede tomar se ven influenciadas por factores internos y externos que interaccionan entre sí. En un apartado anterior ya hemos descrito las fases de la motivación que se proponen en este modelo.

- **Modelo orientado al proceso de Dörnyei (2001):** las contribuciones de este autor en el campo de la motivación en los últimos años han sido incesantes y por ello explicamos aquí otro modelo suyo que ya habíamos mencionado anteriormente. El autor considera la motivación como algo dinámico, que tiene diferentes fases, según hemos visto anteriormente. Otra interesante contribución de este modelo es el concepto de *desmotivación*, es decir, los factores externos que afectan negativamente a la motivación y que, según este autor, bien merecen una mayor investigación.

3.7.5 INVESTIGACIONES EN MOTIVACIÓN Y CALL

Ya hemos apuntado más arriba que las capacidades motivadoras de las nuevas tecnologías en el contexto del aprendizaje de lenguas han sido subrayadas por numerosos/as especialistas (Waldrop, 1984; Blake, 1987; Pollock y Sullivan, 1990; Muehleisen, 1997; Singhal, 1997; Warschauer y Whittaker, 1997; Fox, 1998; Moras, 2001; Reinhardt y Nelson, 2004; Develotte, Mangenot y Zourou, 2005; Hémard, 2006; Al-Hashash, 2007; Figura y Jarvis, 2007).

En un artículo sobre la motivación en *CALL*, Warschauer (1996c) señala que las razones por las que *CALL* se considera motivador son las siguientes:

- Se trata de un medio novedoso
- Su naturaleza es individual
- El/la aprendiz tiene la posibilidad de controlar su aprendizaje

- Se obtiene un *feedback* rápido y no crítico (*non-judgmental*)

Según este autor, hace una década existían dos problemas fundamentales en la literatura de *CALL* y motivación. El primero era que la mayor parte de las investigaciones era de carácter general, sin centrarse en destrezas específicas. El segundo era que, al ser el mundo de las NNTT tan cambiante, muchas de las investigaciones habían quedado obsoletas. Por esta razón, los estudios que presentaremos a continuación se han realizado en los últimos quince años y no se centran tan sólo en cuestiones generales.

Como cabía esperar, algunos/as autores/as han querido estudiar si el supuesto incremento de motivación que se atribuye al aprendizaje de idiomas en el entorno de las NNTT es real. Por esta razón, algunas de las investigaciones que se han llevado a cabo tratan de recabar información al respecto con el objeto de realizar un análisis de datos que arroje luz sobre dicha cuestión.

Vamos a realizar, pues, una revisión de algunas de las investigaciones realizadas en este campo, comenzando por aquellas centradas en el aprendizaje de lenguas en general, abordando después las que tratan otros aspectos más concretos tales como la cultura, la gramática, la expresión oral, la comprensión oral o la expresión escrita, para finalizar con las relativas a las más cercanas a nuestra investigación, las relativas a la comprensión escrita. Es importante señalar, que hemos interpretado el término *motivación* en un sentido amplio, incluyendo todo aquello relacionado con el interés, la opinión o la actitud.

Son relativamente numerosas las investigaciones sobre aspectos generales del aprendizaje de lenguas y la motivación. Vamos a revisar a continuación las de Brett (1996), Chen y Looi (1999), Felix (1999a), Kung y Chuo (2002), Strambi (2003), Askari (2005), Chang (2005), Chang (2007) y Raby (2007).

El trabajo de campo de Brett (1996) tiene lugar en un contexto de aprendizaje de inglés L2 por universitarios/as y recoge las opiniones positivas de los/las alumnos/as sobre el uso del entorno multimedia con respecto al aprendizaje de lenguas. Chen y Looi (1999) centran su estudio en un pequeño grupo de alumnos/as de secundaria de inglés L2 que trabajan en proyectos en un entorno de ordenadores. Los resultados que se obtienen son positivos no sólo en motivación, sino también en nivel lingüístico, cooperación, control

del estrés, autoestima y la confianza en sí mismo/a. Además de la actitud hacia el trabajo en la Web, los estudios de Felix (1999a) investigan los estilos de aprendizaje en alumnos/as de enseñanza primaria, secundaria y superior. En todos los grupos aparecen actitudes positivas hacia la Web como contexto de aprendizaje de *ESL*. Las ventajas que se señalan principalmente son la flexibilidad y la riqueza de información, mientras que los inconvenientes principales serían la ausencia de práctica oral y la presencia de distracciones. En cuanto a los estilos de aprendizaje, predominan los estilos *kinestéticos* y *táctiles*, frente a los visuales y auditivos.

Ya en esta década, la actitud hacia *Internet* es también el centro de las tres primeras investigaciones que vamos a mencionar. En el trabajo de campo de Kung y Chuo (2002) los/las alumnos/as expresan una actitud positiva hacia el uso de *Internet* en el aprendizaje de inglés L2, ya que no sólo lo consideran interesante, sino eficiente, pero señalan también la necesidad del apoyo del profesorado en esta tarea.

Strambi (2003) realiza un estudio longitudinal con principiantes/as de italiano con el fin de comprobar si realmente un entorno de *Internet* puede mejorar las actitudes positivas del alumnado. Por ello crea una página web que trata de promover la autonomía del alumnado y la flexibilidad, así como la autenticidad, variedad e interactividad de los materiales y de las tareas. Aunque obtiene resultados positivos con respecto a la percepción del nuevo entorno, la autora hace una propuesta interesante, dado que cree que es conveniente investigar si esto se debe a la novedad del citado entorno o si la actitud positiva continuará una vez que *Internet* deje de considerarse como algo novedoso.

Por su parte Askari (2005) investiga no sólo la actitud hacia la Web, sino también los hábitos de los/las alumnos/as con respecto a esta tecnología. Los/las estudiantes de inglés L2 de una universidad iraní responden a un cuestionario que incluye tanto ítems sobre sus hábitos de uso de *Internet* en general como su opinión y sus hábitos con respecto a su uso para el aprendizaje de inglés para fines específicos. Los resultados referentes a este último punto son muy positivos.

Chang (2005, 2007) lleva a cabo dos estudios diferentes en torno al empleo de estrategias y la motivación en *Internet*. Se trata en ambos casos de estrategias relacionadas con la *monitorización* del aprendizaje de inglés L2. El objetivo es

promover que el alumnado se observe y se evalúe a sí mismo. Los resultados son positivos en los dos estudios, pero el segundo cuenta con un mayor número de participantes y un grupo de control. En Chang (2005) se concluye que la instrucción en estrategias de *autoregulación* en el entorno de la Red hace que el alumnado sea más responsable de su propio aprendizaje y esté más dispuesto a afrontar desafíos. Además, su motivación se vuelve más intrínseca, aumenta su confianza en sus propios logros y la valoración del material es más positiva. En Chang (2007), se observa además una mejora en los niveles de inglés, todavía más clara en los/las alumnos/as con niveles más bajos. Por ello, esta autora recomienda la *automonitorización* en *CALL*.

Un estudio de caso realizado por Raby (2007) en el contexto de aprendizaje de inglés L2 recoge información tanto de los comportamientos verbales, a través de diarios, como de los físicos, por medio de observaciones del alumnado en un contexto que combina el uso de *CALL* y el aprendizaje autónomo en grupos de estudio. Tanto las actitudes que se reflejan como los modelos de aprendizaje de los/las aprendices son muy diversos. Una conclusión a la que se llega la autora, con respecto a dichos resultados, es que tienen mayor importancia las diferencias individuales que el entorno en que se desarrolla el aprendizaje.

Como hemos señalado anteriormente, muchas investigaciones se han centrado en aspectos específicos de *CALL*, así las de Osuna y Meskill (1998), Jauregi y Banados (2008) y Tapanes, Smith y White (2009) tratan aspectos relacionados con la dimensión cultural y la motivación en un contexto de *CALL*.

El estudio de Osuna y Meskill (1998) tiene lugar en un contexto de aprendizaje de castellano L2. Según su investigación, *Internet* es un medio adecuado no sólo para la adquisición de conocimiento lingüístico y cultural, sino también para lograr un mayor nivel de motivación.

La investigación de Jauregi y Banados (2008) se desarrolla también en el contexto de un proyecto internacional con estudiantes holandeses para aprendizaje de lengua y cultura española. Como parte del proyecto, los/las estudiantes deben comunicarse con maestros/as chilenos/as en prácticas y para ello utilizan una herramienta sincrónica de videoconferencia. Esta comunicación se complementa con las intervenciones en un *blog*, en el que se reflexiona sobre las sesiones de comunicación sincrónica. Se trata de

un estudio de caso que arroja resultados positivos tanto en motivación como en aprendizaje, incluyendo cuestiones culturales y el uso de la lengua en determinados contextos.

La última investigación que citamos que relaciona la cultura y la motivación es la de Tapanes, Smith y White (2009). Sin embargo, este estudio no aborda la adquisición de elementos culturales, sino la influencia de la cultura de origen en la percepción del aprendizaje de lenguas en un entorno de *Internet*. Los conceptos que se manejan son el individualismo, el colectivismo y la tolerancia o la intolerancia a la ambigüedad como elementos característicos de ciertas culturas. Se concluye que la cultura de origen y sus rasgos con respecto a los conceptos que hemos citado influyen en la percepción de la instrucción *on-line* y en la motivación.

El estudio de la gramática en un entorno *CALL* es el tema de las investigaciones de Coniam y Wong (2004), que abordaremos en el apartado de la expresión escrita, ya que se desarrolla a través de la comunicación sincrónica escrita, y es también la cuestión en torno a la que gira el estudio de Vannestal y Lindquist (2007). Dicho estudio se realiza con universitarios/as suecos/as aprendices de inglés L2. Ya hemos señalado al explicar la evolución de *CALL* que en el momento de mayor auge del *cognitivismo* surgieron algunos programas de concordancia para la práctica de la gramática. Este estudio versa sobre el empleo de un programa de ese tipo y el análisis de su eficiencia en el alumnado. Los resultados muestran un efecto desigual en la motivación, ya que los/as alumnos/as de menor nivel encuentran la tarea tediosa, mientras que los/las de nivel más alto la consideran una herramienta útil para la práctica de gramática y expresión escrita.

Las posibilidades de los ordenadores para el desarrollo de la expresión escrita han sido apuntadas por los/las investigadores/as hace ya varios años (Lofgreen, 1983; Cornu et al., 1990), pero ha sido en los últimos años, con la popularidad de las herramientas sincrónicas como los *chats* y asincrónicas como los foros o el correo electrónico, cuando se ha desarrollado un tipo de discurso muy cercano al oral, pero que se tiene lugar en un contexto escrito. Ya hemos abordado las características de este tipo de discurso en este mismo capítulo, de modo que pasamos a mencionar algunas investigaciones realizadas sobre el mismo: Warschauer (1996c), Skinner y Austin (1999) y Coniam y Wong (2004)

El estudio de Warschauer (1996c) se centra en la utilización del ordenador para la expresión escrita en un contexto de aprendizaje de inglés como lengua extranjera o como segunda lengua, según los casos, por parte de universitarios/a en tres países distintos. Se administra un cuestionario de motivación al alumnado perteneciente a doce cursos de expresión escrita diferentes en los que, de un modo u otro, se ha utilizado el ordenador. Las conclusiones son que cuanto menos periférica haya sido la intervención con los ordenadores y más centrada esté en el programa académico del curso correspondiente, mayor es la motivación del alumnado. Mientras que la motivación es algo más alta en el caso de los/las alumnos de inglés como segunda lengua que en los/las de lengua extranjera, el género no parece ser un factor. Una conclusión muy importante de este estudio es que aparecen nuevas razones por las que *CALL* se considera motivador como la ampliación de las posibilidades de aprendizaje, los beneficios de la comunicación por medio de ordenadores o la sensación de logro por ser capaz de aprender a utilizar los ordenadores.

El estudio de Skinner y Austin (1999) investiga el uso de las discusiones sincrónicas en tiempo real en la motivación de los/las alumnos de inglés. Los resultados de la investigación muestran un incremento de la motivación debido a la oportunidad que el entorno da de realizar una comunicación real, el incremento de la confianza en sí mismo/a y la ayuda que supone este tipo de práctica *semioral* a la hora de superar ciertas aprensiones a la escritura.

Finalizamos el apartado dedicado a la expresión escrita con el estudio de Coniam y Wong (2004) que también se desarrolla en un contexto de aprendizaje de inglés L2, en el que se utilizan las discusiones sincrónicas. El elemento específico en esta investigación es que mientras el alumnado se comunica a través de un *chat* sobre el tema que desee, ha de centrarse en un objetivo gramatical prefijado. Los resultados muestran un incremento en la motivación. En cuanto a la gramática, no se perciben diferencias en el número y tipo de errores, aunque sí en el hecho de que los/las alumnos/as utilizan estructuras más complejas.

La expresión oral ha sido la destreza que menos se ha desarrollado específicamente a través de los ordenadores, dado que la tecnología necesaria para ello no estaba al alcance de todos y que el modo de interactuar con los ordenadores es, en principio, individual. Esto no quiere decir que en las aulas de ordenadores no se pudiera realizar

práctica oral, empleando como estímulo materiales procedentes de programas determinados o de *Internet*. Ya hemos mencionado la investigación de Jauregi y Banados (2008) que utiliza la videoconferencia y los resultados positivos obtenidos, entre otros, en el campo de la motivación. El estudio que presentamos a continuación se basa en una tecnología de reconocimiento automático de voz⁴, y ha sido llevado a cabo por Chiu y Hsien-Chin (2007).

En un entorno de conversación en *Internet* los/las alumnos/as realizan individualmente interacciones significativas utilizando un simulador de conversación. Además de estimular la conversación, gracias a la tecnología de reconocimiento automático del discurso, el simulador es capaz de reconocer las intervenciones adecuadas. En el estudio se demuestra que el entrenamiento con el citado simulador, realizando una serie de actos de habla, mejora no sólo la comunicación oral, sino también la motivación de los/las alumnos/as.

Ha sido en los últimos años, gracias a la popularización de los ordenadores multimedia, cuando se ha extendido el uso de los mismos para la práctica de la comprensión oral. En este contexto vamos a citar una investigación muy reciente: la de Absalom y Rizzi (2008). Se trata de un estudio con un enfoque distinto a los que hemos revisado hasta ahora puesto que contrasta las mejoras que se pueden obtener con textos orales y las que se pueden obtener con textos escritos en un contexto de *CALL*. Los resultados revelan que la comprensión oral en *Internet* puede considerarse como un enfoque de aprendizaje profundo. Por esta razón la comprensión oral impulsa la motivación integradora y un mayor aprendizaje tanto de conocimientos como de vocabulario. Por el contrario, la comprensión lectora podría considerarse como un enfoque de aprendizaje superficial, implicando un aprendizaje de menor de vocabulario y conocimientos, junto con una motivación de tipo instrumental.

La lectura a través de ordenadores, tanto por medio de programas como en *Internet*, es una parte de *CALL* que hemos reservado para el capítulo siguiente, dado que es el tema principal de nuestra investigación. No obstante, nos parece apropiado recoger aquí también algunas de las investigaciones sobre lectura que han obtenido algún tipo de

⁴ El reconocimiento automático de voz o de habla es la correcta interpretación por parte del ordenador del input acústico procedente del/de la usuario/a.

resultado en motivación. Vamos a revisar las aportaciones de McGlinn y Parrish (2002), Chang y Lehman (2002), Lim y Shen (2006), Lan, Sung y Chang (2007) y Lück (2008).

Comenzaremos con el estudio de McGlinn y Parrish (2002) sobre un programa diseñado para impulsar la lectura extensiva, se trata de *Accelerated Reader (AR)*, que probablemente en la actualidad sea el más utilizado de este tipo de software. Se trata de un programa de control de lectura extensiva en el que los/las alumnos/as eligen un libro o revista de una lista de más de cien mil títulos en inglés. Según el/la lector/a va leyendo, el sistema elabora unos informes que proporcionan al profesorado información sobre la velocidad de lectura y la cantidad de texto leído. Además, el sistema ofrece a los/las lectores/as actividades de comprensión lectora y vocabulario. Este software, cuyo uso está muy extendido en los países de habla inglesa, ha sido el objeto de numerosos estudios sobre lectura en L1 (Mathis, 1996; Biggers, 2001; Cuddeback y Ceprano, 2002; Brisco, 2003; Krashen, 2003; Mallette, 2004; Everhart, 2005) con resultados desiguales. Según la mencionada investigación de McGlinn y Parrish (2002) realizada en el contexto de L2, se observan resultados muy positivos en cuanto a la cantidad de material leído, pero parcialmente positivos en lo que se refiere a la motivación y a la comprensión lectora.

En estudio de Chang y Lehman (2002) se trata de investigar los efectos de la motivación intrínseca y de la potenciación de la relevancia según el modelo de motivación de Keller (1983), uno de cuyos componentes es la *relevancia*, es decir, que los materiales y actividades tengan importancia para el/la alumno/a. Un modo de potenciar la relevancia es añadir introducciones y comentarios a las actividades, con el fin de subrayar su relevancia con respecto al/ a la lector/a. En su trabajo Chang y Lehman (2002) incluyen, de manera implícita, en las actividades del grupo experimental elementos que puedan potenciar esta relevancia, nos referimos a cuestiones como relacionar la tarea con la experiencia propia del/de la lector/a, subrayar la importancia que tiene en el presente o su utilidad futura.

En esta investigación participan 313 estudiantes chinos/as, 159 en el experimental y 154 en el de control. Todos/as realizan en el ordenador una lección multimedia centrada en la lectura. Como hemos señalado, sólo las actividades del grupo experimental contienen elementos para incrementar la relevancia. Las herramientas que se emplean son un cuestionario para medir la motivación intrínseca, un test de comprensión y un

cuestionario para medir su percepción de la motivación. La primera herramienta se administra antes de la lección y las otras dos, después.

Los resultados revelan que tanto la potenciación de la relevancia como la motivación intrínseca influyen positivamente no sólo en la percepción de la motivación, sino también en la comprensión.

La investigación de Lim y Shen (2006) se desarrolla en un contexto de aprendizaje de inglés L2 en una universidad coreana. Como sucede en algunos de los trabajos citados en este apartado, en este se recoge la opinión del alumnado sobre el nuevo entorno de aprendizaje. Se trata de un total de 74 alumnos/as, divididos/as en dos clases de igual tamaño en las que el mismo docente trata los mismos temas; la diferencia es que en un aula las actividades se realizan en papel y en la otra, en ordenador.

El objetivo es comparar la lectura en papel y ordenador, es decir, analizar en qué contexto se mejora más en la comprensión y en la percepción sobre el entorno de aprendizaje. Los instrumentos cuantitativos utilizados son, además de los test iniciales y finales de comprensión lectora, un cuestionario final sobre la percepción del entorno de aprendizaje que incluye ítems sobre la efectividad del curso, el tutor, el interés del curso y la dificultad del mismo. En cuanto a los cualitativos, se llevan a cabo observaciones y entrevistas con el docente y los/las alumnos/as.

En los resultados se aprecia una mejor percepción del entorno de lectura en papel, especialmente en lo referido no sólo a los materiales y tareas, sino también a la relación y colaboración con el tutor, y con los/las compañeros/as. Sin embargo, no se observan diferencias en cuanto a la comprensión lectora.

El estudio de Lan, Sung y Chang (2007) es diferente no sólo por su contenido, sino también por el contexto en que se realiza, dado que versa sobre el uso de una herramienta informática concreta y tienen lugar en un entorno de aprendizaje de inglés L2 con niños/as de primaria. Se tratan en realidad de dos investigaciones, la primera de las cuales se realiza en una clase de lectura en papel en la que se observa que la colocación del alumnado en grupos y el establecimiento de unos criterios comunes no son garantía de un aprendizaje colaborativo. Por ello, en el segundo estudio, diseñado para superar las deficiencias observadas en el primero, se utiliza una herramienta móvil,

el *Tablet PC*⁵, para garantizar que realmente se produce un aprendizaje colaborativo eficiente. Los resultados revelan una mejora tanto en la colaboración como en la motivación a la lectura.

La última investigación que vamos a incluir es la de Lück (2008), que se lleva a cabo con estudiantes de alemán que cursan secundaria superior en los Estados Unidos. Se trata de un trabajo sobre los efectos del entrenamiento estratégico en la motivación y en la comprensión lectora, al igual que lo eran algunas de los estudios del capítulo anterior (Ramírez Verdugo, 2004; Harris, 2007; Macaro y Erler, 2008). La diferencia con las investigaciones anteriores es que, al igual que la que nosotras hemos realizado, esta no tiene lugar exclusivamente en un entorno de lectura tradicional.

El primer objetivo de este estudio es comparar el efecto en la comprensión lectora de un entrenamiento estratégico llevado a cabo exclusivamente en papel, con el efecto de un entrenamiento estratégico realizado tanto en papel como en *Internet*. Tanto el entrenamiento como las medidas de niveles de comprensión lectora, se centran en la habilidad para el *skimming* y el *scanning*. El segundo objetivo es el análisis del efecto de dichos entrenamientos en la motivación del alumnado. Un tercer objetivo es el análisis de las posibles interacciones entre los niveles de *skimming*, *scanning*, la participación y la motivación.

Los instrumentos empleados para la consecución de estos objetivos sirven para la obtención de datos cuantitativos y cualitativos. Entre los primeros podemos mencionar un cuestionario de factores individuales (destrezas lingüísticas, comprensión lectora, experiencia con ordenadores y motivación), un test de nivel de comprensión y un cuestionario de motivación y participación. Mientras que el test de factores individuales sólo se emplea al inicio, tanto el test de lectura como el cuestionario de motivación se realizan antes y después de la instrucción. Entre los múltiples instrumentos usados para la obtención de información cualitativa se pueden citar los cuestionarios *postarea*, las observaciones directas, los protocolos orales grabados en vídeo, los registros del software de grabación de las tareas realizadas en el ordenador o las entrevistas.

⁵ Un *Tablet PC* es un mini ordenador en el que se puede escribir con un lápiz digital sobre una pantalla táctil.

La muestra la integran 46 alumnos/as, de los cuales la mitad forman el grupo experimental y la otra mitad, el de control. Todos/as reciben instrucción estratégica en *skimming* y *scanning*, pero dicha instrucción se realiza en el grupo experimental a través de lectura en papel y en *Internet*, mientras que en el grupo de control se realiza exclusivamente en papel. Otro rasgo metodológico de la instrucción en todos los casos es que el alumnado trabaja en grupos de tres. El entrenamiento se desarrolla a lo largo de todo el semestre.

El análisis de los resultados de los tests y cuestionarios muestra que, aunque no existían diferencias iniciales entre los grupos, sí se dan diferencias significativas en motivación y comprensión lectora (en *skimming* y *scanning*), a favor del grupo de la experimentación. Estos datos se ven apoyados por los resultados obtenidos con las herramientas cualitativas. Dicho en otras palabras, el tratamiento estratégico que combina la lectura en papel y en *Internet* es más eficiente que el realizado exclusivamente en papel. Se observa también que, a pesar de que al inicio el grupo de experimentación sólo aplicaba el *skimming* a la lectura en *Internet*, al final la aplica no sólo en lectura en línea, sino también en lectura en papel. Además un análisis de correlaciones muestra las conexiones positivas entre el nivel de *skimming*, el nivel de *scanning*, la participación y la motivación. La autora señala que la edad puede ser un factor determinante en la obtención de estos resultados, dado que se trata de una generación que ha crecido con la Web.

Antes de finalizar este apartado de investigaciones, conviene recordar, aunque sea brevemente, los resultados obtenidos en las investigaciones sobre motivación y entrenamientos de lectura en papel, incluidas en el capítulo anterior. Nos referimos a los estudios de Ramírez Verdugo (2004), Harris (2007) y Macaro y Erler (2008). En todos ellos se obtienen resultados positivos tanto en comprensión lectora, como en motivación.

Con respecto al conjunto de todas las investigaciones que relacionan *CALL* y la motivación descritas en este apartado podemos concluir que arrojan resultados positivos con respecto a la motivación. Sin embargo, conviene recordar la posibilidad que Strambi (2003) señala con respecto a que esta capacidad motivadora resida en la novedad del entorno de *CALL*. Otra cuestión importante es que, como hemos apuntado, la motivación es un concepto complejo que causa dificultades en su definición o en la

enumeración de sus componentes no sólo en el campo de la psicología, sino también en el del aprendizaje de lenguas. Por ello, en las investigaciones que relacionan *CALL* y la motivación se miden componentes muy diversos y, además, pueden centrarse en un espectro conceptual muy amplio, en uno de cuyos extremos estaría el aprendizaje de lenguas y en el otro el uso de las NNTT.

Finalizamos aquí este apartado dedicado a la motivación en el aprendizaje de lenguas que hemos incluido en este capítulo de *CALL* por la especial relevancia que tiene la motivación en este campo.

Como hemos podido ver, existe una literatura bastante abundante sobre la motivación y el aprendizaje de segundas lenguas. No obstante, se considera que la motivación en muchos casos no es general, sino que se relaciona específicamente con las distintas destrezas y habilidades. Algunos/as especialistas como Dörnyei (2003) consideran que las nuevas investigaciones sobre la motivación se han de centrar precisamente en la motivación en destrezas y campos específicos dentro del aprendizaje de lenguas, como es el caso de *CALL*.

RESUMEN

Como hemos visto en este capítulo, el mundo de *CALL* o la enseñanza de lenguas a través de las TIC tiene poco más de medio siglo y está en constante cambio, por lo que comenzamos el capítulo aclarando cuestiones terminológicas y conceptuales.

Al repasar la historia de *CALL*, hemos podido comprobar que estos cambios no proceden tan sólo de la iniciativa de los/las docentes e investigadores/as, sino que son las innovaciones tecnológicas las que van empujando muchas de las transformaciones. Estas innovaciones han estado al inicio exclusivamente en manos de los/las técnicos, pero van pasando después a las de los/las docentes e investigadores/as y a las del resto de la sociedad. Es precisamente entonces cuando se crean los mejores materiales y herramientas, ya que se son los/las especialistas quienes mejor pueden saber cuáles son las metodologías más adecuadas para fomentar la motivación y el aprendizaje.

Otra consecuencia de la juventud de esta disciplina y de la naturaleza cambiante y multidisciplinar del contexto en que se sitúa es la carencia de un marco teórico, unida a la gran escasez de investigaciones.

Por todo ello consideramos esencial recoger una serie de conclusiones que se han ido apuntando a lo largo de todo el capítulo:

- La tecnología es una parte de nuestras vidas y, como tal, su presencia en el campo del aprendizaje de lenguas es ineludible.
- Las TIC e *Internet* no son una metodología (Blake 2001), sino unas herramientas, en el primer caso, y un contexto, en el segundo, en el que existen una serie de posibilidades que pueden ser apropiadas para la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Es el/la docente quien, de acuerdo a unos objetivos pedagógicos, ha de emplear estos instrumentos cuando convengan metodológicamente.
- La selección de instrumentos ha de realizarse siempre de acuerdo a criterios pedagógicos, pero también han de considerarse cuestiones técnicas, tanto en cuanto al hardware y el software como a las dificultades que su uso presenta para el/la profesor/a y para el alumnado (Moras, 2001; Weinberg, 2002; Felix, 2003; Askari, 2005).
- Numerosos/as especialistas señalan la capacidad motivadora de *CALL* (Waldrop, 1984; Blake, 1987; Pollock y Sullivan, 1990; Muehleisen, 1997; Singhal, 1997; Warschauer y Whittaker, 1997; Fox, 1998; Moras, 2001; Reinhardt y Nelson, 2004; Develotte, Mangenot y Zourou, 2005; Hémard, 2006; Al-Hashash, 2007; Figura y Jarvis, 2007). No obstante, dicha capacidad motivadora podría residir únicamente en la novedad del entorno de *CALL* (Strambi, 2003).
- Es necesario crear un marco teórico de *CALL*, cuyos principios pedagógicos han de ser necesariamente los propios de una teoría de aprendizaje de segundas lenguas (Chapelle, 1997). Afortunadamente, desde finales de los noventa se observa un cambio de paradigma que se aleja del *tecnocentrismo* inicial para centrarse en aspectos lingüísticos.

Para terminar recogemos una reflexión de Felix (2003), que se lamenta de que muchos de los proyectos e investigaciones en el campo de *CALL* no sobrevivan más allá del

tiempo en que se acaba su financiación y que, además, con frecuencia se trabaja en proyectos similares sin que se produzca ningún contacto entre los diferentes grupos de investigadores/as. Por ello, aboga por una mayor comunicación y cooperación a nivel global, que redundaría en beneficio de todos/as.

Damos por finalizado así el capítulo dedicado a *CALL*. Una vez que hemos revisado los grandes temas que rodean nuestra investigación, es decir, la comprensión lectora, las estrategias de lectura y la enseñanza de idiomas a través de las TIC, vamos a dedicar el próximo capítulo al tema central de nuestra tesis: las estrategias de lectura en línea.

CAPÍTULO IV
LAS NUEVAS
ALFABETIZACIONES,
LA LECTURA ASISTIDA
POR ORDENADOR Y
LA LECTURA ON-LINE

CAPÍTULO IV

LAS NUEVAS ALFABETIZACIONES, LA LECTURA ASISTIDA POR ORDENADOR Y LA LECTURA ON-LINE

INTRODUCCIÓN

4.1 LAS NUEVAS ALFABETIZACIONES

4.2 LOS PROGRAMAS DE LECTURA ASISTIDA POR ORDENADOR EN L1 Y L2

4.3 LA LECTURA ON-LINE EN L1 Y L2

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

Después de haber tratado varios temas como la lectura en papel, las estrategias de lectura y el aprendizaje de lenguas a través de las TIC, en este capítulo vamos a adentrarnos en el centro teórico de nuestra investigación: la lectura en línea, también denominada lectura *on-line*, lectura en *Internet*, lectura en la Red o lectura en la Web. Este capítulo se estructura en tres partes: las nuevas alfabetizaciones, los programas de lectura asistida por ordenador en L1 y L2 y la lectura en línea en L1 y L2. Hemos decidido preceder la lectura en línea de un apartado dedicado a las nuevas alfabetizaciones, puesto que este tipo de lectura es sólo una parte de las destrezas que precisamos para poder utilizar los nuevos medios. El siguiente apartado, el dedicado a los programas de lectura asistida por ordenador, podría haberse incluido dentro de la lectura *on-line*, ya que actualmente parte de este tipo de software funciona a través de *Internet*. No obstante, se ha querido distinguir la lectura dirigida que representa este tipo de programas de la lectura en un entorno auténtico como es *Internet*. Vamos a ver, a continuación, con más detalle la estructura de este capítulo.

La primera parte, la dedicada a las nuevas alfabetizaciones, comienza relacionando el contexto social en que vivimos con el concepto de alfabetización, que no puede ser el mismo que hace veinte años, dado que la realidad ha cambiado y las nuevas tecnologías tienen una presencia fundamental en nuestras vidas. A continuación, se revisan una serie de definiciones de alfabetización y se repasan las diversas denominaciones que los/las diferentes especialistas han dado a un concepto cambiante, que no está todavía muy bien delimitado. Para finalizar esta parte se subraya la necesidad de crear un marco teórico adecuado para esta nueva realidad.

Los programas de lectura asistida en L1 y L2, es decir, aquellos programas creados específicamente para el desarrollo de las destrezas lectoras, son el contenido de la segunda parte. Realizando un recorrido por el software de lectura desde sus comienzos hasta la actualidad, comprobamos que, tal y como vimos en el capítulo anterior, las innovaciones técnicas y las tendencias pedagógicas marcan la evolución de los materiales de aprendizaje y, en este caso, de los de lectura. Los primeros programas de lectura estaban determinados por el hecho de que se dependía de un gran ordenador central. En los años noventa, con el boom de los ordenadores personales, vivimos la

explosión de los programas de manipulación de textos y, en la actualidad, existe una enorme variedad de propuestas. Es importante señalar que los programas de lectura asistida basados en el hipertexto se han incluido en la tercera parte, ya que este es el sistema en que se basa la Red, y parece más apropiado analizar dichos programas una vez que se hayan explicado las características del hipertexto e *hipermedia*.

En la tercera parte abordamos la lectura en línea en L1 y L2, comenzando por la conveniencia o no de una teoría de la lectura en línea, visto que no existe un acuerdo entre los/las especialistas a la hora de considerar la lectura en papel y la lectura en línea procesos diferentes. Con el fin de arrojar mayor luz sobre esta cuestión, examinamos a continuación las diferencias entre la lectura en *Internet* y en papel, donde estarán presentes muchas de las cuestiones fundamentales que se irán repitiendo a lo largo del capítulo.

El siguiente punto es el texto, en este caso, el hipertexto e *hipermedia*. En él, además de las características principales, repasaremos tanto la historia de las propias herramientas como la de la lectura que se realiza valiéndose de ellas, no sólo en el entorno auténtico de la Red, sino también en los entornos artificiales del software específico de desarrollo de destrezas lectoras.

Una vez analizado el texto, el siguiente objeto de nuestra investigación es el/la lector/a. Se estudia en primer lugar el proceso lector o *hiperlectura* y los problemas que ha de afrontar el/la lector/a. A continuación, se proponen después las estrategias de las que puede valerse para superar las dificultades mencionadas. Seguidamente, se aboga por la autenticidad y la selección de materiales para la lectura *on-line* en L2. El capítulo se cierra, al igual que el capítulo dedicado a la lectura en papel, con la insistencia en la necesidad de una perspectiva crítica, que es todavía más pertinente en el caso de la lectura en la Red.

4.1 LAS NUEVAS ALFABETIZACIONES

Es un hecho indiscutible que las nuevas tecnologías está transformado el mundo en que vivimos. Dichas transformaciones, en mayor o menor medida, son evidentes en prácticamente todos los campos de nuestra vida. El que nos ocupa en esta investigación es el de la lectura en *Internet*, pero para poder afrontar esta tarea es imprescindible que abordemos primero el concepto de la alfabetización y las múltiples consecuencias que las nuevas tecnologías están teniendo en la definición de dicho concepto.

4.1.1. EL CONTEXTO SOCIAL

Como señalan Leu et al. (2004), actualmente existen factores sociales, como la competitividad económica global, la rápida emergencia de *Internet* y las políticas públicas de gobiernos de todo el mundo a favor del logro de niveles de alfabetización más altos, que influyen de manera determinante en la definición y las funciones de la alfabetización.

La tendencia a una competitividad económica mundial y a la globalización es una realidad indiscutible de la que no aportamos datos aquí porque carecen de interés en este contexto, pero sí presentamos cifras que demuestran que *Internet* es una enorme fuente de información con un creciente uso tanto en los hogares como en los centros escolares. Los datos que presentamos a continuación están extraídos de un informe de la Comisión de las Comunidades Europeas¹ (CEC, 2008).

Estos datos muestran una clara diferencia entre la media de la Unión Europea y España, especialmente acusada en algunos casos:

Porcentaje de hogares con acceso a *Internet*:

Unión Europea	43% (2003)	54% (2006)
España	28% (2003)	39% (2006)

¹ Hemos decidido incluir sólo los datos de la Europa de los quince (CE) porque en algunos casos no existían datos iniciales de todos los países miembros de la Comunidad Europea actual.

Escuelas en las que se usan ordenadores en alguna de sus aulas:

Unión Europea	94% (2001)	99% (2006)
España	88% (2001)	96% (2006)

Número de ordenadores por cada 100 alumnos/as:

Unión Europea	8 (2001)	12 (2006)
España	7 (2001)	9 (2006)

Conexión de banda ancha en centros escolares:

Unión Europea	__% (2001)	94% (2006)
España	10% (2001)	81% (2006)

Existencia de página web del centro educativo:

Unión Europea	44% (2001)	62% (2006)
España	43% (2001)	53% (2006)

Porcentajes de profesorado que ha utilizado ordenadores en el último año (2006):

Unión Europea	77,2 %
España	68,2 %

A continuación aportamos otros datos a nivel de la Unión Europea (UE) sobre el uso de la población general de *Internet* en los últimos tres meses de 2006 con alguna referencia al género y a la edad (CEC, 2008):

Todos/as	58% (2004)	63% (2006)
Hombres	62% (2004)	67% (2006)
Mujeres	54% (2004)	59% (2006)
16 a 24 años	83% (2004)	88% (2006)

En lo que se refiere a los centros universitarios, las cifras son algo más altas. Según el informe de la CRUE (Barro et al., 2006) sobre el Sistema Universitario Español (SUE), que incluye 72 universidades, en 2006 había 18,10 alumnos por ordenador en aulas de

docencia reglada. Vamos a presentar a continuación otros datos muy recientes sobre el SUE, relativos al 2008 que se han extraído del informe *Universitic 2008* (Uceda et al., 2008:16):

- Número de alumnos/as por ordenador en aulas de docencia reglada: 14,6
- Número de proyectores multimedia destinados a docencia reglada por aula: 0,59
- Porcentaje de puestos de alumnos/as que tienen conexión a *Internet* en las aulas de docencia reglada: 54,3%
- Porcentaje de aulas con cobertura *wifi*: 81,2%
- Porcentaje de aulas con al menos una conexión a *Internet*: 80,8%
- Porcentaje de asignaturas que disponen de una plataforma de software de apoyo a la docencia: 52,1%
- Porcentaje de pizarras digitales o tecnologías equivalentes que se encuentran instaladas en relación al total de aulas de docencia: 3,9%
- Porcentaje de alumnos/as que disponen de un ordenador particular para apoyo al estudio durante el curso en relación al total de alumnos/as: 58,2%
- Número de ordenadores de libre acceso por alumno/a: 0,053%
- Número de alumnos/as por cada conexión *wifi* disponible: 7,46%
- Porcentaje del profesorado que utiliza la plataforma de docencia virtual institucional: 62,5%
- Porcentaje del alumnado que utiliza la plataforma de docencia virtual institucional: 75,7%

En cuanto a las políticas públicas, los estados europeos están impulsando el uso de las nuevas tecnologías en todos los campos, incluido el educativo. El tipo de medidas que se adoptan van dirigidas fundamentalmente a:

- Incrementar las instalaciones tanto en lo que se refiere a equipos (ordenadores, proyectores, pizarras digitales) como a conexiones (banda ancha, sistema *wifi*)
- Proporcionar a la ciudadanía (a los/las estudiantes y al profesorado, en el caso del contexto escolar y universitario) las destrezas necesarias para poder utilizar las nuevas tecnologías a través de formación

- Impulsar el trabajo cooperativo y el uso de las TIC como herramientas de comunicación de las comunidades (uso de redes locales, plataformas virtuales, páginas web de los centros, *blogs*, *wikis*...)

En la Unión Europea se lanza en el año 2000 la *eLearning Initiative* (CEC, 2000), tratando de promocionar todo este tipo de políticas en el contexto educativo. En el caso de España, según reflejan los datos aportados, se han dado pasos tanto a nivel escolar como universitario. En este último contexto, en 2005 se elabora un modelo de planificación TIC del Sistema Universitario Español (Uceda et al., 2008), que incluye las principales líneas de trabajo para el fomento de las TIC. Por ello, cada año se realiza una encuesta, *UniversiTIC*, en la que se observa la evolución de los diferentes indicadores sobre las nuevas tecnologías (Uceda et al., 2008).

Como se refleja en algunos de los datos que se han presentado, existe una brecha digital, es decir, una diferencia de conocimientos digitales, acceso a *Internet* y otras capacidades, entre distintos grupos de personas (McCaffery, 2000). En este sentido Hargittai (2002) subraya que dicha brecha digital puede observarse desde distintos puntos de vista: el acceso técnico y el social. Por acceso técnico se entiende la posibilidad física de acceder y por acceso social, los conocimientos profesionales y las destrezas técnicas. Por su parte, Norris (2001) señala tres niveles diferentes en la brecha: la brecha global (las diferencias entre naciones), la brecha social (las diferencias dentro de una nación) y la brecha democrática (el uso de las TIC para participar en la vida pública). Por último, DiMaggio y Hargittai (2001) hacen alusión a cinco dimensiones que se han de considerar al medir la brecha digital: los medios técnicos, la autonomía de uso (disponibilidad de equipos y conexión), los patrones de uso, las redes de apoyo social, es decir, la posibilidad de recurrir a otros/as para que nos ayuden, y la destreza individual.

Podríamos concluir que, al ir aumentando las conexiones a *Internet* y el número de equipos, no sólo interesan las cifras, sino que importa saber cómo se usa *Internet* y con qué tipo de destrezas se cuenta para utilizarlo de forma eficiente.

4.1.2. DEFINICIÓN DE ALFABETIZACIÓN

Con el auge de *Internet* y la incursión de las tecnologías de la comunicación y de la información en nuestras vidas, son muchos los/las autores/as que se han percatado de que la idea de la alfabetización no puede limitarse a la comprensión de textos escritos en papel, sino que ha de adquirir un significado más amplio. En torno al concepto de alfabetización se está produciendo una verdadera revolución, que autores/as como Richards (2005) comparan con la que tuvo lugar a raíz de la invención de la imprenta: "The new electronic media of multimedia interfaces and networked computers have provoked much discussion about literacy and cultural transformations comparable to those effected by the printing press" (Richards, 2000:59).

Lo cierto es que la alfabetización a lo largo de la historia no ha sido un concepto estático, sino que ha ido incorporando nuevas destrezas exigidas por la sociedad del momento, por lo que autores/as como Leu et al. (2004) consideran que las definiciones de alfabetización han de cambiar igualmente: "As societal expectations for literacy change, and as the demands on literate functions in a society change, so too must definitions of literacy change to reflect this moving target" (Leu et al., 2004).

En este momento las nuevas destrezas que exige la sociedad se relacionan con las nuevas tecnologías. Así, las nuevas propuestas para definir la alfabetización en nuestro tiempo han de incluir la comprensión y la expresión en las nuevas herramientas con las que contamos. Un ejemplo de definición de la alfabetización en nuestros tiempos es la de Selfe (1999) que define la alfabetización del siguiente modo: "Today, the definition of literacy has expanded from traditional notions of reading and writing to include the ability to learn, comprehend, and interact with technology in a meaningful way" (Selfe, 1999:412).

De todos modos, la llegada de las nuevas tecnologías y sus múltiples aplicaciones hace que el concepto de alfabetización vaya adquiriendo constantemente nuevos significados (Reinking et al., 1998; Tapscott, 1998; Dresang y McClelland, 1999; diSessa, 2000; Leu y Kinzer, 2000) y, por ello, es muy difícil encontrar una definición que perdure.

Son muchos los/las autores/as (Gee, 1996; Warschauer, 1999; Leu y Kinzer, 2000; Snyder, 2002), que abogan por reflejar la pluralidad existente bajo el concepto de alfabetización y para ello proponen el uso del término en plural, es decir, *alfabetizaciones*.

En esta misma línea de la pluralidad, Leu y Kinzer (2000) subrayan que la variedad de disciplinas desde las que se investigan las nuevas tecnologías exige una concepción muy amplia de las alfabetizaciones. Por ello citan ejemplos de investigación de nuevas tecnologías desde la etnografía (Wittel, 2000), las segundas lenguas (Blake, 2000), la lectura (Coiro y Dobler, 2007), los estudios de comunicación (Castells, 1996; Snyder, 2001), los estudios de hipertexto (Kellner, 2000; Mayer, 2001), la filosofía de la tecnología (Hickman, 2001), los estudios culturales (Lam, 2004), la alfabetización (Andrews, 2004) y otros muchos.

4.1.3. LAS DISTINTAS ALFABETIZACIONES

Resulta bastante evidente, por lo dicho hasta ahora, que estas alfabetizaciones significan cosas distintas para personas distintas y que, además, se utilizan términos diferentes para designarlas. Veamos algunos términos empleados y sus definiciones:

Algunos/as autores/as (Doyle, 1992; Lenox y Walker, 1993; Shapiro y Hughes, 1996; Breivik y Senn, 1998) hablan de *alfabetización de la información (information literacy)*, en la que se incluye la búsqueda de la información en cualquier tipo de fuentes, incluyendo las nuevas tecnologías, su identificación, su análisis crítico y su uso eficiente.

Gilster (1997) se refiere a *alfabetización digital (digital literacy)* como: “the ability to understand and use information in multiple formats from a wide range of sources when it is presented via computers” (Gilster, 1997:33).

Sorapure, Inglesby y Yatchisin (1998) usan el término *alfabetización de la Web (Web literacy)*: “Web literacy is an ability to recognise and assess a wide range of rhetorical situations and attentiveness to the information conveyed in the source’s non-textual features” (Sorapure, Inglesby y Yatchisin, 1998:410).

Grisham (2001) define la *media literacy* (*alfabetización de los medios*) dentro del contexto de la comunidad educativa:

“Media literacy is an umbrella term that has been defined in a variety of ways. In the education community, it is usually understood to refer to multiple literacies across the curriculum and the ability to produce multimedia. It can include such varied things as media production, information technology, critical media literacy, Web-based literacies, aesthetic literacies (such as dance, music, theater), communications, and scientific literacy.” (Grisham, 2001)

Por *ciberalfabetización* (*cyberliteracy*) Gurak (2001) entiende: “It is an electronic literacy -newly emerging in a new medium- that combines features of both print and the spoken word, and it does so in ways that change how we read, speak, think and interact with others” (Gurak, 2001:14).

Mark Warschauer (2002, Warschauer citado en Ancker², 2002) usa el término *alfabetizaciones electrónicas* (*electronic literacies*):

“By ‘electronic literacies’ I’m referring to the reading and writing, and the knowledge, skills, and practices that take place in the electronic medium; the way people read and write using computers and the Internet.” (Warschauer, 2002, citado en Ancker, 2002:2)

A su vez, considera que la alfabetización electrónica se compone de diversas alfabetizaciones: la *alfabetización de la información* (*información literacy*) que se refiere a la capacidad para navegar por *Internet* para encontrar información, hacer un análisis crítico de esa información y hacer uso de la misma. También se incluiría la *alfabetización de la comunicación por ordenador* (*computer-mediated comunicación literacy*), es decir, la capacidad para usar el correo electrónico de forma adecuada, y la *alfabetización multimedia* (*multimedia literacy*), que consistiría tanto en crear como en interpretar textos en *Internet* usando elementos multimedia.

² Ver nota 3, Capítulo 3.

Shapiro y Hughes (1996), aunque ya empleaban unos años antes el mismo término de *tecnología de la información (information literacy)*, la conciben como un arte liberal y llegan a compararla en su importancia social con el *trivium medieval*:

“information literacy should in fact be conceived more broadly as a new liberal art that extends from knowing how to use computers and access information to critical reflection on the nature of information itself, its technical infrastructure, and its social, cultural and even philosophical context and impact -as essential to the mental framework of the educated information-age citizen as the trivium of basic liberal arts (grammar, logic and rhetoric) was to the educated person in medieval society.” (Shapiro y Hughes, 1996:3)

Eagleton (2002) utiliza el término *alfabetización hipermedia (hypermedia literacy)*: “hypermedia literacy requires the ability to orchestrate and transmediate among traditional literacies and ‘new’ literacies of visual representation, computers, and hypertext” (Eagleton, 2002).

Snyder (2002) prefiere *alfabetizaciones de silicona (silicon literacies)*. Para la autora estar alfabetizado/a significa orquestar una serie de sistemas icónicos y semióticos: “iconic systems (the written, oral and audiovisual modalities of communication that are now integrated into multimodal hypertext systems) and a wider range of semiotic systems that cut across reading, writing, viewing and speaking” (Snyder, 2002:3).

Leu et al. (2004) proponen *nuevas alfabetizaciones (new literacies)* y dentro de ellas se incluirían las relativas a teléfonos móviles, aparatos audiovisuales de todo tipo, juegos, buscadores, páginas web...

“The new literacies of the Internet and other ICTs include the skills, strategies, and dispositions necessary to successfully use and adapt to the rapidly changing information and communication technologies and contexts that continuously emerge in our world and influence all areas of our personal and professional lives.” (Leu et al., 2004)

McGlinn (2006) utiliza el término *alfabetización básica (basic literacy)* para referirse a lo que tradicionalmente se ha entendido por *alfabetización* y propone completarla con nuevas alfabetizaciones, como la *alfabetización de la información (information literacy)*, la *alfabetización tecnológica (techological literacy)*, la *alfabetización de los medios (media literacy)*, la *alfabetización cultural y la conciencia global (cultural literacy y global awareness)* y la *alfabetización crítica (critical literacy)*.

Existen además otros términos como *multialfabetizaciones (multiliteracies)*, usado por Kress, 1998, Fairclough, 2000 y Luke, 2000), *alfabetizaciones del siglo XXI (21st century literacies)*, *alfabetizaciones de Internet (Internet literacies)*, *alfabetizaciones TIC (ICT literacies)* y *alfabetización de ordenador (computer literacy)* de Corbel y Gruba, 2004).

Las variaciones no se limitan a la cantidad de términos utilizados, sino que responden a conceptos distintos. Vemos que desde el punto de vista epistemológico se incluyen contenidos diversos, e incluso algunas de las definiciones van más allá de los conocimientos para incluir también la interacción intercultural y el manejo de las consecuencias sociales de los medios, como en el caso de Varis (2000), o aspectos políticos, como en el de Kellner (2000).

4.1.4. MARCO TEÓRICO

Como se trata de un campo nuevo, no se han realizado muchas investigaciones en el área de las nuevas alfabetizaciones. Quizá algunos/as especialistas estén esperando a un mayor afianzamiento de las nuevas tecnologías y de sus posibles ventajas antes de comenzar investigaciones en la materia, pero es obvio que las nuevas tecnologías no son una moda pasajera y su presencia es cada vez mayor, así que la necesidad de estudios viene marcada por esta realidad (Cuban, 1986; Roszak, 1994; Gates, 1995; Stoll, 1995; Oppenheimer, 1997; Rochlin, 1997; Rukeyser, 1998; Leu et al., 2004; Ezziane, 2007). Leu et al. (2004) subrayan la inevitabilidad de las nuevas tecnologías del siguiente modo: "(it's becoming) increasingly impossible to function in the worlds of research, theory, and practice if we define literacy in ways that ignore the reality of the new literacies of the Internet and other ICTs" (Leu et al., 2004). Esta misma idea la expresa Gates (1995) del modo siguiente: "One thing is clear. We don't have an option of

turning away from the future. No one gets to vote on whether technology is going to change our lives" (Gates, 1995:74).

Leu et al. (2004) apuntan que todavía ninguna perspectiva teórica ha sido capaz de explicar de forma global los cambios que en la alfabetización aportan las nuevas tecnologías, pero sí se están haciendo aportaciones muy interesantes desde diversas perspectivas. A continuación, se presenta un resumen de algunas de estas aportaciones:

- Muspratt, Luke y Freebody (1998) subrayan la necesidad de incluir alfabetizaciones críticas para poder evaluar los mensajes.
- Tyner (1998) y Silverblatt, Ferry y Finan, (1999) desde la perspectiva de *media literacy*, subrayan igualmente el elemento crítico, pero aplicado no tanto en textos, sino en cualquier otro tipo de medios como vídeo, imágenes y audio.
- *The New London Group* (2000), desde una tradición sociolingüística, usa el término *multialfabetizaciones (multiliteracies)* para subrayar la existencia de más de un tipo de alfabetización. En este concepto influyen no sólo la multiplicidad de las tecnologías, sino también la multiplicidad lingüística y cultural de un mundo cada vez más global.
- Se han realizado algunas aportaciones desde otras perspectivas como la feminista (Hawisher y Selfe, 1999) o la cultural (Alvermann, Moon y Hagood, 1999; Warschauer, 1999).

A todas estas perspectivas Leu et al. (2004) les ven dos limitaciones, y ambas se relacionan con el hecho de que derivan de enfoques teóricos anteriores a *Internet* y a las TIC. La primera limitación es que *Internet* y las TIC no son el centro, sino que tratan de aplicar una perspectiva existente a esta nueva realidad. La segunda limitación es que la perspectiva teórica de la que proceden puede ser un lastre que limite la posibilidad de adoptar otros enfoques. Por ello abogan por que cualquier propuesta se base en el campo de las nuevas tecnologías:

“a theoretical framework for the new literacies of the Internet and other ICTs needs to be grounded in these technologies themselves, taking advantage of the insights that a variety of different perspectives might bring to understanding the complete picture of the new literacies emerging from these technologies.”

(Leu et al., 2004)

A pesar de ser conscientes de que es demasiado pronto para elaborar una teoría global de las nuevas alfabetizaciones, consideran que sí es el momento de comenzar a identificar los principios centrales en los que dicha teoría debería basarse. Desde su experiencia e investigación proponen estos diez principios para lo que denominan *perspectiva de las nuevas alfabetizaciones*:

1. *Internet* y las otras TIC son tecnologías esenciales para la alfabetización dentro de una comunidad global en la era de la información.
2. *Internet* y las otras TIC requieren nuevas alfabetizaciones para acceder plenamente a su potencial. Entre estas nuevas alfabetizaciones se incluyen: el uso efectivo de los motores de búsqueda para localizar información o la capacidad de evaluar la exactitud y la utilidad de la información que se localiza.
3. Las nuevas alfabetizaciones son deícticas, es decir, sus definiciones cambian constantemente para adaptarse a las nuevas necesidades. Además de los constantes cambios tecnológicos, otra causa de esta deixis es que van surgiendo constantemente nuevas aplicaciones a dichos cambios y su difusión es muy rápida.
4. La relación entre la alfabetización y la tecnología es transaccional, ambas se transforman mutuamente (Reinking, 1998).
5. Las nuevas alfabetizaciones son múltiples en su naturaleza. Dicha multiplicidad se refleja en su forma de presentación multimedia, en la variedad de herramientas para construir múltiples formas de comunicación y en las nuevas destrezas que necesitan las personas que vayan a utilizarlas.
6. Las alfabetizaciones críticas son esenciales en las nuevas alfabetizaciones.

7. Las nuevas formas de conocimiento estratégico son esenciales en las nuevas alfabetizaciones. Dada la enorme cantidad de recursos existentes en *Internet*, será imprescindible el conocimiento estratégico necesario para localizar, evaluar, y usarlos eficientemente. Igualmente, por la multiplicidad de tecnologías, son necesarias estrategias para determinar qué tecnologías han de adquirirse, así como el modo y el espacio en que han de adquirirse (Coiro et al. 2008).

8. La velocidad es determinante en las nuevas alfabetizaciones. La velocidad que cuesta conseguir información se convertirá en una importante medida del éxito de las tecnologías.

9. El conocimiento a menudo se construye de forma social en las nuevas alfabetizaciones. El aprendizaje social es fundamental no sólo por cómo se aprende la información, sino también por cómo se construye dicha información dentro de las nuevas tecnologías.

10. El profesorado se vuelve más importante en las clases de alfabetización, aunque su papel cambia. Su papel tradicional de persona que proporciona destrezas de comunicación se ve sustituido por el de persona que orquesta contextos complejos para la alfabetización.

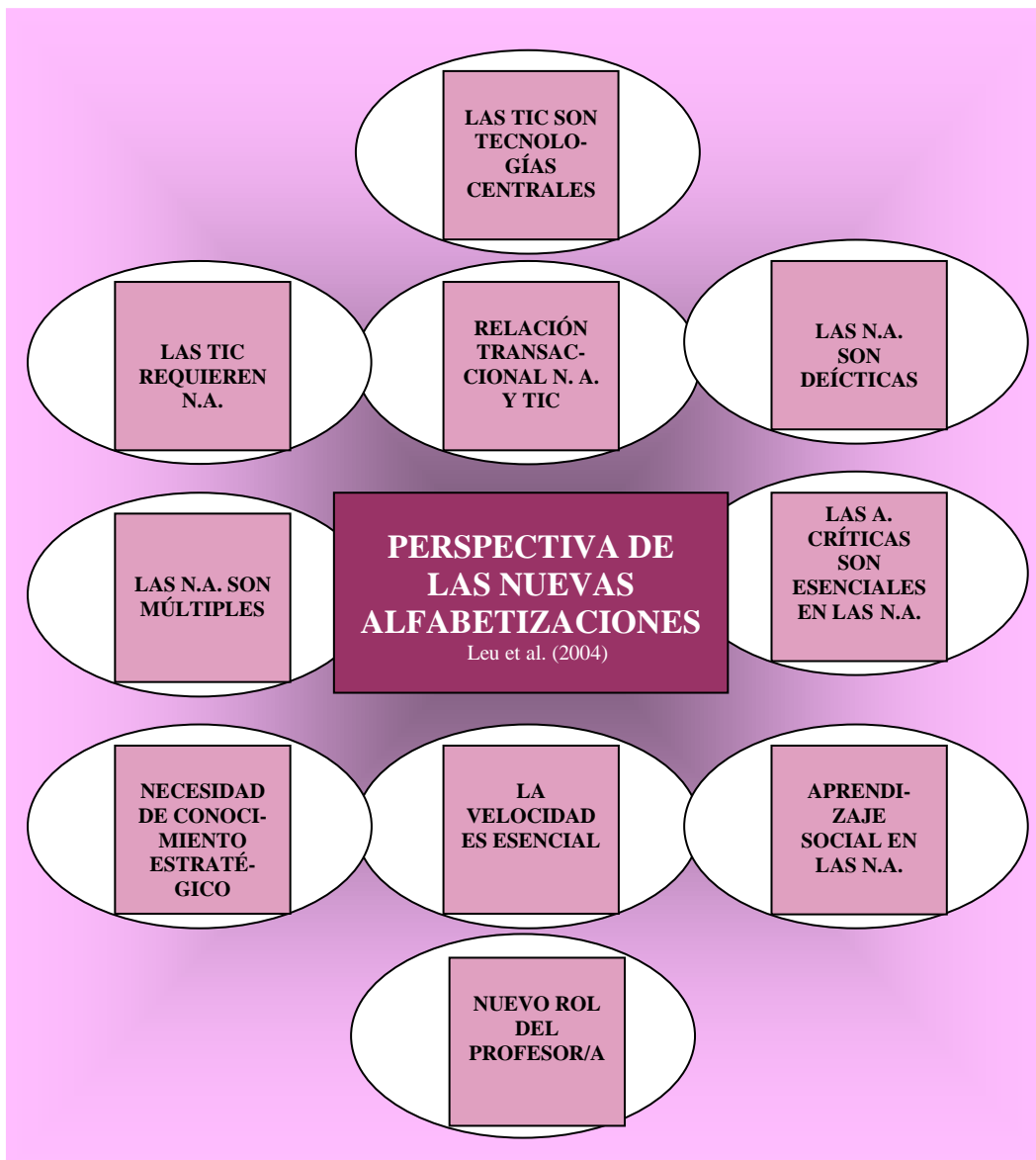


Fig. 4.1

En este primer apartado hemos tratado de identificar el contexto en el que se enmarca la lectura en línea. Como acabamos de ver, la presencia de las nuevas tecnologías en nuestra sociedad ha alterado nuestro concepto de alfabetización en el que deben incluirse destrezas inimaginables hace pocos años. La gran diversidad y constante actualización de las nuevas tecnologías hace que hablemos de alfabetizaciones en plural para tratar de englobar el conjunto de habilidades necesarias para sentirse alfabetizado en la actualidad. La lectura en línea sería una parte de esas alfabetizaciones.

A continuación vamos a abordar, en primer lugar, la lectura con software creado específicamente para el desarrollo de las destrezas lectoras y, más adelante, analizaremos la lectura con ordenador en contextos auténticos, es decir, la lectura en *Internet*.

4.2. LOS PROGRAMAS DE LECTURA ASISTIDA POR ORDENADOR EN L1 Y L2

Cuando consideramos la lectura por ordenador, es pertinente distinguir entre los programas específicos para el desarrollo de la capacidad lectora a través del ordenador y la lectura en *Internet* en contextos auténticos no creados específicamente para el desarrollo de las capacidades lectoras. En este apartado vamos a centrarnos exclusivamente en el software creado específicamente para el aprendizaje y la práctica de la lectura en L1 y L2. Dicho software puede implementarse actualmente a través de un CD-ROM o a través de la Red con las claves correspondientes, si se trata de software de uso restringido, o sin ellas, si los/las autores/as del software o de algunas de las actividades creadas con dicho software han decidido compartir los frutos de su trabajo. Conviene señalar que no se han incluido aquellos programas de desarrollo de capacidades lectoras cuya estructura se basa en el hipertexto e *hipermedia*, ya que se presentarán en el apartado dedicado a la lectura en línea.

4.2.1 LOS PRIMEROS PROGRAMAS DE LECTURA

Como indican Reinking y Bowles (1996), ya antes de la introducción de los ordenadores personales, Atkinson (Atkinson, 1974) había elaborado en 1964 el primer currículo de lectura asistida por ordenador. Para su implementación, un ordenador central mandaba las lecciones a las distintas terminales, con los problemas de dependencia y costo que esto implicaba.

El programa *PLATO*, que hemos mencionado en el capítulo anterior, se popularizó para el aprendizaje de la lectura en los años setenta (Wyatt, 1984). Este programa, que se ha ido renovando y adaptando, se continúa utilizando en la actualidad tanto en L1 como en L2 y, por ello, fue el objeto de un estudio (*Alberta Vocational College-Calgary*, 1997), cuyos resultados en el contexto de lectura en inglés L2 fueron bastante negativos.

La llegada de los *microordenadores* a finales de los setenta supuso la posibilidad de elaborar programas independientes para el desarrollo de una única destreza. De cualquier forma, el interés en el desarrollo de los distintos programas no era meramente académico, sino que había razones económicas, puesto que pertenecían a compañías

comerciales (Reinking y Bowles, 1996). Cabe señalar, además, que prácticamente hasta finales de los 80 todos estos programas se restringían casi exclusivamente a la lectura en primera lengua.

Sin embargo, ya en los años ochenta muchos/as investigadores/as (Marsh, 1983; Olson y Wise, 1987; Nyns, 1988) consideraban fundamental el desarrollo de software para la lectura también en L2. Cabe señalar que muchos/as los/las especialistas, como Wyatt (1989), consideraban que, a pesar de las enormes posibilidades, prácticamente ninguno de los materiales que existían para el desarrollo de destrezas lectoras en segunda lengua habían ido más allá de la mera imitación de las actividades que se encuentran en los libros de texto.

4.2.2 LOS PROGRAMAS DE MANIPULACIÓN DE TEXTOS

En los años noventa la mayor parte de los programas para la mejora de la lectura, tanto en L1 como en L2, se enmarcaba dentro de la categoría de sistemas de manipulación de textos que, de un modo u otro, descomponen el texto que el/la lector/a debe reconstruir. Como señalan Cobb y Stevens (1996), entre los tipos de sistemas de manipulación de textos se incluyen los ejercicios de ordenar partes de un texto, los ejercicios de rellenar huecos, crucigramas, ejercicios de concentración para emparejar distintos elementos y otros muchos.

En un primer momento parecía que este tipo de sistemas garantizaban el control del/de la lector/a y las interacciones de nivel superior, pero parece que este optimismo inicial de los programas no se ha visto apoyado por los resultados:

“For a number of years now we have heard about what TM (Text Manipulation) could do if learners would just use it properly, always on the assumption that TM and learner control were an inseparable duo. It now seems that whatever processes TM instigates, like those of language learning itself, are beneath the learner's level of perception. However, interaction with a text, although characteristic of skilled L1 reading, is often problematic for L2 readers even at relatively advanced levels. The L2 reader characteristically resembles Skinner's

reader, passive before the text and attempting to extract its secret meaning.”

(Cobb y Stevens, 1996:14)

Según Son (1998a), fueron numerosas las investigaciones que se realizaron durante el final de los años ochenta y los años noventa para probar la efectividad de este tipo de programas y el comportamiento de los lectores. Windeatt (1986) realizó un estudio sobre *Clozemaker*, un programa que convierte los textos en textos de *cloze*, es decir, en textos con huecos que el/la lector/a ha de completar. Aunque las estrategias de lectura de los/las participantes en papel y usando el programa eran distintas, los resultados fueron similares. Por su parte, Piper (1986) investigó tres programas: *Clozemaker*, *Vocabulary* y *Copywrite*, concluyendo que las funciones del lenguaje que los/las lectores/as utilizaban al trabajar en grupos eran muy limitadas en número y variedad. Kleinmann (1987) comparó los resultados de estudiantes que usaban programas comerciales de lectura en CALL con otros que no lo hacían y no apreció diferencia alguna, debido a la naturaleza repetitiva de los ejercicios, que no eran capaces de impulsar el desarrollo de destrezas lectoras superiores. El elevado número de programas que incluyó en su estudio, veinte, entre los que se incluían los más conocidos del momento como *Advanced Reading Comprensión*, *Clozemaker*, *Speed Reader* y *Word Attack* nos puede dar una visión bastante elocuente de los materiales que se utilizaban.

Preisinger, Sargeant y Weibel (1988) elaboraron una lista de criterios para el análisis del software de lectura en L1, basándose en la teoría del *schema*, para que los/las profesores/as pudieran seleccionar el software más apropiado. Los criterios que señalaron eran la interactividad, el procesamiento de la información, el conocimiento previo y la construcción e implementación de software general.

Edmondson, Reck y Schroder (1988) utilizaron un programa que habían creado, *Shuffler*, para estudiar los procedimientos de reordenamiento de los/las lectores/as, concluyendo que estos/as tienden a enfrentarse a la tarea de un modo lineal y no holístico. Aunque Cobb y Stevens (1996) consideraron que la manipulación de textos, especialmente con ejercicios de *cloze* con textos auténticos, contribuye al desarrollo de habilidades lectoras, en un estudio realizado por Stevens (1991) sobre un programa de manipulación de texto, *Hangman*, observa que, los/las lectores/as usaban estos

programas de un modo inadecuado, dedicando poco tiempo a cada actividad y con una intención *semilúdica*, que difícilmente podía contribuir a sus destrezas lectoras.

Para cerrar este apartado de los estudios sobre software de manipulación de textos mencionaremos el repaso de las virtudes de tres programas de lectura para *ESL* que realizó AlKahtani (1999): *Mac Reader*, *Storyboard* y *Reading Galaxy*. El programa *Mac Reader* se basa en la reconstrucción de textos desordenados. *Storyboard* es un programa de reconstrucción de texto que utiliza ejercicios de rellenar huecos (*cloze*). El desarrollo de la comprensión lectora en el caso del tercer programa, *Reading Galaxy*, no tiene lugar a través de la reconstrucción textual, sino leyendo y escuchando una serie de indicaciones con las que el/la lector/a construye el significado. Este programa no es específico de *ESL*, pero, según AlKahtani (1999), al igual que los otros dos puede ser efectivo para lectura en L2, si se tiene el entrenamiento para usarlos eficientemente.

4.2.3 OTROS PROGRAMAS DE LA ACTUALIDAD

Ya fuera de lo que es estrictamente la manipulación de textos, un área en la que se ha trabajado es la mejora de la velocidad de lectura. Un programa que se ha utilizado con dichos fines es *Hopalong*, creado por Higgins (Higgins y Wallace, 1989) en los años 80. Se trata de un programa que marca el ritmo en la lectura, ya que va resaltando los fragmentos del texto a una velocidad determinada de modo que condiciona a los/las lectores/as a leer a un ritmo específico. Sin embargo, los/las propios/as autores/as dicen que *Hopalong* no es un mecanismo de entrenamiento, sino de diagnóstico (Higgins y Wallace, 1989). En un estudio que ellos/as mismos/as realizaron con *Hopalong*, observaron que los/las lectores/as con niveles altos de comprensión leen rápido y concluyeron que esto es posible porque hacen predicciones y tienen expectativas con respecto a ciertos aspectos gramaticales y sintácticos.

Otro programa para la mejora de la velocidad de lectura y la comprensión lectora que se ha utilizado tanto en L1 como en L2 es *Reading Mastery*. En un estudio realizado por Culver (1991) con lectores/as de *ESL*, se obtuvieron resultados muy positivos en cuanto a la velocidad. Una herramienta muy interesante es la que proponen Kotani et al. (2004), ya que se trata de un instrumento que mide velocidad de lectura en las distintas partes del texto, determinando así qué parte presenta mayores dificultades para el/la lector/a.

Desde los años noventa hasta la actualidad son también muchos/as los/las estudiosos/as que señalan las posibilidades del software para la lectura en L1 y L2 (Biber, 1992; Willetts, 1992; Son, 1995; Chun y Plass, 1996; Hong, 1997; Stakhnevich, 2002; Hanson-Smith, 2003). Si bien es cierto que los años de optimismo ciego y fe casi infantil en las nuevas tecnologías se han visto superados, la aparición y popularización de nuevos elementos como el hipertexto y las aplicaciones multimedia han abierto nuevas perspectivas. Así, Son (1998a) destaca las posibilidades que el software de lectura tiene gracias a su interactividad, a la incorporación de elementos multimedia, a la posibilidad de lectura independiente a ritmos individuales o a la posibilidad de rastrear el proceso lector.

Uno de los aparentes puntos fuertes del software de lectura con ordenador es el *feedback*, ya que es inmediato e individualizado. No obstante, es obvio que necesita un mayor desarrollo, dado que la mayor parte del software se limita a señalar si la respuesta es correcta o incorrecta (Sales, 1993). En este contexto se pueden recordar a Dick (1991) que apuntaba que cuanto más sofisticada era la tecnología empleada, más simplista era la pedagogía utilizada. Esperemos que esta afirmación no pueda aplicarse en la actualidad.

En los últimos años se han realizado propuestas distintas de software relacionadas con el uso de glosas en la lectura. En el contexto de las lenguas extranjeras este es, sin duda, uno de los campos más importantes, y, por ello, se tratará, como hemos indicado anteriormente, en un apartado posterior dedicado a la lectura con hipertexto e hipermedia.

Otro enfoque muy interesante es el software de cohesión, como el programa de Barrière y Duquette (2002). Dicho programa contempla dos tipos de cohesión: la léxica y la estructural. Con respecto al desarrollo de la cohesión léxica, el programa realiza un gráfico conceptual tanto para la estructura oracional como para el conocimiento previo. En lo referente a la cohesión estructural, el programa tiene en cuenta cinco tipos de patrones de organización textual (causa-efecto, problema-solución, comparación, descripción y enumeración).

Como hemos afirmado en el capítulo anterior, un tipo de actividad de lectura que difícilmente podría realizarse en papel es la generación de concordancias. Hanson-Smith

(2003) señala que puede ser realizada por ejemplo con el software libre *Concordance Generating Program*. Se trata de una lista de palabras que se sacan de un texto real y que se despliegan en el centro de la página mostrándose así con parte de los contextos en los que ocurren. El fin suele ser mostrar características de vocabulario, estructura textual... en contextos auténticos.

Walker et al. (2005) proponen otra herramienta denominada *VSTF (Visual-SyntacTIC Text Formatting)*, que transforma un texto en formato de bloque en un formato de cascada, con el fin de que los/las lectores/as identifiquen la estructura gramatical de dicho texto. Según demuestran en varios estudios realizados por los propios autores, esta herramienta contribuye a la mejora de la comprensión lectora y a la reducción de la fatiga visual.

No vamos a cerrar este apartado sin tratar, aunque muy brevemente, el campo de los programas de lectura extensiva. Entre ellos probablemente el más usado en la actualidad sea *Accelerated Reader (AR)*. Como señalamos en el capítulo anterior, se trata de un programa de control de lectura extensiva con un importante repositorio de textos, actividades de comprensión lectora y vocabulario, así como información para el/la docente sobre la velocidad de lectura y la cantidad de texto leído. Algunos estudios muestran progresos en comprensión lectora, vocabulario y motivación, como los llevados a cabo por Biggers (2001), Cuddeback y Ceprano (2002), Brisco, (2003), Mallette, (2004) y Everhart (2005), mientras que sus detractores, investigadores como Mathis (1996) o el propio Krashen (2003), consideran que no mejora la comprensión lectora, sino la capacidad de recordar lo que se ha leído, que sólo se contemplan las destrezas bajas o que la lectura incentivada no crea lectores/as a largo plazo.

Según apuntamos en el anterior capítulo existe algún estudio sobre lectura en inglés L2, como el de McGlenn y Parrish (2002), que muestra resultados muy positivos sobre la cantidad de material leído, pero parcialmente positivos en lo que se refiere a la comprensión lectora y a la motivación.

Una vez que hemos examinado la lectura con software creado específicamente para el desarrollo de la comprensión lectora, nos ocupamos del tema principal de esta investigación: la lectura en línea. En los primeros apartados nos centraremos en el debate

sobre si la lectura en línea es o no una disciplina diferente de la lectura en papel, y si precisa por ello de un marco teórico propio. Se analizarán las diferencias entre lectura en *Internet* y en papel tanto desde el punto de vista de la interfaz como desde la perspectiva del proceso lector, y se revisarán los estudios sobre ambos tipos de lectura.

4.3 LA LECTURA ON-LINE EN L1 Y L2

Durante años el gran debate en torno al uso de las nuevas tecnologías en el campo del aprendizaje de lenguas y de la lectura ha girado en torno a la conveniencia o no de su utilización con fines educativos. Hoy en día dicho debate no tiene mucho sentido porque las tecnologías están aquí para quedarse. Como hemos visto anteriormente, la alfabetización en nuevas tecnologías es una parte de la alfabetización del alumnado, y una parte muy importante de dicha alfabetización es la lectura en la Red. Por todo ello, la lectura en *Internet* en L1 o en L2 no es ya una opción del profesorado, sino una destreza que el alumnado precisa para poder desenvolverse en un mundo al que tiene fácil acceso y por el que le llega una parte de la información.

Las autoridades educativas se han dado cuenta de esta realidad y, por ello, las políticas educativas van cada vez más enfocadas en este sentido. Así, al modo de la mayoría de la legislaciones educativas de los países desarrollados, la LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006) aboga por la introducción de la competencia digital en todas las áreas, incluyendo el área de lenguas.

El hecho de que las autoridades o los especialistas coincidan en el importante papel que juegan las TIC no quiere decir que no haya que estar atentos/as a los posibles problemas que puedan surgir de su utilización. En esta línea son muchos los/las autores/as que, como Birkerts (1994) y Postman (1995), advierten de que la lectura en línea conlleva lecturas superficiales, falta de concentración en textos largos y, a largo plazo, un empobrecimiento de la lengua en general.

4.3.1 LA PERTINENCIA DE UNA TEORÍA DE LECTURA ON-LINE

La teoría de la lectura en la Web está todavía en sus orígenes, por lo confuso de sus límites, por el escaso número de investigaciones y por el limitado número de investigadores/as implicados/as en este tema. Coiro (2003) expresaba la necesidad de comenzar a elaborar esta nueva teoría:

“... reading on the Internet is different, and our definition of reading comprehension needs to reflect those differences. Our job now is to envision new constructs of reading comprehension that introduce students to strategies for interacting with these new literacies.” (Coiro, 2003)

A esto hay que añadir que se pone en cuestión el sentido mismo de la creación de una nueva teoría, ya que el gran debate es si las nuevas tecnologías hacen o no necesaria una nueva teoría de lectura. La gran pregunta sería:

¿Se trata simplemente de aplicar las mismas destrezas a un medio nuevo o realmente el proceso de lectura es diferente?

La cuestión reside en investigar si esos cambios son lo suficientemente significativos como para exigir la creación de una nueva teoría de la lectura, o si basta con añadir a la teoría de la lectura en papel una serie de estrategias de lectura, como las propuestas por algunos/as autores/as (Salton, Allan y Buckley, 1993; Dee-Lucas, 1996; Foltz, 1996; Rouet et al., 1996; Dee-Lucas y Larkin, 1999; Lugo de Usategui, 2005; Akyel y Erçetin, 2009) y las prácticas educativas apropiadas, como las planteadas por diversos/as especialistas (Nelson y Palumbo, 1992; Staninger, 1994; Agodini et al., 2003).

Allen (2006) recoge las opiniones de muchos/as especialistas que no creen que sea necesaria una nueva teoría de lectura (Aarseth, 1994; Ingwersen, 1994; Landow, 1994; McNabb, 1997; Pinker, 1997; Ludwig, 2000; Horning, 2003), ya que consideran que el acto de leer sigue siendo el mismo: “...the process of active construction of meaning through the dynamic interaction among the reader’s prior knowledge and the message

suggested by the text and the context of the reading situation” (*Michigan Reading Association*, 2004).

Una opinión similar ya la había expresado Pinker (1997) unos años antes, al considerar que los procedimientos son los mismos en ambos tipos de lectura: identificar, categorizar y discriminar. Por ello, considera que no es pertinente crear un nuevo marco teórico, sino que basta con tener en cuenta una serie de cuestiones en el contexto existente.

Las instituciones parecen considerar ambos tipos de lectura una misma habilidad, puesto que durante algunos años la evaluación de lectura en línea no ha estado incluida en ninguna de las grandes pruebas de estándares de lectura que se realizan en Europa o en América. No obstante, parece que esta tendencia está cambiando, ya que en la evaluación *PISA* de 2009, se incluyen pruebas para medir la lectura en línea, al menos en algunos países (*OECD*, 2007).

En contraste con las opiniones que acabamos de revisar, Leu et al. (2007) afirman que son también muchos/as los/las autores/as que creen que la lectura en línea es una actividad diferente, y defienden esta postura a través de estudios tanto teóricos (*International Reading Association*, 2002; *RAND*, 2002; Coiro, 2003; Leu et al., 2004) como prácticos (Coiro, 2006; Coiro, 2007; Coiro y Dobler, 2007; Leu et al., 2007). Existen igualmente estudios sobre L2 como el de Sutherland-Smith (2002b), que prueban la diferencia entre ambos tipos de lectura.

Vamos a ir revisando, siguiendo un orden cronológico, las aportaciones de varios/as especialistas que consideran que la lectura en línea supone un cambio esencial en relación a la lectura tradicional. A ese respecto Bruce (1997) afirma que el medio determina la construcción de significados: “technologies participate intimately in the construction of all literacy practices. They are not separate from texts and meaning making, but rather are part of how we enact texts and make meaning” Bruce (1997:300).

Burbules (1998) cree que, si cambia el soporte, esto afecta a la pragmática de la lectura, pudiendo influir en la interpretación de lo que se lee: “Reading is a practice, and as such it partakes of the contexts and social relations in which it takes place; significant differences in those contexts and relations mean a change in the practice” (Burbules, 1998:102).

Otra cuestión importante que plantea Sawaki (2001) es que en los últimos años, por lo cómoda que resulta su corrección, se han realizado muchas pruebas de lectura en ordenadores, sin tener en cuenta el cambio que esto supone frente a su realización en papel:

“... few empirical studies have evaluated the equivalence of the construct being measured in computerized and conventional L2 reading tests and the generalizability of computerized reading test results to other reading conditions.” (Sawaki, 2001:38)

Tratando de diferenciar entre ambos tipos de lectura, los/las componentes de *RAND* (2002) señalan que las destrezas que se le exigen al/a la lector/a son distintas: “... accessing the Internet makes large demands on individuals’ literacy skills; in some cases, this new technology requires readers to have novel literacy skills, and little is known about how to analyze or teach those skills” (*RAND*, 2002:4).

Leu et al. (2004) consideran que el nuevo medio conlleva un nuevo proceso lector:

“We argue that, as the medium of the message changes, comprehension processes, decoding processes, and what ‘counts’ as literacy activities must change to reflect readers’ and authors’ present-day strategies for comprehension and response.” (Leu et al., 2004)

Investigadores/as como Henry (2005), consideran que se trata de actos distintos que exigen destrezas lectoras y procesos mentales diferentes:

“It is apparent that the act of reading on the Internet is fundamentally different from reading a traditional printed text. Therefore, different literacy skills and higher-order thinking skills are utilized when manipulating the Internet.” (Henry, 2005)

Coiro et al. (2008) afirman que el hecho de que los resultados de los/las lectores/as en papel y en la Red no son siempre los mismos demuestra que no son actividades

isomorfas: "... if they were isomorphic, high achieving offline readers should always be high achieving online readers and vice versa" (Coiro et al., 2008).

Como colofón a este debate mencionamos la opinión de Burbules (1998), que considera esta discusión sobre si es una nueva habilidad o no, absurda porque cree que ese no es el quid de la cuestión. Lo que propone es un análisis pormenorizado del papel que juegan los elementos de la lectura tradicional en la *hiperlectura*:

"...analyze at the concrete level the ways in which familiar elements of reading have a role to play in 'hyperreading' (Burbules and Callister, 1996), and the ways in which they need to be reinterpreted in light of the changing pragmatics of reading in hypertext environments such as the World Wide Web."

(Burbules, 1998:103)

Concluimos este apartado con la contribución de Leu et al. (2004) al diseño de la teoría de lectura en la Web. Estos/as investigadores/as afirman que, al igual que ocurre en las definiciones de lectura sobre papel, una definición sobre lectura en otros medios ha de incluir procesos de descodificación (*bottom-top*) y de interpretación (*top-bottom*). En estos procesos, además del texto propiamente dicho, se deben tener en cuenta elementos visuales y auditivos como vídeo, audio e imágenes enriquecidas. Lemke (1998), desde una perspectiva semiótica, subraya que la característica principal es que, en el nuevo medio, los significados no son fijos y se suman, sino que son cambiantes y se multiplican.

4.3.2 DIFERENCIAS ENTRE LECTURA ON-LINE Y EN PAPEL

Los primeros estudios que comparaban la lectura en pantalla y en papel se centraron casi exclusivamente en cuestiones físicas como la velocidad o la fatiga que experimentaba el/la lector/a al leer delante de un ordenador. Afortunadamente, con el paso del tiempo, el proceso lector se ha convertido en el centro de las investigaciones, esto es reflejo de lo que ha ocurrido con el uso de las nuevas tecnologías en general: en su inicio las investigaciones estaban en manos de los/las técnicos/as, pero hoy las realizan los/las especialistas de cada materia. Por todo ello, vamos a considerar estas diferencias tanto desde el punto de vista de la interfaz como desde la perspectiva del proceso lector.

Desde el punto de vista de la interfaz

Las diferencias desde el punto de vista de la interfaz que veremos a continuación se relacionan con el confort del/de la lector/a, la velocidad de lectura o la autonomía que permite el medio.

A la mayoría de las personas les resulta más agradable leer un mismo texto en papel que en pantalla. Por un lado, la resolución gráfica de la pantalla es menor, así que provoca mayor fatiga visual (Tseng, 2008) y, además, la cantidad de texto que se presenta en una pantalla es aproximadamente la mitad de lo que se presenta en un papel. El texto en papel tiene un tamaño concreto y aparece en un soporte de un tamaño predeterminado y visible, esto no es así en la pantalla (de Serres, 2004). Por ello muchos/as creen que la pantalla más un lugar de consulta que de lectura.

Aunque algunos/as especialistas discrepen (Dillon, 1992), es un hecho generalmente admitido que en los monitores se lee más despacio que en papel, por lo que muchos estudios se han centrado en tratar de averiguar la causa principal (Muter et al., 1982; Askwall, 1985; Gould et al., 1987; Smith y Savory, 1989). Según Nielsen (1998), la lectura es un 25% más lenta en pantalla y la razón fundamental es la baja resolución de las pantallas. Este mismo autor afirma que existen estudios que demuestran que para que la velocidad de lectura fuera la misma las pantallas tendrían que ser de 300 puntos por pulgada. Aunque es evidente que la resolución de las pantallas ha mejorado desde los años ochenta, nuevos estudios, como el de Al-Othman (2003), siguen constatando una mayor lentitud en la lectura en pantalla.

Otra ventaja del papel sobre la pantalla es que el papel es más autónomo porque no precisa electricidad, conexión o servidor (de Serres, 2004). Por esta razón el papel está presente allá donde el ordenador no llega: zonas sin conexión de países desarrollados o no, segundas viviendas, exteriores... Es verdad que los sistemas de conexión sin cable están facilitando el acceso a las telecomunicaciones, pero las pantallas, salvo excepciones, se leen con dificultad en exteriores. Por otro lado, la autonomía del papel se relativiza cuando se piensa en la cantidad de información que se puede almacenar por medios digitales cuyo transporte en papel sería impensable.

Otro punto que se ha de tener en cuenta son las posibilidades de presentación utilizando diferentes colores, tamaños y tipos de letra, formato y otros rasgos visuales. En teoría en papel pueden realizarse diseños fabulosos, pero la realidad es que el coste económico obliga a la simplificación de las posibilidades. En *Internet* un uso de más o menos colores no conlleva un mayor precio, aunque los diseños complicados obligan a invertir un tiempo mayor, que puede verse reducido por la utilización de plantillas. A esto hay que añadir la posibilidad de presentación multimedia de la información, imposible de comparar con las limitaciones del papel donde únicamente pueden insertarse imágenes. No cabe duda de que el diseño, si se compara con el texto tradicional, es mucho más diverso y variado e incluye nuevos formatos: “Webpages still have a tremendous advantage (or disadvantage?) in the amount of distracting material the reader will encounter” (Hanson-Smith, 2003).

Desde el punto de vista del proceso lector

En este apartado vamos a enumerar las diferencias entre la lectura en papel y la lectura en línea, pero esta vez desde la perspectiva del proceso lector. Destacaremos, en primer lugar, la enorme cantidad de información que se nos ofrece, el dinamismo y la interactividad del medio, y la presentación multimedia de la información. Otro rasgo característico es la no linealidad de la lectura motivada por la presencia de enlaces, al igual que ciertas características léxicas y sintácticas. Finalmente, analizaremos si las destrezas lectoras y el propósito del/de la autor/a son los mismos en ambos tipos de lectura.

Una de las características fundamentales de la lectura en la Web es la enorme cantidad de información a la que se puede tener acceso con sólo presionar una tecla, es decir, con poco esfuerzo y en poco tiempo, especialmente si lo comparamos con el esfuerzo que supone lograr esos materiales en papel. Si bien es cierto que una vez logrados los textos deseados se podrían imprimir, esto no siempre tiene sentido, ya que neutraliza uno de los elementos más importantes del hipertexto: los enlaces.

Una consecuencia de la enorme cantidad de información que existe en la Red es que normalmente el/la lector/a no lee toda la información del mismo modo, sino que tiende a

leer de un modo superficial hasta que encuentra una información que le interesa, que leerá con mayor profundidad.

El dinamismo y la interactividad son asimismo dos características de la Web que no posee el papel, o al menos no en la misma medida. Otro elemento diferencial, que hemos mencionado en el apartado anterior, es la presentación multimedia del material. Mencionamos esta característica de nuevo porque la presencia de imágenes fijas o estáticas, sonido, y la combinación de ambos elementos influye en el proceso lector.

La no linealidad, es decir, el hecho de que el/la lector/a puede crear su propio itinerario al ir eligiendo distintos enlaces, es para muchos/as la característica más significativa de la lectura en línea (Charney, 1987; Foltz, 1996; Wenger y Payne, 1996; Desmarais et al., 1998; Carrier, 2000; Legros y Crinon, 2002; Potolia y Mochet, 2002; Kasper, 2003). No obstante, algunos/as autores/as consideran que los textos tradicionales también ofrecen itinerarios distintos al/a la lector/a: "... we are familiar with nonlinear reading in traditional text in the form of footnotes, which interrupt linear reading, and in encyclopedias, which contain cross-references" (Kumbruck, 1998:161).

En este sentido Hanson-Smith (2003) señala que las notas a pie de página, los apéndices e índices en el texto tradicional tienen un papel muy limitado, mientras que los enlaces a otras páginas, a partes de la página o a información adicional en la Red tienen múltiples funciones y modos de presentación muy diversos. Por otro lado, la lectura lineal en hipertexto también es posible, pero Lancien (1998) afirma que se convierte en una lectura marginal.

Entre las consecuencias de la no linealidad está la sobrecarga cognitiva (Foltz, 1996; Calisir y Gurel, 2002; de Serres, 2004) para el/la lector/a, ya que parte de la coherencia textual está en sus manos, en vez de en las del/la autor/a (Curry et al., 1999). Los elementos estructurales faltan o al menos no resultan obvios al/a la lector/a. Esto se debe a que la secuencia es el resultado, en parte, de la elección durante la navegación (Ludwig, 2000). Dee-Lucas (1996) señala que frente a los indicadores retóricos que posee el texto en papel para estructurar su contenido, los indicadores del hipertexto están fuera del texto original, especialmente a través de hipervínculos: "Le clivage parfois relevé au sein de l'hypertexte entre les hyperliens et le texte source exige, tel qu'évoqué

plus tôt, un traitement cognitivement coûteux de la part du lecteur” Dee-Lucas (1996:75-76).

El problema es que los/las lectores/as no siempre saben usar los enlaces y, a menudo, se pierden (Nielsen, 1989, 1990; Diaz, Gomez y Correia, 1999). Por todo ello, señala Allen (2006), es muy importante que los diseños de navegación sean adecuados y que el/la usuario/a sepa utilizarlos.

A pesar de la existencia de estudios sobre la sobrecarga cognitiva que supone la lectura en la Red (Gérouit et al., 2001; Allen, 2006), son también muchos/as los/las autores/as que consideran que los componentes cognitivos del proceso lector son iguales (Goetz y Armbruster, 1980; Kintsch, 1992; van Oostendorp y Goldman, 1998; Altun, 2000).

Algunos/as autores/as defienden que las características léxicas y sintácticas son las mismas (Birkmire, 1985; Esperet, 1996; Perfetti, 1996; Allen, 2006). Sin embargo, otros/as señalan características como la fragmentación de la información (*chunking*), una mayor densidad léxica o la nominalización y convenciones especiales para dar relevancia a aquello de mayor importancia. Thurstun (2004) afirma que el formato de la página y el vocabulario tienen unas características concretas y que los iconos a menudo sustituyen al texto.

En cuanto a las destrezas lectoras, algunas, como el acceso a la información o el análisis de la misma, son comunes a ambos tipos de lectura. No obstante, la lectura *on-line* precisa además de una evaluación de las características visuales y no textuales, la observación de la organización de la página, de los enlaces y la posible información a la que dan acceso (de Serres, 2004), así como un mayor uso de la lógica asociativa (Bolter, 1991; Kress, 1998; Reinking, 1998; Shetzer y Warschauer 1999; Snyder, 1999; Gurak, 2001; Snyder, 2002).

Parece que un elemento común es el propósito por parte del/de la autor/a, que sería la presentación de información al/a la lector/a en un modo que facilite su comprensión. (Charney, 1987; Lacroix, 1999; Agodini et al. 2003).

Estudios sobre lectura en papel y lectura on-line

A pesar de que la simple dicotomía papel-línea esté ya superada, concluiremos este apartado mencionando una serie de estudios de la última década sobre la mayor efectividad o no de la lectura en línea tanto en L1 como en L2. La diferencia de efectividad entre ambos tipos de lectura es interpretada por los/las autores/as de esta investigaciones como una prueba de que se trata de actividades diferentes.

En lo que se refiere a L1, Kellog (1999) obtiene mejores resultados en lectura en papel L1 que en lectura en línea L1. La mayoría de los/las lectores/as prefería la lectura en papel, pero no había opiniones extremas en ningún sentido. Su autor interpreta este resultado como una prueba de que se trata de actividades distintas que requieren distintas habilidades. Peronard (2007) realiza también una investigación comparando ambos tipos de lectura en el contexto de castellano L1, obteniendo también mejores resultados en papel.

Con respecto a la lectura en L2, Sutherland-Smith (2002a) lleva a cabo un estudio de observación sobre la lectura en papel y en *Internet*. En cuanto a las preferencias, las diferencias son mínimas a favor de la lectura en papel, pero tanto el alumnado como el profesorado consideran que ambas actividades requerían destrezas diferentes.

Sutherland-Smith (2002b) realiza un estudio sobre las distintas expectativas que tienen los/las lectores/as cuando leen en papel y cuando leen en línea en inglés L2. Esta especialista observa que los/las lectores/as perciben el texto en la Web como diferente y muchos/as se frustran al no encontrar una respuesta rápida a su búsqueda. Los/las lectores/as efectúan muchas veces elecciones superficiales; así, Eagleton (2001) menciona que en su investigación los/las lectores/as sin experiencia realizaban elecciones apresuradas, al azar, con poca reflexión o evaluación.

En la investigación que Ali (2004) realiza sobre lectura en inglés L2 se obtienen mejores resultados en lectura en línea que en papel, tanto en comprensión como en velocidad, pero esto no es así en adquisición de vocabulario. Otro dato interesante es que, independientemente de que sus actitudes iniciales hacia la lectura en línea sean positivas o negativas, al final son positivas.

Las investigaciones de otros/as autores/as, en lo que se refiere a la comprensión lectora de ambos tipos de lectura, obtienen en la mayoría de los casos resultados similares (Zuk, 1986; Feldmann y Fish 1988; Reinking, 1988; McKight, et al., 1990; McGoldrick, et al., 1992).

Como ya hemos analizado las diferencias entre ambos tipos de lectura, vamos a centrarnos en adelante en la lectura en línea. A continuación, abordaremos un tema muy importante: el texto. En este caso se trata del hipertexto e *hipermedia*. Comenzaremos por definir ambos conceptos y enumeraremos las características tanto técnicas como léxico-sintácticas de este nuevo tipo de textos. Seguidamente, mencionaremos el rasgo determinante del hipertexto, que es la presencia de enlaces, con las posibilidades de distintas lecturas que esto implica. Repasaremos después los intentos de clasificación de enlaces, hipertextos, géneros *hipermedia*, deteniéndonos en un nuevo género que es la *homepage*. Finalizaremos el apartado dedicado al texto revisando la historia de la lectura con hipertexto, *hipermedia* y multimedia, incluyendo tanto la lectura con software específico para el desarrollo de las destrezas lectoras en L2 como las investigaciones sobre lectura en línea en contextos auténticos en L2.

4.3.3 EL TEXTO: HIPERTEXTO E HIPERMEDIA

Ninguna tecnología ha penetrado nuestras vidas y aulas con la fuerza con que lo ha hecho *Internet*. Algunos/as investigadores/as (Bolter, 1991) consideran la lectura de hipertextos un invento tan importante como la imprenta. *Internet* ha cambiado radicalmente no sólo el acceso a textos, sino en muchos casos también la naturaleza de los mismos. El/la lector/a se encuentra frente a una realidad distinta a la que existía en la era *pre-Internet*.

Es importante precisar la diferencia entre *Internet* y la Web, ya que muchas veces se utilizan como sinónimos, pero en realidad no lo son. *Internet* es la red mundial de ordenadores que permite la comunicación y la transferencia de datos entre usuarios/as. Dentro de *Internet*, y convirtiéndose en una parte cada vez más importante, está la Web (*World Wide Web*), es decir, la red mundial de documentos *HTML* (*Hyper Text Marked up Language*), intercomunicados y distribuidos entre servidores.

4.3.3.1 Definición de hipertexto e hipermedia

Nelson (1965), el creador del término, define el hipertexto como “non-sequential writing”. Más tarde Slatin (1991) lo define como un ensamblaje de diversos elementos: “A hypertext (or hyperdocument) is an assemblage of texts, images, and sounds-nodes-connected by electronic links so as to form a system whose existence is contingent upon the computer” (Slatin, 1991:56).

Según Tolhurst (1995), el hipertexto es un conjunto de nodos enlazados: “hypertext can be viewed functionally as nodes of information that are linked, allowing readers to follow a variable reading path of associations based on semantic links” Tolhurst (1995:22).

La última definición que presentamos es la de Son (1998b) que subraya la naturaleza no lineal de la lectura en hipertexto: “...hypertext is non-sequential text which is organised to allow readers/users access to non-linear information” (Son, 1998b:115).

Cuando, además de nodos textuales, existen nodos no textuales hablamos de *hipermedia*. Se puede definir *hipermedia* como la combinación de hipertexto y multimedia.

El hipertexto es un documento que con un clic en alguna de sus partes traslada al/a la usuario/a a otro documento o a otra parte en el mismo documento. El hipertexto organiza una base de información en módulos *autocontenidos* (nodos), conectados a través de una serie de enlaces cuya selección provoca la inmediata recuperación de la información destino (Blanco, 1998). *Hipermedia* presenta igualmente la información a través de nodos y enlaces, pero dicha información es además de textual, multimedia. Los hipertextos suelen estar publicados en la Web y cada nodo es una página web. Como se ha señalado más arriba, la Web es una red mundial, y esto hace que podamos acceder a una enorme cantidad de información con sólo pulsar un enlace.

Como hemos visto en el apartado anterior, leer hipertexto exige, además de los mecanismos necesarios para leer en papel, otros específicos para leer en *Internet*. En el hipertexto los/las usuarios/as pueden elegir su propio orden de lectura, los niveles de detalle que deseen, e incluso las modalidades en que se presentan los materiales de

comunicación. Es el/la lector/la quien forma su propia cohesión y secuencia de la información (Lee y Tedder, 2004).

4.3.3.2 Características del hipertexto

Según vamos a ver en este apartado y tal y como mostramos en la imagen (Fig.4.2) el hipertexto tiene una serie de características tanto técnicas como lingüísticas que lo diferencian de otros tipos de discurso. Entre las primeras se pueden señalar la flexibilidad estructural, los tipos de interfaz, los distintos modos de desplazamiento del texto y la posibilidad de presencia de elementos multimedia. Las características lingüísticas pueden ser tanto de naturaleza sintáctica como léxica.

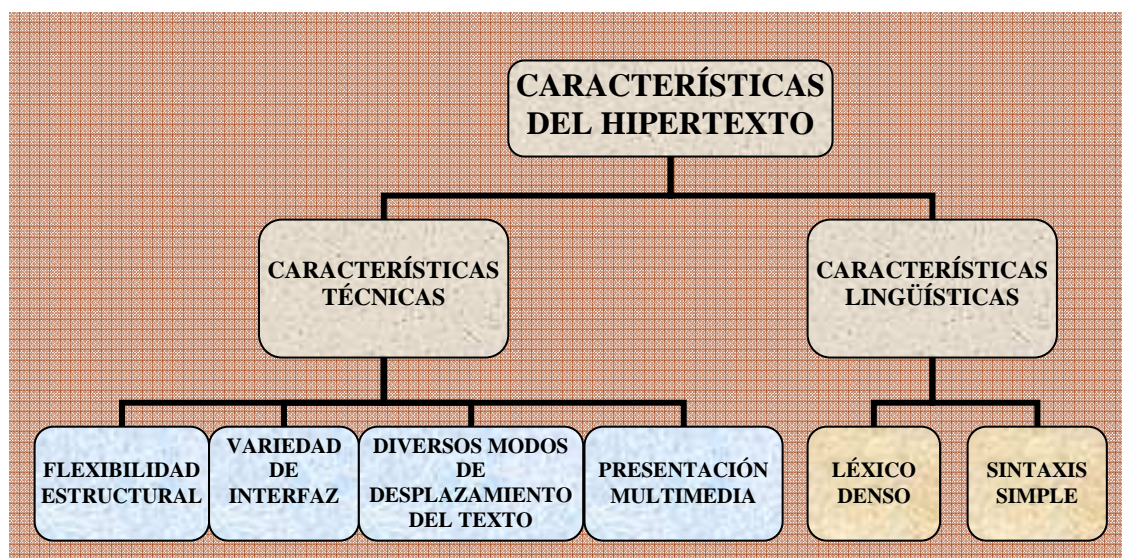


Fig. 4.2

Características técnicas del hipertexto

El hipertexto tiene una enorme potencialidad de presentación de información, tanto de texto como de objetos multimedia. Esto hace que el/la lector/a no sólo pueda manipular el orden de presentación de la información (Jonassen y Wang, 1990), sino que con frecuencia puede elegir el modo de presentación de la información, según sus preferencias.

Una característica fundamental del hipertexto es la flexibilidad, ya que permite que los nodos puedan organizarse en varias estructuras (McDonald, 1998). Son los enlaces los

que marcan dichas estructuras y de este modo determinan cómo se presenta el contenido y qué contenido se incluye. De manera que además de la estructura lineal, existen dos tipos principales de estructuras de hipertexto: la jerárquica y la de red.

Las estructuras jerárquicas son más rígidas, ya que conectan en orden jerárquico, es decir, que sólo se puede acceder a un nodo en un nivel desde los nodos que están inmediatamente encima o debajo. El/la lector/a tiene menor libertad de movimiento, pero esto puede ayudarle a no desorientarse (Last, O'Donnell y Kelly, 2001). Además, al tratarse de una estructura muy marcada, el/la lector/a es más consciente de la existencia de dicha estructura y de las relaciones entre los elementos que la integran.

Por el contrario, la estructura de red permite conectar un nodo a cualquier otro (McDonald, 1998), dando gran libertad al/a la lector/a. Dicha libertad parece crear una carga cognitiva y provocar desorientación (McDonald, 1998). Además, al no haber una estructura aparente, las relaciones entre los elementos que la integran pueden no ser percibidas por el/la lector/a.

En cuanto a la conveniencia de una estructura de hipertexto sobre otra, existen muy pocas investigaciones sobre los efectos de este factor en la comprensión lectora en L1 (Shapiro, 1998; Calisir y Gurel, 2002; Lee y Tedder, 2004) y sus resultados son diversos. En el campo de L2 la escasez de investigaciones es todavía más significativa, pero citaremos las realizadas por Altun (2003) y Al-Seghayer (2007). En un estudio sobre lectura *ESL* de los distintos géneros de hipertexto en formato lineal y no lineal, Altun (2003) observa que los/las lectores/as, independientemente de su experiencia con hipertexto, no tienen problemas con la lectura lineal³ y se pierden con la no lineal. Su conclusión es que para la lectura no lineal se necesita entrenamiento previo específico.

El estudio de Al-Seghayer (2007) prueba que el uso de hipertextos muy estructurados ayuda a los/las lectores/as a una mejor comprensión de los textos, especialmente en el caso de los que tienen menor nivel de inglés.

³ Respetamos la terminología de Altun (2003) al clasificar el hipertexto en lineal y no lineal. Sin embargo, en nuestra investigación, hemos considerado los hipertextos como *semilineales* y no lineales. Hemos preferido el término *semilineal* para aquellos textos con pocos enlaces dado que exigen navegación, aunque sea mínima. Además, el término no lineal suele emplearse para la lectura en papel, aunque esto no se ajuste completamente a la realidad según se explica en este capítulo.

Podemos concluir que el hipertexto resulta conveniente para la lectura no lineal. Aunque las estructuras no lineales pueden causar desorientación, la experiencia previa en navegación ayuda a evitarla (McDonald y Stevenson, 1998). La gran ventaja de la lectura no lineal del hipertexto consiste en el establecimiento de relaciones entre los conocimientos, pero también en una exposición a perspectivas diferentes que favorecen la apropiación de la información. Esto hace que sea adecuado para comprender con mayor profundidad las relaciones que unen entre las partes significativas de un texto. Además, Gaonac'h y Fayol (2003) afirman que algunos cambios ergonómicos y estructurales pueden suponer una mejora significativa de la comprensión del hipertexto.

Se ha considerado también el papel que juega el tipo de interfaz que se presenta al/a la lector/a en la comprensión del texto. Hornbæk y Frokjær (2003) realizan un estudio sobre esta cuestión utilizando tres tipos de interfaz: la interfaz de ojo de pez, la interfaz de vista general y detalle y la interfaz lineal. La interfaz de ojo de pez permite la lectura sólo de la parte de la información resaltada, pero da al/a la lector/a la opción de expandir o minimizar la información que desee. La interfaz de vista general y detalle, divide la pantalla en dos para ofrecer un panel de vista general de todo el documento y la parte que se esté leyendo en detalle. La interfaz lineal presenta el texto de modo secuencial. Las tareas que han de realizar son de lectura de información concreta, respondiendo a unas preguntas, y de comprensión general, escribiendo una pequeña redacción. Todo se analiza desde el punto de vista del tiempo empleado y la calidad de los resultados. La interfaz lineal es la que peores resultados da tanto en la calidad de las respuestas y las redacciones como en el tiempo empleado. Este dato tiene bastante importancia, si se tiene en cuenta que las interfaces lineales son las más usadas (Hornbæk y Fronjær, 2003).

Otro factor que podría influir en la comprensión lectora es el modo de desplazamiento del texto. Las posibilidades son el desplazamiento del texto línea a línea (*scrolling*), utilizando los botones de las flechas de arriba-abajo o el cursor, y el desplazamiento página a página (*paging*), usando los botones *RePg* (*retrocede página*) y *AvPg* (*avanza página*). Existen estudios sobre lo incómodos que se sienten los/las lectores/as usando el procedimiento de *scrolling* en textos largos (Thurstun, 2000). Spool et al. (1999) añaden, además, que lo que podríamos denominar *scrolling horizontal*, es decir, el desplazamiento con las teclas de flecha o por medio del cursor de izquierda a derecha de

la página o viceversa, incomoda a los/las lectores/as todavía más, que el vertical. Se han realizado estudios contrastando el *scrolling* y el *paging* cuyos resultados sobre la conveniencia de uno u otro método varían según la tarea. Mientras que van Nimwegen, Pouw y Oostendorp (1999) comprueban que en tareas de búsqueda, en hipertextos jerárquicos, el *scrolling* es lo más efectivo porque permite tener una vista más clara de la estructura del hipertexto, en tareas de comprensión, existen estudios que favorecen *paging*, como el de Piolat, Roussey y Thunin (1997). Otro factor que se ha combinado con la manipulación ha sido la experiencia previa de los/las usuarios/as con sistemas similares. Tanto los resultados de Tombaugh, Lickorish y Wright (1987) como los de Lee y Tedder (2004) muestran que el *scrolling* era más conveniente con los/las poco expertos/as y el *paging*, con los/las que tienen más experiencia.

Por último, una característica técnica fundamental es que los contenidos no se presentan de modo exclusivamente textual, sino que aparecen en otros soportes como imágenes, audio y vídeo. Esto hace que el/la lector/a pueda elegir el modo de presentación en texto, audio, imagen o vídeo, siendo la presencia de elementos no textuales un rasgo característico de la lectura en *Internet*.

Se han realizado estudios sobre la superioridad o no de los elementos multimedia sobre los textuales en la comprensión, pero como dichos trabajos se enmarcan dentro de la lectura de textos glosados, los veremos en el apartado dedicado a ese tema.

Características léxicas y sintácticas del hipertexto

Aunque, como ya se ha señalado, algunos/as autores/as afirmen que el hipertexto no presenta características léxicas y sintácticas diferentes al texto tradicional (Birkmire, 1985; Esperet, 1996; Perfetti, 1996), esta afirmación resulta cada vez más difícil de sostener. En este contexto es importante distinguir entre los textos escritos específicamente para la Red y los textos que se publican en papel y se suben a la Red para un mejor acceso por parte de los/las lectores/as, ya que estos últimos tendrán obviamente unas características idénticas a las del texto en papel. Los textos escritos específicamente para la Red sí suelen presentar unas características concretas y con la aparición de manuales de estilo sobre la escritura en *Internet*, dichos rasgos se van afianzando para lograr una legibilidad mayor que contribuya a su comprensión. Thurstun (2004) afirma que el texto se ha de presentar de un modo distinto a cómo aparece en

papel porque las destrezas que exige la lectura *on-line* son diferentes: “Text needs to be presented differently on screen from the way it is presented in print form, since the reading skills required for online reading are different” (Thurstun, 2004:62).

Resulta evidente para muchos/as que los textos diseñados específicamente para la Web son más densos porque los/las autores/as tratan de dar una apariencia de *poco texto* y eso hace que dicho texto esté más concentrado (Bolter, 1996). Especialistas como Nielsen (1997) o Morkes y Nielsen (1998) han demostrado que, reduciendo la longitud y aumentando la densidad, se logra una mayor legibilidad (*readability*). Según veremos más adelante, Burbules (1998) relaciona este estilo de los textos virtuales con la sociedad de consumo en que vivimos, en la que el/la lector/a-consumidor/a desea realizar el menor esfuerzo posible para obtener la información.

En cuanto a los elementos de cohesión textual y a las estructuras sintácticas, se produce una doble reducción, ya que los enlaces sustituyen en ocasiones a cualquier tipo de conector, pero además, en favor de la densidad léxica, desaparecen algunas conjunciones y otros elementos de cohesión dentro de la propia página. En un estudio en L1, en el que se usan escalas de legibilidad (Spool et al., 1999), se demuestra que una mayor densidad léxica y un menor uso de conjunciones y estructuras gramaticales hace que, al contrario de lo que ocurriría en la lectura en papel, los textos sean más fáciles de leer. Como todos los elementos en la pantalla rivalizan por lograr la atención del/de la lector/a, parece que todo lo superfluo entorpecería la comprensión, al competir con lo imprescindible. Esta aparente contradicción entre la lectura en papel y en pantalla se explica nuevamente porque en realidad cuanto más densos son los textos, más fácil resulta el *scanning*, es decir, la búsqueda de elementos concretos. Sin embargo, cuando se trata de leer un texto en profundidad, en los textos más densos la redundancia es menor y esto obviamente dificulta la comprensión.

Ya hemos mencionado anteriormente la ausencia de límites en los textos que leemos en la Red, pero, por su trascendencia, merece la pena incluirlo aquí, dado que se trata de una característica textual. Según Thurstun (2004), este es uno de los principales desafíos cuando se intenta encontrar un sentido al texto: el hecho de que los textos no tengan límites o parezcan no tenerlos, al haber casi siempre un enlace que pinchar que nos lleva cada vez más lejos, puede turbar al/a la lector/a.

4.3.3.3 Definición de enlaces

Desde el punto de vista exclusivo del hipertexto el enlace “es una conexión entre dos nodos que proporciona una forma de seguir las referencias entre un origen y un destino” (Blanco, 1998). Desde el punto de vista de la Web, los enlaces establecen rutas en la Web permitiendo el acceso a información específica. Normalmente aparecen en azul y subrayados y, una vez consultados, su color cambia a morado.

Como se ha explicado en los apartados anteriores, los enlaces son las herramientas de navegación en la Web, lo que nos permite movernos dentro de una misma página o de una página a otra. Al ir leyendo y seleccionando unos enlaces en vez de otros, vamos construyendo nuestro propio itinerario de lectura, nuestro propio texto: “The most important potential of hypertext is that each user can interact with it differently” (Lee, 2001). Por ello, Lee (2005) subraya que las características individuales de los/las lectores/as tienen gran importancia, ya que pueden influir en su modo de interactuar con el hipertexto.

Allen (2006) considera que los enlaces en el hipertexto tienen el papel *secuenciador* que en el texto tradicional corresponde a los párrafos. Así algunos/as especialistas consideran que los enlaces sustituyen a muchos de los conectores que encontramos en el texto tradicional, dado que sirven para relacionar dos textos, pero es el/la lector/a quien ha de interpretar e inferir el conector ausente (Charney, 1987).

La preocupación de los/las autores/as y los enlaces se mueve entre dos extremos, que en realidad no se oponen. Por un lado, la gran libertad del/de la lector/a en *Internet* en cuanto a sus itinerarios de lectura puede desvirtuar totalmente las intenciones del/de la autor/a y con ello la estructura original del texto, causando, así, dificultades de lectura y desorientación. Por el otro, especialistas como Burbules (1998) subrayan que, además de los métodos tradicionales para expresar sus intenciones, el/la autor/a utiliza los enlaces, que implican elecciones del/de la autor/a sobre qué se propone al/a la lector/a y qué se le niega. Dichas elecciones por parte del/de la autor/a tienen una serie de motivaciones que el/la lector/a crítico/a ha de analizar.

En relación al primer problema, Hanson-Smith (2003) considera que la intención del/de la autor/a viene representada por las informaciones y recursos que había incluido en el

plan de lectura que había trazado al/a la lector/a. Sin embargo, este plan de lectura puede verse alterado por la decisión del/de la lector/a de seguirlo o no, dicha decisión puede ser más o menos consciente. Hanson-Smith (2003) cree que es especialmente en el hipertexto donde las intenciones del/de la autor/a pueden verse totalmente alteradas por la lectura que realice el/la lector/a: “While deconstruction as a literary critical movement has tried to show us how the author's intentions may be hidden and perhaps ultimately unrecoverable, the task is additionally complicated in hypermedia” (Hanson-Smith, 2003).

En referencia al segundo problema, Burbules (1998) considera que, por su utilidad y por su agilidad, tomamos los enlaces como atajos naturales, cuando deberíamos tener un punto de vista más crítico con respecto a ellos:

“Links are regarded simply as matters of preference or convenience. Their ease of use makes them appear to be merely shortcuts... The usage and placement of links is one of the central ways in which the tacit assumptions and values of the designer/author are manifested in a hypertext -yet they are rarely considered as such.” (Burbules, 1998:3-4)

Además de establecer relaciones *sémicas*, los enlaces marcan el itinerario que el/la lector/a ha de seguir. En el apartado de la alfabetización crítica en *Internet* retomaremos esta cuestión para analizarla con mayor profundidad.

4.3.3.4 Tipos de enlaces, hipertextos e hipermedia

A pesar de que nos encontramos todavía en los albores de la navegación hipertextual, algunos/as investigadores/as ya han realizado intentos para clasificar de algún modo tanto los enlaces como los hipertextos e *hipermedia*. Su labor refleja la intención de poner un poco de orden en el gran caos que es *Internet*, por lo que sus clasificaciones se basan en una realidad que ya existe. Los intentos son variados e incluyen desde clasificaciones de los enlaces y de los sistemas de navegación, a una taxonomía de los géneros presentes en *Internet*.

Clasificación de enlaces

El hipertexto es una red de relaciones semánticas y los/las autores/as proponen una expansión de la información al enlazar dos puntos de información, tratando de convencer al/a la usuario/a de que siga un determinado itinerario. Nos referimos a que el enlace que propone el/la autor/a en su texto a otro texto es una invitación al/a la lector/la. Sin embargo, es este/a quien decide aceptar o no la propuesta del/de la autor/a. Ya hemos visto que Burbules (1998) propone una clasificación retórica de los enlaces. Harrison (2002) basa su clasificación en la afirmación de que los enlaces son semánticos por su naturaleza y retóricos por su intención. Así, los clasifica según su función en enlaces que autorizan, comentan, resaltan, ejemplifican, cambian de modalidad, glosan y se *autoseleccionan*. Esta autora considera que el/la lector/a no suele ser consciente de todo esto.

Clasificación del hipertexto según el patrón de navegación

Bernstein (1998) propone un sistema de tipos de hipertextos, con el fin de que todos/as comencemos a utilizar un lenguaje común que sea de utilidad para las discusiones sobre el tema. Para realizar su clasificación, se ha basado en hipertextos reales y en el tipo de patrón de navegación que proponen, pero, en realidad, los casos en que se basa provienen de la literatura hipertextual, especialmente de las narraciones. Los tipos de patrones se denominan *ciclo* (se vuelve al mismo punto), *contrapunto* (se contrastan dos voces, como en el correo electrónico), *reflejo del mundo* (una voz paralela, omnisciente, que se ofrece a través de enlaces al margen de la narrativa principal), *nudo* (varios enlaces similares), *colador* (varios enlaces en planos diferentes), *montaje* (ventanas superpuestas), *vecindad* (asociación de enlaces por simple cercanía) y *división/unión* (varias estructuras juntas entre las que el/la lector/a ha de elegir, típicas en las narraciones interactivas).

Clasificación de los géneros hipermedia

Murray y McPherson (2004) consideran que muchas de las clasificaciones de géneros que han aparecido hasta ahora en la Red están hechas desde un punto de vista exclusivamente del contenido, sin tener en cuenta aspectos lingüísticos. No obstante son muchos los/las especialistas que están abordando los géneros en *Internet* desde una

perspectiva diferente (Lemke, 2003; Villanueva, Luzón y Ruiz, 2008). Altun (2003) considera que las *homepages* y los resultados de un buscador podrían contemplarse como géneros propios de la Red. Además, existen otras páginas con mezcla de géneros:

“While the Web contains texts that follow the conventions of print-based texts (for example, narratives, information texts), the Web also contains new configurations of texts, where more than one genre might appear on one webpage.” (Murray y McPherson, 2006:191)

Eagleton (2002) cree que el hipertexto e *hipermedia* son sistemas de signos, como lo pueden ser el lenguaje oral, el lenguaje impreso o el musical, y, por ello, se refiere a sus aspectos receptivos y productivos. Así, en el sistema de hipertexto escribir sería el aspecto productivo y navegar, el receptivo. En el sistema de *hipermedia* el aspecto productivo sería componer y el receptivo, explorar. Realiza, asimismo, una interesante clasificación de los géneros *hipermedia* (el hipertexto estaría incluido dentro de este término):

- **Narrativos:** el hipertexto de ficción, el cuento animado, el juego de aventura, la realidad virtual y el juego de combate.
- **Expositivos:** la revista digital, la simulación, la enciclopedia digital, el software educativo y el tutorial on-line.
- **Comunicativos:** el correo electrónico, el *chat*, la pizarra digital interactiva, el juego en línea y el servidor de listas de correos automáticos (*listserv*).

Otros/as autores/as, como Santini (2006), piensan que en la Red existen muchos materiales que no pueden ajustarse a ninguno de los géneros que conocemos. En su estudio, Santini (2006) comprueba que ni los géneros tradicionales que propone Werlich (1976) ni la taxonomía mucho menos tradicional de Biber (1988) sirven para poder clasificar a todos, ya que muchos estarían a caballo entre dos o más tipos.

4.3.3.5 Las páginas web y las homepages

Una página web es un archivo *HTML* a la que se puede acceder a través de la Web. Cada una de las páginas tienen una dirección de *Internet* o *URL (Uniform Resource Locator)* exclusiva. Un *sitio web* es una ubicación en la Red que está compuesta de un grupo de archivos *HTML* o páginas web relacionadas que se concentran alrededor de una *homepage*. El término *homepage* se refiere a la página de portada de un sitio en *Internet*.

Las páginas web tienen una serie de rasgos textuales, como la fragmentación de la información, una mayor densidad léxica o la nominalización, que ya hemos mencionado al hablar del hipertexto, pero, especialmente las *homepages*, tienen un formato de página concreto en el que los iconos a menudo sustituyen al texto, y siguen también unas convenciones especiales al resaltar contenidos.

Thurstun (2004) considera que “the homepage can, by and large, be considered a text type” (Thurstun, 2004:58). Desde ese punto de vista, se pueden anticipar las características que le corresponden por ser un tipo de texto y, así, se facilitará el acceso a la información que contenga. Nielsen (2000) describe la estructura de la *homepage* típica con los siguientes rasgos:

- En la parte de arriba aparece un encabezamiento y, quizá, un menú en una línea horizontal.
- Suele tener un formato de dos o tres columnas:
 - La columna central presenta normalmente el contenido.
 - La columna de la izquierda suele ser la tabla de contenidos.
 - La columna de la derecha habitualmente presenta enlaces funcionales del tipo *imprimir, descargar...* (esta columna puede no existir o estar incorporada en una de las dos anteriores).

Las *homepages* tienen una serie de características técnicas para permitir el acceso a la información, como las ventanas o el modo de desplazamiento. Las ventanas sirven para presentar y expandir información. Abbey (2000) las describe como áreas de la pantalla que proporcionan una vista particular, e incluyen iconos, botones y herramientas. El *scrolling*, el *paging* y los enlaces son las herramientas que pueden usarse para

desplazarse en la propia página web o a otra página, pero esto último sólo es posible con los enlaces.

Existen numerosos manuales de estilo sobre el diseño de páginas web, y la mayor parte de las recomendaciones coinciden en tratar de mejorar la legibilidad de las páginas, incluyendo su navegación. Entre las recomendaciones está el uso de palabras de encabezamientos, listas (*bullets*), uso de negrita y claves de colores para destacar, en vez de cursiva, ya que no se lee bien en pantalla, y el uso de cuadros de texto. Whitbread (2001) no recomienda el uso de negrita excepto en los encabezamientos y aconseja, por lo demás, destacar valiéndose de la variación de color y del subrayado. Thurstun (2004) considera que esta última práctica puede llevar a confusión, ya que con los enlaces se usa un procedimiento similar. Todo ello nos puede dar una idea de lo poco establecidas que están estas convenciones.

Existen diversos estudios sobre el tipo de vocabulario que se usa en la Red. Gibbs (2000) señala su masculinidad, Morkes y Nielsen (1998) la necesidad de que se vaya haciendo cada vez más objetivo para aumentar su legibilidad y Wong (2000) vincula el vocabulario de la Red a los/las jóvenes. Esta última autora sugiere que, del mismo modo que la juventud ha creado el vocabulario de los mensajes de textos, los *e-mails* y los *chats*, su influencia puede ser similar en la Web y que, por ello, podría aparecer una forma de escribir más fonética. En este nuevo lenguaje abundarían los acrónimos, los *emoticones* (iconos para expresar emociones), la ortografía deliberadamente informal y la falta de puntuación (Gibbs 2000). El impacto que todo esto puede tener en el/la lector/a en lengua extranjera es bastante evidente, quien, además, probablemente no va a encontrar la solución a muchos de sus problemas en un diccionario.

4.3.3.6 Historia de la lectura con hipertexto, hipermedia y multimedia

Historia de hipertexto e hipermedia

Se considera que el inventor del hipertexto fue Bush en 1945 cuando creó un sistema que organizaba la información del mismo modo que nuestra memoria, es decir, de forma asociativa. Nelson (1965) fue quien utilizó el término *hipertexto* por primera vez en su sistema *Xanadu*.

Según Halasz (1988), la historia del hipertexto se puede estructurar en tres generaciones:

- **Primera generación (1963-1982):** los hipertextos que se construyen contienen exclusivamente elementos textuales y se destinan sólo a ordenadores.
- **Segunda generación (1983-1987):** se fabrican sistemas basados en estaciones de trabajo que incluyen navegadores gráficos, aunque sólo permiten trabajo individual. No obstante, se realizan también sistemas basados en ordenadores personales, es decir, sistemas más económicos y, por lo tanto, de más difusión, aunque de menores prestaciones.
- **Tercera generación (de 1988 a la actualidad):** se extiende el uso de las herramientas de autor. Existe, además, un interés por la creación de la teoría hipertextual y se presta atención a los problemas de la autoría en colaboración. La expansión de los ordenadores multimedia y el crecimiento de la Web ha provocado la adaptación de los sistemas *hipermedia* a estos contextos.

La lectura con hipertexto, hipermedia y multimedia

Antes de comenzar queremos señalar que en este apartado nos referimos tanto a los programas diseñados para la práctica de la lectura, especialmente en L2, y que se basan en el hipertexto e *hipermedia*, como a la lectura en línea de materiales auténticos en L2.

La lectura por ordenador con hipertexto, *hipermedia* y multimedia es bastante reciente, ya que se vincula a la popularización de los ordenadores personales multimedia, es decir, que comenzó hace apenas dos décadas. Los/las especialistas en lenguas extranjeras se dan muy pronto cuenta de las posibilidades que el hipertexto proporciona con respecto al acceso a la información en otras lenguas (Biber, 1992; Fox, 1998). Asimismo, la potencialidad de *hipermedia* en relación al aprendizaje de idiomas ha sido señalada por muchos/as autores/as (Evans, 1993; Armstrong y Yetter-Vassot, 1994; Ashworth, 1996; Ariew y Erçetin, 2004).

A pesar de las posibilidades del hipertexto e *hipermedia*, la necesidad de más investigación resulta evidente, porque no está probada su superioridad sobre los métodos tradicionales. Cobb y Stevens (1996) señalan que:

"...there is no guarantee that making large and varied amounts of on-line text available automatically promotes particularly deep processing, even when the task is in a motivating, pleasurable game format and other types of information are on offer." (Cobb y Stevens, 1996:117)

Otro especialista en este campo como Murphy (2007) manifiesta su preocupación por la falta de ejemplos prácticos de enseñanza de L2 usando materiales de *Internet*:

"Despite the fact that models and guidelines recommending pedagogically sound practices in L2 for incorporating Internet-based materials exist (Brandl, 2002; Chun & Plass, 2000), a major concern is that the number of such examples remains limited." Murphy (2007)

En el campo de *ESL*, Hult et al. (1990) crean el programa *HyperReader* que utiliza hipertexto e *hipermedia* para lectura en inglés, y está basado en *Hypercard*, una popular herramienta de autor. Aunque incorpora sonido, los problemas técnicos eran frecuentes, ya que los ordenadores tenían una capacidad bastante limitada. El programa *Nicolas* (Evans, 1993), también se basa en *Hypercard* e incorpora *hipermedia*, pero para el aprendizaje del francés, L2. Como afirma Son (1998a), la integración del sonido y texto puede ser una importante herramienta para mejorar la comprensión y la pronunciación de los/las lectores/as. En palabras de Ashworth (1996):

"Hypermedia has the obvious advantage that its linkages can be used to support reading in a foreign language. Words or larger pieces of text can be glossed in pop-up windows, the text can be pronounced in digitized voice; and meaning can be illustrated with pop-up graphics, animated sequences, and video clips." (Ashworth, 1996:86)

En el siguiente apartado se pueden ver las distintas propuestas, trabajos e investigaciones que se han realizado en este campo. En el caso de las lenguas extranjeras se han centrado fundamentalmente en el uso de glosas en la comprensión lectora.

La lectura con glosas en L2

En lo que se refiere a programas de lectura en lengua extranjera con hipertexto e *hipermedia*, una de las áreas en que más se ha investigado es el de la lectura de textos glosados con texto o con multimedia. Se trata de textos en los que el/la lector/a tiene la opción de obtener más información sobre determinados elementos. El modo de obtención de dicha información suele ser pinchando enlaces determinados, aunque en ocasiones basta con deslizar el cursor por encima de ciertos puntos para que la glosa aparezca. Nos referimos a los elementos emergentes, también llamados *pop-ups*.

El tipo de información que proporcionan las glosas es muy variada y, como ya se ha indicado, puede ser textual o audiovisual. En cuanto a su contenido puede incluir traducción, pronunciación, información léxica, gramatical, temática... Casi todos los/las autores/as, utilizando su propio software, presentan a los/las lectores/as los textos y tipos de glosas que les parecen más convenientes; así, Chun y Plass (1997) han creado *CyberBuch* y Cummins (1997), *CATSCALLA (Computer Assisted Text Scaffolding for Curriculum Access and Language Learning/Acquisition)*. Se trata normalmente de aplicaciones ya existentes para la elaboración de hipertexto e *hipermedia*, a las que se les da este uso de creación de glosas, aunque pueden usarse programas específicos para ello, como *Gymnazilla*.

Como ya hemos señalado, el de las glosas es un campo en plena ebullición y se han realizado múltiples investigaciones sobre cuestiones diversas. Probablemente el punto más investigado es la hipótesis de si la presentación de la información en modos variados, como puede ser la combinación de texto con sonido, imágenes, animaciones y vídeo, podría tener un efecto positivo en la adquisición de vocabulario y en la comprensión global. Son varios los estudios que han logrado resultados prometedores en comprensión (Adamson, Herron y Kaess, 1995; Chun y Plass, 1996; Hong, 1997; Lomicka, 1998). Chun y Plass (1997) relacionan los resultados positivos con la teoría de la codificación dual y la conveniencia de la información visual y auditiva para apoyar los procesos de abajo-arriba y de arriba-abajo en la lectura en lengua extranjera.

Otros estudios, sin embargo, no han podido probar que la *multimodalidad* aporte ninguna mejora (Donato y Coen, 1987; Xiufeng, Macmillan y Timmons, 1998). Como posible explicación a esta falta de resultados, Chun y Plass (1997) indican que, entre los

problemas del uso de multimedia, está el de la interferencia de tareas cuando los procesos visuales y verbales no están automatizados, especialmente si existe presión de tiempo (Kirby, 1993). Otro caso de interferencia tiene lugar cuando dos tipos de presentación, como un texto y una animación, rivalizan por el mismo canal, el visual (Mayer y Anderson, 1991). Cuando compiten por un canal distinto, las preferencias del/de la lector/a pueden llevarle a elegir un tipo de presentación, pero es posible que la que ignora fuera precisamente la más importante (Salomon, 1983; Kirby, 1993). Más recientemente Huang y Liou (2007) han señalado que, a pesar de las múltiples posibilidades técnicas que se ofrecen a la hora de elaborar glosas, son varios los estudios que muestran la preferencia de los/las lectores/as por las de traducción (Davis y Lyman-Hager, 1997; Lomicka, 1998). Algunos/as autores/as explican este hecho porque una oferta de información excesiva crea una sobrecarga cognitiva en el proceso lector (Gettys, Imhof y Kautz, 2001). Esta hipótesis parece confirmarse con el estudio de Sakar (2004) en el que, a pesar de la preferencia de los/las lectores/as por las anotaciones visuales, como imágenes y vídeos, se observa que su uso influye negativamente en su comprensión del texto.

Según hemos apuntado anteriormente, existen muchos otros factores en la lectura con glosas y la comprensión textual, además de la *multimodalidad*. A continuación, se presentan una serie de estudios en orden cronológico-temático en los que la presencia de glosas o no se cruza con otras variables, como el nivel de L2 de los/las lectores/as, el conocimiento previo sobre el tema tratado, la experiencia con ordenadores, el nivel de rigidez del hipertexto, la visibilidad de las glosas, el tipo de información textual o contextual, la posibilidad de una o dos opciones de traducción...

Nagata (1999) realiza una investigación sobre la conveniencia de ofrecer en las glosas de traducción una única opción, es decir, la traducción correcta, o dos, una correcta y otra incorrecta, para que el/la lector/a deba discriminar la correcta. Llega a la conclusión de que el segundo caso es más efectivo.

Tanto McEneaney (2000) como Kasper (2003) analizan cuatro tipos de hipertexto para lectura *ESL* con cuatro variables: con glosas, sin glosas, sin límites de navegación, con límites de navegación. Según sus estudios, se concluye que la mejor comprensión del texto se da en los textos glosados con límites de navegación. La comprensión del hipertexto es, en todos los casos, superior a la comprensión en papel.

De Ridder (2002) y Niklova (2004) en dos estudios diferentes sobre enlaces visibles e invisibles en lectura francés L2, concluyen que los/las lectores/as consultan más las glosas que están en enlaces visibles, pero esto no supone una mayor inversión de tiempo, ni una mayor adquisición accidental de vocabulario. En el estudio de Lenders (2008) se observa, además de una adquisición de vocabulario gracias a las glosas, una actitud positiva de los/las lectores/as hacia las mismas.

En su trabajo Stakhnevich (2002) observa que las glosas favorecen más la comprensión en los niveles más bajos de *ESL*, que en los más altos. El estudio de Ariew y Erçetin (2004) apoya la tesis de que las glosas funcionan mejor con los lectores con menor nivel de *ESL* y que el conocimiento previo, tanto del tema tratado como de lectura con ordenador, son factores fundamentales. En relación con esta cuestión del conocimiento previo, tanto Marin et al. (2004) como, recientemente, Akyel y Erçetin (2009) han creado un tipo especial de glosa explicativa que sirve para compensar la falta de conocimiento previo sobre el tema del texto, obteniendo muy buenos resultados. También Crinon et al. (2007) estudian el tema de las glosas del contexto y no sólo del texto. En su investigación manejan cuatro variables con glosas de texto, con glosas de contexto, lectura en papel y en línea lectura. Según sus resultados, la lectura en línea con glosas sobre el contexto es aquella en la que los resultados son más satisfactorios desde el punto de vista de la comprensión.

Una vez revisadas las principales características el texto, vamos a centrarnos en el proceso lector o *hiperlectura*. Después de analizar el proceso, pasaremos al estudio de los problemas de la lectura en *Internet* como son la desorientación, los problemas de diseño, los problemas naturaleza lingüística y otros problemas, como la enorme cantidad de información con la que se topa el/la lector/a o la necesidad de destrezas específicas para el manejo de muchos objetos multimedia.

4.3.4 EL PROCESO LECTOR

En este apartado vamos a analizar, en primer lugar, el comportamiento lector durante la lectura en *Internet*, así como los factores que influyen en dicho comportamiento. A continuación examinaremos una cuestión que, en principio, no parece parte de la lectura, sino adyacente a la misma, como son las búsquedas de información en *Internet*. Finalizaremos este apartado estudiando los problemas de la lectura en *Internet*.

4.3.4.1 El comportamiento lector

Como hemos apuntado, Bolter (2001) considera que la lectura en hipertexto se asemeja a nuestro modo de pensar, por asociaciones, y que es al interactuar con el propio texto cuando el/la lector/a toma conciencia del propio medio: "...in following hypertextual links, the reader becomes conscious of the form or medium itself and of her interaction with it" (Bolter, 2001:43).

Aunque las investigaciones sobre el hipertexto se realizan desde hace algunos años, el proceso de lectura no se conoce bien todavía ni en primera, ni en segunda lengua (Develotte, 1997; Rouet, 1997; Lancien, 1998; Carignan, 2002; de Serres, 2004). Por ello es fundamental, tal y como afirman Curry et al. (1999), superar la tecnicidad de los primeros estudios y centrarse en el proceso lector propiamente dicho: "The study of hypertext processing is a difficult undertaking, the results of such study can greatly impact our knowledge of how students acquire, represent and recall (...) information" (Curry et al., 1999:50).

Los ordenadores han cambiado nuestro modo de lectura y cuando *hiperleemos* vamos de nodo en nodo por medio de los enlaces:

"When we 'surf' the Internet, information appears as a hypertext. A hypertext presents information in nodes and links integrating multiple forms of media. Reading becomes an exercise in acquiring information from nodes and then 'jumping' to other nodes by means of links. Thus, reading is transformed from a linear process into a non-linear one." Ariew y Erçetin (2004:1)

Como ya se ha señalado, esta forma de leer no lineal no es exclusiva de la lectura *on-line*, puesto que también realizamos lecturas no lineales de textos en papel, como cuando leemos el libro de instrucciones de cualquier aparato. Burbules (1998) apunta muy acertadamente que comportamientos similares a navegar en la Red se repiten con otros medios de comunicación propios de la época en que vivimos; así, cambiamos constantemente los canales de cualquier aparato emisor y hojearnos revistas, en vez de leerlas. Estas conductas reflejan fenómenos, como el procesamiento paralelo y la dificultad para mantener la atención sobre un único objeto, frente a la enorme oferta que se nos presenta.

Se han estudiado los comportamientos de los/las lectores/as al leer en la Red, tratando de establecer diferentes pautas de conducta. En el contexto de inglés L1, Nielsen afirma que los/las lectores/as tienden a navegar por el texto, no a leerlo en profundidad (Nielsen, 1997). Leen por encima, buscan y seleccionan rápidamente los enlaces y, con cierta impaciencia, pasan al siguiente nodo. Tratando de describir los patrones de navegación de los/las lectores/as, Priemer y Schön (2002) realizan una clasificación en la que se incluyen cinco tipos de navegación:

- **Scanning:** los/las lectores/as intentan cubrir gran cantidad de texto sin profundidad.
- **Browsing:** los/las lectores/as van allí dónde los datos les llevan hasta que encuentran algo interesante.
- **Searching:** los/las lectores/as están motivados para encontrar un objetivo concreto.
- **Exploring:** los/las lectores/as intentan descubrir la extensión y la naturaleza del campo.
- **Wandering:** los/las lectores/as deambulan y vuelven inevitablemente a visitar nodos en un viaje desestructurado.

Como fruto de otra investigación sobre lectura en L1, Anderson-Inman et al. (1994) consideran que hay tres tipos de lectores/as de hipertexto: *el/la amante de los libros (Book Lover)*, que lee de forma lineal y no usa apenas los recursos que se le ofrecen. El segundo tipo sería *el/la estudioso/a (Studier)*, que navega de forma lineal, pero vuelve hacia atrás para revisar, y utiliza algunos de los recursos. El tercer tipo lo denomina el

yonqui de los recursos (Resource Junkie), que pasa la mayor parte del tiempo consultando recursos y tiene un patrón de navegación muy complejo. Concluyen que, a pesar de que el hipertexto ofrece una forma no lineal de lectura, muchos/as lectores/as siguen realizando lecturas lineales.

También se ha investigado el comportamiento de los/las lectores/as al entrar en una página web y, según Thurstun (2004), son varios los/las autores/as que afirman que lo primero que los/las lectores/as miran son las imágenes en movimiento (Whitbread, 2001; Thurstun, 2002). Una vez vistas las imágenes, el ojo se dirige al centro de la parte superior de la pantalla y comienza a revisar de izquierda a derecha, buscando la información que necesita. Esto parece no ser el caso cuando están familiarizados con el sitio web, ya que un estudio de seguimiento del ojo (*eyetracking*) de Lewenstein et al. (2000) demuestra que los textos atraen la atención en bastante mayor medida que cualquier tipo de imagen.

Se admite generalmente que el/la lector/a, según va leyendo, asocia los nuevos elementos que encuentra a lo que ya conoce, bien sean contenidos o estructuras. Un elemento que el /la lector/a suele reconocer son los patrones de lectura, que en la lectura tradicional estructuran el género y ayudan a predecir su desarrollo. Sin embargo, estos se ven diluidos en la Red, donde el control del autor/la autora sobre los enlaces se limita a aquellas páginas de las que es autor/a. Las páginas externas con las que el/la autor/a enlace pertenecerán probablemente a otro género, y pueden ser transformadas en cualquier momento sin que pueda ejercer ningún tipo de control sobre ellas. Además, sus páginas pueden ser enlazadas por cualquiera, convirtiéndose así en parte de otros textos que probablemente desconozca. El resultado es que, a menudo, cada vez que el/la lector/a pincha un enlace, cambia de género, cuestión que dificulta la predicción de la forma y contenido de aquello que va encontrando. Tal y como lo expresa Thurstun (2004): “any structure or schema that the writer may try to establish is likely to be changed, leaving the user without the structural patterns that might identify its genre and predict its development” (Thurstun, 2004:68).

4.3.4.2 Factores de influencia en el comportamiento lector

Como es lógico, las características propias del hipertexto influyen de manera determinante en el proceso lector que se realiza en línea. Así, además de los enlaces que nos empujan a lecturas no lineales, los rasgos que hemos mencionado con anterioridad tanto desde la perspectiva técnica como desde la del discurso marcan la lectura. Nos referimos al tipo de estructura, el tipo de interfaz, al modo de desplazamiento del texto, a la presencia de elementos multimedia, a la no delimitación de los textos o a las características léxicas y sintáctica. Todos estos rasgos son fundamentales en el desarrollo de los procesos mentales que tienen lugar en el cerebro del/de la lector/a. No vamos a repetir lo que se explicó en el apartado de las características del hipertexto. Sin embargo, sí vamos a mencionar una serie de investigaciones que se relacionan con los rasgos del hipertexto y las características individuales de los/las lectores/as, concretamente, con el conocimiento previo y con los estilos cognitivos. No incluimos la motivación dado que esta literatura ya se ha revisado en el capítulo anterior.

Existiendo tanta literatura sobre el conocimiento previo en la comprensión lectora tanto en L1 como en L2, es lógico que se hayan querido investigar también este tema en relación con la lectura en línea. A continuación, vamos a citar tres estudios sobre el conocimiento previo y la navegación.

En una investigación, Brown, Collins y Duguid (1989) observan que los/las lectores/as con mayor conocimiento previo sobre el tema del texto seleccionan y secuencian mejor la información, mientras que los/las que tienen menor conocimiento previo encuentran problemas para relacionar segmentos de información en el hipertexto. Por su parte Lawless et al (2003) realizan un estudio de cuyos resultados concluyen que el conocimiento previo influye en el comportamiento de navegación, y estas dos variables tienen efecto, a su vez, en la información que el/la lector/a puede recordar después. En un estudio que realizan años más tarde un grupo similar de investigadores/as, Lawless, Schrader y Mayall (2007) llegan igualmente a la conclusión de que el conocimiento previo es fundamental en el comportamiento de navegación, ya que los/las lectores/as a quienes se les proporciona conocimiento previo sobre el tema pasan más tiempo navegando, ven más fuentes multimedia y utilizan más enlaces, y el resultado es que en el *postest* demuestran conocimientos superiores.

En cuanto a los estilos cognitivos, la investigación de Graff (2005) muestra que la preferencia por el tipo de estructura de hipertexto u otra se relaciona con el estilo cognitivo del/de la lector/a. Según su estudio, las personas que aprenden mejor a través de lo visual y afrontan la realidad de un modo global, en *Internet* prefieren las estructuras en red, mientras que las que tienen preferencia por la vía auditiva y analizan las situaciones por partes, tienen preferencia por las estructuras jerárquicas.

4.3.4.3 Las búsquedas de información

Finalizaremos este apartado dedicado al proceso lector en *Internet* con una cuestión bastante discutible, pero fundamental:

¿Puede incluirse la búsqueda de la información en la Red en el concepto de lectura on-line?

Si pensamos en la lectura en papel, la búsqueda de información incluye acciones como el desplazarse a una biblioteca o consultar una enciclopedia. El primero de los casos difícilmente podría incluirse dentro del concepto de lectura, mientras que habría un mayor acuerdo para incluir el segundo. Sin embargo, en la lectura en *Internet*, ambos casos pasan a ser prácticamente el mismo y, por ello, no parece descabellado incluirlos en el concepto de lectura en línea. De hecho, así lo hacen especialistas como Leu et al. (2004), y así lo predecía Tuman (1996) hace algunos años:

“There is, however, nothing to stop the migration in the term reading itself over the next few years, especially as more and more students gain gradual access to the Web, in the direction of reading as locating material (a usage already in place in the sense of ‘reading’ or overlooking a field)...” (Tuman, 1996:30)

4.3.4.4 Problemas de la lectura on-line

Muchos/as autores/as consideran que los textos electrónicos suponen un desafío porque, al tener características diferentes, exigen un proceso lector distinto. El elemento más característico de los textos en línea es el enlace y las posibilidades de lecturas no lineales que de este se derivan. No obstante, el enlace causa también el que probablemente es el mayor problema de la lectura en la Web: la desorientación.

De cualquier modo, existen, asimismo, otras dificultades a las que ha de enfrentarse el/la lector/a, como la enorme e inabarcable cantidad de información y de recursos, la existencia de materiales multimedia e interactivos, que exigen destrezas específicas, y la gran cantidad de *distractores* de todo tipo que el/la lector/a va encontrando y que tratan de seducirlo/la, alejándolo/la de su propósito inicial, en el caso de que lo tuviera.

La desorientación

Se puede hablar de dos tipos de desorientación en la lectura *on-line*. El primero hace referencia a la sensación de haberse perdido en la Web, de no saber dónde se está y existen varios estudios al respecto (Edwards y Hardman, 1989; Dillon, 1996; McKnight, 1996). El segundo tipo de desorientación es la desorientación cognitiva, que se refiere a la dificultad para la comprensión, debido a la sobrecarga de información (Macedo-Rouet et al., 2003).

Existe una opinión bastante generalizada de que los/las lectores/as de hipertexto se desorientan con frecuencia (Hammond, 1989; Batra, Bishu y Donohue, 1993; Kim y Hirtle, 1995; Rouet et al., 1996; Unz y Hesse, 1999; Brandl, 2002; Maître de Pembroke y Legros, 2002). Para muchos/as, las razones residen en la naturaleza no lineal del hipertexto (Hammond, 1989; Kim y Hirtle, 1995; Rouet et al., 1996; Diaz, Gómez y Correia, 1999; Unz y Hesse, 1999). Una de las posibles explicaciones sería que los/las usuarios/as eligen itinerarios lectores que no estaban en la intención del/de la autor/a y se pierden.

Sin embargo, existen también estudios que no muestran ninguna diferencia significativa entre la lectura no lineal y la lineal en la desorientación (Eveland y Dunwoody, 2001) o que incluso vinculan una mayor desorientación a los textos lineales (Baylor, 2001). Otra

hipótesis es que algunos/as lectores/as suelen saltarse u omitir información importante y por ello su conocimiento se vuelve fragmentario (Shneiderman, 1992).

Foltz (1996) considera que para una persona con dificultades de lectura en papel, el hipertexto puede ser un obstáculo añadido, ya que supone una carga adicional al procesamiento, por hacer al/a la lector/a responsable de la navegación en el texto. Las decisiones que el/la lector/a tiene que ir tomando sobre el propio proceso de navegación pueden desviar su atención del procesamiento del texto y generar menos hipótesis, así que la integración de la información será más difícil. En este sentido puede ser de gran ayuda que el/la lector/a sea capaz de inferir de manera razonada el destino de un enlace:

“A reader must understand the advantages and disadvantages associated with having ultimate control of the direction in which text progresses and use inferential reasoning skills and context clues to discern one type of hyperlink from another.” (Coiro, 2003)

Los/las lectores/as parecen tener dificultades en saber dónde les llevará un enlace, bien porque no tratan de predecirlo, dado que el sistema es realmente complicado o debido a un exceso de enlaces, especialmente si tienen etiquetas muy vagas o ambiguas (Altun, 2003). En lo que se refiere al destino de los enlaces, los que llevan a páginas fuera del sitio web en que se encuentre el/la lector/a resultan más desconcertantes, especialmente si no hay posibilidad de retorno al sitio original. Otro motivo añadido que puede desorientar al/a la lector/a son los distintos modos en que se presenta la nueva información al presionar un enlace. Según se haya diseñado, es posible que se pase a la página siguiente dentro del mismo sitio web, podría abrirse una nueva pestaña o incluso una nueva ventana. En cuanto a la colocación de los enlaces, Thurston (2004) afirma que los que más confusión causan al/a la lector/a son aquellos que están incorporados en el texto.

Los factores individuales influyen también en la desorientación y se van incluyendo cada vez más en las investigaciones. Castelli, Colazzo y Molinari (1998) consideran que el sexo de los/las lectores/as puede ser un factor, dado que, según los resultados de su estudio, los hombres experimentan y controlan mejor la exploración espacial y navegan mejor, mientras que las mujeres se distraen menos y dedican más tiempo a los textos.

Los problemas de diseño

En opinión de Altun (2000), la desorientación es fruto de un diseño inadecuado. Quizá algunos/as consideren esta afirmación algo exagerada, pero es indiscutible que el diseño es un factor fundamental que influye no sólo en la desorientación, sino en cuestiones como la manejabilidad de los elementos multimedia o la legibilidad de las páginas que contribuyen a la comprensión lectora.

El diseño es primordial al enfrentarse a los sistemas multimedia y a las herramientas interactivas, ya que puede minimizar las dificultades gracias a una interfaz que cualquier lector/a pueda entender de forma intuitiva. En principio, cuanto más automático sea el acceso a todos estos objetos, mejor será la interpretación de los mensajes que transmiten. Kasper (2003) expresa así cómo debería ser el hipertexto, pero se puede aplicar al *hipermedia* en general:

“...hypertext should offer a supportive environment in which the users can access and retrieve information, find their own paths while browsing and navigating, and expand webs of information without getting lost in working through it.” (Kasper, 2003)

Ya hemos visto que el diseño de la estructura de un hipertexto puede influir en que un/a lector/a se oriente mejor o peor en la Red. En este contexto se sitúa el estudio de Lee (2005) sobre la estructura textual y la búsqueda de sensaciones del/de la lector/a, es decir, que sea más o menos intrépido/a. En esta investigación aparece perfeccionada una interesante herramienta de estructura textual que había creado Lee (2001) unos años antes: el *Expanding Hypertext*. Se trata de un intento de solución al problema de la desorientación, un hipertexto que se expande para preservar la flexibilidad de *Internet* con una estructura en red, pero manteniendo a la vez una presentación lineal de la información que minimice la sobrecarga cognitiva (Lee, 2001; Lee y Tedder, 2004). Este sistema permite que, cuando pulsamos un enlace, la información aparezca dentro de un marco en la misma página en la que estaba el/la lector/a, en el lugar donde estaba anclado el enlace, manteniendo así el fluir lineal de la presentación de la información (Lee, 2001). En el mencionado estudio se obtienen resultados mejores en comprensión lectora con el *Expanding Hypertext* o con *paging*, que con *scrolling*.

En *Internet* los textos tienden a aparecer en una gran cantidad de diseños, combinaciones de colores, tamaños y tipos de letras, ya que a los/las creadores/as les resulta bastante sencillo y poco costoso hacerlo así, y creen que de este modo lograrán la atención del/de la lector/a. Sin embargo, esto puede suponer un problema para los/las lectores/as con problemas de lectura (Walz, 2001a), ya que un diseño muy llamativo les puede distraer, en lugar de ayudar.

Cuestiones de aparente poca importancia como el color predominante de un sitio web, pueden también influir en el modo en que el/la lector/a se enfrenta a la lectura. Existen estudios sobre su influencia en los/las lectores/as. Así, Bonnardel, Piolat y Alpe (2006) realizan un estudio de francés L1 en el que demuestran que el color es un factor determinante en los juicios y comportamientos del/de la lector/a. Por citar un ejemplo, el color naranja atrae a los/las internautas del experimento y esto hace que permanezcan más tiempo en el sitio, favoreciendo, así, la memorización, mientras que con el color gris ocurre lo contrario:

“... Ainsi, la ‘fadeur’ du site de couleur grise provoquerait un désengagement dans la tâche à la fois en termes de mobilisation pour la tâche (peu de temps passé sur le site) et en termes d’efficience (peu d’informations mémorisées). Par contre, l’effet émotionnel provoqué par la couleur orange serait favorable au traitement des informations et à leur mémorisation, les internautes adhérant plus longtemps à ce site qui est ressenti comme agréable. L’impact de la couleur bleue apparaît particulièrement intéressant.” (Bonnardel, Piolat y Alpe, 2006:8)

El color de los enlaces también es significativo y la convención de marcarlos en un color determinado parece adecuada, dado que es una de las pocas cuestiones de diseño que casi todos/as respetan. Sin embargo, Nielsen (2000) cree que la elección del color azul es incorrecta, ya que es un color que dificulta la lectura. No obstante, Nielsen considera muy apropiado el cambio de color de los enlaces, una vez visitados, y un estudio de Spool et al. (1999) demuestra que este cambio es el elemento visual más útil en la lectura en línea.

Haciéndose eco de otras investigaciones, Thurstun (2004) indica qué elementos favorecen la legibilidad de las páginas web y cuáles las perjudican. Entre estas

características están no sólo el color, sino también el tamaño de letra, los gráficos y el tipo de desplazamiento del texto. Otros factores, como el número de ventanas que el/la lector/a abre a la vez, el uso de ventanas emergentes o el porcentaje de espacio en blanco que existe en la página tienen un impacto en la legibilidad y en la comprensión (Bétrancourt y Caro, 1998).

Finalizamos este apartado recogiendo una propuesta de Altun (2000) con respecto al diseño de los textos en la Red. Este especialista echa de menos algún mecanismo que permita al/a la lector/a ir tomando notas en los márgenes de los hipertextos como se hace en los textos tradicionales.

Los problemas de naturaleza lingüística

Especialmente en páginas como los *chats* o los foros, el léxico empleado puede suponer una dificultad al/a la lector/a. Se tiende a inventar palabras, a deletrear palabras existentes de un modo más fonético y a usar abreviaturas. Como muy a menudo se trata de reproducir el lenguaje oral, esto afecta no sólo el léxico, sino que también puede influir en la sintaxis. Kang y Maciejewski (2000) sostienen que el vocabulario específico de la Web, aunque sea en inglés L1, presenta problemas para su comprensión, especialmente para las personas con menor experiencia en *Internet*.

A menudo los iconos sustituyen al texto. Sin embargo, algunos lectores/as, especialmente en L2, tienen problemas con su interpretación, según se demuestra en un estudio llevado a cabo por Ganderton (1999). En dicha investigación los/las estudiantes australianos/as encuentran dificultades con la interpretación de los iconos franceses. En este mismo sentido, McLean (2000) apunta igualmente la dificultad de interpretación de algunos comandos por su falta de transparencia: "There are also issues of transparency of vocabulary and presumed meanings of graphics: buttons like Show, Go get it, Find it are transparent, but what of Wired, HotMetal and Electric Wizard" (McLean, 2000:80).

Un estudio experimental en L1 con adultos/as poco alfabetizados/as (Zarcadoolas et al., 2002) confirma que la lectura en línea tiene dificultades de legibilidad, ya que el moverse en el texto no es fácil, los enlaces no siempre están claramente identificados, los gráficos no siempre ayudan, así que, para facilitar la comprensión, se ha de incorporar

redundancia, ha de mostrarse el itinerario de lectura, y han de darse instrucciones en lenguaje simple.

Otros problemas de la lectura on-line

Ya se ha apuntado que no es la desorientación el único desafío al que se enfrenta el/la lector/a en la Red, sino que existen otros, como la gran cantidad de información, la falta de límites en los textos, los objetos multimedia, los numerosos *distractores* o la fragmentación de la información.

La magnitud de información y de recursos disponibles y la no existencia de límites perceptibles en la Red podrían crear al/a la lector/a sentimientos de ansiedad y frustración al no verse capaz de abordar todo lo que se le ofrece. Esto puede ocurrir, por ejemplo, al afrontar la interminable lista de resultados de un buscador. Si además no se tiene ningún criterio para priorizar un resultado sobre otro y no se es capaz de inferir nada del tipo de información y recursos que hay detrás de cada uno de ellos, puede verse totalmente superado/a por la tarea.

La naturaleza multimedia de muchos de los recursos y la interactividad de algunas herramientas suponen una enorme potencialidad: por una lado, se adaptan a la diversidad de los/las lectores/a y, por el otro, les invitan a participar de forma activa en su lectura, e incluso ir más allá y convertirse en autores/as. El problema es que el material multimedia e interactivo exige muchas veces ciertas habilidades, nuevas alfabetizaciones, que el lector/a no posee:

“For those equipped with these new literacies, the Internet provides exciting extensions of printed text. Without this expertise, readers may struggle even to access these multimedia representations, let alone be able to note details, interpret messages, and synthesize information communicated in multiple-media formats.” (Coiro, 2003)

Algunos objetos multimedia pueden ser, además, parte de otro de los desafíos a los que se enfrenta el/la lector/a: las constantes distracciones. Estas distracciones, que pueden desviar al/a la lector/a de su propósito original, se deben a menudo al carácter comercial de parte del material que aparece en *Internet*. Como hemos visto, las imágenes,

especialmente si están en movimiento, captan la atención del/de la lector/a sobre todo lo demás, así que tengan una intención comercial o no, le distraen durante la *hiperlectura*. Maître de Pembroke y Legros (2002) apuntan que cuanto más relación semántica haya entre la imagen y el texto, menor será la distracción. En muchas ocasiones las distracciones provienen simplemente de la enorme cantidad de información y de la no inferencia por parte del/de la lector/a del contenido de los enlaces. Un estudio de Sutherland-Smith (2002b) muestra cómo los/las lectores/as siguen enlaces interesantes, pero no relacionados con el tema.

Otro reto que ya se ha mencionado, y que podría desembocar en una desorientación cognitiva, es la fragmentación de la información. La información no se presenta de un modo compacto, sino que con frecuencia aparece en nodos diferentes que se deben recorrer. A este hecho se suma la tendencia a convertir los textos en listas, que es otra manera de descomponer la información. En ciertos/as lectores/as todo ello puede tener como consecuencia la fragmentación del conocimiento. En este contexto Dee-Lucas y Larkin (1999) realizan un estudio sobre la influencia del tamaño de los nodos en la comprensión que concluye que los nodos pequeños favorecen la localización de la información puntual, mientras que los nodos mayores ayudan a la comprensión de la información de tipo más general. Nielsen (1990) cree que la división excesiva de la información dificulta al/a la lector/a el establecimiento de relaciones entre las distintas partes.

Cerramos este apartado mencionando un problema tan evidente como fundamental, nos referimos a todo aquello que tenga que ver con el mal funcionamiento del ordenador, la conexión, el sistema o cualquier enlace o elemento multimedia. Esta es una fuente de tremenda frustración para todos/as, pero todavía más para quienes tengan menores habilidades técnicas, ya que ni encontrarán solución alguna, ni habrán tomado ningún tipo de precaución frente a posibles fallos. Esta frustración puede provocar una actitud negativa hacia los ordenadores, *tecnofobia*, bastante común incluso en personas jóvenes.

En este apartado hemos revisado el proceso lector y los problemas que se afrontan cuando se lee en línea. Con el fin de superar estas dificultades, presentamos a continuación algunas propuestas de estrategias, acompañadas de una descripción del

estado de la cuestión de los estudios y el software sobre estrategias de lectura en línea en L1 y L2.

4.3.5 DESTREZAS Y ESTRATEGIAS LECTORAS

La lectura en *Internet* conlleva una serie de destrezas diferentes a las de la lectura en papel, que algunos/as especialistas (Walz, 2001a, 2001b; Hargittai, 2002; Murray y McPherson, 2002, 2004; Sutherland-Smith, 2002b; Anderson, 2003; Corbel y Gruba, 2004; de Serres, 2004; Savignon y Roithmeier, 2004; Murray, 2005) tratan de establecer. Una vez determinadas dichas destrezas podrían enseñarse como estrategias de lectura en *Internet* para facilitar la comprensión y la búsqueda de información por parte de los/las lectores/as. Por esta razón, se están llevando a cabo investigaciones no sólo sobre las estrategias de lectura en línea en L1 y L2, sino también sobre la eficiencia de la instrucción estratégica.

4.3.5.1 Conceptos y propuestas

Ya señalamos en el segundo capítulo que las *destrezas* son las habilidades que una persona posee y que aplica de forma automática para poder realizar una determinada acción, mientras que denominamos *estrategias* a las acciones voluntarias y conscientes que una persona realiza para poder llevar a cabo una determinada acción (Paris, Wasik y Turner, 1991). No obstante, ya hemos señalado también que algunos/as autores/as mezclan tanto estos términos, como los conceptos que representan, y pueden no resultar coherentes con la distinción que hemos establecido. A pesar de esto, presentamos sus propuestas en estos apartados por su interés y su coherencia interna.

Existen estudios que prueban que los/las lectores/as en segunda lengua, incluso aquellos que tienen pocos problemas con los textos en papel, tienen dificultades para leer páginas web (Murray y McPherson, 2004), tienen problemas para encontrar información y realizar una evaluación crítica de la misma (Walz, 2001a; Murray y McPherson, 2004), y carecen de las destrezas necesarias para evaluar los elementos no textuales (Sutherland-Smith, 2002b; Murray, 2005).

Este no isomorfismo entre la lectura en papel y *on-line* tanto en el ámbito de la lectura en L1 como en L2 exige que se investigue sobre qué destrezas necesitan los/las lectores/as en L2:

“In order for the Internet tasks to be successful, teachers need to be aware of the online reading strategies that L2 learners use. We cannot assume a simple transfer of L2 reading skills and strategies from the hardcopy environment to the online environment.” (Anderson, 2003:6)

Corbel y Gruba (2004) señalan que muchos profesores/as de lenguas extranjeras asumen que los/las estudiantes tienen competencia digital, pero existen numerosos artículos que demuestran que esto no es siempre así, ni siquiera en países desarrollados (Hargittai, 2002; Murray y McPherson, 2002; Savignon y Roithmeier, 2004)

La competencia digital en otra lengua supone, además de saber usar las nuevas tecnologías, saber leer textos digitales en otra lengua. En el caso del inglés, una razón añadida para desarrollar la competencia lectora en línea, es que una parte importante de los materiales que aparecen en la Red están en esa lengua.

La competencia digital no es el único desafío al que se enfrenta el/la lector/a en L2. De Serres (2004) subraya que, además de las dificultades derivadas del hecho de que se trate de una segunda lengua, el/la lector/a ha de ser capaz de gestionar la *multicanalidad* en que le llega la información via *Internet*. En la lectura en línea intervienen factores como el nivel de competencia digital del/de la lector/a, que ya hemos mencionado, los contenidos de los documentos, los registros lingüísticos en que aparecen, la capacidad crítica del/de la lector/a, la capacidad del/de la lector/a para familiarizarse con las distintas estructuras (Walz, 2001a; Walz, 2001b) y la interacción del/de la lector/a con los enlaces.

Existe un consenso bastante generalizado sobre el hecho de que la lectura en papel L1 y L2 no son procesos idénticos, aunque tengan muchos elementos en común. Del mismo modo, no se puede pretender que la lectura en línea en L1 y en L2 vayan a ser procesos idénticos, pero parece lógico pensar que tendrán muchos elementos en común y, mientras no se desarrolle una teoría sólida de lectura *on-line* en L2, un buen punto de partida puede ser la teoría de la lectura en L1.

Henry (2005) señala que la escasez de investigación sobre *Internet* contrasta con el nivel de uso de la Red y su penetración en los centros educativos. Sin embargo, son varios/as los/las autores/as que han especificado las destrezas que ha de tener el/la lector/a para poder leer en *Internet*:

Así, Nachmias y Gilad (2002) se centran en la búsqueda de información y consideran que se requieren las siguientes destrezas:

- Habilidad para usar buscadores,
- Conocimiento de técnicas de búsqueda,
- Saber navegar a través de la información,
- Capacidad cognitiva para organizar búsquedas,
- Habilidad de realizar una búsqueda,
- Entendimiento de cómo se organiza la información,
- Destrezas de pensamiento crítico, y
- Un conocimiento práctico de las anotaciones (*notations*) en *Internet*.

Henry (2005) considera, además, que debe realizarse una instrucción explícita al respecto:

“It seems evident that teaching students how to locate, read, and interpret search results and information from websites on the Internet should be an important focus of reading comprehension instruction today as students are faced with a future infused with technology.” (Henry, 2005)

En los años noventa Pearson et al. (1992) habían desarrollado un modelo para lectura en papel en L1 con siete estrategias que usan los buenos lectores:

- Activar el conocimiento previo.
- Monitorizar la comprensión
- Reparar la comprensión
- Determinar qué ideas son importantes
- Sintetizar
- Inferir (combinando el conocimiento previo y el texto)
- Hacer preguntas para tener constantemente un propósito de lectura

Basándose en dicho modelo y en los resultados de un estudio que realiza sobre su aplicación en lectura en línea en L1, Schmar-Dobler (2003) observa que los/las buenos/as lectores/as en línea aplican estas mismas estrategias con algunas modificaciones. Considera que en la lectura en línea las estrategias *hacer preguntas* y *monitorizar la comprensión* cobran una importancia capital y concluye que la capacidad para navegar en *Internet* ha de considerarse también como una estrategia.

Son Leu et al. (2007) quienes han elaborado un modelo bastante completo para la lectura en la Web en L1, que presentamos a continuación. Estos/as especialistas creen que las destrezas necesarias para poder leer *on-line* son las siguientes:

- 1) Identificar preguntas importantes
- 2) Localizar información
- 3) Analizar información
- 4) Sintetizar información
- 5) Comunicar información

Las funciones arriba mencionadas tienen elementos en común con la lectura tradicional y otros que difieren. Leu et al. (2007) afirman que lo que la hace diferente es tanto el propósito, la tarea y el contexto en el que se desarrolla la lectura como el proceso lector. A continuación vamos a describir la propuesta de Leu et al. (2007) con mayor detenimiento:

1) Identificar preguntas importantes

Normalmente leemos en *Internet* para responder a preguntas o problemas que se nos plantean. En este contexto Taboada y Guthrie (2006), en un estudio sobre lectura tradicional, señalan que la lectura que comienza con una pregunta o problema es diferente de aquella que no lo hace. Por ello Leu et al. (2007) consideran que este puede ser uno de los motivos por el que la lectura en la Web es distinta.

2) Localizar información

La localización de información pertinente exige nuevas destrezas, dada la enorme cantidad de información que hay en *Internet* (Henry, 2006). En su trabajo inicial, Leu et

al. (2007) comprueban que al menos hay cuatro tipos de destrezas lectoras asociadas a la localización de información en *Internet*:

- 1) Saber usar un buscador para localizar información
- 2) Leer los resultados de un buscador
- 3) Leer una página web para localizar la información que se encuentre en la misma
- 4) Inferir sobre dónde se encuentra la información (seleccionando el enlace apropiado en un sitio web para encontrar información en otro sitio web)

3) Analizar información

Una actitud crítica frente a lo que se lee es una estrategia fundamental en la lectura, pero mucho más en la lectura *on-line* donde cualquiera puede publicar.

Coiro (2006) propone al menos cinco tipos de evaluaciones en la lectura *on-line*:

- 1) Evaluar la comprensión: "Does it make sense to me?"
- 2) Evaluar la relevancia: "Does it meet my needs?"
- 3) Evaluar la exactitud: "Can I verify it with another reliable source?"
- 4) Evaluar la veracidad: "Can I trust it?"
- 5) Evaluar la parcialidad: "How does the author shape it?"

Es obvio que todo esto es necesario también con la lectura en papel, pero la lectura *on-line* requiere nuevas estrategias de análisis, por ejemplo algo tan necesario como saber analizar los resultados de un buscador. Hemos mencionado antes que las largas listas de resultados pueden abrumar al/a la lector/a, esto se combina a menudo con el hecho de que se cree ciegamente que los primeros resultados del buscador son los más pertinentes, con el peligro de manipulación que esto entraña (Pan et al., 2007).

4) Sintetizar información

La síntesis es fundamental y, durante la lectura, tiene lugar de una manera muy rápida. Además de la síntesis de los significados de los textos que el/la lector/a realiza también cuando lee textos en papel, el/la lector/a *on-line* elige los enlaces que cree que responderán a las preguntas que se va planteando y mientras marca su propio itinerario de lectura, está continuamente sintetizando la información. Coiro y Dobler (2007)

insisten en que se necesitan muchos más estudios sobre la síntesis *intertextual* de significados que ocurre *on-line*, dado que como señala Hartman (1995) la *intertextualidad* es una marca esencial de la lectura *on-line*.

5) Comunicar información

En la Red la lectura y la escritura están muy vinculadas y existen multitud de instrumentos para comunicar la información: videoconferencia, correo electrónico, *chats*, *blogs*, *wikis*, foros...

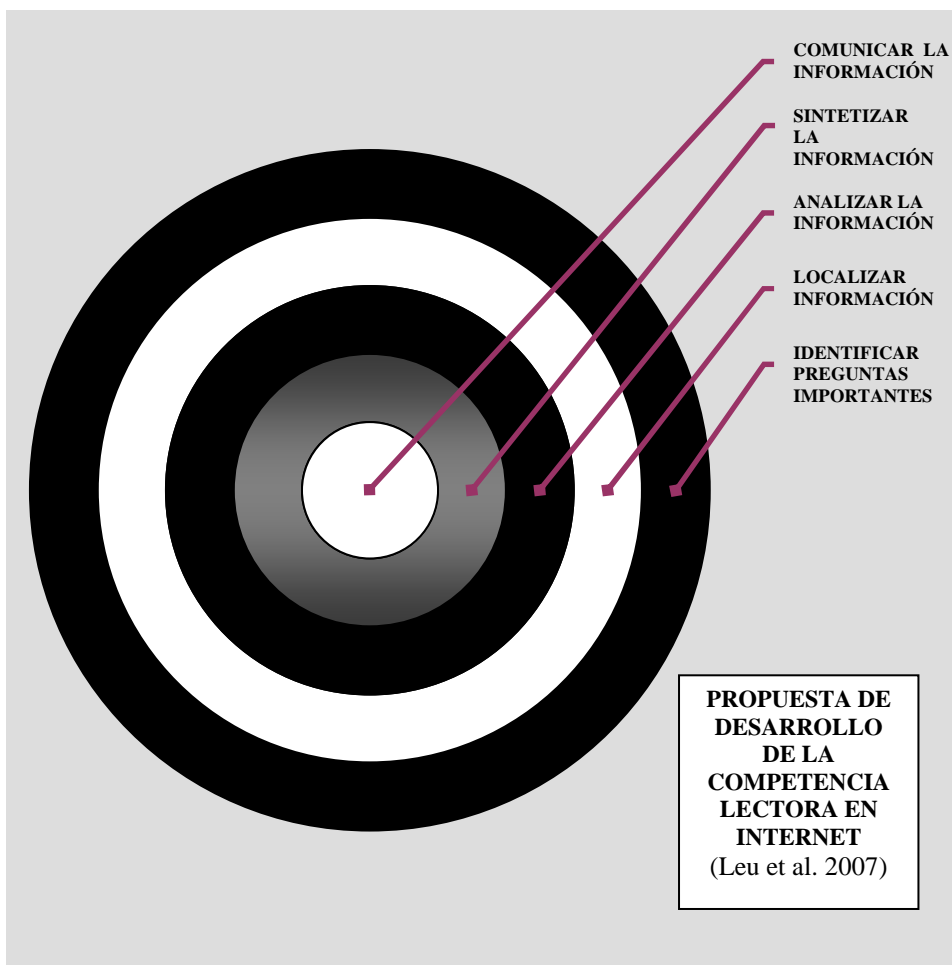


Fig. 4.3

En cuanto al modo en que se pueden adquirir todas estas destrezas, ya se ha mencionado antes que por lo dinámico de las alfabetizaciones y su gran número, difícilmente alguien puede dominarlas todas, así que Leu et al. (2007) proponen un aprendizaje cooperativo en el que cambien los roles del profesorado y del alumnado. El profesorado dejaría de ser quien divulga las destrezas de lectura a ser quien las orqueste, y el alumnado no sería un mero receptor, sino que podría hacer también aportaciones interesantes. Leu et al. (2007)

señalan que existen ya algunos modelos cooperativos de aprendizaje de alfabetización de lectura *on-line* en L1.

En principio, parece bastante razonable extrapolar estas destrezas a la lectura en línea en L2, aunque deberán ser complementadas por otras destrezas que contemplen los problemas lingüísticos y culturales a los que se enfrenta el/la lector/a en L2.

En este contexto se desarrolla la propuesta de Walz (2001a, 2001b) que aplica la teoría de la lectura interactiva a la lectura en línea de la que ofrecemos un breve resumen a continuación.

Según explicamos en el capítulo dedicado a la lectura, en la actualidad se acepta generalmente que los procesos de lectura de abajo-arriba y de arriba-abajo son simultáneos e interactivos. Ya vimos también que los procesos más bajos o de abajo-arriba, que incluyen la identificación de letras, palabras y frases, son procesos lineales que se relacionan exclusivamente con el texto que se trata de descifrar. Por otro lado, los procesos más altos o de arriba-abajo se relacionan con el/la lector/a y tienen que ver con su conocimiento del mundo y de cómo lo aplica en la interpretación del texto. Afrontando la lectura en línea desde esta perspectiva, Walz (2001a, 2001b) señala las dificultades específicas de dicha lectura en francés L2, apuntando las destrezas y técnicas con las que pueden superarse. Según Walz (2001a), en lo que se refiere a los procesos de abajo-arriba se presentan dos dificultades fundamentales:

1) Dificultad: la naturaleza electrónica de los textos

- **Destreza → Experiencia de lectura en la Red:** las técnicas para ello serían utilizar páginas con versiones bilingües o navegar a través de iconos.

2) Dificultad: la variedad lingüística

- **Destreza → Dominar el vocabulario básico de *Internet*:** las técnicas serían tanto aprovechar la *recursividad* de la Red como utilizar páginas con versiones bilingües, traductores... Otras técnicas serían pronunciar las palabras en alto y practicar la inferencia del contexto, incluyendo tanto lo visual como lo textual.
- **Destreza → Saber interpretar el lenguaje *semioral*** que aparece en *Internet* con las alteraciones que presenta especialmente en ortografía y sintaxis: las

técnicas para concienciar al/a la lector/a de estas alteraciones para poder interpretarlas.

En lo que se refiere a los procesos de arriba-abajo en la lectura en la Red, Walz (2001b) señala que se precisan especialmente cuatro destrezas:

- **Destreza** → **Usar el conocimiento previo:** las técnicas propuestas consisten en analizar los *URL* para hacer predicciones sobre el contenido de páginas web o usar imágenes y gráficos como organizadores avanzados para activar el *schema*.
- **Destreza** → **Comprender las alusiones culturales:** la técnica consistiría en formular las preguntas pertinentes, buscar pistas en el contexto e investigar en la Red.
- **Destreza** → **Lectura crítica:** las técnicas se centrarían en leer sobre cuestiones controvertidas utilizando páginas con puntos de vista muy distintos e interpretar las fuentes y los tipos de textos.
- **Destreza** → **Habilidad para la lectura extensiva:** las técnicas serían evaluar textos para decidir qué leer y qué ignorar, y realizar tareas como proyectos... de lectura en línea que puedan ser evaluadas por el/la profesor/a.

4.3.5.2 Investigaciones sobre estrategias de lectura on-line L1 y L2

El número de investigaciones sobre las estrategias de lectura en *Internet* es bastante escaso, dado que hasta los años noventa el uso de *Internet* era muy limitado. Según hemos visto en este capítulo, muchos de los trabajos publicados sobre la lectura de hipertextos en segundas lenguas se han centrado en otros temas como las diferencias entre la lectura en papel y en pantalla (Sutherland-Smith, 2002a; Sutherland-Smith, 2002b; Ali, 2004; Akyel y Erçetin, 2009) o, especialmente, en los distintos tipos de glosas y su utilidad para la comprensión y el aprendizaje de vocabulario (Donato y Coen, 1987; Adamson, Herron y Kaess, 1995; Chun y Plass, 1996; Chun y Plass, 1997; Cummins, 1997; Davis y Lyman-Hager, 1997; Hong, 1997; Lomicka, 1998; Xiufeng, Macmillan y Timmons, 1998; Lyman-Hager y Burnett, 1999; Nagata, 1999; Davis y Lyman-Hager, 2000; McEneaney, 2000; Gettys, Imhof y Kautz, 2001; de Ridder, 2002;

Stakhnevich, 2002; Kasper, 2003; Ariew y Ercetin, 2004; Niklova, 2004; Sakar, 2004; Crinon et al., 2007; Huang y Liou, 2007).

En cuanto a las investigaciones sobre estrategias de lectura, estas se han centrado en la descripción de las mismas, en la contribución o no de ciertas estrategias a la comprensión lectora, en el impulso de algunas estrategias a través del software creado por los/las autores/as e incluso en el entrenamiento estratégico sistemático.

Investigaciones descriptivas sobre estrategias

Entre los estudios descriptivos, es decir, aquellos que intentan explicar qué estrategias utilizan los/las lectores/as para tratar de conocer un poco mejor su proceso lector en línea, podemos citar algunos interesantes estudios en L1.

Mencionaremos en primer lugar el de Meyer et al. (2002) en el que se estudia la instrucción estratégica en estructuras tanto desde el punto de vista de los niños/as que la reciben, como del de los/las tutores/as que la aplican. Otra investigación es la de Royer y Richards (2004) quienes defienden la necesidad de la enseñanza específica de estrategias al comprobar que los/las lectores/as se limitan a aplicar las mismas destrezas que en papel. El estudio de Coiro y Dobler (2007) se desarrolla también en el contexto de L1, y en él se investiga la naturaleza del proceso lector de los/las buenos/as lectores/as en papel con experiencia previa de lectura en línea. Según la investigación, la lectura en línea, al implicar un proceso *autodirigido* de construcción textual, requiere una aplicación a la vez similar y más compleja de conocimiento previo, estrategias de inferencia y procesos de lectura *autorregulados*. Otro trabajo descriptivo muy sugerente es el llevado a cabo por Kuiper, Volman y Teruel (2008) sobre estrategias de búsqueda, lectura y evaluación en *Internet*, donde se analizan los resultados obtenidos, empleando un índice de adecuación. Según dicho índice, detrás de las malas prácticas podríamos encontrar estas cuatro causas: la inflexibilidad, la impulsividad, la tendencia a la respuesta exacta y la falta de reflexión sobre el propio proceso de búsqueda.

Software para el desarrollo de estrategias de lectura e investigaciones sobre su eficiencia

Algunos/as autores/as han creado software para el desarrollo de estrategias de lectura en línea. Los/las precursores/as de este tipo de programas fueron investigadores/as como Clarke y Fox (1986). Gracias a *Venturereader*, una *suite* de programas que ya en los años ochenta comienzan a potenciar el desarrollo de estrategias de lectura como *scanning*, *skimming*, adivinar por el contexto..., aunque sin utilizar esta terminología.

Otros/as investigadores/as que han creado programas en los que se aplica el uso de estrategias de lectura en L2 son Groß y Wolff (2001). Su programa *Readers* ofrece tres niveles de estrategias, las referidas a palabras, frase y textos.

El software de Pujolà (2002) podría enmarcarse también dentro de los programas de lectura con glosas que revisamos en un apartado anterior. Este autor utiliza su programa *ImPRESSions* de comprensión oral y escrita para analizar cómo usan los/las lectores/as u oyentes los dispositivos de ayuda (*Help devices*). En realidad, tras la denominación de *dispositivos de ayuda* se esconden una serie de estrategias. Dichos *dispositivos de ayuda* se organizan en *asistencia* (estrategias locales), *guía* (estrategias globales) y el *manual de uso*. El autor afirma que el programa sirve para tipos distintos de lectores/as u oyentes, observando dos tipos de enfoques: el de aquellos/as que tienen un enfoque global y apenas usan los mecanismos de ayuda porque se fían de sus propias estrategias y el de aquellos/as que consultan de modo compulsivo para obtener más detalle del texto.

Otro tipo de programa interesante para el desarrollo de estrategias (en un sentido amplio), pero de corte comercial, es *The Thinking Reader* (Strangman, 2003). Se trata de un software que ofrece textos auténticos de literatura infantil y provee respuestas modelo, *feedback*... para que los/las lectores/as desarrollen sus capacidades de resumir, preguntar, clarificar, predecir, visualizar, sentir y reflexionar. Por su *multicanalidad*, es muy adecuado también para lectores/as discapacitados/as y consideramos que en esta línea se podrían crear materiales muy interesantes para lectores/as en L2.

Son muchos/as los/las investigadores/as que han considerado que las estrategias de lectura pueden influir en el nivel de comprensión lectora en la Web y por ello han creado programas y realizado estudios para testar sus hipótesis.

Entre los estudios que tratan de probar la validez o no del uso de ciertas estrategias en la lectura *on-line*, nos vamos a limitar a citar dos, ambos en L2. El primero lo realiza Nara (1994) con un software que crea para la lectura en japonés L2 (*UWJ* y *UWJII*). Se trata de una aplicación de *HyperCard* en la que hay textos de distintos géneros, diseñados para ser leídos con una estrategia distinta en la mente (*skimming*, *scanning*, lectura crítica, comprensión detallada...). Basándose en los resultados de su investigación, Nara (1994) afirma que solamente la conciencia *metacognitiva* y el nivel de L2 son factores de comprensión lectora, mientras que los estilos o las estrategias no lo son.

La otra investigación es de francés L2 y la llevan a cabo Bouvet y Bréelle (2004). Estos autores crean el programa *PI (Pistage informatisé)* en el que el/la lector/a, según va leyendo, tiene la opción de elegir de un menú de estrategias la que considere más oportuna en cada momento. El programa registra qué estrategias ha usado el/la lector/a. Las estrategias que se ofrecen se clasifican en cuatro grupos: tres estrategias para no interrumpir la lectura (*no prestar atención al problema*, *verificar más tarde* y *continuar leyendo para lograr más informaciones*), tres estrategias de estimación (*efectuar una estimación léxica*, *adivinar por el contexto situacional* y *efectuar un reconocimiento gramatical*), dos estrategias de clarificación (*visualizar la escena* y *releer para clarificar*) y dos estrategias de traducción (*traducir palabra por palabra* y *consultar el diccionario*). Las conclusiones del estudio revelan que los/las lectores/as mejores son aquellos/as que son más capaces de decidir adecuadamente si un problema de comprensión tiene la entidad suficiente para interrumpir la lectura para solucionarlo o no.

Investigaciones sobre la eficiencia del entrenamiento estratégico

Algunos/as autores/as han realizado una apuesta más fuerte, decidiéndose por el entrenamiento estratégico. En cuanto a la naturaleza y al rigor de dicho entrenamiento las diferencias son importantes, ya que algunos/as simplemente ponen una guía a disposición del/de la lector/a, mientras que otros/as dirigen cada uno de los pasos de los/las lectores/as.

En L1 vamos a mencionar la propuesta de Kymes (2005) en la que se utilizan los protocolos verbales (*think-alouds*) como método de entrenamiento estratégico. Primero, el/la profesor/a proporciona un modelo de cómo verbaliza su proceso lector para que

los/las alumnos/as hagan lo mismo con el suyo. Se emplean las estrategias de lectura en papel de Pressley y Afflerbach (Pressley, 2000), aplicándolas a la lectura en línea.

Entre los entrenamientos estratégicos propiamente dichos, en L2 podemos mencionar las investigaciones de Kol y Scholnik (2000), Singhal (2001), Reinhardt e Isbell (2002), Dreyer y Nel (2003) y Lück (2008).

Abordamos en primer lugar y de manera sucinta el trabajo de Reinhardt e Isbell (2002) porque no es un estudio propiamente dicho, tan sólo las impresiones de sus autoras. El objetivo de esta instrucción estratégica es la adquisición de destrezas técnicas y de estrategias de lectura crítica en un periodo de quince semanas. La instrucción tiene tres fases: introducción, construcción de conocimiento y destrezas, y aplicación. En la primera fase se introduce la idea de la alfabetización crítica en un contexto de lectura en papel. En la segunda, que transcurre paralelamente a la primera, cada lector/a se informa, a través de unos módulos en la Web, de una serie de conocimientos y destrezas necesarias para conocer los principales elementos de la Red y navegar en ella. Es en la última fase en la que se tiene la oportunidad de poner en práctica de forma escalonada lo aprendido. Aunque no se realiza un estudio sobre el entrenamiento, las especialistas están satisfechas con los resultados observables a simple vista.

Las demás investigaciones que vamos a examinar con mayor detenimiento tienen un punto en común fundamental con la que hemos realizado, puesto que incluyen un entrenamiento sistemático de estrategias de lectura en *Internet*. Estas cuatro investigaciones (Kol y Scholnik, 2000; Singhal, 2001; Dreyer y Nel, 2003 y Lück, 2008) cuentan, además, con un entrenamiento estratégico de lectura en la Red y un estudio en el que existe un grupo experimental sobre el que se aplica el tratamiento, en este caso, el entrenamiento estratégico, y, en la mayor parte de los casos, un grupo de control.

La primera investigación, la de Kol y Scholnik (2000), se desarrolla con universitarios/as aprendices de inglés L2. Aunque el objetivo de las autoras es comparar la lectura en papel y la lectura en *Internet*, la incluimos aquí porque lo hacen centrándose en tres estrategias de lectura y realizando un entrenamiento al grupo experimental.

En un estudio piloto que ya habían realizado (Kol y Scholnik, 1997), las autoras comprobaron que los/las alumnos/as sin experiencia de lectura en línea no eran capaces ni de buscar información específica (*scan*), ni de buscar información general (*skim*) de manera eficiente, pero sí podían leer al detalle del mismo modo que en papel. Por ello, deciden instruir a los/las alumnos/as para que adquirieran esas estrategias.

La instrucción que reciben los/las 23 alumnos/as del grupo experimental se centra en las tres estrategias citadas más arriba y tiene una duración de cuatro sesiones a lo largo de un cuatrimestre. Aunque no lo dicen explícitamente, por la descripción de las estrategias que realizan y que vamos a detallar a continuación, parece que se trata de lecturas de textos científicos auténticos que tienen un menú (*Hyperlinked outline*) y un formato tipo Word, dado que los/las lectores/as pueden manipularlos. Es importante señalar que las autoras tienen una interpretación muy específica del sentido de *scanning* y *skimming* en pantalla, mientras que su interpretación en papel o la interpretación de lectura detallada es la habitual. En su entrenamiento consideran *scanning* a la búsqueda de palabras clave, utilizando la herramienta *buscar* del ordenador. Con *skimming* se refieren a la lectura utilizando un menú (*Hyperlinked outline*), marcando las ideas fundamentales con la herramienta resaltar, para revisarlo a continuación leyendo sólo las ideas que se han resaltado. En la última sesión de entrenamiento realizan un test preparatorio que es muy similar al test final, ya que versa sobre el mismo tema y cuenta con el mismo tipo de preguntas. Los/las 24 alumnos/as del grupo de control sólo trabajan en papel y no reciben ninguna instrucción específica, a excepción de la realización del mismo test preparatorio, pero en papel. Con dicho test preparatorio se intenta minimizar el papel del conocimiento previo.

Los resultados del test de lectura final, que incluye un texto largo y varias preguntas de *scanning*, *skimming* y lectura detallada, no muestran diferencias entre ambos grupos, lo que, por un lado, muestra igualdad entre la lectura en papel y la lectura en pantalla. Por otro lado, los resultados señalan que el entrenamiento de estrategias de lectura en línea tiene un cierto efecto positivo, ya que los resultados en *scanning* y *skimming* mejoran con respecto a la prueba piloto (Kol y Scholnik, 1997). No obstante, las propias autoras admiten que la utilización de la herramienta buscar para la localización de términos específicos no siempre resulta útil, ya que la palabra clave puede aparecer muchísimas veces en un texto.

El estudio que vamos a revisar a continuación lo lleva a cabo Singhal (2001) con 22 alumnos/as que cursan inglés como segunda lengua en una universidad americana. A pesar de que no tiene un grupo de control, hemos decidido incluirla por ser un trabajo muy completo.

La investigación se plantea tres cuestiones con respecto al efecto del entrenamiento estratégico de lectura en Internet. Nos referimos a su posible influencia en:

- La comprensión
- La relación entre la comprensión y el uso de estrategias
- La percepción que los/las alumnos tienen de su uso de estrategias

Con el fin de encontrar una respuesta a estas cuestiones la autora utiliza una serie de instrumentos de los que obtiene tanto datos cuantitativos como cualitativos. Se vale así de herramientas cuantitativas como un test de lectura y un cuestionario de estrategias de lectura que adapta del de Oxford (1990) y del de Waxman y Padron (1987), utilizando ambos antes y después de la instrucción estratégica. Emplea también tres tareas de lectura que contienen preguntas de vocabulario y comprensión de las que se extrae información cuantitativa, en lo referido a la comprensión, y cualitativa, en cuanto al tipo de estrategias empleadas. Realiza también una entrevista en la que recoge la actitud de los/las alumnos/as hacia la lectura por ordenador, su opinión sobre el programa y la utilidad del tratamiento estratégico. Todos los instrumentos, a excepción de la entrevista y el entrenamiento, se presentan a través del ordenador.

El entrenamiento estratégico se centra en la lectura de textos académicos y literarios de *ESL*. Con ese fin diseña un programa denominado *The Web-Based Reading Strategy Instruction Program* para el desarrollo de estrategias tanto generales, como específicas de tarea (*task-specific*). Primero se definen, explican y ejemplifican las estrategias, pasándose después a la práctica en un contexto interactivo.

Con el objetivo de responder a cada una de las cuestiones que se había planteado en la investigación, utiliza datos cuantitativos que completa con otros cualitativos. El análisis de las diferencias en los test de lectura y en el cuestionario de estrategias revelan una mejor comprensión y un mayor uso de estrategias. Estos resultados se completan con la información obtenida en la entrevista, que aporta datos positivos sobre la actitud de

los/las alumnos/as hacia los ordenadores, el programa y la utilidad del entrenamiento. En cuanto a la relación entre el tipo de estrategia y la comprensión, además de los datos cuantitativos que acabamos de citar provenientes del test de lectura y del cuestionario de estrategias, las tres tareas de lectura muestran la evolución, no sólo en el número, sino también en el tipo de patrones de estrategias que utilizan los/las lectores/as en la realización de las tareas.

Es necesario señalar que la propia autora hace notar que, aunque los instrumentos y el entrenamiento tuvieron lugar a través del ordenador: "... there was no direct evidence from the study of the role played by computer-assisted instruction" (Singhal, 1998). Entendemos esta afirmación en el sentido de que no existe otro grupo que reciba instrucción estratégica, pero de forma tradicional, o que no reciba instrucción estratégica de ningún tipo.

La investigación que abordamos a continuación la realizan Dreyer y Nel (2003) con universitarios/as sudafricanos/as para los que el inglés es su segunda lengua. Se trata de un total de 131, de los/las que 89 integran el grupo experimental y 42 el de control.

El propósito del estudio es comprobar el efecto de la instrucción estratégica tanto en la comprensión, como en el uso de estrategias. Se investiga también si este efecto es el mismo en los/las alumnos/as con diferentes niveles de lectura en L2. Por ello utilizan una prueba de lectura inicial, integrada por tres tests, dos dentro del contexto de inglés para fines específicos y otro proveniente de la prueba *TOEFL (Test of English as a Foreign Language)*. Se valen también de la prueba de *TOEFL* para saber el nivel de inglés general y de un cuestionario sobre el uso de estrategias, basado entre otros en el de Oxford (1990), para determinar el uso de las mismas. Al finalizar el entrenamiento, administran al alumnado el mismo cuestionario de estrategias del inicio y un test de lectura equivalente al inicial.

Con el objeto de realizar la instrucción se entrega una guía estratégica en papel y se pone a disposición de los/las alumnos/as una versión abreviada de dicha guía, a través de una plataforma virtual. El protocolo de presentación de estrategias incluye cuestiones como cuándo usar la estrategia, cómo usarla y cómo evaluarla. A través de la plataforma se proponen también tareas que exigen el uso de estrategias, pero mientras que al principio los/las profesores/as apoyan a los/las alumnos con recursos y enlaces, al final les ayudan

tan sólo en momentos puntuales. La instrucción se extiende a lo largo de todo el cuatrimestre y cuenta con alguna sesión presencial para apoyar el empleo de estrategias.

Los resultados en lectura comprensiva de los/las lectores/as que habían recibido el entrenamiento estratégico revelan una mejora significativa con respecto al grupo de control. Estas diferencias significativas en el progreso de ambos grupos se aprecia también en el uso de estrategias. Si se analizan las diferencias según dos niveles de competencia lectora, se concluye que los/las lectoras menos competentes del grupo experimental, que apenas utilizaban estrategias cognitivas como la *monitorización* o la evaluación antes del tratamiento, las van incorporando a su lectura.

La última investigación que vamos a incluir es la de Lück (2008), que se ha realizado con estudiantes de alemán que cursan educación secundaria superior (high school) en los Estados Unidos. En el capítulo anterior, en el apartado de la motivación y a CALL, ya hemos explicado esta investigación con detalle, por ello nos vamos a limitar a señalar sus características fundamentales, especialmente las relacionadas con la comprensión lectora, y sus resultados.

Recordamos que el estudio tiene tres objetivos:

- Comparar el efecto en la comprensión lectora en papel de un entrenamiento estratégico realizado tanto en *Internet* como en papel, con un entrenamiento estratégico realizado exclusivamente en papel. Tanto el entrenamiento como las medidas de niveles de comprensión lectora, se centran en la habilidad para el *skimming* y el *scanning*.
- Examinar el efecto que tienen dichos entrenamientos en la motivación del alumnado.
- Analizar qué efecto tienen las posibles relaciones entre el nivel de *skimming*, el nivel de *scanning*, la participación y la motivación.

Todos/as reciben instrucción estratégica en *skimming* y *scanning*. Dicha instrucción se lleva a cabo por medio de lectura en papel y en *Internet* en el grupo experimental, mientras que en el grupo de control se realiza sólo en papel.

El análisis de los resultados de los tests y cuestionarios muestra que el tratamiento estratégico que combina la lectura en papel y en *Internet* es más eficiente que el realizado exclusivamente en papel, dado que se dan mejoras en comprensión y motivación exclusivamente en el grupo experimental. Se observa también que, a pesar de que al inicio el grupo de experimentación sólo aplicaba el *skimming* a la lectura en *Internet*, al final la aplica no sólo en lectura en línea, sino también en lectura en papel. Ya hemos señalado en el capítulo anterior que un análisis de correlaciones muestra las conexiones positivas entre el nivel de *skimming*, el nivel de *scanning*, la participación y la motivación.

Antes de finalizar este apartado sobre la eficiencia de la instrucción estratégica en la comprensión lectora, queremos señalar que, aunque la mayor parte de los instrumentos y todos los entrenamientos estratégicos de las investigaciones que acabamos de revisar se realizan por ordenador, no se trata en muchos casos de comprensión de textos electrónicos. Recordamos aquí la distinción que Hanson-Smith (2003) establece entre textos electrónicos, es decir, textos creados específicamente para la lectura en la Red, con las características propias de este medio, y los textos de los repositorios, es decir, textos creados para ser leídos en papel, que se publican también en la Red pero que tienen los rasgos propios de los textos tradicionales. Los textos electrónicos tienen un gran número de enlaces y exigen una lectura poco lineal, mientras que los textos de los repositorios suelen conllevar lecturas bastante lineales. Los textos de los entrenamientos de Kol y Scholnik (1997) y Singhal (2001) son probablemente textos ordinarios con un pequeño menú que permite una lectura *semilineal*, mientras que en los entrenamientos de Dreyer y Nel (2003) y en el de Lück (2008) se combinan los textos tradicionales y los electrónicos.

En cuanto a las pruebas, excepto en el caso de Kol y Scholnik (1997), los/las autores/as no hacen ninguna referencia a que tengan alguna característica particular, dando a entender que son tests tradicionales, es decir, textos que exigen una lectura lineal. Además, en algunos casos se trata de tests estandarizados como el *TOEFL*. El test de lectura de Kol y Scholnik (1997) tiene las mismas características que los textos usados en su entrenamiento, es decir, un texto tradicional con un pequeño menú. En el caso de Lück (2008), la prueba que se usa para comparar ambos grupos es de lectura en papel, pero el grupo experimental realiza otras pruebas con textos electrónicos. En cuanto a los

cuestionarios de estrategias, no existe en ninguno de los estudios alusión alguna a su adaptación a la lectura *on-line*.

Sin embargo, en nuestra investigación, tanto el entrenamiento como la medición de la comprensión lectora tienen lugar con textos electrónicos auténticos. Del mismo modo, el cuestionario de estrategias que utilizamos y todas las estrategias que presentamos están adaptadas a la lectura en línea, aunque se impulse al alumnado a transferirlas también a lectura en papel.

A pesar de estas diferencias, todos estos estudios sobre los efectos de los entrenamientos estratégicos constituyen la base de nuestra investigación y sería impensable haber diseñado nuestro trabajo sin contar con el conocimiento que nos proporciona toda esta literatura.

Damos aquí por finalizado el apartado dedicado a las estrategias de lectura en Internet para pasar a otra cuestión fundamental en la lectura, como es la autenticidad de los materiales y el diseño de las actividades. Comenzaremos abogando por el uso de materiales auténticos pero, al igual que en la lectura en papel, la autenticidad ha de matizarse con una adecuada selección de textos y un diseño de actividades apropiado.

4.3.6 AUTENTICIDAD Y SELECCIÓN EN LA LECTURA ON-LINE EN L2

Aunque los materiales auténticos no son la única fuente de autenticidad en el aprendizaje de lenguas, su utilización supone, indudablemente, un paso importante en esta dirección.

Materiales auténticos

Son muchísimos los/las autores/as (Rings, 1994; Burbules, 1998; Contín, 2000; Levine, Ferenz y Reves, 2000; Brandl, 2002; Schrock, 2003) que consideran que una de las grandes ventajas de *Internet* en relación con la enseñanza de la lectura en lenguas extranjeras, y muy especialmente en lo que se refiere al inglés, es la posibilidad que nos ofrece de acceder a materiales auténticos.

En el capítulo de la lectura se han mencionado las virtudes de los materiales reales. Como hemos señalado, la Red es una fuente prácticamente inagotable o al menos inabarcable de este tipo de material. Se pueden encontrar *homepages* de periódicos, revistas, cadenas de televisión y todo tipo de organizaciones. Podemos tener acceso a *blogs*, películas, canciones, anuncios, artículos académicos, materiales para fines específicos... Además, frente a los materiales reales tradicionales, los procedentes de *Internet* presentan ventajas como su constante renovación, su atractivo visual, su interactividad o su accesibilidad:

“Whereas newspapers and any other printed material date very quickly, the Internet is continuously updated, more visually stimulating as well as being interactive, therefore promoting a more active approach to reading rather than a passive one. From a more practical point of view, the Internet is a modern day reality, most students use it and for teachers, there is easier access to endless amounts of many different types of material.” (Berardo, 2006:63)

Otra ventaja de los materiales procedentes de *Internet* es que no sólo es real el material, sino que el contexto se vuelve *semireal*, ya que *Internet* actúa como un imán que nos trasporta a otras realidades. Nos referimos a que no es comparable llevar a clase un folleto muy completo de un servicio nacional de salud, a poder entrar en su página web y navegar por las distintas opciones que se nos ofrecen.

Selección de textos

Según señalamos en el Capítulo I, no se debe confundir la conveniencia del uso de materiales auténticos con la no selección del material utilizado. El hecho de que los materiales sean reales no tiene nada que ver con su calidad, por ello la selección de páginas por parte del/de la docente es una cuestión primordial en la práctica de la lectura *on-line*. Ya hemos visto en el capítulo dedicado a la lectura en papel que los textos que se presentan al alumnado deben cumplir ciertos mínimos de calidad, tanto en su contenido como en su forma, se trata simplemente de seguir un procedimiento similar. Esta necesidad de selección se ve apoyada por un estudio sobre el aprendizaje de lenguas (Murray y McPherson, 2004) en el que queda probado que el uso de páginas web

elegidas al azar no es apropiado para estos fines, ya que pueden contener mucha promoción y poca información, exigir un nivel lingüístico muy alto y tener poca fiabilidad.

No obstante, consideramos que pueden existir contextos o momentos en que precisamente sea conveniente dejar al/a la lector/a una libertad total. Uno de estos contextos podría ser aquel en que se persigue el desarrollo de la capacidad crítica del/de la lector/a, cuestión que trataremos más adelante.

En el apartado de lectura en papel mencionamos una serie de criterios que eran fundamentales en la selección: adecuación del contenido a los gustos de los/las lectores/as, posibilidades de explotación del texto, legibilidad y otros elementos como las ilustraciones y la presencia de subtítulos, encabezamientos o elementos destacados. Evidentemente todos estos criterios se pueden aplicar también en la selección de textos en línea.

Con respecto a la legibilidad, Gilmore (2007) apunta que en la Red tampoco está garantizada, de hecho en muchas ocasiones su grado de dificultad puede desmotivar al/a la lector/a. Ya hemos visto en el capítulo de lectura en papel que los elementos que conforman el grado de dificultad suelen depender de las estructuras, del léxico, del tipo de lengua, de la temática, de la longitud del texto, de la presencia de elementos visuales... Todo esto ha de tenerlo en cuenta el/la profesor/a a la hora tanto de seleccionar los textos, como al preparar actividades.

No nos vamos a centrar más en los criterios que pueden ser comunes a los de la lectura en papel, sino que vamos a señalar aquellos que son propios de la Red. Las recomendaciones de los/las especialistas se centran en las características que han de tener las páginas web que se usen, y el resumen podría ser que se aproximen al máximo a un determinado estándar y que el/la lector/a sea capaz de reconocer dichas convenciones.

Thurstun (2004) sostiene que es importante identificar aquellas páginas que tienen un buen diseño, según los estándares que proponen especialistas como Nielsen (2000) para que los/las lectores/as puedan navegar y leer sin que esto suponga una carga cognitiva extra excesivamente grande. En este mismo sentido Abbey (2000) afirma que:

“...a complex or unconventionally designed screen which uses different fonts, objects, navigation tools and layout patterns will generally have a high procedural or functional cognitive load because each component will need to be perceived and interpreted by the learner. A screen which uses standard conventions in text, graphics, navigation and layout will be more easily interpreted and consequently have a lower cognitive load.” (Abbey 2000: 51)

Aunque es cierto que el/la lector/a en el mundo real puede encontrarse con páginas mal diseñadas, el hecho de tener internalizados los modos habituales de navegación le ayudará a leer la información, incluso en ese tipo de páginas.

Nos vamos a centrar nuevamente en las *homepages* que, según hemos señalado, pueden considerarse hasta cierto punto como un tipo de texto, es decir, que tienen sus propias características desde un punto de vista lingüístico, técnico, textual y estructural. Por ello, según hemos apuntado, Thurstun (2004) sostiene que conviene que el /la lector/a conozca dichas características para que su anticipación facilite la lectura tanto en L1 como en L2, de modo que no perciba cada nueva página como algo totalmente desconocido, sino que vaya reconociendo los elementos comunes y las convenciones que las integran. Según esta autora, estas son las características del género de las *homepages* hacia el que tienen que aspirar los/las docentes en su selección de páginas:

- Estructura y formato adecuado
- Número limitado de enlaces que sean claros y funcionales
- Contenido familiar
- Información fragmentada
- Elementos que faciliten el logro de información general en lectura superficial
- Apariencia ordenada
- Estructura organizativa simple
- Carga cognitiva ligera
- Desplazamiento vertical
- Libertad limitada

En la lista de Thurstun (2004:70), probablemente uno de los elementos más discutibles sería la idoneidad de que el contenido sea familiar, ya que si bien es cierto que el

conocimiento previo juega un papel importante en la comprensión, existen estrategias para proporcionar dicho conocimiento a los/las lectores/as al comienzo de la actividad o despertar aquellos conocimientos que puedan estar latentes en el fondo de sus mentes.

La idoneidad de la fragmentación de la información sería probablemente el punto más polémico desde el punto de vista de cualquier especialista en lectura. Se podría argumentar que esto es así en el contexto de un tipo de texto electrónico específico, la *homepage*, pero que estas lecturas han de ser complementadas obviamente por lecturas en la Red o en papel que pertenezcan a otros géneros y tengan otras características.

En lo que se refiere a la cantidad de información aportada, la autora considera que un elemento fundamental para determinar cuánto detalle textual y contextual prefiere el/la lector/a sobre un tema concreto es su conocimiento previo sobre el mismo. Así, cuanto mayor es este, mayor es también el deseo de más información y menor explicación, y viceversa cuanto menor sea el conocimiento.

Por último, cabe señalar que un paso previo a la selección de textos es evidentemente la localización de los mismos. En ese sentido es importante tener expectativas del tipo de materiales que se pueden encontrar. Así, según la clasificación de Hanson-Smith (2003) ya citada, podemos toparnos, por un lado, con verdaderos textos electrónicos como páginas web (*homepages*, *blogs...*), objetos multimedia, software y libros electrónicos, y, por otro lado, tenemos repositorios con textos originariamente escritos para ser leídos en papel. Además, es imprescindible utilizar motores de búsqueda adecuados para localizar el material deseado.

Una herramienta muy práctica para la localización de nuevos textos de páginas de nuestra confianza o de nuestro interés son las fuentes *RSS*. Estas nos permiten suscribirnos a aquellas páginas web que deseemos, de modo que se nos avisa de cada actualización que se produzca en la citada página. Las páginas de frecuente actualización, como los sitios de periódicos y los *blogs*, ponen esta posibilidad a disposición de sus lectores/as.

Diseño de actividades

Es evidente que la Red abre nuevos horizontes en lo que se refiere a las actividades que se pueden realizar en este entorno. Coiro (2003) sostiene que: “Internet-based comprehension tasks... present new purposes for reading, more critical thought processes during reading, and new examples of authentic responses after reading” Coiro (2003).

Por un lado, las prestaciones de un entorno en el que los elementos multimedia están integrados resultan muy adecuadas para la práctica de la lectura, dado que la música y las imágenes pueden contextualizarla y, además, el texto puede ser leído por una voz nativa. Son numerosos los periódicos y páginas de organizaciones que ofrecen esta última posibilidad, en muchos casos con la intención original de favorecer el acceso a personas con problemas de visión, pero que afortunadamente sirven perfectamente a los propósitos del aprendizaje de lenguas extranjeras. De cualquier modo, existe software que lee los textos, pero el resultado tiene sus inconvenientes, ya que resulta poco natural al ser *una voz de máquina*.

Por otro lado, la Red nos sirve para hacer llegar a nuestros/as lectores/as las actividades que creamos, pero también es un entorno en el que podemos encontrar no sólo materiales para elaborarlas, sino actividades realizadas por otros/as docentes y especialistas que pueden resultarnos de utilidad.

Frente a cualquier actividad o tarea que nos planteemos, en papel o en *Internet*, es necesario tener claro qué queremos que nuestros/as lectores/as logren. Es igualmente esencial planear su duración, sus partes, las pautas que se han de dar al/a la lector/a, los recursos y la evaluación. Sin embargo, en el caso de las actividades en línea, es fundamental considerar igualmente las necesidades tecnológicas de la misma, anticipar los problemas tanto en lo que se refiere al sistema, como las posible falta de destrezas técnicas que puedan tener los/las lectores/as. Conviene tener siempre un *Plan B*, ya que las posibilidades de no poder desarrollar parte o la totalidad de una sesión son claramente más elevadas en entornos electrónicos, por intervenir muchos más factores.

Las tareas de lectura que se planteen constarán, como en el caso de la lectura en papel, de actividades de *prelectura*, lectura y *postlectura*, y ya hemos señalado en el primer capítulo qué función puede tener cada una de ellas.

Una cuestión evidente es que las actividades de lectura en la Web han de aprovechar la naturaleza y las posibilidades de la misma. Nos referimos a que no tiene mucho sentido que se presente un texto sin ningún tipo de enlace y se realicen algunas preguntas sobre el mismo. En ese caso mejor valdría imprimirlo y realizarlo en el aula ordinaria. La idea es que la actividad de lectura se haga en la Red porque es ese el espacio idóneo para su realización.

La actividad de lectura en *Internet* puede estar más o menos estructurada y las posibilidades son variadas. Así, se pueden proponer textos con actividades de manipulación textual y/o preguntas. Otra posibilidad es que el texto sea una *homepage* y la actividad puede consistir en investigar ese sitio web para encontrar determinadas informaciones. Entre otras opciones se podría plantear hacer reseñas sobre páginas web relacionadas con un tema, analizar los resultados de motores de búsqueda, realizar tareas o proyectos (Cabot, 2000; Ros i Solé y Mardomingo, 2004) o se pueden también utilizar *webquests*, *cazas del tesoro* y *blogs*. Por su relativa novedad en nuestras aulas, vamos a extendernos algo más en estas últimas actividades y herramientas.

Una *webquest* es un tipo de actividad didáctica de investigación guiada en la Red. Esta es la definición de Dodge, que las creó ya en 1995: "A WebQuest is an inquiry-oriented activity in which some or all of the information that learners interact with comes from resources on the Internet..." (Dodge, 1995).

March (2003), discípulo de Dodge, completa la definición insistiendo en la necesidad de transformación de la información en conocimiento:

"A WebQuest is a scaffolded learning structure that uses links to essential resources on the World Wide Web and an authentic task to motivate students' investigation of a central, open-ended question, development of individual expertise and participation in a final group process that attempts to transform newly acquired information into a more sophisticated understanding. The best WebQuests do this in a way that inspires students to see richer thematic

relationships, facilitate a contribution to the real world of learning and reflect on their own metacognitive processes.” (March, 2003)

Este autor (March, 2009) defiende que, detrás de una *webquest*, debe haber una base teórica firme integrada entre otras por la teoría de la motivación, la teoría del *schema*, el constructivismo, la *metacognición*, la instrucción temática, la evaluación auténtica y los principios psicológicos centrados en el/la lector/a. A pesar de que la *webquest* puede tener muchos elementos, March (2007) considera que el andamiaje, la motivación, la reflexión y unos recursos *on-line* atractivos son realmente su base.

La *webquest* es hija del constructivismo y del aprendizaje cooperativo, así que los/las alumnos/as trabajan en grupos para realizar una única tarea, pero cada uno/a tiene un rol diferente. No se trata simplemente de una actividad de lectura en la Web, sino que la actividad de *postlectura* es siempre la elaboración de un producto en el que se demuestre que se comprende la información y que se es capaz de transformarla en conocimiento. El producto puede ser un mural, una presentación de diapositivas, una escenificación, una mesa de debate, una página web, un *blog*, un *wiki*.... La duración de una *webquest* oscila entre una única sesión y un mes, y existen, además, *mini webquests* que tienen un diseño más sencillo.

La *webquest* se organiza en una serie de partes:

- **Introducción:** su fin principal es captar la atención del/de la lector/a y motivarlo/la.
- **Tarea:** se explica en qué consiste la actividad y qué se espera del/de la lector/a.
- **Proceso:** es el andamiaje de la actividad para facilitar la realización de la tarea.
- **Recursos:** se trata de una selección de recursos normalmente de *Internet* para la realización de la tarea. Generalmente no todos los/las alumnos/as leen la misma información, sino la que corresponde a su rol. No se trata meramente de buscar información, sino de transformarla y apropiarse de ella.
- **Evaluación o rúbrica:** el alumnado conoce desde el inicio qué pautas se van a seguir para la evaluación tanto del proceso de realización de la tarea como del producto final, así podrá orientar la actividad del modo más conveniente.
- **Conclusión:** se trata del colofón que debe acompañarse de reflexión y de la posibilidad de aplicar lo aprendido a otros campos.

Mientras ponen todo esto en práctica, los/las alumnos/as tienen que leer, analizar, entender y sintetizar información. El siguiente paso consistirá en organizar y juzgar dicha información y, por último, llega el momento de la producción en el que, al ser tan amplia la gama de los posibles productos, las actividades para su elaboración son también muy diversas. Las *webquest* se pueden elaborar y, para ello, además de los consejos y modelos de sus creadores/as y seguidores/as, existen numerosas plantillas para facilitar nuestra labor (Muñoz de la Peña y Valero, 2007). La otra opción consiste en utilizar una de las *webquests* existentes en la Red. Dodge y March ofrecen una excelente página para ayudarnos en esta tarea (<http://edweb.sdsu.edu/webquest/webquest.html>). En el campo de lectura L2, Pérez Torres (2009), que ha realizado una tesis doctoral (Pérez Torres, 2006) sobre este tema, presenta una interesante selección y nos ofrece, además, un taller de *webquests*. De cualquier modo, es conveniente que sea el/la propio/a docente quien sea capaz de utilizar algunos de los criterios de evaluación que emplean estos/as autores/as, para juzgar cualquier *webquest* que se encuentre.

Otra actividad de investigación guiada es la que en nuestro idioma se conoce como *caza* o *búsqueda del tesoro* y en inglés se denomina *Treasure Hunt*, *Scavenger Hunt* o *Knowledge Hunt*. Se trata de una actividad mucho más sencilla que la *webquest*, dado que ni se ha de elaborar un producto final, ni existen roles distintos. De hecho, puede realizarse también individualmente. Se trata de una actividad con preguntas y una propuesta de recursos cuyo fin es la comprensión lectora y la navegación eficiente en *Internet*.

La caza o búsqueda del tesoro se organiza en las siguientes partes:

- **Introducción:** presenta el tema e intenta captar la atención del/de la lector/a y motivarlo/a.
- **Preguntas:** un máximo de diez o quince cuya respuesta se deberán encontrar en los distintos recursos. Obviamente la dificultad y complejidad de estas preguntas se adaptará a nuestros objetivos.
- **Recursos:** normalmente se utilizan páginas web sobre el tema tratado.
- **Gran pregunta:** su respuesta ha de depender de todo lo leído.

- **Evaluación o rúbrica:** el alumnado ha de conocer desde el inicio qué pautas se van a seguir para la evaluación tanto del proceso de realización de la tarea como del producto final. En las cazas del tesoro muchas veces se evalúa sólo la corrección de la comprensión lectora.

Aunque pueda parecer de menor envergadura que la *webquest*, puede ser una actividad muy valiosa si se plantea de modo adecuado. March (2001) señala que en este tipo de actividad también puede haber pensamiento profundo que va mucho más allá de *cortar y pegar*:

“By choosing questions that define the scope or parameters of the topic, when the students discover the answers they are tapping into a deeper vein of thought, one that now stakes out the dimensions or schema of the domain being studied. Finally, by including a culminating ‘Big Question’ students can synthesize what they have learned and shape it into a broader understanding of the big picture.”
(March, 2001)

Una herramienta muy interesante que puede ser usada fundamentalmente para el desarrollo especialmente de la comprensión y de la producción escrita son los *blogs* o *weblogs*, también denominados *bitácoras*. Ward (2004) sostiene que ya existían desde comienzos de los noventa, pero es al final de esa década, con la aparición del software gratuito que permite su creación de un modo simple, cuando comienza su popularización.

Los *blogs* tienen dos características fundamentales: su simpleza técnica y el orden cronológico inverso de aparición de las entradas o artículos que escribe el/la autor/a. La primera característica, su simpleza, es crucial, dado que convierte a cualquier persona con una alfabetización tecnológica a nivel de usuario/a en un/a posible autor/a y, además, su actualización resulta muy fácil. La sencillez hace que las posibilidades de un *blog* sean más limitadas que las de una página web, aunque están mejorando constantemente. La segunda característica, el orden de aparición de las entradas, lleva a que la última contribución del/de la autor/a aparezca en primer lugar. Las entradas se ordenan por fecha, pero también por temas, gracias al uso de etiquetas. Los/las lectores/as pueden escribir sus comentarios a cada una de las entradas. Los *blogs* suelen tener dos partes, el

espacio central, que se actualiza constantemente, y los laterales, en los que se puede poner información fija, normalmente a través de enlaces, ya que el espacio es muy limitado.

Los *blogs* se han convertido en un fenómeno social que lógicamente ha penetrado también el mundo del aprendizaje de lenguas. Algunos/as profesionales los utilizan como medio muy dinámico de intercambio de opiniones y materiales con otros/as docentes. Dejando a un lado este uso, según Campbell (2003), en el campo de la enseñanza de lenguas, se pueden diferenciar tres tipos de *blog*: el *blog del/de la profesor/a*, el *blog del aula* y el *blog del/de la alumno/a*, dependiendo de quiénes sean sus autores/as: el/la profesor/a, el/la profesor/a y los/las alumnos/as o cada uno de los/las alumnos/as.

El *blog del/de la profesor/a* es el que más nos interesa aquí porque contribuye fundamentalmente al desarrollo de la comprensión escrita. Puede constar de una parte más fija, donde aparezcan las informaciones menos cambiantes, como pueden ser el programa, los criterios de evaluación, diccionarios, páginas de gramática, talleres de vocabulario, otros *blogs* o páginas para el aprendizaje de lenguas... Podrá tener también otra parte más dinámica, donde aparezca información sobre las tareas que se han de realizar, así como artículos y opiniones diversas para el desarrollo de la lectura comprensiva. Las entradas, además de texto, pueden ser imágenes, y pueden ponerse también enlaces a páginas web, a audio, a vídeo...

En resumen, los/las alumnos/as pueden acceder a un *blog* con las informaciones, actividades y textos que el/la docente quiera hacerles llegar y enviar el *feedback* que corresponda, según el caso. Su estructura permite otros usos y puede convertirse en un sencillo aulario virtual para cualquier tipo de actividad o servir para albergar una *webquest* o una caza del tesoro.

Tan sólo vamos a mencionar brevemente los otros dos tipos de *blog* que describe Campbell (2003): el *blog del aula* y el *blog del/de la alumno/a*, ya que su objetivo es especialmente la práctica de la expresión escrita. El *blog del aula* es el escenario donde tanto el profesor/a como los/las alumnos/as pueden discutir distintas cuestiones, tanto dentro como fuera del aula. Según un estudio realizado por Almeida (2008) con alumnos/as de inglés L2, los/las alumnos/as son perfectamente conscientes del potencial

didáctico de esta herramienta. Finalmente el *blog del/de la alumno/a* implica que cada uno/a tiene su propio blog, que puede ser leído y comentado por el/la docente, sus compañeros/as... con la riqueza, la dedicación y los riesgos que esto entraña. Los *blogs* pueden ser una forma de trabajo habitual o pueden ser creados por una circunstancia especial, por ejemplo, como hemos visto más arriba, pueden ser el producto final de una *webquest*. Un proyecto de *blogs* muy reciente, en el que los/las alumnos/as obtienen resultados muy notables, tanto en comprensión como en expresión escrita, es el de Ducate y Lomicka (2008).

Tras esta apuesta por la autenticidad, la selección de textos y un diseño de actividades que dé al/a la lector/a la oportunidad de desarrollar sus destrezas, utilizando distintas estrategias de lectura de manera autónoma, vamos a abordar el último apartado de este capítulo, que es la alfabetización crítica. Un punto de vista crítico es todavía más pertinente en la lectura en *Internet* por tratarse de un contexto menos fiable. Esta perspectiva crítica se puede adoptar utilizando una estrategia lectora, que sería la lectura crítica, o se puede tomar una posición más radical y hacer de la crítica el centro de la alfabetización: se trata, entonces, de la alfabetización crítica.

4.3.7 ALFABETIZACIÓN CRÍTICA

Ya hemos señalado que la grandeza y la miseria de *Internet* reside en que cualquiera puede publicar. La consecuencia de esto es un inmenso maremágnum de materiales de calidades e intenciones muy variadas. En lo que atañe al alumnado, la selección de textos por parte del profesorado puede ser válida, generalmente para la práctica en el aula, pero hay momentos en que el/la alumno/a deberá tener la suficiente autonomía para ser capaz de elegir lo que le conviene. Según muchos/as investigadores/as (Rings, 1994; Burbules, 1998; Levine, Ferenz y Reves, 2000; Horning, 2002; Schrock, 2002, 2003; Semali, 2002; Coiro, 2003, 2006; Gilmore, 2007; Godwin-Jones, 2009), el modo de hacer frente a esta situación es que tanto el profesorado como el alumnado desarrolle estrategias para valorar los materiales que encuentran.

Antes de pasar a analizar cuáles deben ser esas estrategias, centrémonos en que otros elementos contribuyen a que la Red sea un entorno poco fiable, ya que este análisis contribuirá a establecer el mejor modo de afrontar los posibles peligros. Burbules (1998)

es uno de los/las autores/as que más insiste y más argumentos aporta para defender la absoluta necesidad de una actitud crítica ante *Internet*. Las razones que menciona son la aparente neutralidad de los enlaces, la credibilidad de los/las autores/as, la nivelación de fuentes, el atractivo visual y las asociaciones lúdicas.

Ya hemos mencionado con anterioridad que los enlaces parecen simples atajos entre dos puntos, pero que en realidad no lo son. Burbules (1998) menciona tres aspectos de los mismos que apoyan su parcialidad:

- El primero es que, a pesar de que su modo de funcionamiento siempre sea el mismo, las relaciones *sémicas* que establecen entre los textos que conectan pueden ser muy variadas. El/la autor/a utiliza la retórica para subrayar estas diferencias clasificando estas relaciones en metáfora, sinécdoque, hipérbole, secuencia y causa-efecto, antítesis, identidad y catacresis.
- El segundo aspecto es que es el/la autor/a del texto quien coloca los enlaces, cualesquiera que sean sus razones, así que la libertad del/de la lector/a es sólo aparente.
- El último aspecto es que los enlaces alteran la manera en que el texto se lee y se entiende. Cuando estamos leyendo un texto y pinchamos un enlace y aparece otro texto, se producen dos hechos que distorsionan nuestra lectura: la aparición de un texto inmediatamente detrás del otro y la conexión implícita que se establece entre ambos textos:

“partly by virtue of the mere juxtaposition of the two related texts (How is a jump from a page on teenage drug use statistics to a page on rock music going to affect how the rock music page is read?); and partly by the implied connection that a link expresses -though it is far from inevitable that the connection a designer/author intends is the one that readers will necessarily draw...” (Burbules, 1998:4)

Muchos/as lectores/as asocian los conocimientos informáticos de los/las autores/as con otro tipo de conocimientos, concediéndoles una autoridad y, con ello, una credibilidad que algunos/as difícilmente merecen.

Un rasgo que contribuye a la no fiabilidad de la Red es el hecho de que todas las fuentes de información, cualquiera que sea su calidad, parecen nivelarse y adquirir la misma importancia o seriedad. Esto se ve agravado porque existe una tendencia, según sostiene Marshall (1996), a mezclar información y conocimiento.

Muchos/as usuarios/as, especialmente si han tenido acceso a ordenadores desde su infancia, asocian frecuentemente los ordenadores y los juegos, y en consecuencia su actitud frente a la Red es poco crítica. Un efecto similar tiene la gran vistosidad de muchos de los contenidos de *Internet*, que seducen al/a la lector/a sin dejarle juzgar su valor.

Por todas las razones que hemos mencionado hasta ahora los/las especialistas están de acuerdo en que tanto el alumnado como el profesorado han de ser capaces de juzgar la información y el medio al que se enfrentan.

En cuanto a los elementos específicos que se han de valorar, casi todos/as los/las investigadores/as piensan que hay que estar atento/a a la autoría, a la perspectiva y a la parcialidad del texto. Schrock (2002) considera que la autenticidad, la aplicabilidad y la utilidad son también aspectos cruciales. Brunner y Tally (1999) señalan, además, la importancia de las convenciones del medio que se han usado, los valores explícitos y ocultos del texto, su audiencia y sus beneficiarios/as; estos dos últimos elementos pueden ser muy reveladores, no sólo en textos propagandísticos. Ya hemos visto más arriba que en su modelo de lectura, Coiro (2006) proponía cinco tipos de evaluaciones para analizar la información: comprensión, relevancia, exactitud, veracidad y parcialidad. Por último, Burbules (1998) insiste en la necesidad de evaluar continuamente los enlaces y sus motivaciones. Considera igualmente esencial juzgar la calidad y pertinencia del texto. Observa que no todas las informaciones y opiniones están presentes en la Red, o al menos no tienen el mismo nivel de presencia, así que hay que reflexionar también sobre aquello que no aparece.

Parece lógico que cuantos más factores se tengan en cuenta al valorar los textos, más ajustada y completa será su evaluación. Existen, además, herramientas que nos pueden ayudar en la tarea, como listas de criterios (Schrock, 2002) y plantillas (Schrock, 2003), que los/las docentes pueden usar o utilizar como punto de partida para elaborar las suyas propias.

El concepto de alfabetización crítica, que vimos en el primer capítulo, no estaba originariamente conectado a la lectura en *Internet*. Sin embargo, varios/as autores/as lo han adoptado en este campo. Así, Levine, Ferenz y Reves (2000) sostienen que en el contexto de la lectura en *Internet* en lenguas extranjeras, la alfabetización crítica cobra todavía un mayor sentido (Meunier, 1994; Kitao, 1995; Bowman, 1996; Chapelle, 1996; Warschauer, Turbee y Roberts, 1996; Chun y Plass, 1997; Davis y Lyman-Hager, 1997; Peacock, 1998; Calderon-Young, 1999). También desde esta perspectiva de las lenguas extranjeras, Horning (2002) tiene una visión holística del concepto de alfabetización crítica y propone la siguiente definición: “Critical literacy, simply defined as the ability to analyze, synthesize and evaluate ideas in written language, either through perception (i.e. reading) or production (i.e. writing)...” (Horning, 2002).

En su modelo, la autora sostiene que en esta habilidad intervienen una serie de mecanismos de procesamiento: identificación o reconocimiento, categorización, discriminación, predicción o limitación de memoria. Otros elementos que, según Horning (2002), forman parte del proceso son las habilidades lingüísticas relacionadas con la sintaxis y la redundancia, además de cuatro niveles de rasgos distintivos: rudimentarios (letras), básicos (palabras), intermedios (frases y documentos) y avanzados (modos retóricos y géneros). En su aplicación a la lectura en línea intervienen algunos rasgos distintivos propios de las páginas web como el sonido, las imágenes, el movimiento y los enlaces; asimismo, intervienen dos mecanismos de procesamiento adicionales que propone Burbules (1998), que son el *bricolaje* y la *yuxtaposición*, y que explicamos a continuación.

Este autor realiza una muy original y muy interesante aportación al proceso lector en la Red, al considerar que a las disciplinas tradicionales que han constituido la base del discurso académico en el mundo occidental, hay que añadir ahora nuevas mecanismos que no las sustituyen, sino que las completan. Burbules (1998) considera que las disciplinas tradicionales son el *esquema* (*Outline*), que estructura y organiza los textos, y el *silogismo* (*Syllogism*), que se usa para argumentar. Dichas disciplinas se complementan con las nuevas disciplinas del *bricolaje* (*Bricolage*), que consiste en el ensamblaje de piezas para formar un texto, y la *yuxtaposición* (*Juxtaposition*), que es el simple hecho de mostrar textos e imágenes yuxtapuestos en una página web o entre dos nodos unidos por un enlace con las relaciones implícitas que se sugieren por el simple

hecho de aparecer juntos. De algún modo el *esquema* y el *bricolaje* se relacionan porque estructuran y organizan, mientras que el *silogismo* y la *yuxtaposición* implican una relación lógica entre sus componentes. Si bien los mecanismos tradicionales son más lineales y los nuevos, más laterales, en realidad todos ellos están al servicio de las intenciones de los/las autores/as, aunque sea de un modo más sutil en el caso de las nuevas disciplinas, así que conviene estar particularmente alerta.

Aunque parece que la Red, por ser un entorno con textos auténticos, resultaría especialmente favorable al desarrollo de la alfabetización crítica en L2, no existe un consenso sobre esta cuestión. No obstante, en un estudio que llevan a cabo Levine, Ferenz y Reves (2000) observan que la lectura en la Red contribuye más al desarrollo de estrategias críticas en *ESL*, que la lectura en papel. Esta afirmación se ve validada por los resultados en *skimming* y autonomía de sus lectores/as, que son superiores en línea.

Por último, desde una perspectiva constructivista, Rings (1994) con respecto al software para el desarrollo de la lectura crítica con ordenadores considera que ha de cumplir los siguientes requisitos: interactividad, potenciar estrategias y conciencia lingüística, y que sea un contexto social.

Concluiremos insistiendo nuevamente en la necesidad del desarrollo del análisis crítico de lectura en la Red, bien como simplemente una destreza más en el modelo de lectura o como la parte central de un modelo de alfabetización; de lo contrario, el panorama puede ser desolador:

“Appreciating all of this is a feature of critical reading generally; yet because of the apparent inclusiveness of the Web and because of the apparent neutrality of the associations it establishes, such an awareness needs to become a particular virtue of hyperreading. Given such capabilities, the Web can provide to readers an enormous opportunity for discovery and synthesis. Given the lack of such capabilities, the Web can be a frightening medium of manipulation and distortion -all the more effective for its flashy, user-friendly facade.”

(Burbules, 1998:17)

RESUMEN

Damos por concluido este capítulo en el que se han estudiado tres temas: las nuevas alfabetizaciones, los programas de lectura asistida en L1 y L2 y la lectura en línea en L1 y L2.

Hemos revisado, en primer lugar, el concepto de las nuevas alfabetizaciones y el contexto social en el que se desarrolla. Tras repasar una serie de denominaciones y definiciones, hemos subrayado la necesidad de construir un nuevo marco teórico en el que encajen estos nuevos conceptos.

En la segunda parte, nos hemos centrado en los programas de lectura asistida en L1 y L2 y en su evolución a través del tiempo, desde sus inicios hasta nuestros días.

Hemos dedicado la tercera parte del capítulo a la lectura en línea en L1 y L2, contrastando, en primer lugar, la lectura en papel y en línea para intentar averiguar si se trata de una única disciplina o de dos, ya que en el segundo caso resultaría imprescindible la creación de un marco teórico propio.

A continuación, hemos estudiado el texto, es decir, el hipertexto e *hipermedia* y sus rasgos fundamentales, incluidos los enlaces. Hemos repasado, después, la evolución del hipertexto y de la lectura en línea a través de los años, incluyendo diversas investigaciones.

Tras analizar el texto, nos hemos centrado en el/la lector/a. Primero hemos revisado el proceso lector o *hiperlectura* y los problemas específicos que derivan de la lectura en línea. Se han propuesto, después, estrategias para superar dichas dificultades. La defensa de la autenticidad, acompañada de una adecuada selección de materiales y tareas ha ocupado nuestro penúltimo apartado. Hemos concluido este capítulo planteando la necesidad de utilizar herramientas para una lectura crítica en *Internet*.

Antes de finalizar nos gustaría extraer una serie de conclusiones basadas en las cuestiones que se han ido tratando a lo largo de todo el capítulo:

- La alfabetización es un concepto social y, como tal, no es un concepto estático, sino que ha ido incorporando nuevas destrezas exigidas por la sociedad del

momento. Con la llegada de las nuevas tecnologías estos cambios son tan rápidos que el concepto de alfabetización se vuelve deíctico, al adquirir constantemente nuevos significados (Reinking et al., 1998; Tapscott, 1998; Dresang y McClelland, 1999; diSessa, 2000; Leu y Kinzer, 2000; Leu et al., 2007)

- *Internet* ha cambiado nuestras vidas, por lo que algunos/as investigadores/as (Bolter, 1991) consideran su aparición y su influencia en la lectura un invento tan importante como la imprenta. La necesidad o no de un nuevo marco teórico para la lectura en línea es una cuestión abierta a debate.
- Las ventajas y desventajas de la lectura en pantalla y en papel no han de ser el centro del debate, sino que la investigación, tal y como se viene haciendo en los últimos años (Develotte, 1997; Rouet, 1997; Lancien, 1998; Carignan, 2002; de Serres, 2004), se ha de centrar en el análisis del proceso lector.
- *Internet* ha cambiado la naturaleza de los textos, nos referimos a aquellos escritos específicos para la Red, tanto desde un punto de vista técnico como lingüístico. Desde una perspectiva técnica se pueden señalar características como la flexibilidad estructural, los distintos tipos de interfaz, los variados modos de desplazamiento del texto y la presencia de elementos multimedia. Desde una perspectiva lingüística se observan rasgos sintácticos y léxicos que muestran una lengua más compacta y con ciertas características del lenguaje oral.
- El proceso lector está determinado por la presencia de enlaces, empujando al/a la lector/a a lecturas no lineales de textos en papel, aunque estas no sean exclusivas de la Red. Cuando *hiperlee*, el/la lector/a se enfrenta a numerosas dificultades como la desorientación, una enorme cantidad de información que a menudo aparece fragmentada, la ausencia de límites en los textos, los *distractores*, la presencia de objetos multimedia o el uso de un lenguaje específico.
- Es necesario determinar las destrezas que la lectura en *Internet* exige para que puedan enseñarse como estrategias de lectura en *Internet* con el fin de facilitar la comprensión. Algunas investigaciones en L2 (Kol y Scholnik, 2000; Singhal, 2001; Reinhardt e Isbell, 2002; Dreyer y Nel, 2003; Lück, 2008) prueban la eficacia de la instrucción estratégica con ordenadores en la comprensión lectora.
- La alfabetización crítica resulta todavía más pertinente en *Internet* (Meunier, 1994; Kitao, 1995; Bowman, 1996; Chapelle, 1996; Warschauer, Turbee y Roberts, 1996; Chun y Plass, 1997; Davis y Lyman-Hager, 1997; Burbules, 1998;

Peacock, 1998; Calderon-Young, 1999; Levine, Ferenz y Reves, 2000; Horning, 2002; Schrock, 2002, 2003; Semali, 2002; Coiro, 2003, 2006; Gilmore, 2007; Godwin-Jones, 2009), dado que cualquier persona puede publicar.

Damos por finalizada aquí la primera parte de nuestra tesis en la que se ha descrito el marco teórico de nuestra investigación. Comenzaremos con el próximo capítulo la segunda parte de esta tesis, que está consagrada a la investigación propiamente dicha.

CAPÍTULO V
EL DISEÑO DE LA
INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V

EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN

5.1 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

5.2 LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

5.3 LOS/LAS PARTICIPANTES

5.4 EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

5.5 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

5.6 RECOGIDA DE DATOS

5.7 INSTRUCCIÓN ESTRATÉGICA

5.8 VALIDEZ DEL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

5.9 METODOLOGÍA DEL ANÁLISIS DE RESULTADOS

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

Una vez que hemos revisado el marco teórico de nuestro estudio, vamos a comenzar la parte empírica definiendo el método que hemos seguido para llevarlo a cabo. Iniciaremos este capítulo formulando nuestros objetivos, tanto los generales como los específicos, para explicar a continuación la metodología empleada en esta tesis que pertenece a la modalidad denominada: investigación-acción.

A continuación aportaremos una serie de rasgos descriptivos del contexto en que se ha llevado a cabo la investigación y de sus participantes. Una vez conocido el contexto, formularemos las preguntas de investigación que nos planteamos.

Seguidamente abordaremos la recogida de datos, que incluye una reflexión sobre el rol de la investigadora y una descripción de los instrumentos cuantitativos y cualitativos que se han empleado. Entre los primeros están las pruebas de nivel y los cuestionarios de los que nos hemos servido para obtener datos susceptibles de tratamiento estadístico sobre los distintos factores que pueden influir en la lectura en *Internet* en inglés. Los segundos, los cualitativos, incluyen dos herramientas para la reflexión *metacognitiva*, con el fin de lograr una información más rica proveniente de la introspección que realizan los/las propios/as encuestados/as.

Nuestro siguiente punto lo consagramos a la instrucción estratégica que hemos creado e implementado con los grupos piloto y experimental. Además de explicar su diseño, se detallarán cada uno de los cuatro entrenamientos estratégicos en que ha consistido dicha instrucción.

Finalizaremos el capítulo con la justificación de la validez del diseño de la investigación y la presentación de la metodología del análisis de resultados, donde mostraremos la fiabilidad y la validez de las herramientas utilizadas.

5.1 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Esta tesis tiene dos objetivos prioritarios. En primer lugar, investigar una nueva forma de lectura, la lectura comprensiva *on-line*, analizando también las estrategias para lograr el máximo nivel de comprensión *on-line* en inglés como lengua extranjera. En segundo lugar, comprobar por medio de un estudio experimental, en qué modo el entrenamiento estratégico influye en la comprensión lectora *on-line* en inglés como lengua extranjera y en otros factores relacionados con el aprendizaje del inglés como la lectura en papel, la gramática, la motivación, la capacidad y la actitud hacia las nuevas tecnologías, y el uso de estrategias de lectura.

5.2 LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

En este estudio se ha utilizado el método de la investigación acción. La investigación acción suele definirse como un proceso en el que los/las participantes examinan su propia práctica educativa de manera sistemática, utilizando técnicas de investigación (Ferrance, 2000). En palabras de Ebbutt (1983) la investigación-acción "...is the systematic study of attempts to improve educational practise by groups of participants by means of their own practical actions and by means of their own reflection upon the effects of those actions" (Ebbutt, 1983:36).

Esta metodología se utiliza de diversas maneras, ya que puede que sea impulsada por un/una docente o varios/as en colaboración. El objeto de la investigación puede ser un solo grupo, varios, una institución o incluso una comunidad. En el caso de las investigaciones centradas en uno o varios grupos, el tema de la investigación puede oscilar desde cuestiones relacionadas con la gestión del aula hasta procesos de aprendizaje de los/las alumnos/as.

El psicólogo y educador Kurt Lewin (Ferrance, 2000) fue el primero en utilizar el término *investigación-acción* en los años cuarenta. Hoy en día se trata de una práctica muy extendida en todos los campos de la educación, incluyendo obviamente el de la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Los/las diversos/as especialistas han propuesto una serie de fases en las que se puede organizar la investigación-acción. Si bien es cierto que existen diferentes modelos como el de Kemmis (Kemmis y McTaggart, 1982) o los de Elliott y Ebbutt (1985), podríamos decir que todos ellos incluyen de un modo u otro las siguientes fases:

- Identificación del problema y planificación de la acción
- Recogida e interpretación de datos
- Reflexión cara al planteamiento de futuras acciones

Otros/as especialistas como Hopkins (1985) o McNiff's (1994) consideran estos modelos excesivamente rígidos. Por ello, esta última autora propone su modelo *multiespiral* (*multi-spiral model*) que incluye el análisis sistemático no sólo de los elementos centrales, sino también de los laterales.

Como veremos a continuación, nuestro modelo es algo más complicado que los tres pasos que hemos explicitado más arriba, pero esto se debe fundamentalmente al hecho de que hemos investigado dos grupos, implementando un tratamiento solamente en uno de ellos.

En realidad, en nuestra investigación intervienen tres grupos: un grupo piloto, un grupo de control y un grupo de investigación. Todos los instrumentos utilizados se prueban antes en el grupo piloto. Al grupo de control no se le aplica el tratamiento, pero se le realizan las mismas pruebas de nivel y cuestionarios que al grupo de la experimentación. En cuanto a los instrumentos utilizados, que describiremos más adelante, se trata de obtener el máximo de información posible que nos permita responder a las preguntas de la investigación y las que puedan surgir a lo largo del proceso.

El diseño de la investigación contempla la realización de las mismas pruebas de nivel y cuestionarios al comienzo y al final de la investigación a todos los grupos. La excepción son las pruebas de lectura en papel y gramática, por tratarse de pruebas equivalentes pero distintas.

La instrucción estratégica se aplica únicamente en el grupo de la experimentación. Esta instrucción consiste en una reflexión *metacognitiva* tras la realización de la Prueba inicial de lectura no lineal en *Internet*, cuatro sesiones de una hora de entrenamiento

estratégico y la realización de los correspondientes diarios de aprendizaje después de cada una de las sesiones. Más adelante explicaremos con detalle cada uno de los pasos de esta instrucción estratégica.

5.3 LOS/LAS PARTICIPANTES

La muestra está compuesta por 153 sujetos, 137 de sexo femenino y 16 de sexo masculino, que se dividen en tres grupos cara a la investigación¹. Hay un grupo piloto de 10 personas (8 de sexo femenino y 2 de sexo masculino), un grupo de control de 48 sujetos (41 de sexo femenino y 7 de sexo masculino) y un grupo de experimentación compuesto por 95 estudiantes (88 de sexo femenino y 7 de sexo masculino). Se considera importante que el grupo de experimentación sea grande para poder observar de modo más evidente los efectos del entrenamiento estratégico al que se les va a someter. Se cree que el tamaño de los otros dos grupos es el adecuado para el ensayo de los instrumentos, en el caso del grupo piloto, y para servir de referencia, en el caso del de control.

5.4 EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Todos los/las participantes cursan la asignatura Lengua Inglesa del tercer curso de una diplomatura de la Universidad Pública de Navarra (UPNA) en el curso 2007-2008. Se eligen las diplomaturas de Enfermería y Trabajo Social porque existe la posibilidad de elaborar pruebas de nivel y cuestionarios sobre temas comunes a ambas como el SIDA, las drogas, la atención a la tercera edad, la eutanasia o los trastornos alimenticios, entre otras.

¹ Como se explicará en el apartado dedicado a la validez del diseño de la investigación, se han tenido en cuenta los datos de 132 sujetos, 41 del grupo de control y 91 del grupo de la experimentación. Se trata de los sujetos que completan más de la mitad de las pruebas y cuestionarios.

Ambos grupos tienen una mayoría clara de sexo femenino, pero esta es más pronunciada en el grupo de la experimentación con más de un 90%, frente a un 78% del grupo de control:

Tabla 5.1 Distribución de la variable sexo en el grupo de control y en el experimental

Grupo	Sexo	Número	Porcentaje
Control	<i>Masculino</i>	9	22,0
	<i>Femenino</i>	32	78,0
	<i>Total</i>	41	100,0
Experimental	<i>Masculino</i>	7	7,7
	<i>Femenino</i>	84	92,3
	<i>Total</i>	91	100

La media de edad de ambos grupos es muy similar, ya que está entre los 21,62 del grupo de control y los 22,27 del experimental. Sin embargo, como se puede observar en la tabla, la desviación típica es casi tres puntos mayor en el grupo de la experimentación, ya que mientras la edad máxima en el grupo de control es 25 años, en el de la experimentación la mayor es 47:

Tabla 5.2 Distribución de la variable edad en el grupo de control y en el experimental

Descriptivos	Control	Experimental
N	39	89
Media	21,62	22,27
Des. T.	1,632	4,237
Mínimo	20	20
Máximo	25	47

Además de las ya mencionadas, las poblaciones tienen en común otras cuestiones como el hecho de no haber estudiado formalmente inglés en los tres últimos años. Cabe señalar que el alumnado de la UPNA que está participando en el Programa Erasmus no formó parte de la investigación.

Todos los grupos dedican una hora semanal a la realización de actividades en la sala de ordenadores y es en ese contexto en el que se realiza la investigación. En dicha sala, cada alumno/a dispone de su propio ordenador con auriculares y conexión a *Internet*. Se puede utilizar además un aula virtual, creado con una herramienta comercial denominada *WebCT (Web Course Tools)*, y ese es el medio a través del cuál se ponen las tareas y materiales a disposición de los/las alumnos/as.

Durante los cuatro años en que la investigadora se ha encargado de la docencia de estos grupos, esta hora semanal en la sala de informática se ha empleado, en su mayor parte, en tareas de comprensión lectora en la Red en las que los/las alumnos/as tienen la posibilidad de acceder a materiales auténticos relacionados con su diplomatura y con su futuro profesional.

Se considera que es precisamente la Web la vía fundamental que estos/as futuros/as profesionales van a tener de contacto con la lengua y la realidad de habla inglesa, por lo que no es sólo una herramienta para aprender, sino el contexto en el que va a tener lugar gran parte de su comunicación. Por ello creemos que el uso de *Internet* es prácticamente ineludible en el aula de inglés.

Tratando de proponer tareas similares a las que se les pueden plantear en su vida profesional, muchas de las actividades que se han realizado en los últimos años se han relacionado con la búsqueda de información en sitios web en inglés vinculados a su especialidad.

Estas tareas de comprensión lectora se complementan con otras de comprensión oral, expresión oral y escrita no sólo en el aula de ordenadores, sino en el resto de la docencia de la asignatura.

5.5 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

La experiencia de varios años de trabajo con textos auténticos en *Internet* nos hacía intuir que los/las alumnos/as tenían problemas de comprensión lectora, especialmente de comprensión lectora en línea. Dicha intuición se ve después confirmada por los resultados de los tests iniciales de comprensión lectora en papel, de comprensión lectora en línea con poca navegación y de comprensión lectora en línea con mucha navegación.

Nuestro conocimiento previo sobre las estrategias de aprendizaje y la literatura que revisamos sobre el tema nos hicieron pensar que la comprensión lectora en línea del alumnado podría mejorarse a través de un tratamiento estratégico que tuviera en cuenta el nuevo medio en que se desarrolla la lectura. Por ello nos planteamos dos preguntas de la investigación.

Basándonos en la literatura de lectura en *Internet* que defiende la necesidad de modelos de instrucción específicos para este tipo de lectura tanto en primera lengua (Nachmias y Gilad, 2002; Royer y Richards, 2004; Henry, 2005; Coiro, 2006; Leu et al., 2007) como en segunda (Walz, 2001a, 2001b; Pujolà, 2002) y en los resultados de la instrucción estratégica para la lectura en L2 obtenidos por varios/as autores/as tanto en papel (Barnett, 1988; Kern, 1989; Raymond, 1993; Kusiak, 2001; Dhieb-Henia, 2003; Ramírez Verdugo, 2004; Harris, 2007; Macaro y Erlar, 2008) como en *Internet* (Kol y Scholnik, 2000; Singhal, 2001; Reinhardt e Isbell, 2002; Dreyer y Nel, 2003; Lück, 2008), formulamos la siguiente pregunta de investigación:

1 ¿Mejora el entrenamiento estratégico para la lectura *on-line* la comprensión lectora en *Internet*?

Dentro de esta primera pregunta de la investigación nos planteamos dos cuestiones, la primera de las cuales es:

1a ¿Mejora el entrenamiento estratégico del mismo modo la lectura *semilineal* y la no lineal?

La segunda de las cuestiones dentro de nuestra primera pregunta de investigación es la siguiente:

1b ¿Mejora el entrenamiento estratégico la comprensión lectora de todos/as los/las lectores/as, independientemente de sus niveles de lectura?

Para formular nuestra segunda pregunta de investigación hemos tenido en cuenta, además de las investigaciones citadas en relación a la primera pregunta de investigación, la literatura sobre la motivación en la lectura en *Internet*, tanto en L1 (Arroyo, 1992; Adler-Kassner y Reynolds, 1996; Solomon, 2002), como en L2 (Cabot, 2000; March, 2003; Lim y Shen, 2006; Lück, 2008). Se han considerado igualmente las investigaciones sobre las capacidades y actitudes de los/las aprendices de L2 frente a las NNTT (Singhal, 2001; Murray y McPherson, 2002; Hargittai, 2002; Savignon y Roithmeier, 2004):

2 ¿Mejora el entrenamiento estratégico para la lectura en *on-line* otros aspectos relacionados con el aprendizaje de las lenguas?

Dentro de esta segunda pregunta de la investigación nos planteamos dos cuestiones. La primera de ellas es:

2a ¿Mejora el entrenamiento estratégico la lectura en papel, la gramática, la motivación, la capacidad y actitud hacia las NNTT, y el uso de estrategias de lectura *on-line*?

La segunda parte de la segunda pregunta de investigación sería:

2b ¿Mejora el entrenamiento estratégico la lectura en papel, la gramática, la motivación, la capacidad y actitud hacia las NNTT, y el uso de estrategias on-line de todos/as los/las lectores/as, independientemente de sus niveles de lectura?

Como acabamos de ver se trata de analizar los efectos del entrenamiento estratégico en lectura en *Internet* no sólo en dos tipos de lectura *on-line*, sino también en otros aspectos relacionados con el aprendizaje del inglés. Se va a contemplar igualmente si el entrenamiento influye de distinta manera dependiendo del nivel de competencia lectora. Las dos preguntas que hemos formulado van a servir de guía a nuestra investigación.

5.6 RECOGIDA DE DATOS

Tanto el orden y modo de presentación como el tiempo de ejecución de las pruebas de nivel y de los cuestionarios es el mismo en el grupo de control y el experimental. Las primeras pruebas son la Actividad de lectura en papel y la Actividad de gramática. En la siguiente sesión se administran el Cuestionario lingüístico y el Cuestionario de motivación, realizándose igualmente la Actividad de lectura *semilineal* en *Internet*. En una sesión posterior se realiza la Actividad de lectura no lineal en *Internet* y se les entrega la Actividad de reflexión *metacognitiva* con el fin de que la completen fuera del aula. Una vez que han realizado las pruebas de lectura en línea y se han enfrentado a este tipo de lectura, se les entrega el Cuestionario de estrategias, ya que se refiere sólo a la lectura en *Internet* en inglés y es posible que algunos/as no tengan ninguna

experiencia al respecto. Los/las alumnos/as completan también el Cuestionario de capacidad y actitud hacia las nuevas tecnologías.

Comienza después el entrenamiento, es decir, las cuatro sesiones con el grupo de la experimentación tras las que se completan cada uno de los diarios que integran el Diario progresivo de estrategias. En las últimas sesiones del curso se realizan de nuevo las mismas pruebas y cuestionarios en el mismo orden que al inicio de curso. La excepción es la Prueba de lectura en papel y gramática, que se realiza en el periodo de exámenes, al ser parte del examen final.

El lapsus de tiempo transcurrido entre las pruebas de nivel y cuestionarios es el mismo en el grupo de control y en el experimental. Dependiendo de la herramienta, consiste en un periodo de entre tres y cuatro meses.

5.6.1 ROL DE LA INVESTIGADORA

La naturaleza de la investigación-acción de este estudio hace que la investigadora adquiera el doble rol de investigadora y profesora. Es por ello que su papel oscila entre el de observadora, más propio de las tareas de investigación, e instructora, motivadora, ayudante... papeles más relacionados con su labor como profesora.

En las sesiones relacionadas con la investigación, el papel de la investigadora-profesora varía, dependiendo de la tarea que se esté llevando a cabo. Así, cuando los/las alumnos/as deben realizar una prueba de nivel o cuestionario, la intervención es mínima y se limita a la impartición de instrucciones para la ejecución de la prueba de forma totalmente autónoma. Durante el resto de la prueba la investigadora-profesora no interviene en absoluto y su papel se limita al de observadora.

Por el contrario, en el caso de la instrucción estratégica, tiene un rol muy activo durante la presentación de la estrategia y de la tarea, pero se va convirtiendo en observadora-ayudante durante el resto del tiempo para que el alumnado pueda realizar la tarea de modo independiente, pero sabiendo que cuenta con apoyo, si lo precisa.

5.6.2 INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

En las investigaciones centradas en las estrategias de lectura, además de los métodos e instrumentos específicos para la recogida de información sobre las estrategias, como cuestionarios, protocolos verbales o entrevistas grabadas en audio o en vídeo, se utilizan otros para medir el nivel de comprensión lectora en L1 y L2, la velocidad de lectura o el modo en que se lee. Asimismo, tienen importancia otros factores como el conocimiento previo, la motivación, la actitud... que se controlan usando diversas herramientas (tests, entrevistas o protocolos verbales).

Algunas de las herramientas, concretamente algunos de los cuestionarios para la detección de estrategias en L2 elaborados por determinados/as investigadores/as, como Carrell (1989), Oxford (1990) o Mokhtari y Sheorey (2002), han sido considerados adecuados para su utilización en otros estudios por diversos/as especialistas. Ya hemos visto en el apartado dedicado a las estrategias de aprendizaje la popularidad del *SILL* (Inventario de estrategias para el aprendizaje de lenguas) de Oxford (1990), que también ha sido utilizado frecuentemente en estudios sobre estrategias de lectura tanto en *Internet* como en papel (Vincent y Hah, 1996; Atlan, 2000; Gregersen et al., 2001; Lee y Oxford, 2008). Carrell (1989) centra su cuestionario, *Metacognitive Awareness Strategies Questionnaire (MASQ)*, en la *metacognición* y lo estructura en cuatro partes: confianza, reparación, efectividad y dificultad. Por último, el *Survey of Reading Strategies (SORS)* de Mokhtari y Sheorey (2002), basado en un cuestionario sobre lectura en L1 de Mokhtari y Reichard (2002), está diseñado para el uso de estrategias *metacognitivas* y lo ha utilizado entre otros Rashid, Chew y Kabilan (2006).

En esta investigación clasificamos los instrumentos utilizados en: pruebas de nivel, cuestionarios e instrumentos *metacognitivos*. Con pruebas de nivel aludimos a aquellos instrumentos que se utilizan para que el/la alumno/a demuestre su nivel de competencia en un campo determinado. Con cuestionarios nos referimos a aquellos instrumentos en los que los/las alumnos/as manifiestan sus opiniones y sus creencias sobre diferentes cuestiones. Todos los cuestionarios se han pasado en versión bilingüe para que la falta de comprensión del inglés no influyera en los resultados. Por último, los instrumentos *metacognitivos* engloban una actividad de reflexión, que se realiza después de la Prueba de lectura no lineal, y a los diarios, que se escribían después de las sesiones de

entrenamiento. La primera se entrega al alumnado en versión bilingüe. Aunque los diarios, por su sencillez, se diseñan únicamente en inglés, pueden completarse en L1 (castellano o euskera), y así lo hacen muchos/as alumnos/as.

5.6.2.1 Pruebas de nivel

Ya hemos mencionado en el apartado de lectura que se ha de considerar, en el caso de los estudios e investigaciones, la posible interferencia de las actividades propuestas en los resultados obtenidos (Alderson y Urquhart, 1983; Canale et al., 1984; Jafarpur, 1987; Carrell, Pharis y Liberto, 1989; Alderson, 1990, 2000; Anderson, 1991; Anderson et al., 1991; Allan, 1992; Sequera, 1995; Kobayashi, 2002; Lynch, 2003; Yoshimura, 2006; Yu, 2008). Por ello y porque se intenta conocer la competencia lectora de los/las alumnos/as en situaciones diversas, las pruebas de nivel son de diferentes tipos en lo que se refiere al medio (en papel o en línea), las condiciones de realización (con el texto delante o sin el texto delante) y el tipo de pregunta (de elección múltiple, de respuesta corta o de completar huecos). Como se considera que los/las lectores/as precisan de diferentes destrezas de lectura, los distintos ítems miden la comprensión general, la comprensión de términos específicos, la comprensión detallada, la inferencia o la lectura crítica. Todos los textos de lectura son materiales auténticos no modificados, extraídos de la Red.

Prueba de lectura en papel

Como se ha señalado anteriormente, se diseñan dos pruebas similares de lectura comprensiva en papel, que se utilizan al inicio y al final de la investigación. Dichas pruebas constan de dos partes de igual valor: en la primera se han de completar los huecos de un texto y en la segunda se ha de responder a las preguntas sobre un texto:

- **Texto para completar** : se trata de un texto sobre los desórdenes alimenticios tanto en la prueba inicial como en la final. El número de huecos y el de palabras es el mismo porque se trata de medir fundamentalmente la comprensión lectora, no el conocimiento de vocabulario. La destreza fundamental es la inferencia, que se intenta potenciar a través de las pistas que proporcionan la abundancia de vocabulario básico, la presencia de términos de etimología común en castellano

e inglés, y los rasgos que indican que las palabras que se han de insertar pertenecen a una determinada categoría gramatical o a otra, permitiendo que este pueda servir como criterio de selección. El propio tema y la naturaleza descriptiva del texto crean un contexto óptimo para la inferencia. No obstante, se ha de admitir que el conocimiento de vocabulario puede jugar un papel importante, especialmente en los casos en que este sea muy limitado.

- **Texto con preguntas de comprensión:** se trata de un texto con cinco preguntas de elección múltiple sobre el mismo. Mientras que en el texto inicial el tema es el rol de los/las ancianos/as en nuestra sociedad, en el final se abordan las autolesiones en la niñez y en la adolescencia. Las preguntas son de distinto tipo y exigen la activación de destrezas de inferencia, conocimiento previo, comprensión general, comprensión detallada...

La puntuación total de la Prueba de lectura es de cien puntos.

Prueba de gramática

Somos conscientes de que el nivel de lengua inglesa ha de medirse integrando las destrezas de una forma mucho más completa que la consideración del nivel de lectura y el de gramática. Sin embargo, para los fines de nuestra investigación nos pareció más interesante centrarnos en el nivel de lectura, realizando tres pruebas distintas, una en papel y dos *on-line*, y limitarnos a recoger un rasgo concreto, como es el conocimiento gramatical.

Las pruebas de gramática, tanto la inicial, denominada *Prueba inicial de gramática* como la final, *Prueba final de gramática*, cuentan con dos partes de igual peso: tiempos verbales y estructuras gramaticales. La puntuación total de esta parte es de cien puntos.

Prueba de lectura semilineal

Denominaremos *Prueba de lectura semilineal o Actividad 1* a la primera de las actividades de lectura en línea que se realizan. A pesar de tratarse de una tarea de lectura *on-line*, exige muy poca navegación ya que sólo visitan tres páginas: la página de entrada o *homepage* (Fig. 5.1) y la página del artículo, que consta a su vez de dos páginas. La consideramos por ello una prueba de lectura *semilineal*, ya que exige poca navegación. Como veremos a continuación, el tipo de prueba es de *recall*, es decir, una tarea de lectura sin el texto delante, un modo de evaluación que ha sido empleado con frecuencia en otros estudios (Barnett, 1988; Schueller, 1999; Macaro y Erler, 2008).

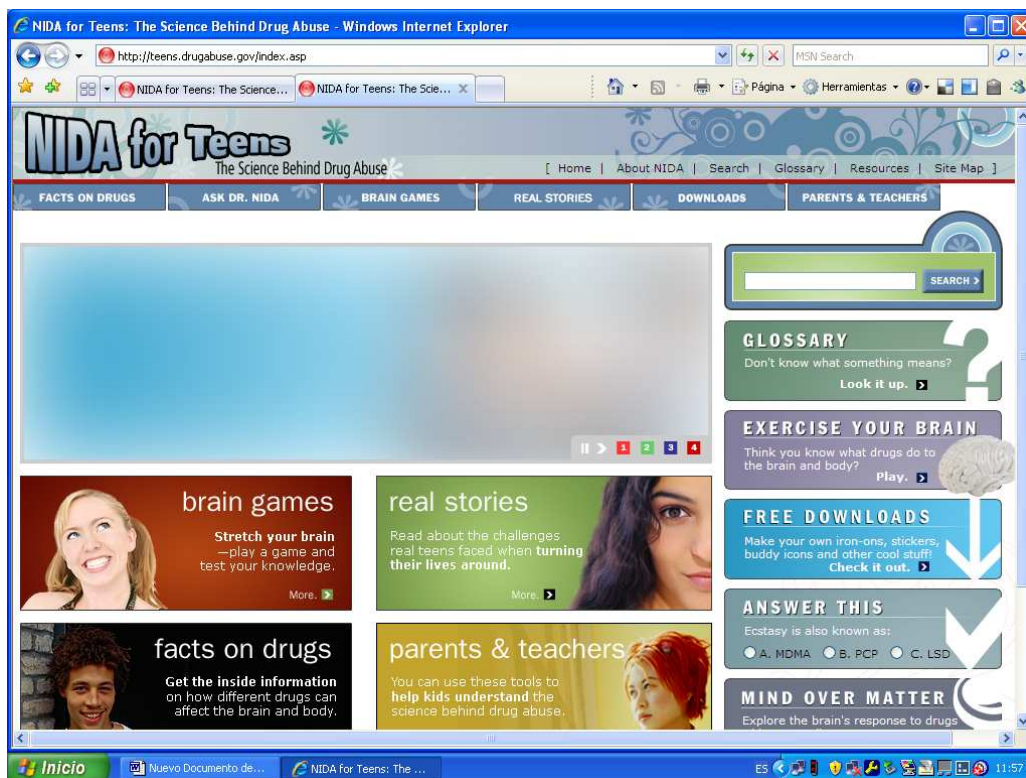


Fig. 5.1

La prueba, a la que sus autores/as, denominan *quiz*, se encuentra en un sitio web llamado *Nida for Teens* (<http://teens.drugabuse.gov/index.php>), acrónimo tras el que está el *National Institute of Drug Abuse* del Departamento de Salud de los Estados Unidos.

Las preguntas de este *quiz* son de distinto tipo, cubriendo diversos estilos y estrategias. Aunque existen preguntas de comprensión de términos concretos (*scanning*), que por su sencillez no se hubieran incluido si hubieran tenido el texto delante, encontramos igualmente preguntas de comprensión general. La memoria no es un elemento

fundamental, pero puede servir de ayuda, al igual que el conocimiento previo o la deducción lógica.

Esta es la única prueba de nivel que no se ha elaborado expresamente para la investigación, sino que se ha utilizado un test ya existente en la propia página web, aunque con pequeñas modificaciones. No se trata pues de una prueba creada para lectura comprensiva de inglés L2, sino para informar a los/las adolescentes de los peligros de la ingesta de esteroides. La prueba en sí es un *quiz* que realizan los/las estudiantes tras haber leído un texto sobre esteroides. En un principio se había preparado otro texto de este mismo sitio web sobre el éxtasis. Sin embargo, en su pilotaje se comprobó que el conocimiento previo de algunos/as lectores/as era tan alto que mediatizaba totalmente la comprensión.

Aunque la prueba es una adaptación apenas modificada del *quiz* mencionado, el modo de administración es distinto. Antes de comenzar la actividad, se les entrega una hoja con instrucciones explicándoles que van a leer un texto sobre esteroides para responder después a unas preguntas. Se les da cinco minutos para que lean las diez preguntas sobre el texto y se les advierte que no van a poder consultar las preguntas mientras leen, ni el texto cuando respondan a las preguntas. Desde el inicio saben que cuentan con un máximo de 25 minutos para leer el texto en el ordenador. Durante ese tiempo no se puede realizar ninguna consulta ni utilizar ningún diccionario.

Cuando todos/as están dispuestos/as, se les retiran las preguntas y se les da un enlace (<http://teens.drugabuse.gov/>), advirtiéndoles que entrarán a una página general en la que han de encontrar el apartado correspondiente a la información que necesitan (se trata del primer apartado y, según hemos señalado, el texto ocupa dos páginas). Cuando terminan de leer y están preparados/as, realizan la prueba.

A pesar de la sencillez de la navegación, en sus observaciones la investigadora detecta que determinados/as alumnos/as tienen distintos tipos de problemas, relacionados específicamente con la lectura en *Internet*. Algunos/as alumnos/as tardan en lograr entrar en la página, cuestión que les hace perder tiempo y pone de manifiesto algunas de sus carencias. Otra dificultad es que estos/as mismos/as alumnos/as u otros/as no se dan cuenta de que el artículo se extiende a lo largo de dos páginas, por lo que no obtienen la información necesaria para contestar a algunas de las preguntas del *quiz*.

Como esta prueba va a realizarse tanto al inicio como al final del entrenamiento, una vez terminada no se hace ningún énfasis en la misma, ni se revisa en ningún momento. Simplemente se informa al alumnado de que es parte de un estudio y nada puede hacerles intuir que vaya a repetirse a final de curso. La puntuación total de esta prueba es de cien puntos.

Prueba de lectura no lineal

La *Prueba de lectura no lineal*, a la que también denominamos *Actividad 2* es una prueba fundamental en esta investigación, ya que se trata de una tarea de lectura *on-line* con bastante navegación, siendo esta modalidad de lectura la más característica de *Internet*, según hemos visto en el capítulo anterior. Siguiendo a Altun (2003), consideramos que se trata de una prueba de lectura no lineal por implicar bastante navegación.

Todos los textos se encuentran en una página web dedicada a la tercera edad, denominada *NIH Senior Health* (<http://nihseniorhealth.gov/listoftopics.html>) de los *NIH*, es decir, de los *National Institutes of Health*, pertenecientes al Departamento de Salud estadounidense. La prueba, que ha sido creada por la autora de esta tesis con el asesoramiento de su directora, Yolanda Ruiz de Zarobe, consta de diez preguntas de respuesta abierta de distinto tipo, incluyendo preguntas de comprensión general, de inferencia, de comprensión detallada... El nivel de profundidad con el que se ha de leer varía mucho, ya que va desde una lectura muy superficial cuando se realiza *scanning* o búsqueda de información concreta, a una lectura profunda cuando la información no está en el texto, sino que se ha de inferir del contexto. Con el fin de que la tarea de lectura fuera lo más auténtica posible, en el diseño de la prueba se ha intentado reproducir el objetivo fundamental que suele conllevar la lectura en *Internet*: la búsqueda de información (Leu et al., 2007).

Al comienzo de la Prueba de lectura no lineal se advierte a los/las alumnos/as de que van a acceder a un sitio web en el que encontrarán una lista de enlaces que tendrán que seleccionar según la información que deseen encontrar. Se les indica también que para

encontrar la información no es necesario ver ninguno de los vídeos² que aparecen en la página web. De igual modo se les señala que algunos enlaces son similares y que tendrán que tener cuidado de elegir el adecuado. Estas advertencias aparecen también por escrito y en un color destacado en la propia hoja de la prueba. El tiempo del que disponen, 55 minutos, es bastante limitado, pero se trata de un elemento que se ha de considerar en la competencia lectora (Leu et al., 2004). Durante ese tiempo no se puede realizar ninguna consulta ni utilizar diccionario alguno.

Uno de los riesgos de la Red es que la información cambia constantemente, por ello se decidió copiar todas las páginas web del sitio. De este modo, se trata de asegurar la conservación de estos materiales por si se produjera alguna modificación importante de los mismos o su desaparición en el periodo que transcurre entre las pruebas iniciales y finales de lectura en *Internet*. Aunque no fue necesario, el procedimiento hubiera consistido en cargar las páginas en los ordenadores para poder realizar la prueba final en las mismas condiciones. No obstante, en la actualidad³ la página de entrada, la *homepage*, ha cambiado de aspecto y la larga lista de temas, que ocupaba dos pantallas (Fig. 5.2), ha sido substituida por ocho grandes apartados que agrupan los elementos de dicha lista. La página es más aceptable desde el punto de vista del diseño (Fig. 5.3), pero los/las lectores/as habrían tenido que realizar un pequeño esfuerzo añadido, al tener que identificar los contenidos que les interesaba dentro de cada uno de esos ocho grandes temas.

² Aunque creemos que los objetos multimedia son una parte esencial de la Red y de la lectura en *Internet*, hemos decidido eliminarlos en esta prueba para limitar el número de circunstancias.

³ La última consulta a dicha página se ha realizado el 5 de junio de 2009.



Fig. 5.2

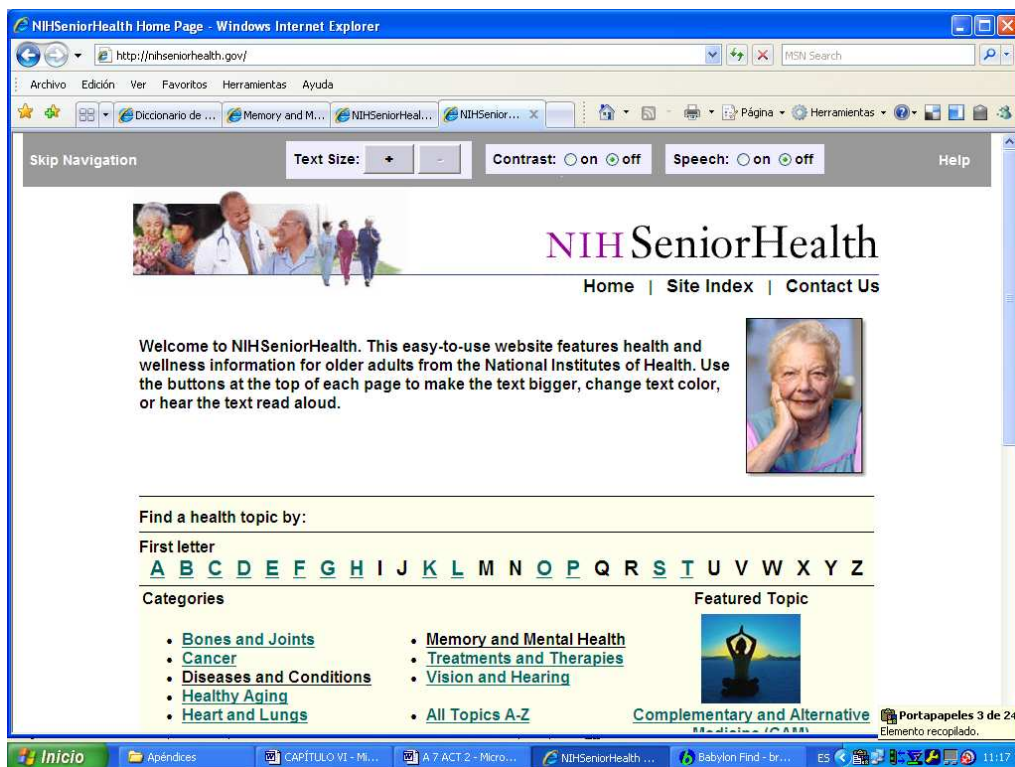


Fig. 5.3

Al igual que la Prueba de lectura *semilineal*, esta prueba se realiza tanto al inicio como al final del entrenamiento. Por ello, una vez realizada la actividad, se actúa del mismo

modo que en la primera actividad, evitando que ningún/a alumno/a intuya que volvería a realizarse. Nos limitamos a decir que era parte de un estudio y que lo significativo es reflejar a continuación cómo ha sido su proceso de lectura en la denominada *Actividad de reflexión metacognitiva*. La puntuación total de la Prueba de lectura no lineal es de cien puntos.

5.6.2.2 Cuestionarios

Además de las pruebas de nivel, se han utilizado cuatro cuestionarios para obtener datos sobre diversos factores relacionados con el aprendizaje de lenguas: el Cuestionario lingüístico, el Cuestionario de motivación, el Cuestionario de nuevas tecnologías y el Cuestionario sobre el uso de estrategias de lectura. A continuación, vamos a examinarlos uno a uno.

Cuestionario lingüístico

Este cuestionario consta de siete ítems referidos al nivel de conocimiento de idiomas y a los niveles de lectura. Tres de los ítems se refieren al conocimiento de la lengua inglesa, dos al del euskera, dos a otras lenguas y uno a la lengua en la que mejor se lea, cualquiera que esta sea. Las variables de lengua inglesa incluyen la nota obtenida en Selectividad, una valoración del nivel de lectura y una estimación del nivel de lengua según una escala en la que aparecen, como referencia, los exámenes de las escuelas de idiomas. La nota de selectividad se emplea únicamente para que la estimación del/de la alumno/a del resto de niveles sea lo más realista posible. El modo de preguntar sobre cada una de las dos variables referidas al euskera y a la segunda lengua extranjera es similar al empleado con la lengua inglesa. Se incluye, además, el nivel de lectura en la lengua que mejor se lea porque queríamos asegurarnos de que este dato estuviera presente, sea cual fuera la casuística, refiriéndose así no sólo al euskera y al castellano, sino a cualquier lengua del mundo.

Al inicio de este cuestionario se incluyen dos ítems de naturaleza demográfica que no guardan relación con el resto. Se trata simplemente de dos preguntas referidas a la edad y al sexo de los/las participantes.

Cuestionario de motivación

Se trata de un cuestionario de motivación hacia el aprendizaje del inglés que ha sido elaborado a partir de otros tres cuestionarios de Ely (1986) Clément, Dörnyei y Noels (1994) y Dörnyei y Clément (2001). Consta de 16 ítems que recogen la motivación tanto de orientación instrumental como integradora, actitudes hacia los/las hablantes de L2, interés cultural, vitalidad de la L2, *milieu*, autoconfianza. Se presenta en escala Likert (1-5), acorde con el resto de los cuestionarios utilizados en esta investigación.

Cuestionario de nuevas tecnologías

Se trata de un cuestionario de 32 ítems que consta de dos partes: el Cuestionario de capacidad en nuevas tecnologías y el Cuestionario sobre la actitud hacia las nuevas tecnologías para el aprendizaje en el contexto de la diplomatura.

La primera parte, el Cuestionario de capacidad en nuevas tecnologías consta de 16 ítems de capacidad en nuevas tecnologías con escala Likert (1-5). Es una herramienta de creación propia porque se quería medir especialmente su competencia, además de en tareas habituales y necesarias para cualquier alumno/a, en aquellas destrezas que son necesarias para leer en línea y comunicarse con los/las demás a través del correo y un aula virtual, como el que se emplea en la asignatura.

La segunda parte, el Cuestionario sobre la utilidad de las nuevas tecnologías para el aprendizaje en el contexto de la diplomatura, está inspirado por un cuestionario de Allen (2006), aunque se han realizado numerosas modificaciones. Se trata de un cuestionario con 15 variables que se centran en la opinión del alumnado con respecto a la utilidad de las NNTT en el aprendizaje de cualquier materia en el contexto de la diplomatura. La idea original era centrarse en el aprendizaje del inglés a través de las nuevas tecnologías, pero estimamos que era probable que muchos/as de los/las alumnos/as no hubieran tenido prácticamente ninguna experiencia al respecto en el momento de completar el cuestionario por primera vez. Por ello, se consideró que la experiencia que tuvieran sobre las nuevas tecnologías en todo el contexto de su diplomatura influiría en su opinión sobre el uso de las mismas en el aprendizaje y este es un factor válido en nuestra investigación.

Cada uno de los 15 ítems de esta segunda parte propone una herramienta de las NNTT en el ámbito de la enseñanza de sus estudios y tienen una escala (0-5), en la que 0 es que no la han utilizado nunca y de 1-5 lo útil que la consideran, de modo que los/las que no la han usado no opinan sobre su utilidad.

La segunda parte consta de un ítem más, una última pregunta que se refiere exclusivamente al uso de las TIC en el aula de inglés, con escala 1-5.

Cuestionario sobre el uso de estrategias de lectura

El instrumento sobre el uso de estrategias que se ha empleado en esta investigación es un cuestionario de 38 variables con escala 1-5 sobre la frecuencia de uso de determinadas estrategias de lectura en línea. Dichas estrategias se organizan en tres grupos dependiendo de su naturaleza: globales o *metacognitivas (global)*, de resolución de problemas (*problem solving*) y de apoyo (*support*). Las primeras sirven para monitorizar y gestionar la comprensión, las segundas para ir solucionando los problemas que se plantean en la tarea y las últimas se refieren al uso de mecanismos de apoyo básico como diccionarios, toma de notas...

Nos vamos a detener en el origen de esta herramienta porque es clave no sólo en la medición de los niveles de estrategias que usan los/las lectores/as, sino también porque es el punto de partida de la instrucción estratégica que se ha llevado a cabo. La investigadora ha realizado una adaptación y traducción del cuestionario denominado *Online Survey of Reading Strategies (OSORS)* de Anderson (2003), que hemos mencionado anteriormente. Sin embargo, este test tampoco es original, sino que este especialista adapta el *Survey of Reading Strategies (SORS)*, un test de estrategias de lectura tradicional elaborado por Mokhtari y Sheorey (2002), al que también hemos aludido en este mismo capítulo. Además de adecuarlo para lectura en línea, Anderson añade 3 preguntas a las 35 con que contaba el original y realiza otras alteraciones, incluyendo el cambio de categoría de alguno de los ítems.

El *OSORS* de Anderson (2003) consta de un total de 38 ítems y conserva las tres categorías que tenía el de Mokhtari y Sheorey (2002): 18 estrategias globales (5 más que el original), 11 estrategias de resolución de problemas (inicialmente sólo 8) y 9

estrategias de apoyo (el mismo número que el *SORS*). Anderson añadió además la expresión *on-line* a muchos de los ítems.

No obstante, echamos de menos en el *OSORS* de Anderson (2003) las referencias a la navegación en sí que aparecen en otros/as autores/as y que en nuestra opinión resultan esenciales, puesto que, según hemos visto, uno de los grandes problemas en *Internet* es la desorientación y la desviación del objetivo marcado inicialmente. Por ello se han eliminado dos estrategias que Anderson (2003) había añadido en su cuestionario y que no eran válidas en el contexto de nuestra investigación, ya que no utilizamos la herramienta del *chat*:

2. I participate in live chat with other learners of English.

3. I participate in live chat with native speakers of English.

En su lugar se han introducido dos estrategias que también son de tipo global o *metacognitivo*, pero que se refieren a la navegación:

2. Before clicking on a link, I think if the information that may appear there will divert me or not from my purpose.

Reflexiono antes de hacer click en un link sobre si la información que puede aparecer allí me desviará o no de mi propósito.

3. When surfing on the Internet, I decide what to read closely and what to ignore.

Cuando navego en Internet decido qué debo leer con atención y qué puedo ignorar.

Se ha transformado además la estrategia 14, ya que tiene relación con la estrategia 3 que se ha introducido. Lo que se ha buscado es limitar la 14 a la lectura de un texto concreto dentro de *Internet*, sin aludir a la navegación. Como en el contexto de nuestra asignatura los textos están seleccionados por la docente, no existen partes que se deban ignorar, por

lo que hemos sustituido “ignorar” por “leer superficialmente”. En cambio la 3 se refiere realmente a la navegación y ahí sí que hay partes que se han de ignorar totalmente.

14. When reading on-line, I decide what to read closely and what to ignore.

(item original)

14. When reading a text on-line, I decide what to read closely and what to skim

Cuando leo un texto on-line decido qué debo leer con atención y qué puedo leer superficialmente.

Se ha modificado la categoría de tres de las estrategias relacionadas con la lectura crítica, la 34, 35 y 36, que Anderson (2003) clasificaba como de resolución de problemas. No obstante, hemos decidido considerarlas globales o *metacognitivas*, como hacen Mokhtari y Sheorey (2002) en el cuestionario original con aquellas estrategias relacionadas con la lectura crítica.

34. I critically evaluate the on-line text before choosing to use information I read on-line.

Evalúo de forma crítica el texto on-line antes de decidirme a usar la información que leo.

35. I can distinguish between fact and opinion in on-line texts.

Soy capaz de distinguir entre los hechos y las opiniones en los textos on-line.

36. When reading on-line, I look for sites that cover both sides of an issue so that I can read texts written from different points of view.

Cuando leo textos on-line busco sitios donde aparezcan las dos caras de cualquier tema para poder leer textos escritos desde distintos puntos de vista.

Además de las alteraciones importantes señaladas arriba, se ha efectuado alguna pequeña modificación para aclarar el significado de la frase. Las traducciones realizadas son bastante libres con el único fin de que las oraciones sean más naturales en castellano, pero siempre intentando no desviarse del sentido original.

Se modifica igualmente el orden las preguntas 30 y 31 porque se entiende mejor la 31 con referencia anafórica en vez de catafórica. Este es el nuevo orden:

30. When I read on-line, I guess the meaning of unknown words or phrases by using context.

Cuando leo en línea, adivino el significado de las palabras o frases que no entiendo usando el contexto.

31. I check to see if my guesses about the on-line text are right or wrong.

Compruebo para ver si lo que voy adivinado por el contexto es correcto o no.

La hoja de respuestas que propone Anderson (2003) y que hemos utilizado está en realidad adaptada de la hoja de respuestas del *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)* de Oxford (1990), que ya hemos mencionado con anterioridad. Al contrario que hacen Anderson (2003) y Oxford (1990), no se les ha dado a los/las lectores/as información sobre el tipo de estrategias porque consideramos que, en nuestro caso concreto, no supone una aportación esencial a la instrucción estratégica.

5.6.2.3 Instrumentos reflexivos

Según hemos apuntado en el apartado dedicado a la instrucción estratégica, los/las componentes del grupo experimental cuentan, además de con los cuatro entrenamientos, con dos instrumentos diseñados con el fin de, por un lado, potenciar su conciencia *metacognitiva* y, por otro, recoger información sobre sus opiniones con respecto al propio entrenamiento y a las tareas que realizan. Estos instrumentos son la Actividad de reflexión *metacognitiva* y el Diario progresivo de estrategias.

Como se ha dicho anteriormente, en ambas herramientas los/las lectores/as pueden expresarse en su lengua materna puesto que se estima que esto puede facilitar la introspección, que es el objetivo fundamental del uso de estos instrumentos.

Actividad de reflexión metacognitiva

Tras realizar la Prueba de lectura no lineal a través del aulario virtual, se pone a disposición de los/las alumnos/as del grupo experimental un cuestionario de cinco preguntas abiertas sobre la tarea que han realizado con el objeto de que la completen fuera del aula y la mandan por *e-mail* antes de la siguiente sesión. Nos parece especialmente pertinente hacer uso de esta herramienta después de la Prueba de lectura no lineal. Nos referimos a que este tipo de lectura es el más característico de *Internet* y el más diferente a la lectura en papel. En este sentido creemos que una reflexión después de dicha prueba puede más ser rica y reveladora que si se hubiese realizado tras las otras pruebas de lectura.

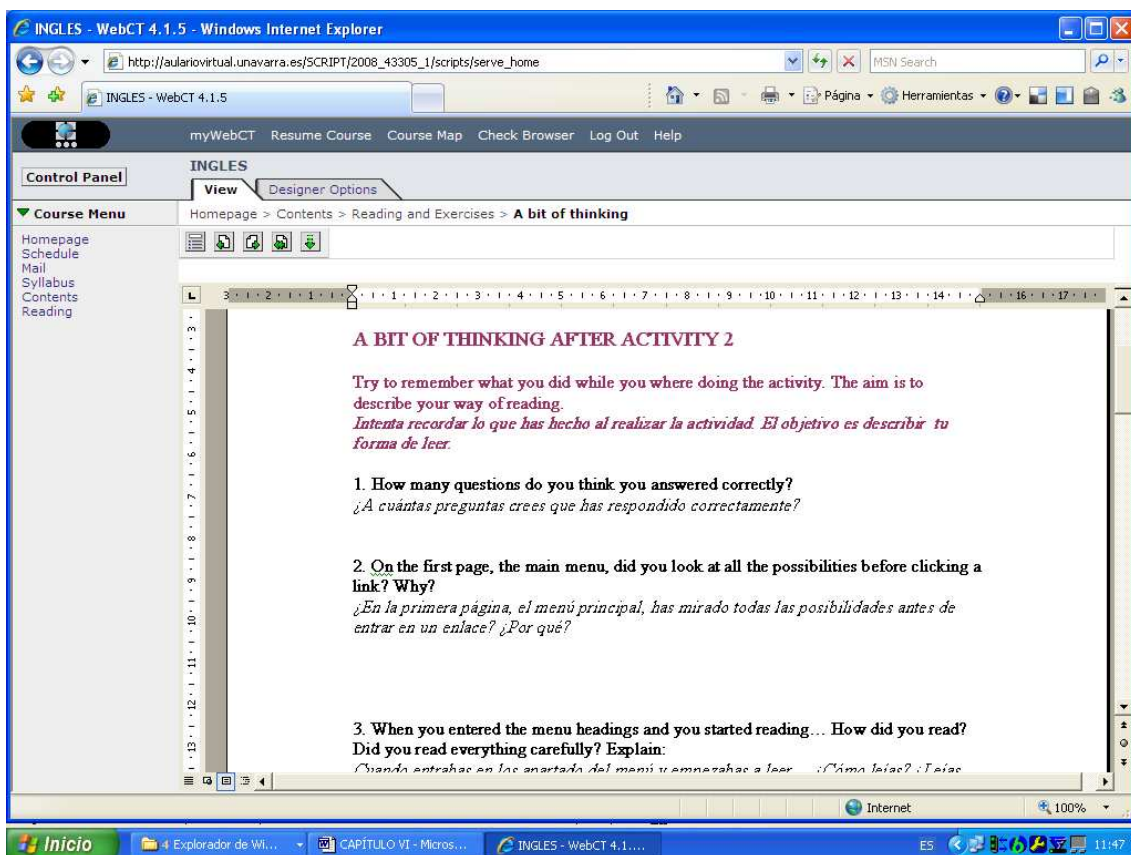


Fig. 5.4

Aunque no se trata de una mera adaptación, el cuestionario se basa parcialmente en las herramientas de Carrell (1989), Kusiak (2001) y Phakiti (2003). Según Chamot (2004), en el contexto de las estrategias de aprendizaje son numerosos los casos en que se ha utilizado este tipo de instrumento que se vincula a tareas concretas y se completa poco tiempo después de la finalización de dichas tareas (Ellis y Sinclair, 1989; O'Malley y Chamot, 1990; Weaver y Cohen, 1997; Chamot y El-Dinary, 1999; Kojic-Sabo y Lightbown, 1999; Ozeki, 2000; Fan, 2003; Oxford et al., 2004). El hecho de que estos cuestionarios estén relacionados con tareas concretas y recientes hace que el/la lector/a no tenga problemas al recordar su modo de actuar, a diferencia de lo que ocurre con los cuestionarios ordinarios.

Ya hemos señalado que, al igual que el Diario progresivo de estrategias, este cuestionario tiene un doble fin: impulsar la reflexión *metacognitiva* y recoger datos para la investigación. El objetivo principal es que los/las lectores/as realicen una reflexión *metacognitiva* sobre la tarea de lectura en línea que acaban de completar, de modo que vayan creando su propia conciencia *metacognitiva* con respecto a este tipo de lectura. Por esta razón, al impulsarles a reflexionar sobre su labor como lectores/as, se les sugieren una serie de problemas que la literatura especializada recoge como causantes de la falta de comprensión. De este modo, quizá sus reflexiones sean más amplias en lugar de limitarse únicamente a cuestiones como la no comprensión de vocabulario y la falta de tiempo. Por último, se les proponen tres cuestiones referidas a la navegación para que reconozcan sus comportamientos o se den cuenta de que existen otros modos de actuar más allá de los suyos. El segundo objetivo es el de poder recoger algún dato de tipo cualitativo referido a una tarea concreta de lectura en línea que complete la perspectiva de nuestra investigación.

Diario progresivo de estrategias

Algunas propuestas de entrenamiento estratégico han incluido diarios (Wright, 1997; Carson y Longhini, 2002; Rubin, 2003) como parte de dicho entrenamiento. Al igual que ocurría con el instrumento anterior, los diarios tienen, por un lado, la función de ayudar al desarrollo de la conciencia *metacognitiva* de los/las lectores/as y darles la opción de expresarse ante sí mismos/as y ante la profesora. Por otro lado, sirven también para recoger datos para la investigación tras los entrenamientos estratégicos.

A pesar de que se trata de un instrumento de creación propia, se han tomado elementos de otros/as autores/as, como Chamot (1993), quien en su cuestionario pregunta a los/las lectores/as sobre las estrategias usadas cada día o Wright (1997), quien en su diario les impulsa a reflexionar sobre la utilidad del entrenamiento estratégico.

Hemos denominado a este instrumento *Diario progresivo de estrategias* porque cada uno de los diarios incluye una estrategia más con respecto al anterior. Cabe señalar que tras la realización del primer entrenamiento estratégico en el que se trabajaron las estrategias: Estrategia 1: predecir y Estrategia 2: activar el conocimiento previo, no se completa ningún diario porque el tiempo del que se disponía era bastante limitado. Se opta por realizar el primer diario después del segundo entrenamiento, dado que se desea presentar el instrumento de modo adecuado para que se le dé la relevancia debida. Es por ello que los tres diarios que veremos a continuación se realizan después del segundo, tercer y cuarto entrenamiento.

Diario 1

La estructura de los diarios es siempre la misma. Consta de una primera parte en la que aparecen las estrategias utilizadas hasta ese momento, incluyendo la o las presentadas en la última sesión. Por ello en el primer diario aparecen cuatro estrategias, que corresponden a los dos primeros entrenamientos:

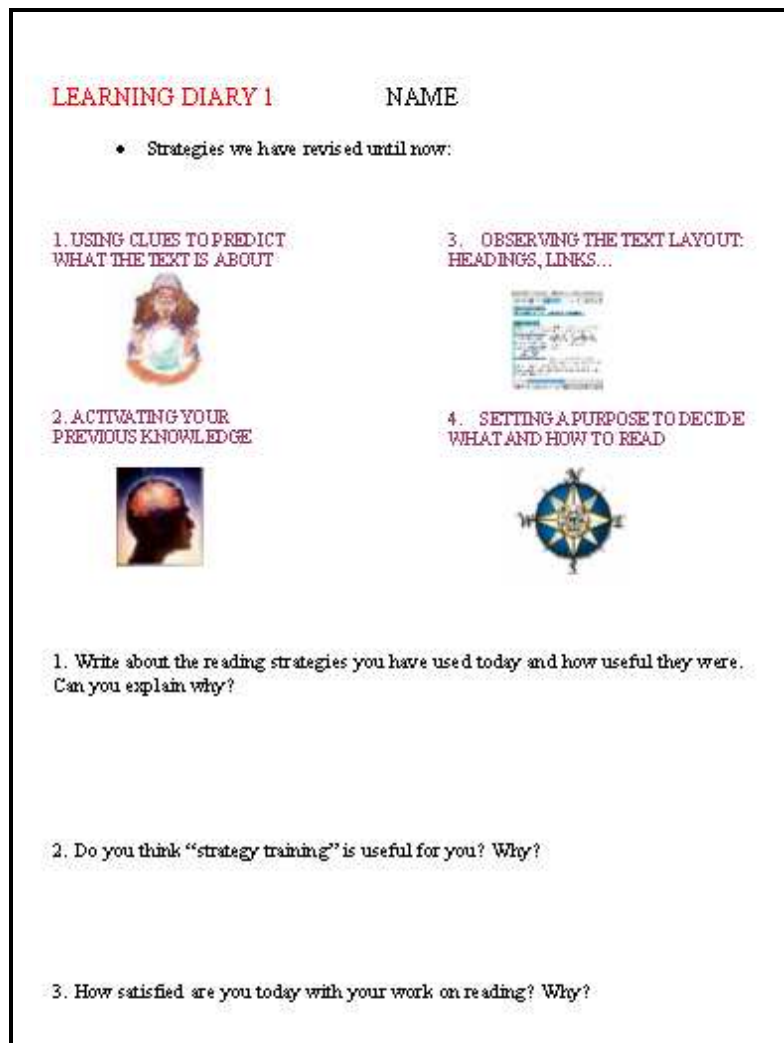


Fig. 5.5

- **Estrategia 1:** usar pistas para predecir el texto
- **Estrategia 2:** activar el conocimiento previo
- **Estrategia 3:** fijarse en el texto, diseño (*layout*), tipografía, enlaces, herramientas de navegación
- **Estrategia 4:** buscar la finalidad del texto (decidir qué leer, qué leer superficialmente, qué ignorar y qué enlaces utilizar)


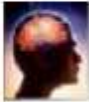


En la segunda parte, los/las alumnos/as encuentran tres preguntas que les sirven para explicar su uso de estrategias en la tarea del entrenamiento correspondiente, su opinión sobre la utilidad del entrenamiento estratégico y su grado de satisfacción con su ejecución de la tarea de lectura de ese día.

Diario 2

Su estructura es idéntica a la del Diario 1, pero en él aparece una estrategia más. Se trata de la Estrategia 5: utilizar el contexto para adivinar el significado.

LEARNING DIARY 2 NAME _____

• Strategies we have revisited until now:

<p>1. USING CLUES TO PREDICT WHAT THE TEXT IS ABOUT</p> 	<p>4. SETTING A PURPOSE TO DECIDE WHAT AND HOW TO READ</p> 
<p>2. ACTIVATING YOUR PREVIOUS KNOWLEDGE</p> 	<p>5. GUESSING FROM CONTEXT</p> 
<p>3. OBSERVING THE TEXT LAYOUT: HEADINGS, LINKS...</p> 	

1. Write about the reading strategies you have used today and how useful they were. Can you explain why?

2. Do you think "strategy training" is useful for you? Why?

3. How satisfied are you today with your work on reading? Why?







Fig. 5.6

Diario 3

Es igual que el Diario 2, salvo porque incluye una estrategia más. Nos referimos a la Estrategia 6: realizar una lectura crítica.

LEARNING DIARY 3 NAME _____

• Strategies we have revised until now:

<p>1. USING CLUES TO PREDICT WHAT THE TEXT IS ABOUT</p> 	<p>4. SETTING A PURPOSE TO DECIDE WHAT AND HOW TO READ</p> 
<p>2. ACTIVATING YOUR PREVIOUS KNOWLEDGE</p> 	<p>5. GUESSING FROM CONTEXT</p> 
<p>3. OBSERVING THE TEXT LAYOUT: HEADINGS, LINKS...</p> 	<p>6. BEING CRITICAL</p> 

1. Write about the reading strategies you have used today and how useful they were. Can you explain why?

2. Do you think "strategy training" is useful for you? Why?

3. How satisfied are you today with your work on reading? Why?

Fig. 5.7

Podemos comprobar que, aunque el Diario progresivo de estrategias es un instrumento sencillo, permite al alumnado expresarse sobre los diversos aspectos relacionados con la instrucción estratégica. El hecho de que tanto la Actividad de reflexión *metacognitiva* como los diarios se completen tras la realización de tareas concretas impulsa al alumnado a reflexionar sobre una experiencia real y reciente, de modo que la información sea lo más veraz posible pero, sobretodo, contribuye al desarrollo de su conciencia *metacognitiva*.

5.6.3 ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA METODOLOGÍA DE RECOGIDA DE DATOS

Según se deduce de lo expuesto en este capítulo, en nuestra investigación hemos hecho uso de una metodología mixta que, además de los aspectos cuantitativos, incluye otros cualitativos con el fin de obtener una visión lo más completa posible. Entre las herramientas cuantitativas incluimos todas las pruebas de nivel y los cuestionarios de escala, mientras que consideramos cualitativos los que hemos denominado instrumentos *metacognitivos*, es decir, la Actividad de reflexión *metacognitiva* y el Diario progresivo de estrategias, ya que contienen preguntas abiertas que dan la oportunidad a los/las encuestados/as de expresarse con mayor libertad.

La metodología cuantitativa requiere un marco rígido, con métodos específicos para la recogida y el análisis de datos, mientras que en el caso de la cualitativa estos no están tan definidos.

Por otro lado, con los métodos cualitativos se obtienen datos más ricos y variados, pero que presentan una mayor complicación en su interpretación, ya que está sujeta a la subjetividad del/de la investigador/a. Esto no quiere decir que no sean válidos y fiables, si se siguen determinados procedimientos.

Muchos/as especialistas opinan que los métodos cuantitativos y los cualitativos deben complementarse entre sí (Lincoln y Guba, 1985; Wright, 1997; Chatterji, 2004). La denominada triangulación consiste en combinar varios métodos para corregir las carencias que puedan tener al usarse por separado. Veamos qué significa esto en el caso que nos ocupa. Mientras que un estudio cuantitativo puede darnos información sobre si un entrenamiento estratégico tiene algún efecto en los niveles de lectura en línea, los datos cualitativos nos informan de qué problemas consideran los/las lectores/as que reducen su comprensión, qué tareas de lectura les resultan más o menos satisfactorias y por qué razón o de qué forma navegan en un sitio web concreto. Dicho de otro modo, nos proporcionan información suplementaria para poder interpretar mejor los datos cuantitativos.

5.7 INSTRUCCIÓN ESTRATÉGICA

La instrucción estratégica es probablemente el elemento fundamental en nuestra investigación, ya que todo el diseño de dicha investigación gira en torno a la misma. Por ello, vamos a dedicar este apartado al examen de todos los instrumentos que la integran, incluidos los cuatro entrenamientos estratégicos realizados, que se describen con detalle. Repasaremos otros aspectos de la misma tales como su duración, las estrategias que la integran o la literatura en que se basa.

5.7.1 DISEÑO DE LA INSTRUCCIÓN ESTRATÉGICA

Consideramos que todos los instrumentos que se han utilizado en esta investigación forman parte de la instrucción estratégica, aunque muchos de ellos se utilizaran también con el grupo de control. Nos referimos a que instrumentos como el Cuestionario de estrategias o las pruebas de lectura iniciales y finales forman parte de la instrucción, ya que en cualquier instrucción estratégica es necesario hacer un diagnóstico previo y una evaluación posterior tanto del nivel de lectura como de uso de estrategias.

La instrucción estratégica tuvo una duración de catorce horas. Sin embargo, el elemento diferenciador entre quienes reciben entrenamiento estratégico y quienes no lo reciben, es decir, entre el grupo de control y el grupo de la experimentación lo constituyen la Actividad de reflexión *metecognitiva*, los cuatro entrenamientos estratégicos de una hora cada una y la elaboración de diarios tras los entrenamientos. Esta parte tuvo una duración total de seis horas. La tabla que presentamos a continuación ilustra cuáles son las herramientas que se han utilizado con ambos grupos y cuáles sólo con el experimental:

Tabla. 5.3 Herramientas de la investigación en orden de aplicación

GRUPO DE CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
Pruebas de nivel iniciales: <ul style="list-style-type: none"> • Lectura en papel • Gramática • Lectura <i>semilineal</i> • Lectura no lineal 	Pruebas de nivel iniciales: <ul style="list-style-type: none"> • Lectura en papel • Gramática • Lectura <i>semilineal</i> • Lectura no lineal
Cuestionarios iniciales: <ul style="list-style-type: none"> • Lingüístico • Motivación • Estrategias • NNTT 	Cuestionarios iniciales: <ul style="list-style-type: none"> • Lingüístico • Motivación • Estrategias • NNTT
	Actividad de reflexión <i>metacognitiva</i>
	Entrenamiento 1
	Entrenamiento 2 + Diario 1
	Entrenamiento 3 + Diario 2
	Entrenamiento 4 + Diario 3
Pruebas de nivel finales (repetición de las iniciales o equivalentes)	Pruebas de nivel finales (repetición de las iniciales o equivalentes)
Cuestionarios finales (repetición de los iniciales)	Cuestionarios finales (repetición de los iniciales)

Siguiendo las recomendaciones de la literatura de entrenamiento estratégico (Au, 1977; Hosenfeld et al. 1981, 1991; Chamot y O'Malley, 1987; Wright, 1997; Kusiak, 2001; Salataci y Akyel, 2002; Dhieb-Henia, 2003; Pani, 2004; Ramírez Verdugo, 2004; Harris, 2007; Macaro y Erler, 2008) y considerando la duración del entrenamiento, nos hemos centrado en un número limitado de estrategias que son las siguientes:

Estrategia 1: usar pistas para predecir el texto

Estrategia 2: activar el conocimiento previo

Estrategia 3: fijarse en el texto, layout, tipografía, enlaces, herramientas de navegación

Estrategia 4: buscar la finalidad del texto (decidir qué leer, qué leer superficialmente, qué ignorar y qué enlaces utilizar)

Estrategia 5: utilizar el contexto para adivinar el significado

Estrategia 6: realizar una lectura crítica

En el Capítulo II ya se ha señalado que existen bastantes diferencias en cuanto a la clasificación de estrategias, según los/las diferentes autores/as. Aquí vamos a seguir la clasificación empleada en el instrumento de medición de estrategias que hemos utilizado: el cuestionario de Anderson (2003), que es la adaptación para lectura *on-line* del cuestionario de Mokhtari y Sheorey (2002). Ambas herramientas clasifican las estrategias en globales, de resolución de problemas y de apoyo. La tipología de la mayoría de las estrategias coinciden en ambos cuestionarios, pero existen algunas excepciones, como vamos a ver.

Según el test de Anderson (2003), *clasificar*, *predecir*, *leer con una finalidad* y *activar el conocimiento previo* son estrategias globales (*metacognitivas*); sin embargo, Mokhtari y Sheorey (2002) clasifican esta última como una estrategia de resolución de problemas. En nuestra investigación consideramos estas cuatro estrategias globales o *metacognitivas*, ya que no creemos que un problema esté siempre en el origen de la activación del conocimiento previo. Ya hemos explicado anteriormente que Mokhtari y Sheorey (2002) creen que la *lectura crítica* es una estrategia global, mientras que Anderson (2003) la clasifica como una estrategia de resolución de problemas. En nuestra tesis la *lectura crítica* se considera una estrategia global o *metacognitiva*, siguiendo también a especialistas como O'Malley y Chamot (1990) y Chamot et al. (2004a, 2004b). En cuanto a *adivinar por el contexto*, ambos tests la consideran una estrategia de resolución de problemas.

Aclaradas las cuestiones de terminología y tipología, vamos a centrarnos en las razones que nos han llevado a elegir estas estrategias y no otras. Consideramos, al igual que

muchos/as expertos/as en lectura en L2 (Oxford, 1990; Cotterall, 1993; Li y Munby, 1996; Carrell, 1998; Singhal, 2001; Zhang, 2001; Yang, 2002; Phakiti, 2003; Woodrow, 2005), que las destrezas *metacognitivas* son esenciales para la comprensión del texto y todavía más en la lectura en línea en la que la posibilidad de desorientación y de sobrecarga cognitiva son dos problemas muy frecuentes. Por esta razón hemos decidido entrenar a los/las alumnos/as fundamentalmente en estrategias *metacognitivas*.

A continuación vamos a ir revisando, estrategia por estrategia, los motivos que nos han llevado a elegirlos.

- **Estrategia 1 → Usar pistas para predecir el texto:** la predicción del contenido de un texto es esencial en la lectura, pero resulta todavía más imprescindible en *Internet*, dado que es fundamental decidir qué enlaces conviene tener en cuenta y cuáles no.
- **Estrategia 2 → Activar el conocimiento previo:** la activación del conocimiento previo es fundamental en ambos tipos de lectura, pero es todavía más importante en este caso, al tratarse de inglés para fines específicos, ya que los/las lectores/as conocen los contextos de aquello que se lee y esto puede serles de gran ayuda.
- **Estrategia 3 → Fijarse en el texto, layout, tipografía, enlaces, herramientas de navegación:** la observación del diseño es fundamental en la lectura en línea, en la que la que, además de símbolos e imágenes, se han de identificar elementos como las barras de navegación con sus correspondientes enlaces.
- **Estrategia 4 → Buscar la finalidad del texto (decidir qué leer, qué leer superficialmente, qué ignorar y qué enlaces utilizar):** el propósito de lectura es, en nuestra opinión, el aspecto más importante que se ha de tener en cuenta al leer un texto, es la brújula que nos indica el norte cuando las circunstancias nos impiden encontrarlo.
- **Estrategia 5 → Utilizar el contexto para adivinar el significado:** se ha añadido una estrategia de resolución de problemas como es la inferencia, por ser una herramienta imprescindible en cualquier contexto en el que se vayan a topar con palabras o expresiones e incluso conceptos desconocidos.

- **Estrategia 6 → Realizar una lectura crítica:** la lectura crítica es una herramienta básica para enfrentarse al texto, pero hemos subrayado también que lo es mucho más en el caso de la lectura en línea, dado que, valiéndose de herramientas como los *blogs*, cualquiera puede publicar.

En cuanto al modelo de entrenamiento que se ha utilizado, está inspirado por los modelos propuestos por diferentes especialistas (Wenden, 1986; Duffy, Roehler y Herrmann, 1988; Oxford et al., 1990; Dhieb-Henia, 2003; Pani, 2004; Chamot et al., 2004a, 2004b; Chen, 2007). El entrenamiento de cada una de las estrategias se realiza siempre ligado a una tarea concreta con el fin de que se vea en su contexto y tenga una aplicación inmediata, tal y como sugieren muchos/as especialistas (Oxford et al., 1990; Chamot et al., 2004a, 2004b). Las sesiones de entrenamiento son de 55 minutos y en ellas se presentan una o dos estrategias. En todos los casos se sigue aproximadamente la misma fórmula:

- **Se plantea la tarea.**
- **Se presenta la estrategia y sus ventajas.**
- **Se muestra el protocolo de aplicación de la estrategia paso a paso (scaffolding). La docente no sólo describe el modelo, sino que lo ejecuta delante del alumnado.**
- **Se explica cuándo puede aplicarse la estrategia.**
- **Se amplían las posibilidades de aplicación de la estrategia.**

5.7.2 ENTRENAMIENTO 1

- **Tarea:** se plantean cinco preguntas sobre el SIDA cuyas respuestas se encuentran en la página web de una organización no gubernamental denominada *Avert* (<http://www.avert.org/contact.htm>). Antes de comenzar se les proponen dos estrategias que les ayudaran en la tarea: estrategia 1: *usar pistas para predecir el texto* y estrategia 2: *activar el conocimiento previo*.
- **Se presenta la Estrategia 1: usar pistas para predecir el texto**
 - Se define y se subrayan sus ventajas.
 - Se explica un protocolo para su aplicación en cuatro pasos en el que se incluye una visita a la página en la que se ha de realizar la tarea para tratar de predecir qué información se oculta tras cada uno de los encabezamientos, tanto de la barra superior como de la lateral.
 - Se muestra cuándo puede usarse.
 - Se sugieren otros posibles usos.
- **Se presenta la Estrategia 2: activar el conocimiento previo**
 - Se define y se subrayan sus ventajas.
 - Se explica un protocolo para su aplicación y se les da un ejemplo. Después ellos/as realizan una prueba de activación del conocimiento previo, un cuestionario sobre el SIDA (Fig. 5.8) que aparece en la página propuesta para la tarea.
 - Se muestra cuándo puede usarse.
 - Se sugieren otros posibles usos.

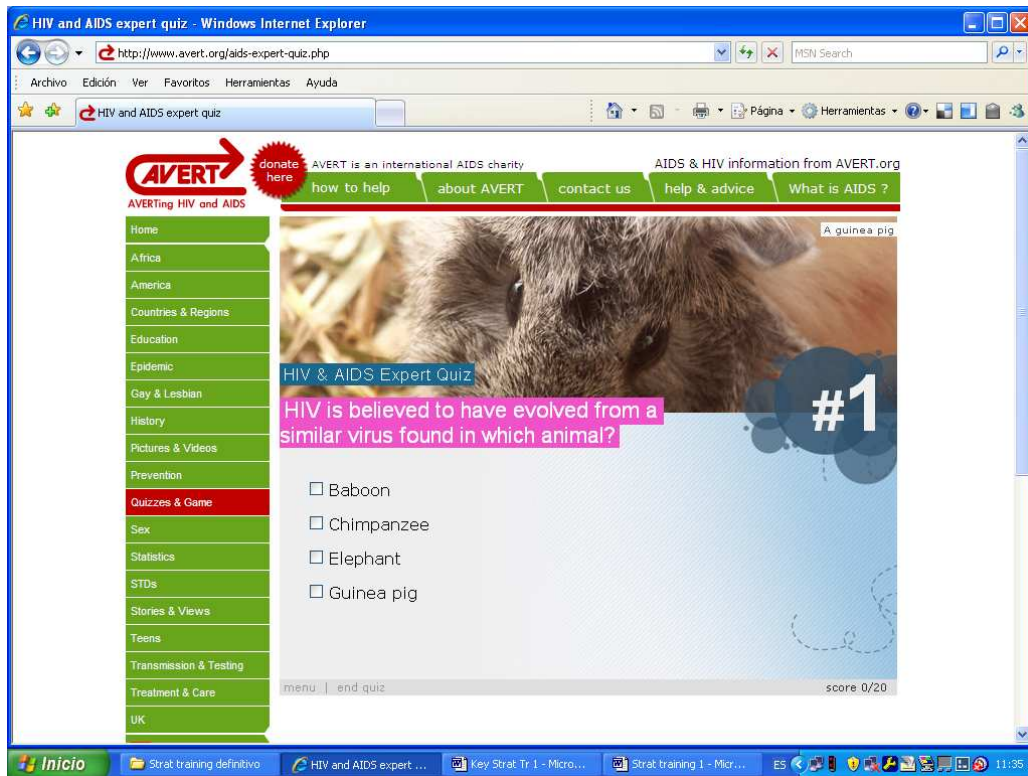


Fig. 5.8

- **Los/las alumnos/as realizan la tarea**, aplicando las estrategias que se acaban de presentar para poder resolverla. Aquellas personas que no terminen la tarea pueden completarla fuera del aula.
- **En la siguiente sesión se resuelven las dificultades** y se proporcionan no sólo las respuestas, sino también la manera de encontrarlas. Este procedimiento se aplica en todos los entrenamientos, ya que en muchas ocasiones algunos/as alumnos/as no tienen tiempo de completar la tarea en el aula y han de finalizarla sin la presencia de la docente.

5.7.3 ENTRENAMIENTO 2

- **Tarea:** se plantean cinco preguntas sobre la organización *Compassion and Choice* (<http://www.compassionandchoices.org/aboutus/>), dedicada a temas relacionados con la muerte de los/las enfermos/as. Antes de comenzar se les proponen dos estrategias que les ayudarán en la tarea. Nos referimos a la Estrategia 3: fijarse en el diseño del texto y a la Estrategia 4: finalidad. Se revisan también las estrategias anteriores.

- **Se presenta la Estrategia 3: fijarse en el diseño del texto, incluyendo la tipografía, enlaces y herramientas de navegación.**
 - Se define y se subrayan sus ventajas.
 - Se pone en práctica en la página de la organización que se ha propuesto para la tarea.
- **Se presenta la Estrategia 4: buscar la finalidad del texto (decidir qué leer, cómo leer, qué ignorar y qué enlaces visitar según nuestro objetivo).** Se trata más que de una única estrategia, de un conjunto de estrategias que giran alrededor de un eje principal que es el propósito de lectura.
 - Se define y se subrayan sus ventajas.
- **Los/las alumnos/as realizan la tarea,** aplicando las estrategias que se acaban de presentar para poder resolverla. Se les da un protocolo que les ayude a resolver la tarea, pero ellos/as han de completarlo explicando con detalle los pasos que dan para encontrar la información sobre cada una de las preguntas. El protocolo que se les da es el siguiente:
 - Objetivo
 - Palabras clave que se han de buscar
 - Procedimiento:
 - Mirar en la barra verde (barra horizontal superior) de la página (Fig. 5.9) y seleccionar el encabezamiento adecuado.
 - Desplegar el correspondiente menú.



Fig. 5.9

- **Se realiza la tarea** y se finaliza fuera del aula, si fuera necesario.
- **Se presenta el primer diario de aprendizaje** haciendo que sea el alumnado quien explique su finalidad y sus posibles ventajas. El alumnado se compromete a completar y entregar en la próxima sesión el diario con sus reflexiones sobre las estrategias, el entrenamiento y la tarea realizada.
- **En dicha sesión se resuelven las dificultades** y se proporcionan no sólo las respuestas, sino el modo de encontrarlas.

5.7.4 ENTRENAMIENTO 3

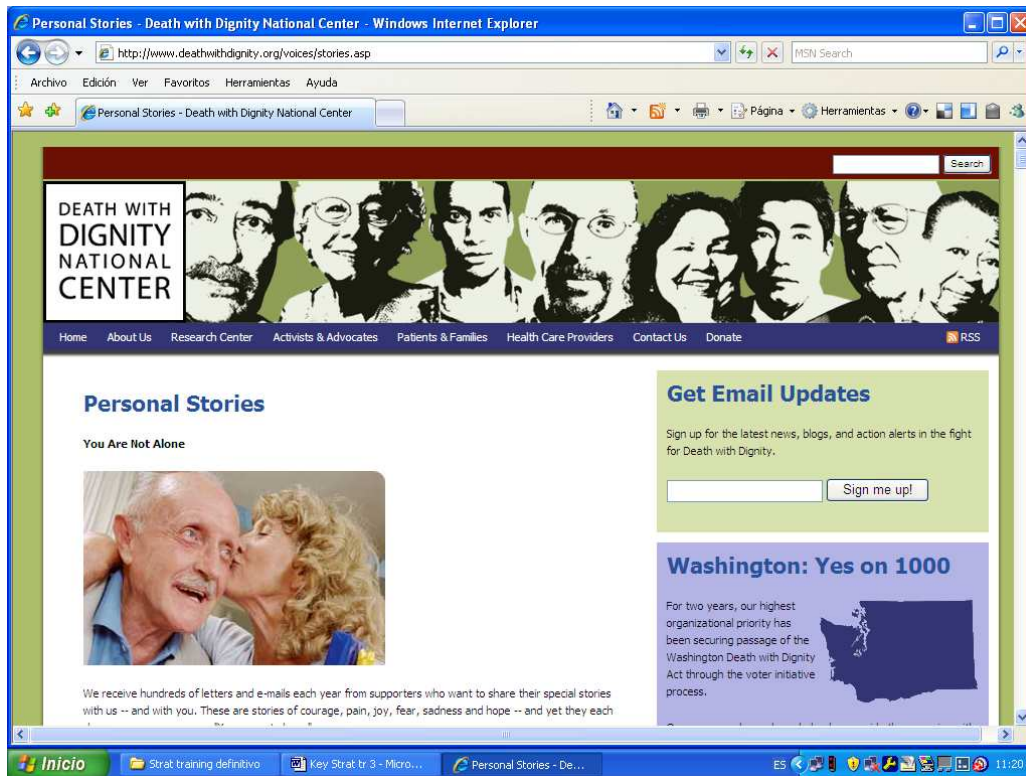


Fig. 5.10

- **Se presenta la Estrategia 5: utilizar el contexto para adivinar el significado.**
 - Antes de presentar la estrategia, se plantea la situación en la que no se comprenden palabras en un texto y se muestran posibles acciones.
 - Se ofrece un texto en castellano con huecos para hacer conscientes a los alumnos/as de que no es necesario comprender todas las palabras para entender el texto.
 - Se define la Estrategia 5: utilizar el contexto para adivinar el significado y se subrayan sus ventajas.
 - Se explican las posibles fuentes de información: la información léxica y gramatical que proporciona la palabra desconocida, el contexto y el conocimiento previo que el/la lector/a posea sobre el tema.
 - Se proporcionan ejemplos.

- **Se presenta la tarea:** la lectura de un texto titulado: “My husband Rick” (Fig. 5.10), que pueden encontrar en una página de la organización [Death with](http://www.deathwithdignity.org)

Dignity (<http://www.deathwithdignity.org/voices/stories.asp>). La lectura de dicho texto se verá apoyada por una guía de lectura que empuja al/a la lector/a a ir adivinando los términos que desconozca gracias al contexto. Este instrumento está inspirado por los empleados por Clarke y Nation (1980), Rusciollelli (1995) y Groß y Wolff (2001). Se incide sobre cuestiones como el tipo de palabra, los prefijos y sufijos que la forman, el contexto... para que el/la lector/a vaya adivinando el significado o se dé cuenta de que no es necesario conocerlo. La idea es que en un futuro el/la alumno/a sea capaz de realizar mentalmente lo que en esta ocasión está haciendo con la guía de lectura.

- **Se comienza la tarea** que se finaliza fuera del aula, si fuera necesario.
- **Se completa el segundo diario de aprendizaje** con el compromiso de entregarlo en la próxima sesión.
- **En dicha sesión se resuelven las dificultades** y se proporcionan tanto las respuestas como el modo de encontrarlas.

5.7.5 ENTRENAMIENTO 4



Fig. 5.11

- Se presenta un enlace en el que los/las alumnos/as encontrarán un artículo sobre la eutanasia (<http://www.catholic.org/featured/headline.php?ID=1337>) de la organización [Catholic Online](http://www.catholic.org) (Fig. 5.11). Antes de comenzar su lectura se anima al alumnado a que emplee estrategias anteriores como la predicción y la activación del conocimiento previo, al analizar el título y la URL en la que se encuentra dicho artículo.
- Se presenta la tarea que consiste en la lectura de dicho texto y la respuesta a unas preguntas de comprensión al respecto.

- **Presentación de la Estrategia 6: lectura crítica**
 - Se define y se subrayan sus ventajas
 - Se contextualiza con los artículos que se han leído en la sesión anterior y en la actual, ambos relacionados con la eutanasia, pero con puntos de vista muy diversos.
 - Se presenta un protocolo en tres pasos de lectura crítica en la Red. Dicho protocolo se ha basado en los modelos de especialistas de lectura en L1 (Grassian, 1998; Dalton y Grisham, 2001; Henry, 2005, 2006) y L2 (Walz, 2001b):
 - Antes de entrar, observar la *URL* que nos dan o que aparece entre los resultados del buscador, teniendo en cuenta el nombre que se muestra tras *www* y la abreviatura que aparece tras el último punto (.edu, .gov, .org...), con el fin de predecir su contenido y fiabilidad.
 - Una vez en el sitio web, buscar en secciones como *About us* o *Background* la información que los/las creadores/as del sitio ofrecen sobre su finalidad y su ideología. Si no hay un enlace a estas secciones, ir a la *homepage* e intentarlo desde allí. Si no hay enlace a la *homepage*, intentarlo recortando la *URL* por la derecha hasta la última barra (/) y, si no funcionara, ir probando hasta las barras siguientes.
 - En todo el sitio, pero especialmente en la *homepage*, observar los contenidos (incluyendo las imágenes, publicidad...), buscando información sobre sus fines y sus tendencias. Se ha de juzgar igualmente su calidad, tanto en lo referido al contenido, a su adecuación e incluso a la navegabilidad del sitio web.
 - Se proponen otras páginas web sobre el tema de la eutanasia para que el alumnado utilice el protocolo de lectura crítica en la Web.
- **Se lleva a cabo la tarea**, finalizándose fuera del aula, si fuera necesario.
- **Se completa el tercer diario de aprendizaje** y se entrega en la siguiente sesión.

En dicha sesión se resuelven las dificultades y se proporcionan las respuestas y el modo de encontrarlas.

5.8 VALIDEZ DEL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Nos disponemos a analizar, a continuación, la validez del diseño de nuestra investigación, es decir, los argumentos con que contamos para afirmar que el efecto que observemos en el estudio está realmente causado por el tratamiento que hemos aplicado.

Campbell y Stanley (1966) consideran que en una investigación se han de tener en cuenta dos tipos de validez: la validez interna y la externa. En esta línea Beretta (1986) cree que la validez interna de una investigación se relaciona con la correcta recogida e interpretación de los datos. La validez interna se centra, pues, en los factores que afectan a los resultados que se obtienen en la propia investigación. Por el contrario, la validez externa se refiere a la posibilidad de generalización de los resultados obtenidos a otras poblaciones.

En la teoría clásica de los ya mencionados Campbell y Stanley (1966), existen una serie de variables externas o factores que pueden amenazar a cada uno de estos tipos de validez, por lo que en nuestra investigación se han controlado esas fuentes de invalidación tanto interna como externa. Beretta (1986) afirma que en contextos de laboratorio suele haber menos problemas con la validez interna y más con la externa, mientras que en contextos naturales, como es el nuestro, ocurre lo contrario, por lo que deberemos estar especialmente alerta ante las fuentes de invalidación interna.

En lo que se refiere a dicha validez interna se han tenido en cuenta las siguientes variables: historia, maduración, sensibilización a las pruebas, sesgo del/de la experimentador/a, instrumentación, inestabilidad, mortalidad estadística, regresión estadística y selección (Campbell y Stanley, 1966).

En primer lugar, podemos afirmar que no ha tenido lugar ningún acontecimiento en el aula entre las pruebas iniciales y finales que pudiera confundir los resultados. Además, a pesar de que transcurre un lapsus de entre tres y cuatro meses entre pruebas, la edad de los/las alumnos/as (mayores de veinte años) nos permite eliminar la posibilidad de que su maduración haya afectado a los resultados.

La presencia de un grupo de control nos sirve de referencia a la hora de examinar hasta qué punto los resultados son consecuencia del tratamiento o de la sensibilización a las

pruebas. Por sensibilización nos referimos al efecto que tiene el hecho de que los/las alumnos/as realicen las mismas pruebas en dos ocasiones. El hecho de que toda la investigación y la instrucción estratégica la haya llevado a cabo una única persona con los mismos instrumentos contribuye igualmente a garantizar su validez. Además, otros dos especialistas en enseñanza-aprendizaje de lenguas con mucha experiencia han revisado todos los instrumentos y datos. Asimismo, el análisis estadístico se ha realizado bajo la supervisión de otros dos especialistas en este campo. Los instrumentos en todos los casos, a excepción de la Prueba de lectura en papel y en gramática, han sido los mismos al inicio y al final. En esas dos pruebas se buscó una correlación lo más alta posible entre las iniciales y las finales.

Tanto las condiciones como los grupos sobre los que se ha realizado la investigación han sido estables. En el análisis de resultados, sólo se han considerado aquellos sujetos que han completado más de la mitad de las pruebas, de modo que de los 95 sujetos que integran el grupo experimental se tienen en cuenta 91 y de los 48 del de control, 41. Vemos, pues, que la mortalidad experimental no es muy elevada en ninguno de los grupos. Otra fuente de invalidación que no nos afecta es la tendencia a la regresión a la media, dado que, según veremos en el próximo capítulo, prácticamente no se dan puntuaciones extremas en nuestros grupos. Como suele ser habitual en la investigación llevada a cabo en contextos educativos, la selección de grupos no ha podido realizarse al azar y han participado grupos naturales.

En cuanto a la validez externa (García, 2002), es decir, a la posibilidad de generalizar los resultados obtenidos, se han considerado aquellos factores que podrían afectarla: el efecto interactivo de las pruebas, el efecto reactivo de las pruebas, la interacción entre varios tratamientos y la interacción entre las pruebas y el entrenamiento.

Se han tenido en cuenta cuestiones como la posible interacción entre las diferentes pruebas, por lo que se ha cuidado su diseño y se han administrado en el orden conveniente (Nunan, 1992). El hecho de que sea únicamente la docente quien interviene en el aula, sin la presencia de otros/as observadores/as, minimiza las posibilidades de falsas reacciones como el denominado efecto Hawthorne (Heffner, 2004), es decir, la reacción por saber que se es observado/a. Como se ha realizado un único tratamiento, no puede haber interacción entre tratamientos.

Se ha evitado la relación directa entre las pruebas y el tratamiento, teniendo en cuenta la literatura que existe sobre la interferencia entre el tipo de prueba y los resultados obtenidos en lectura en L2 (Alderson y Urquhart, 1983; Canale et al., 1984; Jafarpur, 1987; Carrell, Pharis y Liberto, 1989; Alderson, 1990, 2000; Anderson, 1991; Anderson et al., 1991; Allan, 1992; Sequera, 1995; Wright, 1997; Kobayashi, 2002; Lynch, 2003; Yoshimura, 2006; Yu, 2008). Nos referimos a que no se han realizados pruebas ad hoc que recojan cada una de las seis estrategias que se han practicado en el entrenamiento. Las pruebas se han diseñado de acuerdo a los criterios establecidos por la investigación en estrategias de lectura en papel (Au, 1977; Hosenfeld et al. 1981, 1991; Carrell, 1985; Hamp-Lyons, 1985; Chamot y O'Malley, 1987; Sarig y Folman, 1987; Carrell, Pharis y Liberto, 1989; Cotterall, 1990; Wright, 1997; Song, 1998; Schueller, 1999; Salataci y Akyel, 2002; Pani, 2004) y en *Internet* (Nara, 1994; Groß y Wolff, 2001; Pujolà, 2002; Sutherland-Smith, 2002a, 2002b; Ali, 2004; Bouvet y Bréelle, 2004; Akyel y Erçetin, 2009). Por su parte, el objetivo del tratamiento ha sido el desarrollo de una conciencia *metacognitiva* que sirva para mejorar la lectura en *Internet*. Obviamente existen puntos de coincidencia entre las pruebas y el tratamiento, pero el objetivo en el diseño de las pruebas ha sido la evaluación de la comprensión lectora en *Internet*, no el del uso de las estrategias que se han contemplado en el tratamiento.

De cualquier modo, la existencia de un grupo de control garantiza que la presencia o ausencia de los factores de invalidación externa que acabamos de citar se dé tanto en el grupo de referencia como en el que se realiza la experimentación.

En el contexto de la validación externa, es importante igualmente garantizar la replicabilidad de los tratamientos y que el contexto en que se realizan sea lo más parecido a la población a la que se pretende generalizar. En nuestro caso se trata de un contexto real, y el tratamiento, es decir, la instrucción estratégica, podría aplicarse en cualquier grupo de nivel similar no sólo en el ámbito universitario, sino también en enseñanza secundaria, sin efectuar ningún tipo de modificación. Con ciertos cambios, podría aplicarse en enseñanza primaria o incluso en otras lenguas.

5.9 METODOLOGÍA DEL ANÁLISIS DE RESULTADOS

Vamos a abordar en el último apartado el método que se ha utilizado para analizar los resultados que se han obtenido con los instrumentos que hemos descrito a lo largo del capítulo.

En primer lugar vamos a explicar el tipo de análisis que hemos realizado, un análisis no *paramétrico*, y cuáles son las razones que nos han llevado a ello. Examinaremos, después, la fiabilidad y la validez de algunos los instrumentos utilizados en nuestra investigación.

5.9.1 TIPO DE ANÁLISIS

Según hemos apuntado anteriormente, con el fin de responder a las preguntas de nuestra investigación nos valemos tanto de datos cuantitativos como cualitativos. Todos los datos cuantitativos de esta investigación los hemos analizado con la versión 16 del programa estadístico SPSS⁴ (*Statistical Package for the Social Sciences*).

El primer paso que hemos dado al realizar el análisis de datos ha sido investigar si los datos que considerábamos fundamentales en nuestra investigación cumplían las condiciones que exige el análisis *paramétrico*. Al realizar la prueba de Kolmogorov-Smirnov con el total de la muestra, es decir, con el grupo de control y el grupo experimental, se ha comprobado que no se cumplía la hipótesis de la normalidad (ajuste a la distribución normal) de una serie de variables, como se puede comprobar en la tabla que presentamos a continuación:

⁴ Las tablas de resultados que se presentan proceden de SPSS 16, pero han sido modificadas con el fin de que la información que se presenta sea más simple.

Tabla 5.4 Resultado de la prueba de Kolmogorov-Smirnov sobre la normalidad del grupo de control y del grupo experimental en las principales pruebas de nivel y cuestionarios

	Nivel de inglés	Nivel lect. ing.	Lect. sem-lin.	Lect. no lineal	Lect. en papel	Gramática	Motivación	NNTT	Estrategias
Z	1,80	1,53	1,48	1,41	1,37	1,60	1,10	,90	,69
Sig. as. bil.	,003	,018	,024	,036	,045	,012	,177	,388	,725

En la tabla podemos ver el estadístico de Kolmogorov-Smirnov (Z) y su significación asintótica bilateral (sig. as. bil.). Hemos señalado en negrita aquellos casos en que la significación asintótica está por debajo de su nivel crítico (0,05). Esto significa que estas variables no tienen una distribución normal. A la hora de realizar esta prueba, se han tenido en cuenta las variables fundamentales de nuestro estudio. Por ello, en la tabla 5.4 encontramos:

- Dos variables procedentes del denominado *Cuestionario lingüístico*, es decir, los niveles que los/las alumnos/as consideran que tienen. En este caso hemos creído que los más representativos son los que hacen referencia a la lengua inglesa y por esta razón hemos incluido: la media del nivel de inglés (Nivel de inglés) y la media del nivel de lectura en inglés (Nivel lect. ing.). En la tabla 5.4 podemos comprobar que ninguna de las dos variables cumple la normalidad.
- Las cuatro siguientes variables corresponden a las cuatro pruebas de nivel iniciales: la Prueba de lectura *semilineal* (Lect. semi-lin.), la Prueba de lectura no lineal (Lect. no lineal), la Prueba inicial de lectura (Lect. en papel) y la Prueba inicial de gramática (Gramática). Ninguna de estas variables cumple el criterio de normalidad.
- Se incluyen igualmente la media de la motivación inicial (Motivación), la media de la capacidad y actitud inicial hacia las nuevas tecnologías (NNTT) y la media inicial del uso de estrategias (Estrategias). Estas tres variables, sí cumplen la normalidad, ya que tienen valores superiores a 0,05.

El hecho de que haya variables que no cumplan el criterio de normalidad tiene como consecuencia que el análisis estadístico que se ha realiza sea no *paramétrico*. Esto

significa que las pruebas de análisis estadístico que se aplican son las adecuadas para ese tipo de parámetros, teniendo plena validez.

5.9.2 FIABILIDAD Y VALIDEZ DE LOS CUESTIONARIOS

Una vez decidido el tipo de análisis que se va a realizar, no paramétrico, hemos de comprobar la fiabilidad y validez de los cuestionarios utilizados. La fiabilidad de un instrumento se refiere a la consistencia con que mide (Heffner, 2004). El concepto *validez*, ya lo hemos utilizado en relación al diseño de la investigación, pero aquí nos vamos a aludir a la validez de los instrumentos. La validez de un instrumento es el grado en que mide aquello que se supone que debe medir.

En este análisis no vamos a incluir el Cuestionario lingüístico porque, a pesar de haberlo denominado así por motivos prácticos, no son sino un muy pequeño grupo de ítems que se muestran juntos. En ningún momento se analizan como una unidad, sino que se presentan los datos de cada uno de los ítems por separado. Recordamos que se incluyen también dos variables demográficas: sexo y edad. La parte realmente lingüística del cuestionario está integrada sólo por siete ítems sobre ciertos niveles lingüísticos que los/las alumnos/as estiman poseer: nivel de inglés, nivel de lectura en inglés, nivel de euskera, nivel de lectura en euskera, nivel de segunda lengua extranjera, nivel de lectura en segunda lengua extranjera y nivel de lectura en la lengua en que mejor se lea.

5.9.2.1 Fiabilidad de los cuestionarios

Vamos a centrarnos, pues, en tres cuestionarios: el Cuestionario de motivación, el Cuestionario de nuevas tecnologías y el Cuestionario de uso de estrategias. La medida más utilizada para determinar la fiabilidad de un cuestionario es el test del Alfa de Cronbach, que mide la consistencia interna de los ítems con respecto al conjunto. Suele considerarse 0,7 el nivel crítico por encima del cuál un cuestionario se considera fiable. Según vemos a continuación, ninguno de los tres cuestionarios presenta problemas en este sentido:

Tabla 5.5 Resultados del test de Alfa de Cronbach sobre la fiabilidad de los cuestionarios

Cuestionarios iniciales	Alfa de Cronbach	Nº de elementos
Motivación	,86	16
NNTT	,81	32
Estrategias	,90	36

5.9.2.2 Validez de los cuestionarios

Además de la fiabilidad de un cuestionario, se debe medir igualmente su validez. Una de las posibilidades es medir la validez de criterio, es decir, cómo una o varias variables predicen un resultado basado en la información de otras variables. El método más habitual es el test de las correlaciones *bivariadas* de Pearson⁵, que analiza el grado de relación lineal existente entre dos variables cuantitativas. El procedimiento en el caso de la validación de cuestionarios suele consistir en elegir un criterio con el que se considere que los ítems de un test deben correlacionar y, seguidamente, se lleva a cabo el análisis de dichas correlaciones.

Cuestionario de motivación

Con el fin de comprobar la validez de este cuestionario, se utiliza como criterio de correlación el nivel de inglés que los/las alumnos/as consideran que tienen, que está recogido en lo que hemos denominado *Cuestionario lingüístico*. Consideramos que este criterio, por su subjetividad, será más adecuado para correlacionarse con la motivación.

Tras realizar el test de correlaciones bivariadas de Pearson se comprueba que dos de los ítems no correlacionan con el criterio elegido, ni en el Cuestionario de motivación inicial ni en el final. Se trata de los ítems 4 y 6:

⁵ No incluimos aquí ninguna de las tablas de correlación porque son muy extensas y sus datos no se pueden reducir, como hemos hecho en otros casos. Nos limitamos, por ello, a señalar la información relevante obtenida en las mismas.

4. English is compulsory in this degree.

El inglés es obligatorio en esta diplomatura.

6. I feel it is mentally challenging.

Creo que aprender inglés es un desafío intelectual.

Consideramos que ambos ítems han podido provocar problemas en su interpretación, de hecho, un/a alumno/a del grupo de control preguntó si la 4 significaba que estaban de acuerdo con que el inglés fuera obligatorio en su diplomatura. Se decide no incluir estos dos ítems en este análisis y se considera que deberían reformularse en futuras investigaciones.

Cuestionario de NNTT

Ya hemos apuntado en el capítulo anterior que, de los 32 ítems de que se compone el Cuestionario de nuevas tecnologías, la primera mitad hace referencia a las capacidades de los/las alumnos/as en esta materia y la segunda a su actitud hacia el uso de las nuevas tecnologías en el contexto de la enseñanza de su diplomatura. Con el fin de comprobar la validez de este cuestionario, se utiliza como criterio de correlación para las preguntas referidas a la capacidad, la media del conjunto de las referidas a la actitud hacia las nuevas tecnologías, dicho de otro modo, se analiza la correlación de cada uno de los 16 primeros ítems con la media de los otros 16. Para validar la segunda mitad del cuestionario, la referida a la actitud hacia las NNTT, se utiliza el criterio inverso, es decir, la media de la capacidad en nuevas tecnologías.

Según el test de las correlaciones *bivariadas* de Pearson, tres ítems tienen un nivel de correlación por encima del nivel crítico establecido (0,05), tanto en los test iniciales como en los finales. Los tres son ítems sobre la opinión de la utilidad del uso de las nuevas tecnologías en el contexto de la diplomatura:

27. Aulario Virtual as a total or partial part of a subject.

El Aulario Virtual como parte total o parcial de una asignatura.

29. Access online library resources from home.

Acceder a los recursos de la biblioteca desde casa.

30. Power Point to see presentations that teachers give.

Power Point para ver las presentaciones que hace el profesorado.

Una posible explicación para los ítems 27 y 30, es que, frente a otros ítems en que el/la alumno/a tiene un rol más activo en el que se implican ciertas habilidades, en estos dos casos dicha habilidad es bastante simple, como en el 27 o no requiere habilidad alguna, como en el 30. En cuanto al ítem 29, recordamos que, como queríamos distinguir las personas que no habían usado un instrumento de aquellas que tenían una opinión negativa, los/las alumnos/as tenían la oportunidad de decir, simplemente, que no la usaban. El caso de este ítem es uno de los que tienen un índice de no uso más alto (32,6), que podría haber influido en los resultados. Sean cuales fueran las razones, eliminamos estos tres ítems cuya inclusión y formulación valoraremos en futuras investigaciones.

Cuestionario de estrategias de lectura on-line

El criterio del que hemos empleado para validar este cuestionario es una correlación positiva con cualquiera de los cuatro instrumentos utilizados relacionados con la lectura en inglés: el ítem sobre el nivel de lectura en inglés que el/la alumno/a cree tener (Nivel lect. in.), la Prueba inicial de lectura (Lect. en papel), la Prueba de lectura *semilineal* (Lect. semi-lin.) y la Prueba de lectura no lineal (Lect. no lineal). Cabe señalar que se han eliminado únicamente las estrategias de tipo global que no daban correlaciones significativas, al considerar que algunas de las otras no son, ni pretender ser, necesariamente positivas para la lectura. Esto está claro en el caso de las estrategias de de apoyo (Estr. apoyo), ya que recursos, como traducir a la lengua madre, no son necesariamente apropiados para el desarrollo de la destrezas lectoras. El caso de las

estrategias de resolución de problemas (Estr. resol. probl.) no es tan obvio, pero su uso más habitual podría indicar una mayor frecuencia de problemas. De cualquier modo, todas las estrategias de este tipo correlacionan, excepto la 19:

19. I stop from time to time and think about what I am reading on-line.

Me paro de vez en cuando para pensar sobre lo que leo.

Podríamos aplicar en este caso la hipótesis que acabamos de exponer arriba, es decir, que no correlacione porque quienes lean mejor, no necesiten pararse en los textos que leen habitualmente en inglés, por lo sencillos que les resultan. Aunque esto también sería discutible, nos parece lo suficientemente razonable como para no eliminar la estrategia del cuestionario.

Volviendo a las estrategias globales (Estr. globales), comprobamos que dos ítems tienen una correlación muy baja, tanto en el cuestionario inicial como en el final:

27. I try to guess what the content of the on-line text is about when I read.

Intento adivinar de qué trata el contenido del texto on-line cuando lo leo.

31. I check to see if my guesses about the on-line text are right or wrong.

Compruebo para ver si lo que voy adivinado por el contexto es correcto o no.

Creemos que en muchos casos la destreza está tan automatizada que los/las lectores/as no la reconocen. De cualquier forma, como la idea de adivinar y predecir ya está recogida en el test por otros ítems, eliminamos estos dos para lograr la validez del cuestionario.

Una vez establecida la validez de los tres cuestionarios, debemos volver a medir su fiabilidad, ya que un menor número de ítems puede hacer que el test sea menos fiable. Sin embargo, según podemos comprobar en la tabla que presentamos a continuación, los coeficientes Alfa de Cronbach de los cuestionarios de motivación y estrategias

suben con respecto a los iniciales, mientras que el de nuevas tecnologías baja ligeramente pero se mantiene dentro de los límites de fiabilidad. En consecuencia, podemos dar por cerrada la cuestión de la fiabilidad de nuestros cuestionarios:

Tabla 5.6 Resultados del test de Alfa de Cronbach sobre la fiabilidad de los nuevos cuestionarios

Cuestionarios iniciales	Alfa de Cronbach	Nº de elementos
Motivación	,88	14
NNTT	,80	29
Estrategias	,94	36

RESUMEN

Finalizamos aquí este capítulo que hemos dedicado a la metodología de nuestra investigación y que comenzábamos con la formulación de nuestros objetivos. Hemos realizado después tanto una descripción del contexto y de sus participantes como del marco teórico en que se desarrolla nuestro estudio.

Hemos enumerado y explicado, a continuación, las fases del protocolo de esta investigación-acción. Posteriormente, hemos abordado el diseño de la instrucción estratégica que se ha implementado, explicando los cuatro entrenamientos estratégicos realizados.

En la última parte del capítulo hemos estudiado la recogida de datos, incluyendo cuestiones como el rol de la investigadora y la descripción de los herramientas cuantitativas: las pruebas de nivel y los cuestionarios, y cualitativas: la Actividad de reflexión *metacognitiva* y el Diario progresivo de estrategias. Se ha justificado, igualmente, la validez del diseño de la investigación, la metodología del análisis de datos y realizado las pruebas de fiabilidad y validez de los instrumentos.

Una vez analizada la metodología, en el siguiente capítulo se realizará un estudio de los resultados obtenidos, sirviéndonos de los instrumentos apropiados para llevar a cabo un análisis no sólo cuantitativo sino también cualitativo.

CAPÍTULO VI
ANÁLISIS DE RESULTADOS

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS DE RESULTADOS

INTRODUCCIÓN

6.1 EL EFECTO DEL ENTRENAMIENTO

ESTRATÉGICO EN LA LECTURA ON-LINE

6.2 EL EFECTO DEL ENTRENAMIENTO

ESTRATÉGICO EN OTROS ASPECTOS DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

Las dos preguntas de la investigación que hemos planteado organizan este capítulo en dos partes con una estructura similar. En ambos casos se comienza con el análisis de toda la muestra, se continúa con el contraste entre un subgrupo de la investigación y el grupo de control, para finalizar con un análisis del grupo de la experimentación dividido en tres niveles de competencia lectora. En cada uno de estos tres contextos se va a utilizar un protocolo similar, ya que, después de presentar los resultados iniciales y finales, se analizan las diferencias en la evolución entre los distintos grupos, utilizando la prueba de la U de Mann-Whitney. Dicha prueba sirve para establecer la igualdad o desigualdad entre dos grupos en una o más variables.

6.1 EL EFECTO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO EN LA LECTURA ON-LINE

En esta sección presentamos los resultados de las pruebas realizadas para responder a la primera pregunta de investigación, que como recordamos era la siguiente:

1 ¿Mejora el entrenamiento estratégico para la lectura *on-line* la comprensión lectora en *Internet*?

Hemos dividido la sección en dos partes que corresponden a las preguntas de investigación específicas sobre el entrenamiento estratégico en la comprensión lectora *on-line*, la 1a y la 1b.

6.1.1 EL EFECTO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO EN LA LECTURA SEMILINEAL Y NO LINEAL

La primera parte de la primera pregunta de investigación es la siguiente:

1a ¿Mejora el entrenamiento estratégico del mismo modo la lectura *semilineal* y la no lineal?

Con el fin de responder a la pregunta que acabamos de formular nos disponemos a estudiar la evolución de los grupos con los que se ha realizado la investigación. Se trata de comprobar por un lado si el grupo de control y el experimental progresan del mismo modo en lo que se refiere a la lectura en *Internet* y por otro, de constatar si existen diferencias entre el progreso logrado en lectura *semilineal* y en lectura no lineal.

Resultados obtenidos en lectura on-line en el grupo de control y el experimental

Comenzamos, pues, con el análisis de la evolución de la totalidad de la muestra sobre la que se ha llevado a cabo el estudio. Recordamos que se trata de un total de 132 sujetos, de los/las que 41 pertenecen al grupo de control y 91 al grupo experimental. Como sabemos, ambos grupos han practicado la lectura *on-line*, pero sólo el segundo ha recibido un tratamiento estratégico.

Vamos a analizar si se han producido cambios significativos entre los niveles iniciales y finales que los/las alumnos/as de ambos grupos tenían en: lectura *semilineal* y lectura lineal en *Internet*. En primer lugar mostramos los resultados obtenidos en las dos pruebas de lectura en línea que se realizan al inicio del curso, es decir, previas al tratamiento estratégico. Se trata de la Prueba de lectura *semilineal*, también denominada Actividad 1 (Act. 1) y de la Prueba de lectura no lineal o Actividad 2 (Act. 2):

Tabla 6.1 Datos iniciales del grupo de control y del experimental en lectura semilineal y lectura no lineal

	Control		Experimental		Z	Sig. as. Bil.
	Media	Desv. tip.	Media	Desv. tip.		
Lect. semilineal (Act 1)	19,19	19,59	35,28	23,11	-3,84	,000
Lect. no lineal (Act 2)	30,53	19,65	43,56	19,64	-3,48	,001

En la tabla 6.1 aparecen las medias y desviaciones típicas (Desv. tip.) de los resultados obtenidos por los/las integrantes del grupo de control y del experimental en las dos pruebas de lectura en *Internet*. Como se puede apreciar, las medias más altas en cada una de las variables, que aparecen en negrita¹ pertenecen al grupo experimental (35,28 y 43,56). Podemos observar diferencias entre los grupos en ambos tipos de lectura, pero son más llamativas todavía en el caso de la lectura *semilineal*, en la que el grupo de control obtiene una media (19,19) más de diez puntos por debajo de la del grupo experimental (35,28). Otro dato interesante es la obtención de mejores resultados en lectura no lineal, que en lectura *semilineal* en ambos grupos.

Cabe destacar que en todos los casos se trata de medias bastante bajas, ya que se puntúa sobre 100 y todas ellas son menores de 50. En cuanto a la desviación típica, podemos ver que en conjunto es más alta en la lectura *semilineal* que en la no lineal, en lo que se refiere al tipo de prueba. En cuanto al grupo, es el de experimental el que refleja menor homogeneidad entre sus miembros.

En las dos últimas columnas de la tabla podemos observar el estadístico de la U de Mann-Whitney (Z) y su significación asintótica bilateral (sig. as. bil.). Hemos marcado en negrita, como se hará en el resto de las tablas, aquellos casos en que el valor es menor del nivel crítico (0,05). En dichos casos, podemos rechazar la hipótesis de la igualdad de promedios y concluir que las variables comparadas difieren de manera significativa. Observamos que las diferencias de medias entre el grupo de control y el experimental son estadísticamente significativas, es decir, que existen diferencias

¹ En las tablas que presentamos en este capítulo se utiliza *negrita* para destacar las medias más altas o, según veremos en esta misma tabla 6.1, las diferencias estadísticamente significativas.

iniciales entre ambos grupos en estas dos variables. Será más adelante cuando abordemos el tema de la existencia de diferencias iniciales entre ambos grupos.

Procedemos a continuación a analizar los resultados finales de las dos pruebas de lectura en *Internet*. Mostramos, como en la tabla anterior, las medias, las desviaciones típicas y el estadístico procedente del test de U de Mann-Whitney, así como su significación asintótica bilateral:

Tabla 6.2 Datos finales del grupo de control y del experimental en lectura semilineal y lectura no lineal

	Control		Experimental		Z	Sig. As. Bil.
	Media	Desv. tip.	Media	Desv. tip.		
Lect. semilineal (Act 1)	33,28	20,71	68,85	23,39	-5,99	,000
Lect. no lineal (Act 2)	37,33	24,20	68,82	20,59	-5,43	,000

De momento, nos centramos en estudiar estos resultados finales, en sí mismos, pero observaremos más adelante las mejoras que se dan en todos los grupos.

Un dato que llama nuestra atención es la tendencia a la igualdad de resultados dentro de un mismo grupo, entre ambos tipos de pruebas. Así, en el grupo experimental, los resultados son de 33,28 en lectura *semilineal* y de 37,33 en lectura no lineal, mientras que al inicio existía una diferencia de más de 11 puntos. En el grupo experimental la similitud de resultados entre ambas pruebas es realmente llamativa (68,85 y 68,82). Cabe apuntar que, en el caso del grupo experimental, al inicio existían diferencias de más de 8 puntos a favor de la lectura no lineal. De modo que los mejores resultados ya no se obtienen exclusivamente en lectura no lineal, sino que el grupo de control los obtiene en lectura no lineal y el de la experimentación, aunque sea por décimas, en *semilineal*.

Las desviaciones típicas han aumentado, es decir, las diferencias entre alumnos/as dentro de los grupos se han incrementado, especialmente en el caso de la lectura no lineal del grupo de control. De cualquier forma, ninguna desviación es realmente alta.

Como las diferencias, según veremos a continuación, entre los grupos se han incrementado, siguen existiendo diferencias significativas entre ambos, según el test de la U de Mann-Whitney, cuya significación menor de 0,05 (0,000) aparece en la última columna de la tabla 6.2.

Con el fin de poder apreciar mejor las diferencias entre los valores iniciales y finales ofrecemos la tabla 6.3 con las diferencias² existentes entre ambos, es decir, con la resta de las medias finales e iniciales. Lo primero que podemos apreciar es la importante mejora que han sufrido ambos grupos pero, especialmente, el grupo experimental:

Tabla 6.3 Diferencias del grupo de control y del experimental en lectura semilineal y lectura no lineal

	Control		Experimental		Z	Sig. as. bil.
	Media	Desv. tip.	Media	Desv. tip.		
Lect. semilineal (Act 1)	14,03	18,11	33,35	17,85	-4,44	,000
Lect. no lineal (Act 2)	7,50	12,22	25,00	18,46	-4,62	,000

Según podemos observar en la tabla 6.3, las medias más altas, tanto en lectura *semilineal* (33,35) como en lectura no lineal (25,00) corresponden al grupo experimental. A pesar de que el grupo de control también tiene una evolución positiva en ambos tipos de lectura (14,03 y 7,50), existen diferencias de casi 20 puntos en ambos tipos de lectura en el modo en que han evolucionado los grupos.

En cuanto a la homogeneidad en el modo de evolución de los grupos, observamos desviaciones similares en ambos grupos, excepto en el caso de la lectura no lineal que es más baja en el grupo de control, es decir, la mejora se ha producido de un modo similar dentro de este grupo. .

² En realidad, tanto esta como las demás tablas de diferencias que mostramos, no se han elaborado restando las medias totales de los grupos, sino individuales, ya que este es el procedimiento para la realización del test de la U de Mann Whitney. Por esta razón y por la posible interferencia de los valores perdidos, existen diferencias entre el resultado de restar los resultados de las tablas finales e iniciales, frente al dato que aparece en la tabla de diferencias. Así en el grupo de control la lectura *semilineal* resultante de restar los valores finales (33,28) e iniciales (19,19) ofrecidos sería 14,09, mientras que el dato que ofrecemos es la tabla de diferencias es de 14,03. No obstante el método correcto para la obtención de diferencias es el que se ha empleado.

En las dos últimas columnas de la tabla 6.3 aparecen los datos realmente nuevos, ya que se trata de los resultados de la prueba de la U de Mann-Whitney con respecto a la distinta manera en que han evolucionado los grupos. Señalábamos al inicio de este capítulo que habíamos decidido utilizar este test para constatar si las diferencias que se aprecian entre las pruebas iniciales y finales son significativas. Gracias a la comparación de las diferencias entre grupos, se aprecia que la evolución del grupo experimental es mucho más importante, existiendo una diferencia significativa en el modo en que evolucionan los grupos, ya que la significación asintótica bilateral es de 0,000 para ambos tipos de lectura en *Internet*.

El diagrama de barras que aparece a continuación (Fig. 6.1) muestra de modo muy elocuente la evolución tan diferente que han tenido ambos grupos, a pesar de haberse producido mejoras en ambos casos. Mientras que el progreso del grupo experimental en la Actividad 1, la de lectura *semilineal*, es importante (14,03), la del grupo experimental es espectacular (33,35), con un aumento de más del doble.

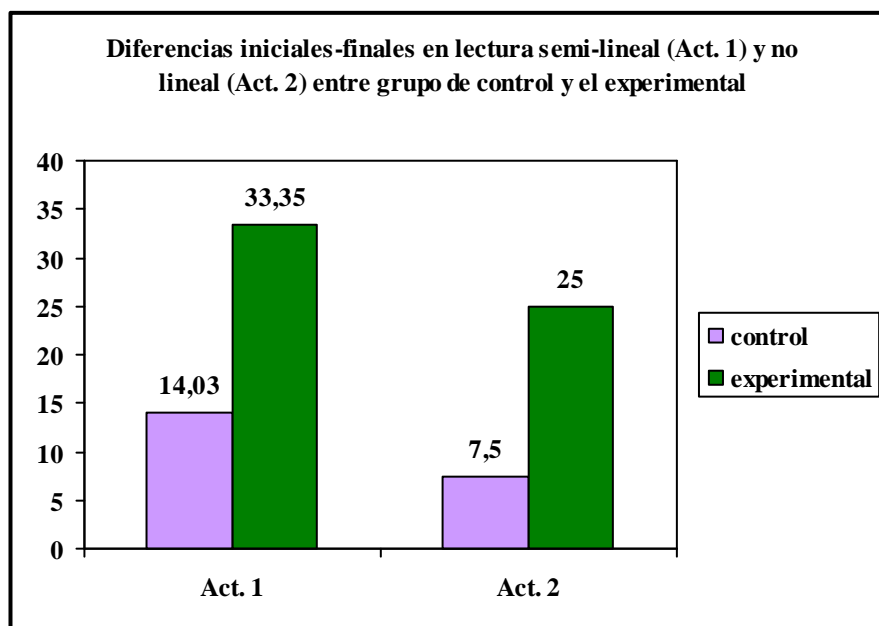


Fig. 6.1

Como podemos observar en la gráfica, en el caso de la Actividad 2, la de lectura no lineal en *Internet*, la mejora en el grupo de control es llamativa (7,50). Sin embargo, este incremento se triplica en el grupo experimental (25,00).

Así, podemos concluir que existen diferencias estadísticamente significativas en el modo en que han evolucionado el grupo de control y el grupo experimental en ambos tipos de lectura, a favor del segundo.

Nuestro último paso consiste en constatar si las diferencias que observamos entre los dos tipos de lecturas son significativas; nos referimos a si la evolución que se observa en ambos tipos de lectura es similar desde un punto de vista estadístico. Como no se trata de contrastar las diferencias entre dos grupos, como es lo habitual en esta investigación, sino dentro del mismo grupo, realizamos el test de Wilcoxon, cuyos resultados observamos en la tabla:

Tabla 6.4 Resultados del test de Wilcoxon de las diferencias entre lectura semilineal y lectura no lineal en el grupo de control y en el experimental

	Act 1 y Act 2 Control	Act 1 y Act 2 Experimental
Z	-1,67 ^a	-2,84 ^a
Sig. as. bil.	,093	,004

En la tabla podemos observar el estadístico (Z) y su significación asintótica bilateral, que es significativa cuando es menor de 0,05. Por tanto podemos afirmar que la progresión en lectura *semilineal* ha sido significativamente superior a la de lectura no lineal sólo en el grupo experimental.

Resultados obtenidos en lectura on-line en dos grupos sin diferencias iniciales

Aunque los datos que acabamos de presentar muestran una notable superioridad en lectura *on-line* en el grupo de la experimentación, no podemos olvidar que existían diferencias iniciales entre ambos grupos. A continuación, vamos a mostrar cuáles son estas diferencias, constatando si son estadísticamente significativas. Con este fin utilizaremos de nuevo el test de la U de Mann-Whitney, ya que nos permite averiguar si los grupos se consideran iguales o distintos con respecto a una determinada variable. No vamos a mostrar las medias, sino que directamente presentaremos el estadístico y la

significación asintótica bilateral, que nos indica si las diferencias entre grupos en una variable son significativas.

Comenzaremos por los datos procedentes del Cuestionario lingüístico, analizaremos los resultados obtenidos en la Prueba de gramática, en la Prueba lectura en papel, en la Prueba lectura *semilineal* en *Internet* y en la Prueba de lectura no lineal en *Internet*, abordando finalmente los cuestionarios de motivación, nuevas tecnologías y estrategias.

Los niveles de lengua y lectura de los/las alumnos/as, procedentes del Cuestionario lingüístico contienen datos de lengua y lectura. Tres de las variables son estrictamente lingüísticas: nivel de inglés, nivel de euskera y nivel de segunda lengua extranjera (Nivel seg. L.E.); mientras que cuatro hacen referencia a la lectura: nivel de lectura en inglés (Nivel de lect. ing.), nivel de lectura en euskera (Nivel de lect. eus.), nivel de lectura en segunda lengua extranjera (Nivel lect. seg. L.E.) y nivel de lectura en la lengua en que mejor se lea (Mejor lectura). Aunque no mostramos las medias, todas ellas son más altas en el grupo de la experimentación. Nos limitamos a presentar los resultados del test de U de Mann-Whitney que nos muestra si estas diferencias son significativas:

Tabla 6.5 Resultados del test de la U de Mann-Whitney de la comparación entre el grupo de control y el experimental en los datos iniciales de los cuestionarios lingüísticos

	Nivel de inglés	Nivel de lect. ing.	Nivel de euskera	Nivel de lect. eus.	Nivel de seg. L.E.	Nivel lect. seg. L.E.	Mejor lectura
Z	-2,46	-2,61	-2,87	-3,06	-,07	-,25	-1,924
Sig. as. bil.	,014	,009	,004	,002	,941	,799	,054

Según podemos observar en la tabla 6.5, cuatro de las siete variables presentan diferencias significativas entre los grupos, por lo que se han marcado en negrita. Se trata de los niveles de lengua y de lectura tanto de inglés como de euskera. No se observan diferencias significativas en ninguna de las variables referida a la segunda lengua extranjera ni a la lengua en que mejor se lee.

A continuación, vamos a presentar otros datos en los que se pueden constatar otras diferencias significativas iniciales entre ambos grupos. En la tabla 6.6 aparecen los datos referidos a las cuatro pruebas que se realizan al inicio del curso: la Prueba inicial de gramática (Gramática), la Prueba inicial de lectura en papel (Lect. papel), la Prueba de lectura *semilineal* en *Internet* (Act. 1) y la Prueba de lectura no lineal en *Internet*, (Act. 2). Se puede ver, asimismo, información referida al Cuestionario de motivación (Motivación), al Cuestionario de nuevas tecnologías (NNTT) y al Cuestionario de estrategias (Estrategias), que abordaremos en la segunda parte de nuestra investigación, pero que mostramos aquí porque revelan diferencias entre ambos grupos:

Tabla 6.6 Resultado del test de la U de Mann-Whitney de la comparación entre el grupo de control y el experimental en las pruebas de nivel y cuestionarios

	Act. 1	Act. 2	Lect. papel	Gramática	Motivación	NNTT	Estrategias
Z	-3,84	-3,48	-3,65	-1,13	-3,85	-1,27	-2,31
Sig. as. bil.	,000	,001	,000	,258	,000	,203	,021

Como en las tablas anteriores, las diferencias significativas aparecen resaltadas en negrita. Las diferencias significativas son todas a favor del grupo experimental, tal y como ocurría en casos anteriores. Dichas diferencias se observan en cinco de las siete variables. El grupo experimental es diferente del de control en los tres tipos de lectura, en motivación hacia el inglés y en el uso de estrategias. Sin embargo, no existen diferencias significativas ni en gramática ni en capacidad y actitud hacia las NNTT.

En principio, parece que esta no igualdad entre el grupo de control y el experimental en nueve de las catorce variables que se han contemplado podría suponer un obstáculo para la generalización de los resultados obtenidos en lectura *semilineal* y no lineal. Por ello, sería interesante repetir este análisis con dos grupos sin diferencias iniciales. La solución a esta cuestión nos la va a proporcionar el procedimiento que habíamos establecido para responder a la segunda parte de nuestra primera pregunta de investigación, según vamos a explicar a continuación.

Con el fin de analizar la segunda parte de la primera pregunta de investigación, es decir, evaluar si el entrenamiento estratégico afecta de igual manera independientemente de los niveles de lectura, realizamos una clasificación en tres niveles del grupo de la experimentación. No obstante, la observación de estos tres grupos nos hace pensar que, quizá, alguno de ellos no tenga diferencias significativas con el grupo de control. Si fuera así, esto nos permitiría comprobar el efecto del tratamiento estratégico que hemos dado al grupo experimental, sin la intervención de ningún otro factor, y responder a la primera parte de la primera pregunta de investigación. Dicho de otro modo, podríamos corroborar o poner en cuestión los resultados obtenidos en el análisis que hemos realizado.

El criterio empleado para dividir el grupo experimental por niveles de lectura es el nivel de lectura inicial, tanto en papel como en *Internet*. Se utiliza la media obtenida en el conjunto de las tres pruebas: la Prueba de lectura en papel, la Prueba de lectura *semilineal* en *Internet* (Act. 1) y la Prueba de lectura no lineal en *Internet* (Act.2). El primer grupo corresponde al perfil inferior y lo denominamos *grupo experimental de competencia lectora inferior* (E.C.L. inf.). Como estas tres pruebas se puntúan sobre cien, los/las integrantes del grupo experimental de competencia lectora inferior son aquellos sujetos que obtienen una media inferior a 37,22, en el conjunto de las tres pruebas. Aquellos sujetos que logran una puntuación entre 37,22 y 52,11, pertenecen al perfil intermedio, al denominado *grupo experimental de competencia lectora media* (E.C.L. med.). Por, último, quienes obtienen una puntuación entre 52,11 y 58,33, que es la nota más alta, son considerados de perfil alto y se denominan *grupo experimental de competencia lectora superior* (E.C.L. sup.).

Con el objetivo de comprobar si alguno de los tres grupos no muestra diferencias iniciales con el grupo de control, realizamos la prueba de la U de Mann-Whitney, comparando cada uno de los tres niveles del grupo experimental con el grupo de control. Como cabía esperar, el grupo más similar al grupo de control es el grupo experimental de competencia lectora inferior (E.C.L. inf.). Los resultados que presentamos a continuación muestran que no hay diferencias estadísticamente significativas en las variables (cuestionarios y pruebas iniciales) entre el grupo de control y el grupo experimental de competencia lectora inferior (E.C.L. inf.):

Tabla 6.7 Resultados del test de la U de Mann-Whitney de la comparación entre el grupo de control y el experimental de competencia lectora inferior en cuestionarios lingüísticos

	Nivel de inglés	Nivel de lect. ing.	Nivel de euskera	Nivel de lect. eus.	Nivel de seg. L.E.	Nivel lect. seg. L.E.	Mejor lectura
Z	-,59	-,70	-1,65	-1,82	-,24	-,21	-,99
Sig. as. bil.	,553	,480	,098	,068	,808	,833	,319

Como en ocasiones anteriores, mostramos los resultados del test de la U de Mann-Whitney, que prueban que no existen diferencias significativas entre ambos grupos. En la tabla 6.7, se puede ver que el grupo de control y el grupo experimental de competencia lectora inferior pueden considerarse estadísticamente iguales en cuanto a los niveles de lengua y lectura obtenidos del Cuestionario lingüístico.

Con el fin de averiguar si existen diferencias iniciales entre el grupo de control y el grupo experimental de competencia lectora inferior (E.C.L. inf.) se realiza el test de la U de Mann-Whitney cuyos resultados en las tres pruebas de lectura, la de gramática y los cuestionarios de motivación, capacidad y actitud hacia las NNTT, y estrategias que mostramos a continuación:

Tabla 6.8 Resultados del test de la U de Mann-Whitney de la comparación entre el grupo de control y el experimental de competencia lectora inferior en pruebas de nivel y cuestionarios iniciales

	Act. 1	Act. 2	Lect. papel	Gramática	Motivación	NNTT	Estrategias
Z	-,71	-,05	-,76	-1,53	-1,86	-,52	-1,94
Sig. as. bil.	,475	,958	,442	,126	,062	,600	,052

Según se refleja en la tabla 6.8, todas las diferencias han desaparecido, ya que los valores se encuentran por debajo del límite de significación.

Podemos afirmar, pues, que con respecto a las catorce variables que se han tomado en consideración, no existen diferencias iniciales entre el grupo de control y el grupo experimental de competencia lectora inferior. Por ello, vamos a realizar una comparación de la evolución de estos dos grupos iguales con el objeto de comprobar si se confirman los resultados que hemos obtenido con toda la muestra y podemos responder de manera más fehaciente a la primera parte de la primera pregunta de la investigación.

Una vez verificada la igualdad estadística de la situación inicial de ambos grupos, vamos a examinar la evolución de ambos grupos entre su situación inicial y final. Por ello, presentamos primeramente los resultados que logran los/las componentes de ambos grupos en las dos pruebas de lectura en *Internet*:

Tabla 6.9 Datos iniciales del grupo de control y del experimental de competencia lectora inferior en lectura semilineal y lectura no lineal

	Control		E.C.L. inferior		Z	Sig. as. bil.
	Media	Desv. tip.	Media	Desv. tip.		
Lect. semilineal (Act 1)	19,19	19,59	13,93	10,12	-,71	,475
Lect. no lineal (Act 2)	30,53	19,65	27,14	12,50	-,05	,958

En la tabla 6.9 se puede observar que las medias más altas corresponden en ambos tipos de lectura al grupo de control (19,19 y 30,53). Como es lógico, la desviación típica en el grupo experimental (10,12 y 12,50) es menor que en el de control (19,59 y 19,65), ya que la agrupación se ha realizado según los perfiles de competencia lectora. La mayor homogeneidad se da en la lectura *semilineal* del grupo experimental, pero ninguna desviación es realmente alta.

En lo que se refiere a los resultados según el tipo de lectura, se aprecian, al igual que ocurría con toda la muestra, puntuaciones en lectura no lineal (30,53 y 27,14) claramente superiores a las de lectura *semilineal* (19,19 y 13,93) tanto en el grupo de control como en grupo experimental de competencia lectora inferior (E.C.L. inferior). Las diferencias entre ambos tipos de lectura tanto en el grupo de control (19,19 y 30,53) como en el experimental (13,93 y 27,14) son de más de diez puntos.

Ya hemos señalado con anterioridad que las diferencias entre estos grupos con respecto a estas variables no son significativas, según reflejan las dos últimas columnas de la tabla que muestran el estadístico de la U de Mann-Whitney (-0,71 y -0,05) y su significación bilateral (0,475 y 0,958).

Sin embargo esta situación cambia radicalmente al final de la experimentación, según podemos ver en la tabla 6.10, que presentamos a continuación:

Tabla 6.10 Datos finales del grupo de control y del experimental de competencia lectora inferior en lectura semilineal y lectura no lineal

	Control		E.C.L. inferior		Z	Sig. as. Bil.
	Media	Desv. tip.	Media	Desv. tip.		
Lect. semilineal (Act 1)	33,28	20,714	47,78	17,17	-3,17	,001
Lect. no lineal (Act 2)	37,33	24,202	52,31	18,50	-2,66	,008

Todas las medias han subido, según observamos en la tabla, pero especialmente las del grupo de la experimentación, ya que la situación se ha invertido y es ahora el grupo experimental de competencia lectora inferior (E.C.L. inferior) el que muestra medias más altas (47,78 y 52,31).

Se observa también en todos los grupos una menor homogeneidad interna, especialmente el caso del grupo de control

En cuanto a los resultados por tipo de lectura, las medias más altas se siguen dando en la lectura no lineal, aunque se detecta una tendencia a la nivelación de resultados entre ambas pruebas, que ya apuntamos en el análisis de toda la muestra. Las diferencias de más de 10 puntos que señalamos al inicio, se han reducido a poco más de 4 puntos tanto en el grupo de control (33,28 y 37,33) como en el experimental de competencia lectora inferior (47,78 y 52,31).

Constatamos, además, que, al contrario que ocurre en las pruebas iniciales, estas diferencias entre la situación final de ambos grupos son significativas, según indican las

dos últimas columnas que muestran los datos de la prueba de la igualdad de la U de Mann-Whitney (0,001 y 0,008).

Del mismo modo que hicimos con la totalidad de la muestra, analizamos las diferencias entre las medias iniciales y finales de las dos pruebas de lectura en línea. Tal y como cabe esperar después de ver los resultados finales, en los datos de la evolución de los grupos observamos algunas diferencias, todas a favor del grupo experimental de competencia lingüística inferior:

Tabla 6.11 Diferencias del grupo de control y del experimental de competencia lectora inferior en lectura semilineal y lectura no lineal

	Control		E.C.L. inferior		Z	Sig. as. bil.
	Media	Desv. tip.	Media	Desv. tip.		
Lect. semilineal (Act 1)	14,03	18,11	34,00	16,07	-3,69	,000
Lect. no lineal (Act 2)	7,50	12,22	25,00	16,49	-3,78	,000

Destaca, como en el caso de toda la muestra, la magnitud de las mejoras que se han producido, no sólo las que ya conocíamos del grupo de control (14,03 y 7,50), sino especialmente las del experimental (34,00 y 25,00).

Las mejoras son bastante homogéneas, especialmente en el caso de la lectura no lineal del grupo de control (12,22).

Hacemos notar nuevamente que todas las mejoras son notables, pero que las del grupo experimental lo son mucho más, existiendo diferencias estadísticamente significativas entre los distintos modos de evolución de ambos grupos. Tal y como reflejan las dos últimas columnas, las diferencias son significativas en las dos pruebas de lectura en *Internet*. Confirmamos así los resultados obtenidos con toda la muestra, que revelaban cambios significativos en estas dos mismas pruebas de lectura *on-line*, a favor del grupo de la experimentación.

La gráfica (Fig. 6.2) que presentamos a continuación expresa de un modo visual las considerables diferencias en la evolución de ambos grupos:

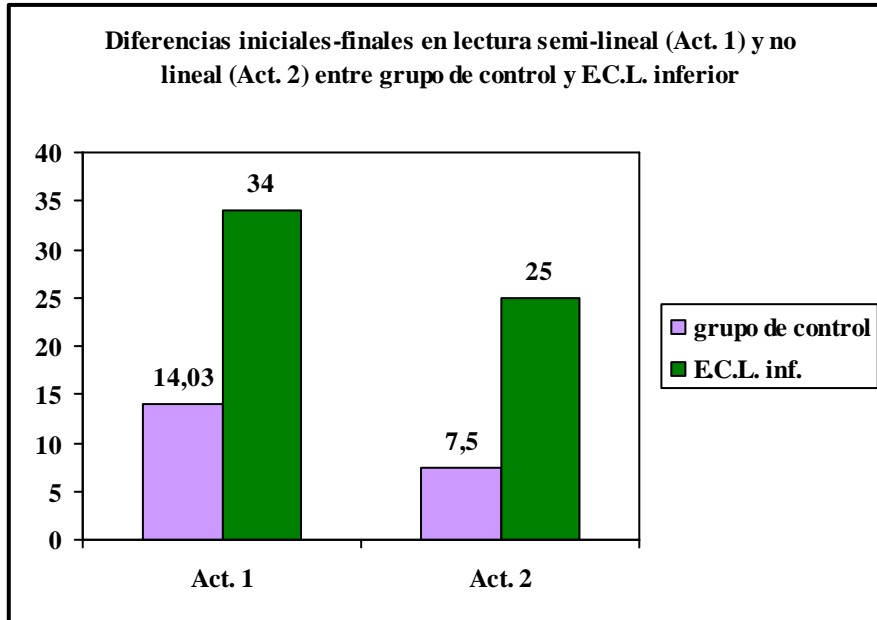


Fig. 6.2

Seguidamente vamos a analizar si las mejoras en lectura *semilineal* y lectura no lineal que apreciamos dentro de cada uno de los grupos son significativas. De nuevo, realizamos la prueba de Wilcoxon, ya que no se trata de comparar el grupo de control y el grupo experimental de competencia lectora inferior (E.C.L. inf.), sino de analizar estas pruebas dentro de cada uno de los grupos.

Tabla 6.12 Resultados del test de Wilcoxon de las diferencias entre lectura semilineal y lectura no lineal en el grupo de control y en el experimental de competencia lectora inferior

	Act 1 y Act 2	Act 1 y Act 2
	Control	E.C.L. inf.
Z	-1,67 ^a	-1,86 ^a
Sig. as. bil.	,093	,062

Según se refleja en la tabla 6.12, las diferencias no son significativas en ningún caso, pero en el grupo experimental el valor (0,062) es bastante cercano al de la significación

estadística. Por ello, podemos concluir que, aunque no se confirman las diferencias entre los dos tipos de lectura dentro del grupo experimental, las diferencias son muy importantes y cercanas a la significación.

6.1.2 EL EFECTO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO EN LA LECTURA ON-LINE SEGÚN PERFILES DE COMPETENCIA LECTORA

Dentro de nuestra primera pregunta de investigación, nos habíamos planteado una segunda cuestión:

1b ¿Mejora el entrenamiento estratégico la comprensión lectora de todos/as los/las lectores/as, independientemente de sus niveles de lectura?

En este apartado analizaremos los resultados obtenidos, no sólo cuantitativos sino también cualitativos, con el fin de averiguar si existen diferencias en el modo en que han progresado los/las lectores/as con distintos niveles de competencia lectora. Mientras que los datos cuantitativos provienen de las dos pruebas de lectura en *Internet*, los cualitativos proceden de la Actividad de reflexión *metacognitiva* y del Diario progresivo de estrategias.

Resultados obtenidos en lectura on-line

Como hemos apuntado, se ha dividido el grupo experimental en tres perfiles de de lectura, de acuerdo a su nivel inicial en las tres pruebas de competencia lectora: lectura *semilineal*, lectura no lineal y lectura en papel. Recordamos que se obtienen tres perfiles: el grupo experimental de competencia lectora inferior (E.C.L. inf.), el grupo experimental de competencia lectora media (E.C.L.med.) y el grupo experimental de competencia lectora superior (E.C.L.sup.).

Realizamos los análisis correspondientes para conocer los resultados que los tres grupos obtienen en las dos pruebas de lectura en *Internet*, antes del comienzo de la instrucción estratégica:

Tabla 6.13 Datos iniciales del grupo experimental según perfiles de competencia lectora, en lectura semilineal y lectura no lineal

	E.C.L. inferior	E.C.L. Media	E.C.L. Superior	E.C.L. inf. E.C.L. med.	E.C.L. inf. E.C.L. sup.	E.C.L. med. E.C.L. sup.
	<i>Media (Desv. tip.)</i>	<i>Media (Desv. Tip.)</i>	<i>Media (Desv. Tip.)</i>	<i>Z (Sig. as. bil.)</i>	<i>Z (Sig. as. bil.)</i>	<i>Z (Sig. as. bil.)</i>
Lect. semilineal (Act 1)	13,93 (10,12)	31,17 (12,77)	59,33 (16,95)	-4,64 (,000)	-6,39 (,000)	-5,42 (,000)
Lect. no lineal (Act 2)	27,14 (12,50)	40,50 (15,77)	62,59 (11,07)	-3,11 (,002)	-6,31 (,000)	-4,95 (,000)

Según se refleja en las tres primeras columnas de la tabla, existen diferencias notables en los resultados de ambas pruebas entre los tres grupos. Como cabía esperar, las medias más altas corresponden al grupo de competencia lectora superior (59,33 y 62,59), las intermedias, al de competencia lectora media (31,17 y 40,50) y las más bajas, al de competencia lectora inferior (13,93 y 27,14). Según venimos observando a lo largo del capítulo, parece haber una tendencia a la nivelación de medias entre ambas pruebas, así que observamos que cuanto mejores son las medias, menor es la diferencia entre los dos tipos de lectura.

Como se podía suponer, teniendo en cuenta que los tres grupos se han organizado de acuerdo a sus perfiles de competencia lectora, la homogeneidad de los grupos es bastante alta y ninguna desviación es alta.

Nos centramos ahora en las tres últimas columnas de la tabla 6.13, en las que aparecen los resultados del test de la U de Mann-Whitney. La diferencia entre esta tabla y las que se refieren a dos grupos, como ha sido el caso hasta ahora, es que los datos del test de la U de Mann-Whitney aparecen en tres columnas, comparando los grupos de dos en dos. Nos referimos a que la tercera columna, comenzando por la derecha, presenta la comparación entre el grupo experimental de competencia lectora inferior (E.C.L. inf.) y el grupo experimental de competencia lectora media (E.C.L.med.), la segunda columna por la derecha contrasta los datos del grupo experimental de competencia lectora inferior (E.C.L. inf.) y los del grupo experimental de competencia lectora superior (E.C.L. sup.), mientras que la primera columna por la derecha muestra los datos del

grupo experimental de competencia lectora media (E.C.L. med.), contrastados con los del grupo experimental de competencia lectora superior (E.C.L. sup.).

En estas tres últimas columnas aparece el estadístico Z del test de la U de Mann-Whitney y entre paréntesis su significación asintótica bilateral. Como en tablas anteriores, este último dato aparece marcado en negrita cuando es significativo. En la tabla que nos ocupa esto ocurre en todos los casos, dado que las diferencias de los dos tipos de lectura son significativas en todos los grupos.

Además de las diferencias en los niveles de lectura en *Internet*, existen diferencias iniciales en otras variables. Tal y como veremos en la segunda parte del capítulo, hay diferencias significativas en las otras pruebas de nivel (ver tabla 6.30) y en algunos de los cuestionarios (ver tabla 6.31). Así, existen diferencias en competencia lectora en papel y en gramática entre los grupos, a favor de los grupos de mayor competencia lectora. Se dan igualmente diferencias en motivación entre el grupo competencia lectora inferior y los otros dos, favorables a estos últimos. La única diferencia a favor del grupo de competencia lectora inferior es la que existe entre dicho grupo y el de competencia media en un tipo de estrategias, en las de apoyo.

Una vez que hemos estudiado la situación y las diferencias entre los grupos al inicio, pasamos a ver la situación de los tres grupos después del tratamiento:

Tabla 6.14 Datos finales del grupo experimental según perfiles de competencia lectora, en lectura semilineal y lectura no lineal

	E.C.L. Inferior	E.C.L. Media	E.C.L. superior	E.C.L. inf. E.C.L. med.	E.C.L. inf. E.C.L. sup.	E.C.L. med. E.C.L. alt.
	<i>Media</i> (Desv. tip.)	<i>Media</i> (Desv. tip.)	<i>Media</i> (Desv. tip.)	Z (Sig. as. bil.)	Z (Sig. as. bil.)	Z (Sig. as. bil.)
Lect. semilineal (Act 1)	47,78 (17,17)	69,00 (20,23)	87,67 (13,04)	-4,13 (,000)	-6,09 (,000)	-3,94 (,000)
Lect. no lineal (Act 2)	52,31 (18,50)	67,59 (18,35)	84,33 (10,64)	-2,95 (,003)	-5,34 (,000)	-3,62 (,000)

En un principio, además de un aumento notable de las medias que comentaremos al analizar el cuadro de diferencias, observamos alguna tendencia que se ha señalado con anterioridad. Nos referimos a que cuanto mayor es la competencia lectora del grupo, más altas son las medias que obtienen en las dos pruebas finales de lectura en *Internet*.

Así el grupo experimental de competencia lectora superior obtiene 87,67 y 84,33, el de competencia lectora media 69,00 y 67,59 y el de competencia lectora inferior 47,78 y 52,31. Se ve también, una tendencia a la nivelación en las puntuaciones de ambas pruebas, hasta el punto de que en el grupo alto y en el intermedio. De cualquier modo, estas diferencias son de sólo dos o tres puntos. Las medias más altas corresponden ahora a la lectura *semilineal* en vez de a la no lineal.

Los grupos muestran, además, una mayor homogeneidad en las medias del grupo experimental de competencia lectora superior. Al igual que ocurría al inicio, el test de la U de Mann-Whitney nos indica que se dan diferencias significativas en todos los casos, es decir, entre todas las variables y entre todos los grupos.

Por último, nos centramos, como en anteriores ocasiones, en las diferencias de las medias iniciales y finales. En la tabla que mostramos, podemos observar los datos de cada uno de los tres grupos y de la comparación entre ellos. Podemos ver que, en las dos pruebas de lectura en *Internet*, todas las medias de evolución son muy notables:

Tabla 6.15 Diferencias del grupo experimental según perfiles de competencia lectora, en lectura semilineal y lectura no lineal

	E.C.L. Inferior	E.C.L. media	E.C.L. superior	E.C.L. inf. E.C.L. med.	E.C.L. .inf. E.C.L. sup.	E.C.L. med. E.C.L. alt.
	<i>Media</i> (Desv. tip.)	<i>Media</i> (Desv. tip.)	<i>Media</i> (Desv. tip.)	Z (Sig. as. bil.)	Z (Sig. as. bil.)	Z (Sig. as. bil.)
Lect. semilineal (Act 1)	34,00 (16,07)	37,83 (17,55)	28,33 (18,81)	-1,15 (,248)	-1,24 (,212)	-2,45 (,014)
Lect. no lineal (Act 2)	25,00 (16,49)	28,10 (24,21)	21,89 (12,70)	-,88 (,379)	-,94 (,346)	-1,43 (,150)

En la tabla 6.15 podemos constatar que las mejores medias en la evolución en ambos tipos de lectura corresponden al grupo experimental de competencia lectora media (37,83 y 28,10), seguido por el de competencia inferior (34,00 y 25,00). Las mejoras menos importantes han sido las del grupo de competencia lectora superior (28,33 y 21,89).

Aunque las mejoras dentro de los grupos son bastante homogéneas, la más heterogénea es la de la lectura no lineal en el grupo intermedio, con una desviación típica de 24,21 sobre una media de 28,10.

Se ha realizado la prueba de la U de Mann-Whitney, según la cual, las únicas diferencias significativas entre grupos son las que se dan en lectura *semilineal* entre el grupo de competencia lectora media y el de competencia lectora superior, con una significación asintótica bilateral de 0,014, a favor del grupo de competencia lectora media.

En el gráfico que se presenta a continuación se pueden apreciar la distinta evolución de los tres perfiles de competencia lectora en las dos variables de lectura en *Internet*

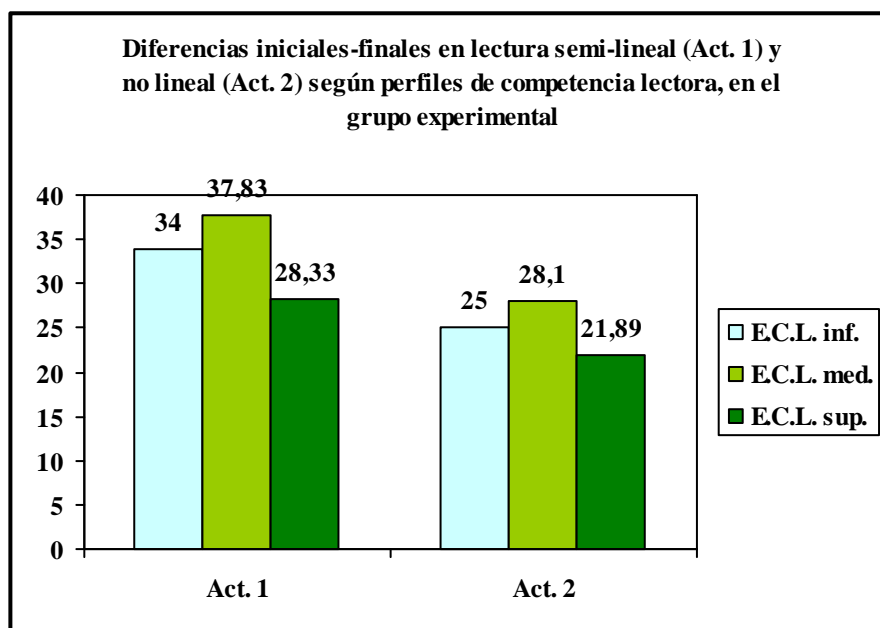


Fig. 6.3

Actividad de reflexión metacognitiva y Diario progresivo de estrategias

Además de los datos cuantitativos que acabamos de presentar, se recogieron también una serie de datos cualitativos, la Actividad de reflexión *metacognitiva* y el Diario progresivo de estrategias que pueden contribuir a dibujar el panorama en la evolución de los tres subgrupos del grupo experimental.

La extracción de la información de los instrumentos cualitativos se realizó a través de un análisis exhaustivo de los mismos, tal y como recomiendan los/las especialistas en la materia (Hitchcock y Hughes, 1989; Allwright y Bailey, 1991). El método que se ha seguido, tanto con la Actividad de reflexión *metacognitiva* como con los diarios, es el siguiente:

- Lectura reiterada del material
- Creación de categorías a partir del análisis de dicho material.
- Verificación de dichas categorías y creación de otras nuevas tras contrastar los datos.

Nos centraremos primero en la reflexión *metacognitiva* que constaba de cinco preguntas abiertas:

- 1. ¿Cuántas preguntas crees que has respondido correctamente?**
- 2. ¿En la primera página, el menú principal, has mirado todas las posibilidades antes de entrar en un enlace? ¿Por qué?**
- 3. Cuando entrabas en los apartado del menú y empezabas a leer... ¿Cómo leías?**
¿Leías todo con cuidado? Explicalo:
- 4. ¿Qué problemas has tenido para hacer el ejercicio?** *Estos son algunos problemas comunes en la comprensión de textos que podrían ayudarte: falta de vocabulario, ausencia de criterios de selección, problemas de atención, falta de interés por el texto, intento de comprensión exclusivamente palabra a palabra, no utilización del contexto para adivinar el significado, falta de tiempo, frustración e impaciencia.*
- 5. ¿Cómo volvías a la página del menú principal? ¿Con qué botón?**

Según podemos observar, la pregunta 1 se refiere a la evaluación de la propia tarea de lectura del lector/a, las preguntas 2 y 3 son de lectura en línea, así que se relacionan con la lectura pero también con la navegación. La pregunta 4 hace referencia a los problemas que dificultan su comprensión lectora y la pregunta 5 exclusivamente a la navegación. Aunque la pregunta 4 era abierta, el hecho de haberles sugerido algunos posibles problemas hace que todas las respuestas se agruparan alrededor de dichas

sugerencias: *desconocimiento del vocabulario, ausencia de criterios de selección, dificultades de atención, no inmersión en el texto, procesamiento palabra por palabra, falta de empeño en adivinar el significado, desesperación y falta de tiempo*. En resumen, de las cinco preguntas originales, se han obtenido doce variables de escala 1-5 para poderlas comparar, a través de un análisis cuantitativo, con el resto de los cuestionarios. Cuanto más alta es la puntuación, mayor es la satisfacción con la actividad, más eficiente es la navegación y menores los problemas de comprensión.

A continuación, mostramos una tabla de estadística descriptiva que se ha elaborado con el análisis de los datos cualitativos de la Actividad de reflexión *metacognitiva* (Refl. met.). El objetivo de dicho análisis es ver si existen diferencias por grupos previas al comienzo del tratamiento estratégico. Podemos observar que las medias más altas que obtienen las personas que completan la actividad corresponden en su gran mayoría al grupo de competencia lectora superior (9 de 12) o al de competencia lectora media (3 de 12), y las más bajas en el grupo de competencia lectora inferior (8 de 12). Otro dato importante es el número de personas que entregaron la Actividad de reflexión *metacognitiva* (Refl. met. número), que es muy pequeño en el grupo de competencia lectora inferior (14 de 30) y similar en los otros dos: 22 de 30 en el grupo de competencia lectora media y 23 de 31 en el grupo de competencia lectora superior:

Tabla 6.16 Actividad de reflexión metacognitiva del grupo experimental según perfiles de competencia lectora.

	E.C.L. inferior		E.C.L. media		E.C.L. superior	
	Media	Desv. tip.	Media	Desv. tip.	Media	Desv. tip.
1. Autoevaluación	2,15	,80	3,14	,83	3,70	,47
2. Lectura en línea	3,00	2,07	2,33	1,93	3,18	2,03
3. Lectura en línea	3,00	2,07	3,68	1,81	3,87	1,76
4.1 Problema: vocabulario	1,57	,85	2,77	1,34	2,82	1,00
4.2 Problema: selección	3,00	,87	3,55	1,19	3,95	,97
4.3 Problema: atención	4,50	,65	4,57	,67	4,19	,92
4.4 Problema: inmersión	4,36	,74	4,40	,68	3,86	1,06
4.5 Problema: palabra a pal.	3,43	1,08	4,05	,97	4,59	,73
4.6 Problema: adivinar	2,57	1,28	3,33	1,15	4,05	,86
4.7 Problema: desesperación	2,08	1,03	2,05	1,11	2,09	1,01
4.8 Problema: tiempo	4,00	1,10	4,48	,81	4,36	1,09
5. Navegación	3,86	1,87	4,43	1,43	4,62	1,20
Refl. met. Total	3,13	,39	3,56	,56	3,79	,49
Refl.. met. Número	14		22		23	

Si se observan cada uno de los ítems, se descubre que en navegación, lectura en línea y satisfacción, el grupo de competencia lectora superior siempre obtiene la mejor puntuación. Se les otorga una mayor importancia³ a los distintos tipos de problemas de lectura según los grupos. Así las dificultades de atención (4,57) y la no inmersión en el texto (4,40) o falta de tiempo (4,48) son los menos acuciantes en el grupo experimental de competencia lectora media. Por su parte, en el grupo experimental de competencia lectora superior se concede menor relevancia al desconocimiento del vocabulario (2,82), la ausencia de criterios de selección (3,95), el procesamiento palabra por palabra (4,59), la falta de empeño en adivinar el significado (4,05) y la desesperación (2,09). En conjunto, el problema principal ha sido en todos los grupos es la desesperación, que puede reflejar una sensación global. De cualquier forma, el ítem con la puntuación más baja es la falta de vocabulario en el grupo de competencia lectora inferior.

³ Recordamos que la puntuación en el apartado de problemas es inversa a la importancia que se le otorga.

En cuanto a la homogeneidad de los grupos destacan las altas desviaciones en todos los grupos en los ítems de lectura en línea y el alto valor del ítem de navegación del grupo experimental de competencia lectora inferior.

Vamos a presentar, a continuación, algunas de las respuestas concretas que los/las lectores/as escribieron. No ofrecemos ninguna respuesta para la pregunta uno (“¿Cuántas preguntas crees que has respondido correctamente?”) porque sólo hemos querido presentar aquí una selección de las que aportan algún matiz que no pueda reflejarse de modo cuantitativo, y esto no ocurre en dicha pregunta. Las respuestas que se muestran no son necesariamente las más representativas, ya que eso se logra a través de la cuantificación que hemos reflejado en el cuadro. Tratamos de plasmar precisamente la diversidad.

Hemos asociado las preguntas según los temas ya descritos, así que comenzaremos por las preguntas relativas a la lectura en línea:

2. ¿En la primera página, el menú principal, has mirado todas las posibilidades antes de entrar en un enlace? ¿Por qué?

95⁴: “He intentado buscar palabras clave por falta de tiempo⁵.”

107: “Entré directamente en el link, aunque luego estuve leyendo los apartados hasta que encontré la información adecuada.”

127: “Creo que no había tiempo suficiente para leer todos los apartados, por ello me he ido a los que necesitaba.”

142: “He mirado todas las posibilidades antes de entrar en el link donde estaba la información que necesitaba. Era bastante sencillo de relacionar las preguntas con el link.”

⁴ Los números corresponden al número de sujeto que se asignó a los/las lectores/as durante toda la experimentación.

⁵ Con el fin de plasmar del modo más veraz posible las respuestas de los/las alumnos/as, tanto en la hoja *metacognitiva* como en los diarios se ha respetado el original. Sólo se han añadido signos de puntuación.

3. Cuando entrabas en los apartado del menú y empezabas a leer... ¿Cómo leías?**¿Leías todo con cuidado? Explicalo:**

57: "I have had to read several times to understand."

86: "Al principio iba leyendo las páginas cuidadosamente, pero el tiempo se me ha echado encima y he ido únicamente a leer la información que precisaba. Aún así, no me ha dado tiempo."

A continuación, presentamos algunos de los problemas que los/las lectores/as consideran que impiden su comprensión:

4. ¿Qué problemas has tenido para hacer el ejercicio?

57: "I believe I have to improve my vocabulary because it is insufficient. I have to practise more."

63: "No me resulta tan difícil entender los textos. Me cuesta más responder las preguntas, escribirlas en inglés."

79: "Me costó el ejercicio porque he perdido mucho inglés, me costó concentrarme y me agobiaba porque no teníamos suficiente tiempo."

86: "Mi mayor problema es el vocabulario y el hecho de que la gramática se me ha quedado oxidada."

95: "Aunque el tiempo era suficiente, el estar pensando en el tiempo hacía que me desconcentrara."

107: "Yo creo que el texto sí lo entiendo, pero a lo mejor me faltan palabras clave que no sé exactamente qué significan."

117: "Pienso que son textos generales, que se entienden bastante bien, el único problema que puede haber es la falta de vocabulario."

Finalmente, mostramos algunas de las respuestas relativas a la navegación en la página en las que se puede comprobar que no todos/as utilizan el menú y no todos/as lo hacen desde el inicio:

5. ¿Cómo volvías a la página del menú principal? ¿Con qué botón?

67: “A veces le daba a Previous Page, pero si quería ir a otro apartado distinto le daba a Main Menu directamente.”

86: “Con el Main Menu. Es un acceso directo de la página principal donde aparecían todos los links. Eso ahorra tiempo y esfuerzo, sin embargo recurría al Previous Page para consultar alguna de las anteriores páginas de información de un mismo link.”

109: “Durante las tres primeras preguntas, dándole a las flechas, ya que en la tercera me he dado cuenta de la posibilidad de Main Menu.”

114: “La verdad es que he utilizado todas las opciones dependiendo de lo que quería buscar, sobre todo al principio.”

142: “Con el Main Menu, aunque al principio no me había fijado en ella, pero luego siempre volvía con ese botón.”

Teniendo en cuenta todos estos datos, podemos concluir que las diferencias de nivel iniciales de los tres grupos se veían reflejadas en la Actividad de reflexión *metacognitiva* que completan sobre su modo de realizar la Prueba de lectura no lineal en *Internet*, la Actividad 2. Todas las medias altas corresponden a los grupos de competencia lectora alta, con tres de ellas en el de competencia media y nueve en el superior, incluyendo en el último caso la *autoevaluación* de la actividad, las dos preguntas de lectura en línea y la de navegación.

En cuanto a los diarios, sus resultados parecen menos concluyentes. Las medias son bastante altas y más similares entre grupos de lo que eran las de la Actividad de reflexión *metacognitiva*, con una diferencia en el total de dos décimas entre el más alto, el grupo de competencia lectora superior (3,64) y el más bajo grupo de competencia lectora inferior (3,44). En la tabla, además de las medias de los tres diarios que integran el Diario progresivo de estrategias (Diario 1, Diario 2 y Diario 3), aparece la media del

conjunto de los diarios (Diario total) y, por último, la media de la Actividad de reflexión *metacognitiva* (Refl. met.) que ya hemos analizado:

Tabla 6.17 Diarios y Actividad de reflexión metacognitiva del grupo experimental según perfiles de competencia lectora.

	E.C.L. inferior			E.C.L. media			E.C.L. superior		
	Número	Media	Desv. tip.	Número	Media	Desv. tip.	Número	Media	Desv. tip.
Diario 1	22	3,43	,59	29	3,63	,54	28	3,62	,42
Diario 2	19	3,47	,55	25	3,76	,47	28	3,70	,44
Diario 3	24	3,43	,53	26	3,57	,51	24	3,60	,44
Diario total	21,66	3,44	,45	26,66	3,63	,37	26,66	3,64	,38
Refl. met.	14	3,13	,39	22	3,56	,56	23	3,79	,49

Los datos de los diarios se pueden considerar desde dos puntos de vista: los resultados en un momento dado y su evolución. En el primer caso nos centraríamos en las medias que muestra la tabla 6.17 y en el segundo en las diferencias entre las mismas. Es pertinente añadir que, en los diarios, al igual que en la Actividad de reflexión *metacognitiva*, además de las puntuaciones que se obtienen, hemos considerado el número de personas que los entregan, ya que es un dato pertinente sobre el interés que despierta la actividad.

Las medias más altas 3,63 y 3,76 de los diarios corresponden en los dos primeros a los grupos de competencia lectora media, mientras que en el Diario 3 (3,60) y en el total (3,64) destacan las del grupo de competencia lectora superior.

El número más alto de personas que realizan los diarios corresponde al grupo de competencia lectora media, si se tiene en cuenta que son 30 sobre 30, mientras que en el nivel superior son 30 sobre 31.

En cuanto a la evolución, hemos considerado tan sólo los datos iniciales y finales, es decir, el primer y tercer diario, por guardar un cierto paralelismo con el modo en que hemos analizado las diferencias con los datos cuantitativos. El método para hallar estas diferencias será restar al dato final el inicial. No obstante, queremos señalar que no nos parece oportuno considerar la evolución de las puntuaciones de los diarios en su conjunto porque no está clara la bondad de que haya una evolución en todos los ítems.

En la segunda pregunta de investigación, cuando realicemos un análisis de cada una de las preguntas, se explicará mejor este punto. Nos vamos a limitar por ello a la progresión en el número de participantes.

La evolución según el número de participantes muestra cifras positivas sólo en el caso del grupo inferior, ya que dos personas más realizan el tercer diario que el primero (24-22=2). En el de competencia media lo completan tres personas menos (26-29=-3) y en el de competencia superior cuatro menos (24-28=-4). De modo que las cifras de número de participantes favorecen al grupo experimental de competencia lectora media, seguido del de alta en la cantidad de participantes, y al inferior seguido del medio, en lo referido a la evolución en el número de participantes. De cualquier forma, las diferencias en la evolución se relacionan con el hecho de que la participación más baja es la del grupo de competencia lectora inferior, siendo la cifra inicial de los otros dos muy cercana al máximo posible, de modo que difícilmente podrían mejorar.

En la gráfica (Fig. 6.4) vemos las puntuaciones medias de la actividad reflexiva y las de los tres diarios en cada uno de los niveles del grupo experimental. Aunque el contenido de la actividad reflexiva es diferente al de los diarios, hemos querido ponerla en primer lugar, puesto que se realiza antes de comenzar el tratamiento y puede ser interesante contrastarla con los diarios:

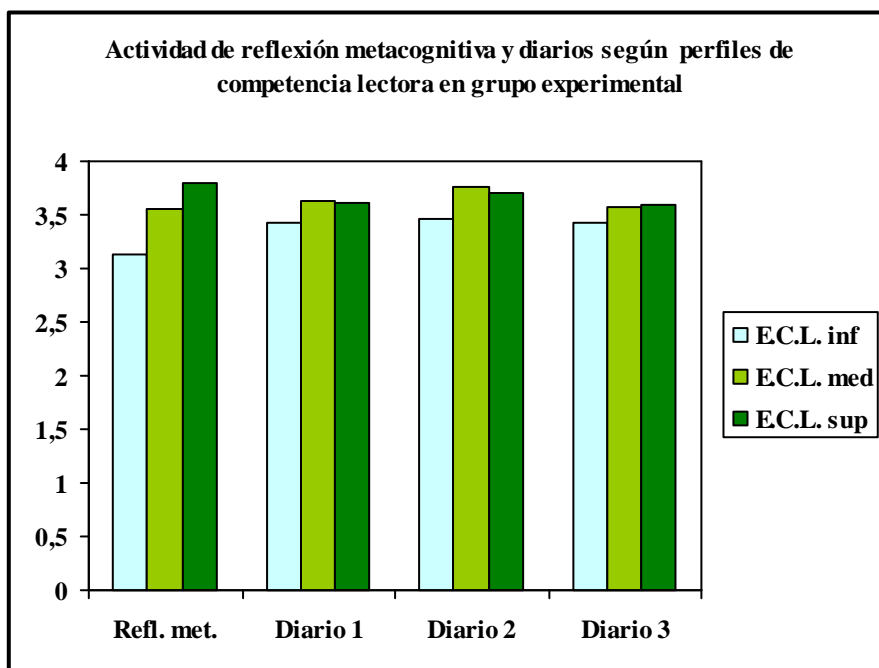


Fig. 6.4

Podemos concluir que los datos procedentes de la Actividad de reflexión *metacognitiva* y de los diarios son bastante diversos, pero se observa que aquellos datos procedentes de las medias favorecen al grupo de competencia lectora media y superior, mientras que si se considera la evolución, los mejores datos son para el grupo de competencia lectora inferior.

Así, en la Actividad de reflexión *metacognitiva*, que es previa al entrenamiento, hay una cierta tendencia a favor del grupo de competencia lectora superior y media, en detrimento del de competencia lectora inferior, mostrándose las diferencias iniciales entre los grupos. En los diarios las diferencias se marcan entre el grupo de competencia lectora superior y media, y el bajo en las medias de puntuación y participación, pero a favor del bajo en la evolución de dicha participación.

Como conclusión, podemos afirmar que los datos cualitativos iniciales correlacionan con la división de niveles que hemos establecido. La aportación de los diarios parece poco concluyente, aunque si se considera tanto las medias como la evolución, sería el grupo de competencia lectora media el que ofrece mejores resultados.

6.2 EL EFECTO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO EN OTROS ASPECTOS DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS

Nuestra segunda pregunta de investigación es:

2 ¿Mejora el entrenamiento estratégico para la lectura *on-line* otros aspectos relacionados con el aprendizaje de las lenguas?

El análisis que vamos a realizar para responder a esta segunda pregunta de investigación es paralelo al que acabamos de realizar con la primera. Primero se analizarán las diferencias de resultados con toda la muestra, a continuación se evaluarán los resultados de los dos grupos sin diferencias iniciales y, finalmente, se examinarán las diferencias

en el grupo experimental dividido en tres subgrupos, según los perfiles de competencia lectora.

6.2.1 EL EFECTO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO EN OTROS ASPECTOS DE LA COMPETENCIA, Y EN ASPECTOS COGNITIVOS Y PSICOSOCIALES

La primera parte de nuestra segunda pregunta de investigación la formulábamos así:

2a ¿Mejora el entrenamiento estratégico la lectura en papel, la gramática, la motivación, la capacidad y actitud hacia las NNTT, y el uso de estrategias de lectura *on-line*?

En primer lugar, vamos a tratar de responder a nuestra pregunta con toda la muestra, como hemos hecho con la primera pregunta de la investigación. A continuación, comprobaremos si al realizar dicho análisis en dos grupos sin diferencias iniciales obtenemos los mismos resultados.

Resultados en otros aspectos relacionados con el aprendizaje del inglés en el grupo de control y el experimental

Primeramente mostramos las diferencias iniciales entre los dos grupos en las variables que nos atañen. Nos referimos a la lectura en papel, a la gramática, a la motivación, a la capacidad y a la actitud hacia las nuevas tecnologías y al uso de estrategias. Cada vez que presentemos datos sobre estas variables lo vamos a hacer en dos tablas distintas para facilitar su lectura e interpretación. En realidad esto obedece a un doble criterio referente tanto a la naturaleza de las pruebas como a su modo de puntuación. Los primeros, la lectura en papel y la gramática, son pruebas de nivel que están puntuadas sobre cien, mientras que los demás son cuestionarios y, por ello, puntuados en una escala del 1 al 5.

Presentamos en primer lugar los datos iniciales de lectura en papel y gramática del grupo de control y el experimental:

Tabla 6.18 Datos iniciales del grupo de control y del experimental en lectura en papel y gramática

	Control		Experimental		Z	Sig. asintót
	Media	Desv. Tip.	Media	Desv. Tip.		
Lectura en papel	45,91	28,95	67,58	23,89	-3,65	,000
Gramática	22,39	23,31	24,24	18,32	-1,13	,258

El primer dato que llama nuestra atención es la gran diferencia entre las puntuaciones de las pruebas dentro de los grupos, especialmente en el grupo experimental, con más de 43 puntos de diferencia, y más de 23 en el de control. Estas puntuaciones altas en lectura y bajas en gramática podrían estar influidas por dos cuestiones. En primer lugar, los/las alumnos/as no han estudiado inglés formalmente en los últimos tres años y esto puede causar que, en una prueba de producción que exige gran precisión como la de gramática, las puntuaciones sean bajas en todos los casos. En principio parece que podría argumentarse que las reglas gramaticales se olvidan, y se recuperan, más fácilmente que la competencia lectora por su importante componente de conocimiento declarativo. En el caso de la Prueba de lectura en papel, según veremos más adelante, un problema de diseño hace que las puntuaciones sean altas en la prueba inicial.

En la tabla 6.18 se puede observar también que, aunque las medias más altas corresponden en ambos casos al grupo experimental (67,58 y 24,24), las diferencias con el grupo de control (45,91 y 22,39) son reseñables en el caso de la lectura en línea y muy pequeñas en el de la gramática. Esto se refleja en los resultados del test de la U de Mann-Whitney, que muestra una diferencia significativa sólo en el primer caso.

Los grupos son bastante homogéneos en relación a estas variables, excepto en el caso de la Prueba de lectura en papel del grupo de control, que muestra una desviación típica más alta (28,95).

En lo que se refiere a los cuestionarios, vamos a mostrar, además de los resultados totales de cada uno de ellos -motivación hacia el inglés (Motivación), nuevas tecnologías (NNTT total) y uso de estrategias (Estrategias total)-, los datos de cada una

de las partes de dichos cuestionarios, en caso de que las tengan. Así, como señalamos al explicar las herramientas de nuestra investigación, el Cuestionario de NNTT está formado por dos partes: la capacidad (NNTT capacidad) y la actitud hacia las mismas (NNTT actitud). En su momento, apuntamos también que el Cuestionario de estrategias que utilizamos está integrado por tres tipos: estrategias globales (Estr. globales), estrategias de resolución de problemas (Estr. resol. probl.) y estrategias de apoyo (Estr. apoyo). A continuación presentamos los datos procedentes de todas estas variables al inicio de la investigación:

Tabla 6.19 Datos iniciales del grupo de control y del experimental en motivación, NNTT y estrategias

	Control		Experimental		Z	Sig. as. Bil.
	Media	Desv. Tip.	Media	Desv. tip.		
Motivación	3,60	,71	4,13	,53	-3,85	,000
NNTT capacidad	4,47	,40	4,37	,41	-1,27	,203
NNTT actitud	3,91	,52	3,87	,52	-,69	,486
NNTT total	4,23	,39	4,17	,38	-1,27	,203
Estr. globales	3,18	,68	3,51	,42	-2,54	,011
Estr. resol. probl.	3,74	,71	4,07	,43	-2,19	,028
Estr. apoyo	3,24	,66	3,27	,53	-,48	,625
Estrategias total	3,32	,60	3,57	,38	-2,31	,021

En la tabla 6.19 constatamos que las medias más altas en motivación y en todos los tipos de estrategias corresponden al grupo experimental, mientras que las relacionadas con las NNTT pertenecen al de control. Los grupos ofrecen una homogeneidad alta, ya que todas las desviaciones tienen valores por debajo de uno.

Las puntuaciones son en general bastante altas, oscilando entre 3,18 y 4,47 sobre cinco. En lo referente a los totales de los cuestionarios, las NNTT logran las medias más altas (4,23 y 4,17), seguidos de la motivación (3,60 y 4,13) y de las estrategias (3,32 y 3,57). Dentro de las NNTT, las medias de la capacidad (4,47 y 4,37) son mayores que las de la actitud (3,91 y 3,87). En cuanto a los tipos de estrategias, son las de resolución de problemas las que logran medias más altas (3,74 y 4,07). Sin embargo, la segunda y tercera posición varía según los grupos. Así en el grupo de control, el siguiente valor

sería el de las estrategias de apoyo (3,24) y por último, el de las globales (3,18). No obstante, en el de la experimentación el orden sería el inverso, primero estrategias globales (3,51) y después, las de apoyo (3,27).

Tal y como se refleja en las dos últimas columnas, las diferencias entre los grupos son significativas en motivación y en estrategias, tanto en su conjunto como en las estrategias globales y de resolución de problemas.

Como cabía esperar, al final de la experimentación se han producido ciertas variaciones. Como en el caso de los datos iniciales, en la tabla 6.20 aparecen primero los datos referidos a las dos pruebas de nivel: lectura en papel y gramática:

Tabla 6.20 Datos finales del grupo de control y del experimental en lectura en papel y gramática

	Control		Experimental		Z	Sig. As. Bil.
	Media	Desv. Tip.	Media	Desv. tip.		
Lectura en papel	55,00	19,39	71,46	16,74	-4,50	,000
Gramática	52,12	20,82	62,42	17,67	-2,59	,009

Además del aumento de las medias, que trataremos más adelante, llama la atención que se han reducido drásticamente las diferencias de puntuaciones de las dos pruebas dentro de un mismo grupo, hasta tal punto que en el grupo de control es de menos de tres puntos y en el experimental de algo más de nueve.

Las medias más altas siguen siendo las del grupo experimental (71,46 y 62,42) y, según reflejan las dos últimas columnas, no sólo la diferencia entre grupos es significativa en lectura en papel, sino también en gramática.

En cuanto a la información procedente de los cuestionarios de motivación, NNTT y estrategias, vemos que la situación no ha sufrido grandes cambios:

Tabla 6.21 Datos finales del grupo de control y del experimental en motivación, NNTT y estrategias

	Control		Experimental		Z	Sig. as. Bil.
	Media	Desv. Tip.	Media	Desv. tip.		
Motivación	3,73	,59	4,17	,60	-3,73	,000
NNTT capacidad	4,50	,35	4,50	,37	-,03	,969
NNTT actitud	3,95	,54	3,83	,55	-1,17	,240
NNTT total	4,26	,38	4,20	,40	-,70	,482
Estr. globales	3,41	,71	3,78	,50	-2,65	,008
Estr. resol. probl.	3,72	,81	4,12	,47	-2,63	,008
Estr. apoyo	3,35	,68	3,56	,57	-1,53	,126
Estrategias total	3,46	,67	3,80	,45	-2,52	,012

Al igual que al inicio, los valores más altos en motivación (4,17) y estrategias (3,80) corresponden al grupo experimental, mientras que los más elevados de NNTT (4,26) corresponden al de control. Sin embargo, la capacidad en NNTT, en la que el grupo de control es superior al inicio, muestra el mismo valor (4,50) en ambos grupos.

Del mismo modo que ocurría al inicio, las diferencias entre los grupos son significativas en motivación y en estrategias, no sólo en su conjunto, sino también en estrategias globales y de resolución de problemas.

Seguidamente, vamos a estudiar las diferencias entre los valores iniciales y finales de todas las variables que estamos analizando. Junto con la estadística descriptiva mostramos el test de la U de Mann-Whitney que nos indica si el modo en que han evolucionado los grupos muestra diferencias estadísticamente significativas.

Comenzamos con las dos primeras pruebas de nivel, cuyas diferencias de evolución aparecen en la tabla que presentamos a continuación:

Tabla 6.22 Diferencias del grupo de control y el experimental en lectura en papel y gramática

	Control		Experimental		Z	Sig. as. Bil.
	Media	Desv. Tip.	Media	Desv. tip.		
Lectura en papel	9,83	27,03	4,76	22,29	-,77	,438
Gramática	31,18	26,69	39,03	15,41	-1,38	,166

Los datos de evolución son llamativos, ya que no sólo contrastan las diferencias en la evolución de ambas pruebas, sino el hecho de que las medias más altas se dan en grupos distintos. Así, en la lectura en papel, la media más alta (9,83) pertenece al grupo de control, mientras que en gramática, es el grupo de la experimentación el que evoluciona más (39,03).

Sin embargo, el modo en que han evolucionado los grupos en estas variables es bastante similar, tanto en lectura en papel (9,83 y 4,76) como en gramática (31,18 y 39,03) y por ello la prueba del test de la U de Mann-Whitney no muestra diferencias significativas entre los grupos.

En el caso de los cuestionarios, las evoluciones son bastante modestas, como podemos ver en la tabla 6.23:

Tabla 6.23 Diferencias del grupo de control y del experimental en motivación, NNTT y estrategias

	Control		Experimental		Z	Sig. as. bil.
	Media	Desv. Tip.	Media	Desv. tip.		
Motivación	,12	,38	,04	,43	-,84	,400
NNTT capacidad	,04	,24	,12	,29	-1,86	,063
NNTT actitud	,04	,35	-,01	,61	-,56	,570
NNTT total	,03	,26	,05	,36	-,40	,686
Estr. globales	,24	,51	,27	,42	-,72	,467
Estr. resol. probl.	,00	,57	,05	,42	-,86	,387
Estr. apoyo	,14	,47	,28	,48	-1,42	,156
Estrategias total	,16	,45	,22	,36	-1,16	,245

La evolución menos señalada en los totales de los cuestionarios es la de las nuevas tecnologías (0,03 y 0,05), seguida por la de motivación (0,12 y 0,04) y por la de estrategias (0,16 y 0,22). En cuanto a la evolución por grupos, en motivación es el grupo de control el que más evoluciona (0,12); en estrategias, por otro lado, todos los valores más altos, incluido el total (0,22) pertenecen al grupo experimental. La evolución en el total de NNTT es a favor del grupo experimental gracias al valor obtenido en capacidad (0,12). Sin embargo, en actitud hacia las NNTT la puntuación del grupo experimental es negativa, aunque sea por la mínima (-0,01).

Ninguna de estas diferencias es lo suficientemente importante para que se den diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de control y el experimental, según se aprecia en las dos últimas columnas de la tabla.

Podemos concluir que, según el análisis realizado hasta ahora, ningún otro aspecto relacionado con el inglés se ve afectado por el tratamiento estratégico. No obstante, como sabemos que existen diferencias iniciales entre ambos grupos, que incluyen el nivel de lectura en papel, la motivación y el uso de estrategias, vamos a realizar un segundo análisis entre dos grupos iguales que corrobore nuestros resultados.

Resultados obtenidos en otros aspectos relacionados con el aprendizaje del inglés en dos grupos sin diferencias iniciales

Del mismo modo que lo hemos hecho en la primera parte de investigación, vamos a plantear la comparación en dos grupos sin diferencias iniciales, para comprobar si se confirman los datos obtenidos con el total de la muestra. Según hemos comprobado anteriormente, al realizar la prueba de la U de Mann-Whitney no hay diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las variables (cuestionarios y pruebas iniciales) entre el grupo de control y el grupo experimental de competencia lectora inferior (E.C.L. inferior). Por ello no las vamos a mostrar de nuevo, sino que vamos a proceder, como hemos hecho con toda la muestra, a presentar los datos iniciales, finales y las diferencias entre ambos.

A continuación mostramos los datos referidos a las dos pruebas iniciales de lectura en papel y gramática:

Tabla 6.24 Datos iniciales del grupo de control y del experimental de competencia lectora inferior en lectura en papel y gramática

	Control		E.C.L. inferior		Z	Sig. as. bil.
	Media	Desv. Tip.	Media	Desv. tip.		
Lectura en papel	45,91	28,95	40,42	17,12	-,76	,442
Gramática	22,39	23,31	11,33	12,70	-1,53	,126

Al igual que ocurre en el análisis de toda la muestra, existen diferencias muy notables entre las puntuaciones de las dos pruebas dentro de cada uno de los grupos. En este caso la diferencia mayor se da también en el grupo experimental, con casi 30 puntos, aunque la del grupo de control también es de más de 23 puntos. Con respecto a la homogeneidad de los grupos, las desviaciones típicas más altas corresponden al grupo de control.

Tanto en la Prueba de lectura en papel como en la de gramática es el grupo de control el que obtiene las medias más altas (45,91 y 22,39), pero no existen diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los dos casos.

Examinamos ahora los resultados obtenidos en los cuestionarios iniciales de motivación, capacidad y actitud hacia las NNTT, y uso de estrategias de lectura en *Internet*:

Tabla 6.25 Datos iniciales del grupo de control y del experimental de competencia lectora inferior en motivación, NNTT y estrategias

	Control		E.C.L. inferior		Z	Sig. as. bil.
	Media	Desv. Tip.	Media	Desv. tip.		
Motivación	3,60	,71	3,91	,60	-1,86	,062
NNTT capacidad	4,47	,40	4,31	,55	-,86	,389
NNTT actitud	3,91	,52	3,94	,59	-,10	,917
NNTT total	4,23	,39	4,17	,51	-,52	,600
Estr. globales	3,18	,68	3,48	,47	-1,84	,065
Estr. resol. probl.	3,74	,71	4,00	,40	-1,19	,233
Estr. apoyo	3,24	,66	3,42	,45	-1,28	,200
Estrategias total	3,32	,60	3,58	,38	-1,94	,052

En la tabla 6.25 podemos constatar que las medias más altas en motivación y todas las referidas a las estrategias corresponden al grupo experimental de competencia lectora inferior. En las relacionadas con las NNTT, mientras que las medias más altas de capacidad y la total pertenecen al grupo de control, las de actitud son del experimental. Los grupos ofrecen una homogeneidad alta, ya que todas las desviaciones tienen valores por debajo de uno.

Las puntuaciones son en general bastante altas, dado que todas oscilan entre 3,18 y 4,47. En lo referente a los totales de los cuestionarios, las NNTT logran las medias más altas (4,23 y 4,17), seguido de la motivación (3,60 y 3,91) y de las estrategias (3,32 y 3,58). En cuanto a las NNTT, las medias de la capacidad (4,47 y 4,31) son mayores que las de la actitud (3,91 y 3,94). En lo referido a los tipos de estrategias, las medias más altas (3,74 y 4,00) pertenecen a las de resolución de problemas. No obstante, el resto varía según los grupos. Así en el grupo de control, el siguiente valor sería el de las estrategias de apoyo (3,24) y después el de las globales (3,18). En el de la experimentación, sin embargo, el orden sería el inverso, en primer lugar las estrategias globales (3,48) seguidas de las de apoyo (3,42).

Tal y como se refleja en las dos últimas columnas, no se dan diferencias significativas entre los grupos en ninguna de las variables analizadas, ya que se trata de dos grupos sin diferencias iniciales.

Pasamos ahora al análisis de la situación al final de la experimentación. Al igual que con los datos iniciales, presentamos primero aquellos referidos a las dos pruebas de nivel: la Prueba de lectura en papel y la Prueba de gramática:

Tabla 6.26 Datos finales del grupo de control y del experimental de competencia lectora inferior en lectura en papel y gramática

	Control		E.C.L. inferior		Z	Sig. as. bil.
	Media	Desv. Tip.	Media	Desv. tip.		
Lectura en papel	55,00	19,39	59,31	18,64	-1,06	,289
Gramática	52,12	20,82	51,48	17,22	-,35	,723

Se constata de nuevo una reducción importante de las diferencias de puntuación de la Prueba de lectura en papel y la Prueba de gramática dentro de un mismo grupo. En el caso del grupo de control esta diferencia es ahora de menos de tres puntos y en el experimental de competencia lectora inferior de algo menos de ocho.

Las medias más altas ya no pertenecen únicamente al grupo de control, sino que en lectura en papel la ostenta el grupo experimental de competencia lectora inferior (59,31) y en gramática, el grupo de control (52,12). No obstante, según reflejan las dos últimas columnas, no se dan diferencias significativas entre los grupos en ninguna de las dos variables.

En lo referido a los datos procedentes de los cuestionarios finales de motivación, NNTT y estrategias, comprobamos que se han producido algún cambio:

Tabla 6.27 Datos finales del grupo de control y del experimental de competencia lectora inferior en motivación, NNTT y estrategias

FINAL	Control		E.C.L. inferior		Z	Sig. as. bil.
	<i>Media</i>	<i>Desv. Tip.</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. tip.</i>		
Motivación	3,73	,59	3,93	,69	-1,23	,219
NNTT capacidad	4,50	,35	4,45	,52	-,16	,866
NNTT actitud	3,95	,54	3,84	,57	-,81	,414
NNTT total	4,26	,38	4,18	,50	-,33	,741
Estr. globales	3,41	,71	3,65	,55	-1,39	,163
Estr. resol. probl.	3,72	,81	3,98	,48	-1,26	,206
Estr. apoyo	3,35	,68	3,61	,58	-1,59	,111
Estrategias total	3,46	,67	3,72	,49	-1,49	,136

Al igual que ocurre al inicio, los valores más altos en motivación y todas las medias más altas en estrategias corresponden al grupo experimental de competencia lectora inferior. En NNTT todas las medias más altas pertenecen ahora al grupo de control.

De igual modo que al inicio, no existen diferencias significativas entre los dos grupos en ninguno de los valores.

A continuación, vamos a analizar las diferencias entre los valores finales e iniciales de todas estas variables. El test de la U de Mann-Whitney nos indicará si las diferencias son significativas, es decir, si la evolución de los dos grupos puede considerarse distinta desde el punto de vista estadístico.

Comenzamos con las pruebas de lectura en papel y gramática, cuyas diferencias de evolución aparecen en la tabla que mostramos a continuación:

Tabla 6.28 Diferencias del grupo de control y del experimental de competencia lectora inferior en lectura en papel y gramática

	Control		E.C.L. inferior		Z	Sig. as. bil.
	Media	Desv. Tip.	Media	Desv. tip.		
Lectura en papel	9,83	27,03	20,43	24,02	-1,52	,127
Gramática	31,18	26,69	42,00	16,29	-1,54	,123

En los datos de evolución destacan, como ocurre con toda la muestra, las diferencias en la evolución de ambas pruebas, aunque han disminuido en el caso del grupo experimental. En este caso, tanto la media más alta en lectura en papel (20,43) como la de gramática (42,00) pertenece al grupo de experimentación de competencia lectora inferior. El grupo experimental presenta una mejora mucho más importante en lectura en papel (20,43) que la que presenta toda la muestra, cuestión que se relaciona con un problema de diseño que abordaremos más adelante.

Como ocurre con los resultados obtenidos con toda la muestra, el modo en que han evolucionado los grupos tanto en lectura en papel (9,83 y 20,43) como en gramática (31,18 y 42,00) es relativamente similar. Por esta razón, el test de la U de Mann-Whitney no muestra diferencias significativas entre los grupos.

Por último, abordamos los datos de los cuestionarios de motivación, NNTT y estrategias:

Tabla 6.29 Diferencias del grupo de control y del experimental de competencia lectora inferior en motivación, NNTT y estrategias

	Control		E.C.L. inferior		Z	Sig. as. bil.
	Media	Desv. Tip.	Media	Desv. tip.		
Motivación	,12	,38	,01	,51	-1,24	,215
NNTT capacidad	,04	,24	,12	,27	-1,59	,110
NNTT actitud	,04	,35	-,01	,67	-,60	,545
NNTT total	,03	,26	,06	,43	-,01	,990
Estr. globales	,24	,51	,17	,48	-,60	,548
Estr. resol. probl.	,00	,57	-,01	,57	-,39	,692
Estr. apoyo	,14	,47	,18	,43	-,21	,830
Estrategias total	,16	,45	,13	,42	-,42	,670

La evolución más importante en el total de los cuestionarios es la de estrategias (0,16 y 0,13), seguida por la de motivación (0,12 y 0,01) y por la de las nuevas tecnologías (0,03 y 0,06). En lo referido a la evolución por grupos, en motivación es el grupo de control el que más evoluciona (0,12). En el resto de variables, los resultados son bastante diversos. La evolución en el total de NNTT es a favor del grupo experimental de competencia lectora inferior (0,06). No obstante, en actitud hacia las NNTT la puntuación del grupo experimental es ligeramente negativa (-0,01). En estrategias, todas las medias más altas, excepto la de estrategias de apoyo, pertenecen al grupo de control.

La prueba de la U de Mann de Whitney constata que, al igual que ocurre con toda la muestra, ninguna de estas diferencias entre el grupo de control y el experimental de competencia lectora inferior es lo suficientemente notable para ser estadísticamente significativa, según se aprecia en las dos últimas columnas de la tabla 6.29.

Concluimos, pues, que, al realizar el análisis con dos grupos sin diferencias iniciales, no se producen mejoras significativas al aplicar el tratamiento estratégico ni en lectura en papel, ni en gramática, ni en motivación, ni en capacidad y actitud hacia las nuevas tecnologías, ni en el uso de estrategias. Se confirman, pues, los resultados obtenidos con toda la muestra.

6.2.2 EL EFECTO DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO EN OTROS ASPECTOS DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS SEGÚN PERFILES DE COMPETENCIA LECTORA

Finalmente vamos a analizar la segunda cuestión que planteábamos en la segunda pregunta de nuestra investigación:

2b ¿Mejora el entrenamiento estratégico la lectura en papel, la gramática, la motivación, la capacidad y actitud hacia las NNTT, y el uso de estrategias *on-line* de todos/as los/las lectores/as, independientemente de sus niveles de lectura?

Con el fin de responder a esta pregunta se realiza el análisis teniendo en cuenta los tres niveles de lectura que establecimos con anterioridad. El protocolo que seguiremos es similar al utilizado para responder a la segunda parte de la primera pregunta de investigación. Nos serviremos igualmente no sólo de los datos cuantitativos procedentes de las pruebas y cuestionarios, sino también de la información proveniente de la Actividad de reflexión *metacognitiva* y del Diario progresivo de estrategias.

Las pruebas de nivel y los cuestionarios iniciales y finales

Comenzamos con el análisis de los datos cuantitativos. Primeramente observaremos la situación inicial de los tres grupos, después analizaremos la situación final y estudiaremos las diferencias entre ambas. Al igual que en ocasiones anteriores, nos valdremos no sólo de estadística descriptiva, sino también del test de la U de Mann-Whitney para establecer si los tres grupos son estadísticamente iguales.

Según hemos visto en la primera parte, existen diferencias significativas entre los niveles iniciales de los tres grupos, dado que se han constatado diferencias entre todos los grupos en las dos pruebas de lectura en *Internet*. A continuación comprobaremos que existen diferencias iniciales en otras variables.

Presentamos primeramente los datos de las pruebas de lectura en papel y gramática de los tres perfiles que se han establecido en el grupo experimental: el grupo experimental

de competencia lectora inferior (E.C.L. inf.), el de competencia media (E.C.L. med.) y el de competencia superior (E.C.L. sup.). Nos vamos a servir del mismo tipo de tablas que en la segunda parte de la primera pregunta, es decir, las tres primeras columnas se utilizan para la estadística descriptiva de cada uno de los grupos y las tres últimas para comparar los grupos de dos en dos con el test de la U de Mann-Whitney.

Tabla 6.30 Datos iniciales del grupo experimental según perfiles de competencia lectora en lectura en papel y gramática

	E.C.L. Inferior	E.C.L. media	E.C.L. superior	E.C.L. inf. E.C.L. med.	E.C.L. .inf. E.C.L. sup.	E.C.L. med. E.C.L. sup.
	<i>Media</i> <i>(Desv. tip.)</i>	<i>Media</i> <i>(Desv. tip.)</i>	<i>Media</i> <i>(Desv. tip.)</i>	<i>Z</i> <i>(Sig. as. bil.)</i>	<i>Z</i> <i>(Sig. as. bil.)</i>	<i>Z</i> <i>(Sig. as. bil.)</i>
Lectura en papel	40,42 (17,12)	72,85 (16,45)	85,34 (11,09)	-4,97 (,000)	-6,02 (,000)	-2,74 (,006)
Gramática	11,33 (12,70)	22,27 (16,29)	36,69 (16,09)	-3,06 (,002)	-4,85 (,000)	-3,19 (,001)

Los datos revelan diferencias muy notables entre las puntuaciones de las dos pruebas dentro de cada uno de los grupos. Además de la diferencia de casi 30 puntos que ya conocemos en el grupo inferior, los otros dos grupos muestran diferencias todavía más llamativas, dado que rondan los 50 puntos. Con respecto a la homogeneidad de los grupos, todas las desviaciones típicas son bastante bajas.

Como era de esperar, las medias más altas (85,34 y 36,69) corresponden al grupo de competencia lectora superior, las siguientes al de competencia lectora media (72,85 y 22,27) y las más bajas al de competencia lectora inferior (40,42 y 11,33). Todas las diferencias entre cada uno de los grupos son estadísticamente significativas.

Examinamos ahora los resultados obtenidos en los cuestionarios iniciales de motivación, capacidad y actitud hacia las NNTT, y uso de estrategias de lectura en *Internet*:

Tabla 6.31 Datos iniciales del grupo experimental según perfiles de competencia lectora, en motivación, NNTT y estrategias

	E.C.L. Inferior	E.C.L. media	E.C.L. Alta	E.C.L. inf. E.C.L. med.	E.C.L. inf. E.C.L. sup.	E.C.L. med. E.C.L. sup.
	<i>Media</i> (Desv. tip.)	<i>Media</i> (Desv. tip.)	<i>Media</i> (Desv. tip.)	<i>Z</i> (Sig. as. bil.)	<i>Z</i> (Sig. as. bil.)	<i>Z</i> (Sig. as. bil.)
Motivación	3,91 (,60)	4,25 (,45)	4,22 (,50)	-2,24 (,025)	-2,08 (,037)	-,05 (,954)
NNTT capacidad	4,31 (,55)	4,40 (,33)	4,39 (,35)	-,16 (,866)	-,24 (,809)	-,21 (,834)
NNTT actitud	3,94 (,59)	3,86 (,57)	3,83 (,38)	-,51 (,610)	-1,01 (,309)	-,31 (,756)
NNTT total	4,17 (,51)	4,18 (,32)	4,16 (,30)	-,163 (,871)	-,44 (,655)	-,43 (,665)
Estr. globales	3,48 (,47)	3,43 (,36)	3,61 (,43)	-,72 (,466)	-,71 (,477)	-1,16 (,245)
Estr. resol. probl.	4,00 (,40)	4,07 (,44)	4,12 (,46)	-,95 (,341)	-1,35 (,177)	-,49 (,622)
Estr. apoyo	3,42 (,45)	3,27 (,52)	3,12 (,57)	-,89 (,369)	-2,04 (,041)	-1,32 (,185)
Estrategias total	3,58 (,38)	3,53 (,36)	3,60 (,42)	-,41 (,676)	-,11 (,906)	-,42 (,670)

En la tabla podemos constatar que las medias son altas en general, puesto que todas oscilan entre 3,12 y 4,40. Además, dichas medias no guardan necesariamente relación con el perfil de competencia lectora. En lo que se refiere a los totales, el más alto es el de motivación del grupo de competencia lectora media (4,25), seguido por el de NNTT de ese mismo grupo (4,18). La media más alta de estrategias corresponde al grupo de competencia lectora superior (3,60). Dentro de los cuestionarios, en el de NNTT la media de capacidad más alta es para el grupo de competencia lectora media (4,40), mientras que la mejor actitud la muestran los/las integrantes del grupo de competencia lectora inferior (3,94). En estrategias, los valores más altos, tanto en estrategias globales (3,61) como en las de resolución de problemas, los ostenta el grupo de competencia

lectora superior (4,12). La media más alta en estrategias de apoyo pertenece al grupo de competencia lectora inferior (3,42).

Los grupos ofrecen una homogeneidad alta, ya que todas las desviaciones tienen valores por debajo de uno.

Tal y como se refleja en las dos últimas columnas, se dan diferencias significativas entre los grupos de competencia lectora inferior y media en motivación, y entre el grupo de inferior y superior en motivación y estrategias de apoyo. Ya hemos señalado que las medias más altas en motivación corresponden a los grupos de competencia lectora más altas, y en estrategias de apoyo al de competencia lectora inferior.

Mostramos seguidamente los datos correspondientes a la situación al final de la experimentación. Al igual que con los datos iniciales, presentamos primero aquellos referidos a las dos pruebas de nivel: lectura en papel y gramática:

Tabla 6.32 Datos finales del grupo experimental según perfiles de competencia lectora en lectura en papel y gramática

	E.C.L. inferior	E.C.L. media	E.C.L. alta	E.C.L. inf. E.C.L. med.	E.C.L. inf. E.C.L. sup.	E.C.L. med. E.C.L. sup.
	<i>Media (Desv. tip.)</i>	<i>Media (Desv. tip.)</i>	<i>Media (Desv. tip.)</i>	<i>Z (Sig. as. bil.)</i>	<i>Z (Sig. as. bil.)</i>	<i>Z (Sig. as. bil.)</i>
Lectura en papel	59,31 (18,64)	73,17 (12,83)	81,16 (10,27)	-2,96 (,003)	-4,72 (,000)	-2,44 (,015)
Gramática	51,48 (17,22)	63,33 (15,83)	71,77 (14,17)	-2,59 (,010)	-4,51 (,000)	-2,28 (,022)

El primer cambio que se constata es una reducción importante de las diferencias de puntuaciones de la Prueba de lectura en papel y de la Prueba de gramática dentro de un mismo grupo. Como sabemos, en el caso del experimental de competencia lectora inferior es ahora de algo menos de ocho, pero los datos más llamativos son los de los otros dos grupos con diferencias de menos de diez puntos, frente a los aproximadamente cincuenta que presentaban al inicio.

Las medias más altas siguen estando directamente relacionadas con los perfiles de competencia lectora, así que los valores más altos corresponden al grupo experimental

de competencia lectora superior tanto en gramática (81,16) como en lectura en papel (71,77). En las dos últimas columnas se reflejan diferencias significativas entre todos los grupos en las dos variables.

Con respecto a los datos procedentes de los cuestionarios finales de motivación, NNTT y estrategias, comprobamos que se ha producido algún cambio:

Tabla 6.33 Datos finales del grupo experimental según perfiles de competencia lectora en motivación, NNTT y estrategias

	E.C.L. inferior	E.C.L. media	E.C.L. alta	E.C.L. inf. E.C.L. med.	E.C.L. inf. E.C.L. sup.	E.C.L. med. E.C.L. sup.
	<i>Media (Desv. tip.)</i>	<i>Media (Desv. tip.)</i>	<i>Media (Desv. tip.)</i>	<i>Z (Sig. as. bil.)</i>	<i>Z (Sig. as. bil.)</i>	<i>Z (Sig. as. bil.)</i>
Motivación	3,93 (,69)	4,27 (,61)	4,31 (,41)	-1,97 (,048)	-2,03 (,042)	-,32 (,745)
NNTT capacidad	4,45 (,52)	4,54 (,31)	4,50 (,26)	-,04 (,963)	-,54 (,589)	-,93 (,351)
NNTT actitud	3,84 (,57)	3,86 (,56)	3,80 (,53)	-,16 (,870)	-,22 (,826)	-,30 (,762)
NNTT total	4,18 (,50)	4,23 (,37)	4,19 (,34)	-,24 (,809)	-,31 (,750)	-,59 (,554)
Estr. Globales	3,65 (,55)	3,78 (,43)	3,89 (,50)	-,54 (,585)	-1,42 (,155)	-,89 (,371)
Estr. Resol. probl.	3,98 (,48)	4,19 (,49)	4,19 (,43)	-1,52 (,128)	-1,50 (,133)	-,13 (,896)
Estr. Apoyo	3,61 (,58)	3,53 (,57)	3,53 (,58)	-,54 (,590)	-,54 (,588)	-,02 (,983)
Estrategias total	3,72 (,49)	3,81 (,43)	3,87 (,44)	-,72 (,471)	-,87 (,382)	-,33 (,734)

Con respecto a los totales, el nivel más alto es ahora el de motivación del grupo de competencia lectora superior (4,31), seguido por el de NNTT perteneciente al de competencia media (4,23). La media más alta de estrategias corresponde al grupo superior (3,87). Dentro de los cuestionarios, en el de NNTT las dos medias más altas son para el grupo de competencia lectora media (4,54 y 3,86). En estrategias, el valor más alto en estrategias globales sigue perteneciendo al de capacidad lectora superior (3,89); sin embargo, los valores más altos en los otros dos tipos de estrategias los ostenta ahora el grupo de competencia lingüística inferior (3,98 y 3,61).

Según aparece en las últimas columnas, han desaparecido las diferencias significativas que existían al inicio en el subgrupo de las estrategias de apoyo, aunque se mantienen las de motivación.

Abordamos seguidamente el análisis de la evolución de los grupos, dicho de otro modo, el estudio de las diferencias entre las medias finales e iniciales en las dos pruebas y los tres cuestionarios para cada uno de los grupos. El test de la U de Mann-Whitney nos indicará si la evolución de los dos grupos puede considerarse distinta desde el punto de vista estadístico.

Tabla 6.34 Diferencias del grupo experimental según perfiles de competencia lectora en lectura en papel y gramática

	E.C.L. Inferior	E.C.L. media	E.C.L. alta	E.C.L. inf. E.C.L. med.	E.C.L. inf. E.C.L. sup.	E.C.L. med. E.C.L. sup.
	<i>Media (Desv. tip.)</i>	<i>Media (Desv. tip.)</i>	<i>Media (Desv. tip.)</i>	<i>Z (Sig. as. bil.)</i>	<i>Z (Sig. as. bil.)</i>	<i>Z (Sig. as. bil.)</i>
Lectura en papel	20,43 (24,02)	,80 (21,19)	-4,10 (14,67)	-2,77 (,006)	-3,77 (,000)	-,72 (,471)
Gramática	42,00 (16,29)	41,34 (14,70)	34,62 (14,79)	-,06 (,952)	-1,70 (,088)	-1,65 (,098)

Los datos más sorprendentes en tabla 6.34 pertenecen a la evolución de la lectura en papel, con una progresión muy importante en el grupo de competencia lectora inferior (20,43), insignificante en el caso del grupo de competencia lectora media (0,80) y negativa (-4,10) en el grupo de competencia lectora superior. En el siguiente capítulo explicaremos el problema de diseño que está detrás de estos resultados. La media más alta de gramática (42,00) pertenece también al grupo de experimentación de competencia lectora inferior, aunque la diferencia con el intermedio es prácticamente nula (1,34).

Según podemos apreciar en las últimas columnas de la tabla, existen diferencias en el modo en que han evolucionado los grupos entre el grupo de competencia lectora inferior y los otros dos, ya que el test de la U de Mann-Whitney muestra una diferencia significativa.

Presentamos finalmente los datos de los cuestionarios:

Tabla 6.35 Diferencias del grupo experimental según perfiles de competencia lectora en motivación, NNTT y estrategias

	E.C.L. Inferior	E.C.L. media	E.C.L. alta	E.C.L. inf. E.C.L. med.	E.C.L. inf. E.C.L. sup.	E.C.L. med. E.C.L. sup.
	<i>Media</i> (<i>Desv. tip.</i>)	<i>Media</i> (<i>Desv. tip.</i>)	<i>Media</i> (<i>Desv. tip.</i>)	<i>Z</i> (<i>Sig. as. bil.</i>)	<i>Z</i> (<i>Sig. as. bil.</i>)	<i>Z</i> (<i>Sig. as. bil.</i>)
Motivación	,01 (,51)	,02 (,38)	,08 (,38)	-,79 (,427)	-,99 (,322)	-,30 (,762)
NNTT capacidad	,12 (,27)	,13 (,29)	,10 (,30)	-,07 (,942)	-,46 (,639)	-,52 (,597)
NNTT actitud	-,01 (,67)	-,00 (,57)	-,02 (,61)	-,35 (,720)	-,07 (,939)	-,13 (,897)
NNTT total	,05 (,43)	,06 (,30)	,03 (,35)	-,37 (,709)	-,18 (,855)	-,70 (,480)
Estr. Globales	,17 (,48)	,35 (,34)	,27 (,43)	-1,89 (,059)	-1,157 (,247)	-1,25 (,211)
Estr. resol. Probl.	-,01 (,57)	,12 (,37)	,06 (,28)	-,51 (,604)	-,17 (,864)	-1,03 (,301)
Estr. Apoyo	,18 (,43)	,26 (,42)	,40 (,55)	-,72 (,470)	-1,57 (,116)	-,71 (,473)
Estrategias total	,13 (,42)	,27 (,28)	,26 (,36)	-1,64 (,100)	-1,24 (,213)	-,86 (,390)

La mejor evolución en los totales de los cuestionarios corresponde al de estrategias (0,13, 0,27 y 0,26), seguida de la de las nuevas tecnologías (0,05 y 0,06) y de la motivación (0,01 y 0,02). Aunque en el grupo de competencia lectora superior las mejoras en estas dos últimas variables se dan a la inversa, es decir que son mejores en motivación (0,08) que en NNTT (0,03). Con respecto a la evolución por grupos, en motivación es el grupo de competencia lectora superior el que más evoluciona (0,08) y en NNTT las medias más altas pertenecen al grupo intermedio. En estrategias, las medias más altas, excepto la de estrategias de apoyo, pertenecen al grupo de competencia lectora media. El grupo que más ha evolucionado en estrategias de apoyo es el de competencia lectora superior (0,40). Destaca la gran evolución del grupo de competencia lectora media en estrategias globales (0,35), con una diferencia casi significativa (0,059) con el grupo de competencia lectora inferior.

La prueba de la U de Mann de Whitney muestra que ninguna de estas diferencias entre los grupos es estadísticamente significativa, según se aprecia en las dos últimas columnas de la tabla 6.35.

Así pues, cuando efectuamos el análisis con tres perfiles de competencia lectora, no se producen mejoras significativas al aplicar el tratamiento estratégico ni en lectura en papel, ni en gramática, ni en motivación, ni en capacidad y actitud hacia las nuevas tecnologías, ni en el uso de estrategias.

La Actividad de reflexión metacognitiva y los diarios

En la primera parte del capítulo hemos presentado los datos cualitativos de la Actividad de reflexión *metacognitiva* y de los diarios, con el fin de apoyar las diferencias entre los tres niveles que se han establecido en el grupo experimental. A continuación, estudiaremos esa información para establecer si corroboran los resultados que hemos obtenido cuantitativamente.

Como comentamos anteriormente, la Actividad de reflexión *metacognitiva* apoya las diferencias iniciales entre los tres grupos que se observan en las pruebas cuantitativas. Mostramos nuevamente la tabla y recordamos que las preguntas 2 y 3 se relacionan con la lectura en línea y, por ello, tienen cierta conexión con las nuevas tecnologías, mientras que la pregunta 5 guarda una relación directa con las NNTT. La pregunta uno, al ser de *autoevaluación*, tiene relación con la lectura y la motivación, al igual que la pregunta 4, la relativa a los problemas.

Tabla 6.16bis Actividad de reflexión metacognitiva del grupo experimental según perfiles de competencia lectora.

	E.C.L. inferior		E.C.L. media		E.C.L. superior	
	<i>Media</i>	<i>Desv. tip.</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. tip.</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. tip.</i>
1. Autoevaluación	2,15	,80	3,14	,83	3,70	,47
2. Lectura en línea	3,00	2,07	2,33	1,93	3,18	2,03
3. Lectura en línea	3,00	2,07	3,68	1,81	3,87	1,76
4.1 Problema: vocabulario	1,57	,85	2,77	1,34	2,82	1,00
4.2 Problema: selección	3,00	,87	3,55	1,19	3,95	,97
4.3 Problema: atención	4,50	,65	4,57	,67	4,19	,92
4.4 Problema: inmersión	4,36	,74	4,40	,68	3,86	1,06
4.5 Problema: palabra a pal.	3,43	1,08	4,05	,97	4,59	,73
4.6 Problema: adivinar	2,57	1,28	3,33	1,15	4,05	,86
4.7 Problema: desesperación	2,08	1,03	2,05	1,11	2,09	1,01
4.8 Problema: tiempo	4,00	1,10	4,48	,81	4,36	1,09
5. Navegación	3,86	1,87	4,43	1,43	4,62	1,20
Act. refl. total	3,13	,39	3,56	,56	3,79	,49
Act. refl. nº de participantes	14		22		23	

Ya hemos visto que las medias más altas pertenecen al grupo de competencia lectora superior, o en todo caso, al de competencia lectora media, por ello no redundaremos en ello. Tan sólo queremos señalar que los datos relativos a la lectura en línea y algunos de motivación muestran la superioridad del grupo de competencia lectora superior, mientras que los relacionados con la motivación revelan medias superiores en el grupo intermedio. La participación, según hemos afirmado, es más importante cuanto más alto es el perfil de competencia lectora. De este modo, la división de grupos que se ha establecido parece bastante adecuada.

Hemos comentado en la primera parte, que los datos generales de los diarios podrían relacionarse igualmente con la motivación o con las estrategias. No obstante, ahora vamos a analizar los resultados de cada una de las tres preguntas de los diarios. Por ello, nos parece apropiado presentar previamente una selección de las reflexiones de los/las lectores/as en sus diarios. Se han agrupado en torno a las tres preguntas presentes en los

mismos, y en todas ellas se muestra información de los tres diarios, siguiendo el orden de los números que se dieron a los alumnos/as del grupo experimental:

En lo que se refiere a la primera pregunta, las razones por las que usan unas estrategias u otras, los/las alumnos/as responden que dicha elección se relaciona con la tarea que deben realizar:

1. Write about the reading strategies you have used today and how useful they were. Can you explain why?

61: “Guessing from context me ha parecido muy útil porque así te planteas preguntas que te ayudan a entender. El resto, a parte de la de Layout, no me han ayudado.”

75: “I have found being critical very useful because nowadays *Internet* is a basic tool and is important you can browse with garanties.”

102: “Creo que lo más útil es la predicción porque da una idea general del texto y no necesitas saber mucho vocabulario. Me parece muy interesante que se nos expliquen las estrategias en clase.”

111: “Pre-know y Guess han sido fundamentales porque saber de qué trataba el texto aclaraba mucho las cosas.”

123: “The most important thing to understand a text when you talk about medicine in English is your previous knowledge.”

130: “Purpose is for me the most important strategy because I think it is very important to know how to read an article and to know what you are looking for in it before reading.”

En cuanto a la segunda pregunta, la mayor parte de las opiniones sobre el entrenamiento estratégico en los tres diarios son positivas, pero existen algunas negativas que también hemos querido reflejar. En el caso de los comentarios positivos, el motivo más repetido es que consideran que se ahorra tiempo a la hora de comprender el texto y en los negativos, que es poco útil para encontrar información y comprender:

2. Do you think “strategy training” is useful for you? Why?

49: “I think that we should read more and speak less about strategies. We don’t need computers to read. That makes my eyes tired.”

56: “Ha sido realmente valiosa la práctica de hoy, ya que me ha valido para saber qué hacer cuando no entiendo una palabra.”

57: “Me han parecido muy útiles porque no las había utilizado nunca. En esta clase he aprendido bastante.”

61: “Me ha parecido poco útil ya que no me ayuda entender ni a buscar el texto.”

66: “I think this is repetitive because I do it unconscious when I read.”

88: “Porque he aprendido que lo importante es entender todo en general y no quedarte atascado en una palabra.”

89: “Me ha parecido útil porque te enseña de una manera rápida y fácil a buscar lo que te interesa.”

96: “Very useful because using all or some of these strategies I can guess what the text is gonna be about. I can also try to find what I need faster.”

97: “Las estrategias me parecen muy útiles para la lectura porque te centran en lo más importante y te hacen ver que lo puedes conseguir más fácilmente.”

103: “Creo que son buenas, te ayudan a leer los textos sin perder mucho el tiempo y en realidad te sirven para todo tipo de textos.”

116: “Se me hace más ameno leer un texto seguido y adivinar las palabras por el contexto, que estar todo el rato con el diccionario. Además te das cuenta de que conoces y sabes más de lo que crees.”

Finalmente, las respuestas a la última pregunta, es decir, a la satisfacción o insatisfacción con su trabajo durante la tarea de lectura en ese día. El motivo de satisfacción o insatisfacción más reiterado es la comprensión o no del texto, pero hay otros:

3. How satisfied are you today with your work on reading? Why?

51: “Muy satisfecha porque el tema me gusta y me parece interesante.”

57: “Las estrategias me han parecido útiles y prácticas, pero al hacerlo en grupo me resulta algo complicado, creo que si lo hiciéramos individualmente me centraría más.”

78: “No me va muy bien con el Reading en inglés. Me esfuerzo a la hora de trabajar, siempre con un diccionario cerca para poder entender, pero me cuesta este idioma.”

81: “Muy satisfecha porque he averiguado muchas palabras que no sabía a través del contexto.”

86: “I am more satisfied with my work on reading than at the beginning of the course.”

91: “I think it would be more useful if the other readings were not as guided as this one, so we would chose the strategy that is more useful for us.”

103: “Estoy bastante satisfecha porque creo que esta vez me he enterado de qué va el texto completo, sin saltarme cosas que no entendía.”

113: “Estoy bastante satisfecha, ya que entendía gran parte de lo que leía. Además creo que la práctica de hoy va a ayudarme a perder menos tiempo con otros textos en el futuro.”

117: “I like doing readings and I am interested in the themes.”

138: “Cada vez entiendo mejor los Reading, al principio tenía más dificultades. Me han servido muchísimo estas clases prácticas en los ordenadores.”

Una vez que hemos revisado algunas de las respuestas a las tres preguntas de los diarios, vamos a analizar sus resultados. La razón por la que utilizamos estos diarios para contestar a la segunda parte de nuestra segunda pregunta de investigación es que la información que contienen se relaciona con las estrategias y con la motivación.

Consideramos que la primera pregunta del diario, la referida a las estrategias guarda una evidente relación con las mismas. En cuanto a la segunda pregunta, al versar sobre la utilidad del entrenamiento, vemos que atañe no sólo a las estrategias sino también a la motivación. Finalmente, la tercera pregunta, la que se centra en la satisfacción de los/las lectores/as con la tarea que han realizado ese día, además de la *autoevaluación* de la lectura, tiene un componente de motivación.

Ofrecemos, en primer lugar, los datos referidos a la primera pregunta de los diarios sobre el uso de las estrategias. Conviene recordar que, al realizarse una introducción progresiva de las estrategias, sólo contamos con información procedente de los tres diarios en el caso de las cuatro primeras estrategias: Estrategia 1: predicción (Predicción, estr. 1), Estrategia 2: activar el conocimiento previo (Conoc. prev., estr. 2), Estrategia 3: prestar atención al diseño (Diseño, estr. 3) y Estrategia 4: fijarse un propósito de lectura (Propósito, estr. 4). De la estrategia Estrategia 5: adivinar por el contexto (Contexto, estr. 5) contamos con los datos del Diario 2 y 3, mientras que de la Estrategia 6: lectura crítica (Lect. crítica, estr. 6), tan sólo con los del Diario 3. En la primera tabla observamos las medias obtenidas en cada uno de los tres diarios (Diario1, Diario 2 y Diario 3), según los perfiles de competencia lectora: competencia lectora inferior (E.C.L. inf.), media (E.C.L. med.) y superior (E.C.L. sup.).

Tabla 6.36 Datos individuales de estrategias de los diarios del grupo experimental según perfiles de competencia lectora

	E.C.L. inferior		E.C.L. media		E.C.L. superior	
	Media	Desv. tip.	Media	Desv. tip.	Media	Desv. Tip.
Predicción (estr. 1). Diario 1	3,36	,84	3,45	,87	3,46	,88
Predicción (estr. 1). Diario 2	3,37	,76	3,61	,65	3,56	,76
Predicción (estr. 1). Diario 3	3,50	,83	3,65	,62	3,92	,65
Conoc. prev. (estr. 2). Diario 1	3,36	,65	3,48	,73	3,32	,98
Conoc. Prev. (estr. 2). Diario 2	3,47	,84	3,71	,64	3,57	,89
Conoc. Prev. (estr. 2). Diario 3	3,37	,77	3,54	,85	3,86	,88
Diseño (estr. 3). Diario 1	3,50	,67	3,86	,87	3,89	,68
Diseño (estr. 3). Diario 2	3,42	1,01	3,48	,75	3,60	,82
Diseño (estr. 3). Diario 3	3,29	,95	3,08	,75	3,41	,73
Propósito (estr. 4). Diario 1	3,45	,59	3,62	,82	3,46	,83
Propósito (estr. 4). Diario 2	3,61	1,50	3,62	,74	3,61	,78
Propósito (estr. 4). Diario 3	3,37	,82	3,48	,77	3,18	,79
Contexto (estr. 5) Diario 2	3,68	,94	3,96	,80	3,96	,88
Contexto (estr. 5) Diario 3	3,58	,88	3,77	,71	3,42	,77
Lect. crítica (estr. 6) Diario 3	3,38	,77	3,56	,65	3,58	,71

Constatamos en la tabla 6.36 que las medias de uso de estrategias son moderadamente altas y se mueven, además, en un espectro bastante limitado, ya que todas son mayores de tres y menores que cuatro, situándose entre 3,08 y 3,96.

Las medias más altas corresponden a los dos grupos de competencia lectora más alta. Las seis medias de las dos primeras estrategias corresponden al cincuenta por ciento a cada uno de estos grupos, dominando el de competencia superior en la Estrategia 1: predicción y el de media en la Estrategia 2: activación del conocimiento previo. Todas las medias de la Estrategia 3: prestar atención al diseño, pertenecen al grupo de competencia lectora superior y todas las de la Estrategia 4, fijarse un propósito, al de competencia intermedia. La primera de las dos medias más altas existentes de la Estrategia 5: adivinar por el contexto, la ostentan conjuntamente los dos grupos de competencia lectora más alta, mientras que la segunda pertenece al grupo de competencia lectora media. La media más alta del único dato existente de la Estrategia 6: lectura crítica, es del grupo de competencia lectora superior.

La tabla resumen que ofrecemos a continuación está elaborada con las medias de los datos de la tabla anterior. Podemos observar, así, las medias de los tres diarios en cada una de las estrategias, según los tres niveles de competencia lectora.

Tabla 6.37 Datos totales de estrategias de los diarios del grupo experimental según perfiles de competencia lectora

	E.C.L. inferior		E.C.L. media		E.C.L. superior		Total
	Media	Desv. Tip.	Media	Desv. tip.	Media	Desv. tip.	Media
Predicción (estr. 1)	3,44	,57	3,58	,48	3,65	,64	3,56
Conocimiento previo (estr. 2)	3,35	,50	3,53	,46	3,51	,83	3,47
Diseño (estr. 3)	3,36	,75	3,54	,64	3,70	,50	3,54
Propósito (estr. 4)	3,50	,67	3,60	,63	3,41	,70	3,50
Contexto (estr. 5)	3,57	,78	3,78	,67	3,74	,76	3,70
Lect. crítica (estr. 6)	3,38	,77	3,56	,65	3,58	,71	3,51

La mitad de medias más altas corresponden al grupo de competencia lectora superior y la otra mitad corresponde al de competencia media. En cuanto a la frecuencia de uso de cada una de las estrategias independientemente de los grupos, el orden de mayor a menor uso sería: Estrategia 5: tratar de adivinar por el contexto, Estrategia 1:

predicción, Estrategia 3: atención al diseño, Estrategia 6: lectura crítica, Estrategia 4: fijarse un propósito y Estrategia 2: activación del conocimiento previo.

Anteriormente hemos afirmado que los datos de los diarios se pueden considerar desde dos puntos de vista: los resultados en un momento dado y su evolución. Los primeros se obtienen a través de las medias y los segundos calculando las diferencias entre la media del tercer y la del primer diario. En la pregunta 1 no consideramos oportuno el dato de la evolución, ya que el uso de estrategias depende no sólo de los/las lectores/as, sino también de la tarea. Nos referimos a que el hecho de que los/las lectores/as utilicen menos una estrategia concreta en una sesión que en la sesión anterior no nos parece necesariamente un signo de involución. Sin embargo, la evolución será un dato que sí consideraremos en las dos últimas preguntas del diario.

En la siguiente tabla, reflejamos las respuestas a dichas preguntas: utilidad del entrenamiento y satisfacción con la tarea realizada. Las cuatro primeras filas de la tabla se corresponden con la pregunta 2 sobre su opinión en cuanto a la utilidad del tratamiento estratégico (Utilidad entrenamiento) en cada uno de los tres diarios y la media de los tres. Las cuatro últimas filas siguen una organización paralela, pero se refieren a la pregunta 3, es decir, que tratan sobre lo satisfechos/as que están los/las lectores/as con cómo han realizado su tarea de lectura de ese día (Satisfacción tarea).

Tabla 6.38 Datos utilidad y satisfacción con tarea en los diarios del grupo experimental según perfiles de competencia lectora

	E.C.L. inferior		E.C.L. media		E.C.L. superior	
	<i>Media</i>	<i>Desv. tip.</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. tip.</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. tip.</i>
Utilidad entrenamiento. Diario 1	3,52	1,03	3,83	,71	3,86	,59
Utilidad entrenamiento. Diario 2	3,42	,96	3,92	,50	3,64	,95
Utilidad entrenamiento. Diario 3	3,46	,77	3,69	,61	3,50	,72
Utilidad entrenamiento total	3,46	,67	3,80	,45	3,67	,67
Satisfacción tarea. Diario 1	3,38	1,11	3,59	,90	3,75	,75
Satisfacción tarea. Diario 2	3,37	,95	3,68	,80	3,68	,94
Satisfacción tarea. Diario 3	3,50	,83	3,77	,81	3,96	,80
Satisfacción tarea total	3,41	,82	3,68	,64	3,79	,69

Se constata que las medias en ambos casos son moderadamente altas y tienen una horquilla todavía más limitada que en la primera pregunta, ya que las de utilidad oscilan entre 3,42 y 3,92, y las de satisfacción entre 3,37 y 3,96. Se observa, igualmente, que en utilidad del entrenamiento, las medias más altas están en el grupo de competencia lectora media, excepto la del primer diario que aparece en el grupo de competencia superior. Todas las medias de satisfacción con la tarea de lectura corresponden al grupo de competencia lectora superior, aunque en el Diario 2 el grupo de competencia lectora media obtiene la misma puntuación. Recordamos que, según hemos mostrado en la primera pregunta de investigación, el número más alto de personas que completan los diarios corresponden al grupo de competencia lectora media con una diferencia mínima con el de competencia superior.

Desde el punto de vista de la evolución, los datos de utilidad y satisfacción son diferentes. Por coherencia con el resto de la investigación, obtenemos los datos de evolución hallando la diferencia entre los valores del primer y del último diario, ignorando el segundo. En el caso de la utilidad del tratamiento, todos los datos son negativos, siendo $-0,06$ ($3,46-3,52 = -0,06$) la puntuación del grupo de competencia lectora inferior la mejor, seguida por $-0,14$ ($3,69-3,83 = -0,14$) perteneciente al de competencia lectora media y $-0,36$ ($3,50-3,86 = -0,36$) del de competencia lectora superior. En el caso de la satisfacción con la tarea realizada, sin embargo, todos los datos son positivos y se relacionan directamente con el nivel de competencia de los grupos; así, la diferencia más alta, $0,21$ ($3,96-3,75 = 0,21$), corresponde al grupo de competencia lectora superior, la intermedia, $0,18$ ($3,77-3,59 = 0,18$), al de competencia lectora media y la más baja, $0,12$ ($3,50-3,38 = 0,12$), al de competencia lectora inferior.

La mejor evolución según el número de participantes pertenece al grupo inferior, con la única cifra positiva, 2. El siguiente es el de competencia lectora media (-3) y finalmente el de competencia lectora superior (-4).

Desde el punto de vista de la evolución las cifras de progresión en utilidad y en participación en los diarios favorecen al grupo experimental de competencia lectora inferior, seguido del de competencia media y superior. Sin embargo, en satisfacción con la tarea de lectura ocurre lo contrario, es decir, que las diferencias más altas pertenecen al de competencia superior, seguido de los otros dos.

Concluimos el examen de los datos procedentes de la Actividad de reflexión *metacognitiva* y de los diarios de acuerdo a los tres perfiles de competencia lectora, afirmando que resultan poco concluyentes. Realizamos esta afirmación porque, mientras en la Actividad de reflexión *metacognitiva*, que contiene únicamente datos previos al tratamiento, en los ítems relacionados con la navegación y la motivación domina el grupo de competencia lectora superior seguido del de competencia media, en el análisis de diarios los datos obtenidos son muy variados. En la pregunta relacionada con las estrategias existe prácticamente un empate entre los dos grupos de competencia más alta y lo mismo ocurre en las de utilidad y satisfacción con la tarea de lectura. De estas dos últimas preguntas, la segunda tiene componentes de estrategias y motivación, y la tercera principalmente de motivación. En cuanto a las medias de asistencia, nos encontramos de nuevo con resultados similares entre los grupos de competencia lectora más alta. Sin embargo, si el punto de vista de análisis es el de la evolución, el grupo con mejor progresión es el de competencia lectora inferior, seguido por el de media y el de superior, tanto en la realización del diario como en la opinión sobre la utilidad del entrenamiento. En el caso de la evolución de la satisfacción con la actividad de lectura, el orden es el inverso.

Estos datos tan variados no hacen sino corroborar los resultados cuantitativos, en los que no se observan diferencias en el modo en que han progresado los tres grupos en ninguna de las variables.

RESUMEN

En el análisis de las dos preguntas de investigación que hemos efectuado se ha seguido un protocolo similar. Con el fin de responder a las primeras partes de dichas preguntas, se ha analizado primero toda la muestra y, seguidamente, nos hemos centrado en un subgrupo del grupo experimental, contrastándolo con el de control. Se ha respondido a las segundas partes de las dos preguntas de investigación examinando tanto los datos cuantitativos como los cualitativos del grupo experimental, dividido por perfiles de competencia lectora.

En todos los análisis cuantitativos nos hemos valido no sólo de la estadística descriptiva, sino también de la *inferencial*. Se ha examinado la situación inicial, la final, y se han estudiado las diferencias entre ambos. Nos hemos servido de la prueba de la U de Mann-Whitney para establecer la igualdad o desigualdad entre los grupos. En relación a los datos cualitativos, una vez transformada la información, se ha realizado un análisis estadístico descriptivo que ha servido para corroborar los datos obtenidos con otros métodos.

Finalizamos este capítulo resumiendo brevemente los resultados obtenidos en nuestra investigación.

- En lo que se refiere a nuestra primera pregunta de investigación, los datos muestran los efectos positivos del tratamiento estratégico en ambos tipos de lectura, especialmente en la lectura *semilineal*. Los progresos según niveles de competencia lectora son más importantes en el grupo de competencia lectora media, presentando diferencias significativas con el grupo de competencia lectora superior en lectura *semilineal*. Este resultado se ve apoyado por los datos cualitativos.
- En cuanto a la segunda pregunta de investigación, no se observan los efectos del tratamiento estratégico en otros factores del aprendizaje de lenguas -lectura en papel, gramática, motivación, capacidad y actitud hacia las nuevas tecnologías y uso de estrategias- entre los grupos. En lo referente a las mejoras en estos factores del aprendizaje, analizados por niveles, no se constatan diferencias significativas. Los datos cualitativos muestran también resultados poco concluyentes que no señalan diferencias entre los grupos.

En el siguiente capítulo todos los datos que hemos expuesto serán interpretados con mayor detalle.

CAPÍTULO VII
CONCLUSIONES

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES

INTRODUCCIÓN

7.1 INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

7.2 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

7.3 PERSPECTIVAS FUTURAS

INTRODUCCIÓN

Una vez descrito tanto el contexto teórico como la investigación que hemos llevado a cabo, dedicamos este último capítulo a la exposición de las conclusiones. Comenzamos el capítulo con la interpretación de los resultados que hemos presentado en el capítulo anterior. Señalaremos, a continuación, las limitaciones que constábamos en nuestro estudio, abordando finalmente las perspectivas futuras cara a posteriores investigaciones en este campo.

7.1 INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este apartado vamos a exponer las conclusiones a partir del estudio de los resultados presentados en el capítulo anterior. Del mismo modo que ocurrió en dicho capítulo, a la hora de analizar los datos de nuestra investigación, las dos preguntas de investigación que planteamos van a ser la guía para la formulación de nuestras conclusiones. Recordamos que el procedimiento empleado para responder a ambas preguntas es paralelo.

En ambos casos hemos realizado, primero, el análisis con toda la muestra, es decir, con los grupos naturales con los que contamos. Al estudiar los resultados, se han detectado diferencias iniciales entre el grupo de control y el experimental. Por ello se ha realizado un análisis complementario entre dos grupos que no mostraban diferencias iniciales. Nos referimos a un grupo experimental, integrado por el tercio de sujetos del grupo experimental original que demuestra un menor nivel de competencia lectora inicial, y el grupo de control. En este segundo análisis se han logrado resultados que avalan los obtenidos con toda la muestra.

Por último, con el fin de resolver la segunda parte de cada una de las preguntas de investigación, se ha realizado otro análisis dividiendo el grupo de la experimentación en tres perfiles, según el nivel inicial de competencia lectora.

Recordamos que la primera pregunta de investigación que nos planteamos es la siguiente:

1 ¿Mejora el entrenamiento estratégico para la lectura *on-line* la comprensión lectora en *Internet*?

Dentro de esta primera pregunta de la investigación esbozamos dos cuestiones, la primera de las cuales es:

1a ¿Mejora el entrenamiento estratégico del mismo modo la lectura *semilineal* y la no lineal?

A pesar de haber detectado diferencias significativas iniciales entre el grupo de control y el experimental en algunas variables (nivel de inglés y euskera, nivel de lectura y euskera, motivación, uso de estrategias, lectura en papel, lectura *semilineal* y lectura no lineal), se sigue adelante con el análisis. Lo que se trata de averiguar es si la evolución de ambos grupos a lo largo del cuatrimestre, en lo que se refiere a la comprensión lectora en *Internet*, ha sido similar o diferente. Por ello, se analiza en primer lugar el tipo de evolución que ha tenido cada uno de los dos grupos. Las diferencias entre las pruebas iniciales y finales muestran medias en lectura *semilineal* y lectura no lineal altas en todos los casos, pero mejores en el grupo de la experimentación (33,35 y 25,00) que en el de control (14,03 y 7,50).

El hecho de que se den mejoras en ambos grupos tanto en lectura *semilineal* como en lectura no lineal parece justificado porque los/las alumnos/as han estado practicando lectura en *Internet* en inglés, independientemente de que estuvieran en el grupo de control o en el de la investigación.

No obstante, el test de la U de Mann-Whitney demuestra que las mejoras que se observan en ambos grupos son en realidad mucho más importantes en el grupo experimental, tanto en el caso de la lectura *semilineal* como de la lectura no lineal. Las mejoras son notables y existen diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo de la experimentación en el modo en que evolucionan ambos grupos en lectura *semilineal* y en lectura no lineal.

Por ello, podemos concluir que, a pesar de que hubiera diferencias iniciales entre el grupo de control y el de la experimentación, la mejora en las actividades de lectura tanto *semilineal* (33,35) como no lineal (25,00) es tan significativa que parece difícil poderla atribuir en su totalidad a otros factores, ignorando el tratamiento estratégico que ha recibido el grupo de la experimentación. Es importante señalar también que la diferencia entre ambos tipos de lectura, lectura *semilineal* y lectura no lineal, a favor de la lectura *semilineal* es significativa desde el punto de vista estadístico.

No obstante, al tratarse de grupos con diferencias significativas iniciales, consideramos apropiado comprobar si obtenemos los mismos resultados con dos grupos sin diferencias iniciales. Por ello, tal y como hemos explicado al inicio de este capítulo, se ha realizado el análisis entre el grupo experimental competencia lectora inferior y el de control, ya que tenían el mismo comportamiento en las variables examinadas. El nuevo análisis estadístico realizado confirma los resultados que se habían obtenido con toda la muestra, ya que la media de mejora del grupo experimental de competencia lectora inferior es incluso más alta de lo que era la media de todo el grupo experimental en lectura *semilineal* (34,00), siendo la misma en lectura no lineal (25,00). A pesar de ello, las diferencias entre los dos tipos de lectura no son significativas, aunque el valor obtenido (0,062) sea cercano a la significación.

Basándonos en el análisis de los datos obtenidos y su interpretación podemos responder de manera afirmativa a la primera parte de la primera pregunta de investigación: el entrenamiento estratégico influye positivamente en la comprensión lectora en *Internet*, mejorando de un modo similar la lectura *semilineal* y no lineal.

Según hemos afirmado al dibujar el contexto teórico de nuestra investigación, el concepto de estrategias de lectura enlaza necesariamente con la idea de enseñanza y el aprendizaje de las mismas. Hemos apuntado que desde las primeras investigaciones, muchos/as autores/as (Hosenfeld, 1977; Hauptman, 1979; Devine, 1984; Knight, Padron y Waxman, 1985; Block, 1986; Sarig, 1987) se han centrado en individualizar las destrezas de los/las buenos/as lectores/as para convertirlas en estrategias de lectura que todos/s pudieran aprender de manera consciente. Esta es la razón por la que muchos/as investigadores/as (Au, 1977; Hosenfeld et al. 1981, 1991; Chamot y O'Malley, 1987; Wright, 1997; Kusiak, 2001; Salataci y Akyel, 2002; Dhieb-Henia, 2003; Pani, 2004; Ramírez Verdugo, 2004; Harris, 2007; Macaro y Erler, 2008) han diseñado modelos

para entrenar a los/las lectores/as, analizando su eficacia en la comprensión lectora en L2.

En la lectura en *Internet* se ha recorrido un camino similar, puesto que muchos/as investigadores/as creen que lectura en línea en L2 conlleva una serie de destrezas específicas (Walz, 2001a, 2001b; Murray y McPherson, 2002; Sutherland-Smith, 2002b; Anderson, 2003; Corbel y Gruba, 2004; de Serres, 2004; Murray y McPherson, 2004; Murray, 2005). En consecuencia, se han tratado de establecer cuáles son dichas destrezas para que se enseñen como estrategias de lectura en *Internet*.

Nuestros resultados sobre el efecto positivo del entrenamiento estratégico en la comprensión refrendan, pues, los obtenidos por algunos/as especialistas, tanto en instrucción en papel (Barnett, 1988; Kern, 1989; Raymond, 1993; Kusiak, 2001; Dhieb-Henia, 2003; Ramírez Verdugo, 2004; Harris, 2007; Macaro y Erler, 2008) como en *Internet* (Singhal, 2001; Reinhardt e Isbell, 2002; Dreyer y Nel, 2003; Lück, 2008).

En lo que se refiere a la mayor eficacia del tratamiento según el tipo de lectura en *Internet* sea *semilineal* o no lineal, nos tememos que existe muy poca literatura al respecto en el campo de L2 (Altun, 2003; Al-Seghayer, 2007). Se trata en realidad de investigaciones sobre la estructura del hipertexto y de cómo unas estructuras u otras favorecen la comprensión de textos en L2. Aunque no se realice exactamente una comparación entre textos *semilineales* y no lineales, tanto Altun (2003) como Al-Seghayer (2007) comprueban que cuanto menos lineales son los textos, más dificultades de comprensión tienen los/las lectores/as sin experiencia en *Internet*. La única de las investigaciones sobre los efectos del tratamiento estratégico que utiliza como prueba un texto que podría ser considerado como *semilineal* es la de Kol y Schcolnik (2000). Como se ha señalado anteriormente, los resultados no muestran que el tratamiento haya tenido efecto alguno en la comprensión. No obstante, al ser este el único dato de lectura que obtienen, no realizan ninguna comparación con lectura no lineal, con lo que no podemos extraer conclusiones al respecto.

Al ser nuestro objetivo fundamental comprobar el efecto del entrenamiento en la lectura en *Internet*, hemos diseñado las tareas más discriminatorias en cada tipo de lectura. Sin embargo, este hecho puede dificultar la comparación de los resultados obtenidos en ambos tipos de lectura, ya que muchos/as autores/as (Alderson y Urquhart, 1983;

Canale et al., 1984; Jafarpur, 1987; Carrell, Pharis y Liberto, 1989; Alderson, 1990, 2000; Anderson, 1991; Anderson et al., 1991; Allan, 1992; Sequera, 1995; Wright, 1997; Kobayashi, 2002; Lynch, 2003; Yoshimura, 2006; Yu, 2008) afirman que el tipo de tarea que se utiliza en la evaluación afecta los resultados. Nos referimos a que para la Prueba de lectura *semilineal* se utiliza una tarea de lectura sin el texto delante (Barnett, 1988; Schueller, 1999; Macaro y Erler, 2008), porque se considera que va a discriminar adecuadamente. No obstante, en la Prueba de lectura no lineal, el alumnado tiene a su disposición el texto mientras completa la tarea. Ambas pruebas discriminan adecuadamente y los resultados se corresponden con otros datos cuantitativos y cualitativos, pero debemos tomar con cierta prevención los datos que comparen una prueba con la otra. Recordamos que, contrariamente a lo que muestra la literatura (Altun, 2003; Al-Seghayer, 2007), los datos iniciales muestran mejores medias en lectura no lineal, por ello consideramos que el tipo de prueba empleada ha jugado un papel importante en los resultados sobre las diferencias entre ambos tipos de lectura. En el apartado dedicado a las perspectivas futuras retomaremos este punto.

Finalizamos así el análisis de datos sobre la primera parte de nuestra primera pregunta de investigación, habiendo probado el efecto del entrenamiento estratégico de lectura en *Internet*, tanto en lectura *semilineal* como en lectura no lineal. Vamos a abordar a continuación la segunda parte de la primera pregunta de investigación:

1b ¿Mejora el entrenamiento estratégico la comprensión lectora de todos/as los/las lectores/as, independientemente de sus niveles de lectura?

Con el fin de resolver esta cuestión hemos dividido el grupo de la experimentación en tres niveles, según los resultados obtenidos en las pruebas iniciales de lectura en grupo experimental de competencia lectora inferior, grupo experimental de competencia lectora media y grupo experimental de competencia lectora superior. Nuevamente deseamos saber si la evolución de estos tres grupos ha sido la misma a lo largo del cuatrimestre. Con este fin nos hemos valido de datos cuantitativos y cualitativos.

Según acabamos de comprobar más arriba, el grupo experimental de competencia lectora inferior tiene unas medias¹ de mejora muy altas (34,00 y 25,00), pero lo son todavía más las del grupo experimental de competencia lectora media (37,83 y 28,10). Sin embargo, las del grupo experimental de competencia lectora superior son algo más discretas (28,33 y 21,89).

Al contrastar unos grupos con otros, el test de la U de Mann-Whitney revela que sólo existen diferencias significativas entre el grupo de competencia lectora media y el de competencia lectora superior en la Prueba de lectura *semilineal*, a favor del grupo intermedio. Descartamos el efecto techo porque las medias del grupo experimental superior en las pruebas iniciales de lectura en *Internet* no eran demasiado altas (59,33 y 62,59).

En cuanto a los datos cualitativos, estos proceden de la Actividad de reflexión *metacognitiva* previa al entrenamiento y de los tres diarios. En la Actividad de reflexión *metacognitiva*, que se realiza al comienzo del entrenamiento, destaca ligeramente el grupo experimental de competencia lectora superior (3,79)² frente al grupo inferior (3,13). Esto apoyaría los resultados iniciales sobre las diferencias entre grupos. Nos referimos a que tanto las pruebas cuantitativas iniciales de lectura *semilineal*, lectura no lineal, lectura en papel, gramática y motivación, como la Actividad de reflexión *metacognitiva* reflejan las diferencias iniciales existentes entre los grupos. Algo similar ocurriría con los resultados del primer diario, aunque en este caso no es tan evidente, ya que es el grupo experimental de competencia lectora media (3,63) el que obtiene mejores resultados que el superior (3,62), aunque sea por una diferencia mínima. El grupo experimental de competencia lectora inferior obtiene una media claramente más baja (3,43).

Los tres diarios nos aportan datos desde dos perspectivas, la puntuación media del conjunto y la evolución de dicha puntuación. Los diarios aportan datos sobre el uso y la utilidad de las estrategias en tareas concretas, la opinión sobre el tratamiento y la satisfacción con la realización de una tarea concreta, expresadas en tres momentos en relación a tres tareas. Por ello, la puntuación media de cada uno de los diarios y la de su

¹ Recordamos que las puntuaciones de todas las pruebas de nivel de inglés se calculan sobre 100.

² Recordamos que las puntuaciones de todas las herramientas cualitativas se calculan sobre 5.

conjunto aportan información sobre tareas concretas en tres momentos determinados y en su conjunto.

Las puntuaciones medias más altas corresponden al grupo experimental de competencia lectora superior (3,64), seguidas muy de cerca por el grupo experimental de competencia lectora media (3,63) y a mayor distancia el de competencia lectora inferior (3,44). En cuanto a la evolución de unos diarios con otros, ya explicamos en el capítulo anterior que sólo lo consideramos desde el punto de vista del número de participantes, ya que la bondad de un incremento en la puntuación global es discutible. Nos referimos a que esta puntuación está parcialmente originada por el uso de estrategias para la realización de tareas concretas por lo que una disminución en la puntuación de un diario a otro no puede considerarse necesariamente un signo de involución. Dicha disminución podría ser señal de que el/la lector/a utiliza las estrategias de modo adecuado, según sus necesidades y las de la tarea que realiza. El número de participantes iniciales en los dos grupos de competencia lectora más alta tienen una cifra inicial de participación cercana al máximo posible, dado que es de 29 sobre 30 en el de competencia media y de 28 sobre 31 en el de competencia superior. En el caso del grupo experimental de competencia lectora inferior, la cifra es de 22 sobre 30. El conjunto de las medias de participación de los tres diarios también favorece al grupo experimental de competencia lectora media (26,66 sobre 30), seguido del de competencia superior (26,66 sobre 31) y el inferior (21,66 sobre 30). El hecho de que la participación inicial en los grupos altos cuente con una cifra cercana al límite tiene consecuencias en los datos de evolución del número de participantes, ya que tan sólo en el caso del grupo de competencia lectora inferior se obtienen datos positivos. En dicho grupo, dos personas más realizan el tercer diario que el primero ($24-22=2$), mientras que en el grupo de competencia media lo completan tres personas menos ($26-29=-3$) y en el de competencia superior cuatro menos ($24-28=-4$). Así, los mejores datos de la participación los obtiene el grupo experimental de competencia lectora media, seguido del grupo experimental de competencia lectora superior. En la evolución de la participación, el dato más positivo es del grupo inferior seguido del intermedio.

Por todo ello, vemos que los datos cualitativos nos sirven para confirmar el establecimiento de tres perfiles tanto a través de los datos obtenidos en la Actividad de reflexión *metacognitiva* como en los diarios. No obstante, no nos aportan datos

realmente concluyentes con respecto a qué grupo evoluciona más o menos, aunque es el grupo experimental de competencia lectora media el que mejores resultados obtiene si se consideran tanto las medias de puntuación como las de participación, confirmando así los resultados cuantitativos. En cuanto al perfil con un progreso menos positivo, si nos centramos en las medias de puntuación y participación del conjunto de diarios, sería el grupo experimental de competencia lectora inferior, pero si observamos la evolución de la participación entre diarios, sería el de competencia lectora superior. Por esta razón estos datos no resultan concluyentes.

Tomando todo lo dicho anteriormente en consideración, vamos a responder a la segunda parte de la primera pregunta de la investigación. Basándonos en los datos cuantitativos y cualitativos, afirmamos que el grupo que más se beneficia del entrenamiento estratégico es el grupo experimental de competencia lectora media. En cuanto al grupo que menor rendimiento obtiene de la instrucción, nos inclinamos a afirmar que es el grupo experimental de competencia lectora superior, ya que así lo indican los datos cuantitativos y parte de los resultados cualitativos, precisamente aquellos que se refieren a la evolución del grupo.

Nuestros resultados sobre el efecto diferente que puede tener el entrenamiento estratégico en la comprensión según los niveles coinciden parcialmente con la investigación en estrategias de lectura en papel, ya que esta se inclina porque son los grupos de competencia inferior (Kern, 1989; Kusiak, 2001) los que más se benefician y los de competencia superior, los que menos. Sin embargo, hay que puntualizar que en el estudio de Kusiak (2001), sólo se establecen dos grupos y además se forman en función del nivel de lengua en L2, no del de lectura. Existe también otra investigación sobre el efecto del entrenamiento de Song (1998) en la que las diferencias significativas se dan entre el grupo de competencia lectora superior y los otros dos, a favor de estos últimos. En cuanto a la lectura en línea, la única que ofrece datos según dos niveles de lectura es la de Dreyer y Nel (2003). A pesar de que se señala la mejora significativa que se da en ambos grupos, no se aportan datos sobre si esta progresión es similar o no.

Los/las especialistas (O'Malley y Chamot, 1990; Green y Oxford, 1995; Chamot y El-Dinary, 1999; Wharton, 2000; Bruen, 2001; Lee y Oxford, 2008) afirman que son los niveles más altos los que de manera espontánea usan más estrategias o las utilizan de un modo más eficiente, por lo que se puede deducir que se benefician menos de un

entrenamiento en unas herramientas que ya conocen y usan. Esto se refleja en que los cambios en el nivel de comprensión son menos importantes. Nuestra investigación parece apoyar esta conclusión. Sin embargo, el grupo que menos estrategias empleaba al inicio no era el de competencia inferior, sino el de competencia intermedia (3,53), incluyendo las globales (3,43). Si a esto le añadimos que era el que estaba más motivado (4,25) y mejor puntuación obtenía en NNTT (4,18), no sorprende que haya aprovechado el entrenamiento algo más que el grupo de competencia lectora inferior.

Recordamos que la segunda pregunta de investigación que nos planteamos es la siguiente:

2 ¿Mejora el entrenamiento estratégico para la lectura *on-line* otros aspectos relacionados con el aprendizaje de las lenguas?

Dentro de esta segunda pregunta de la investigación formulamos dos cuestiones. La primera de ellas es:

2a ¿Mejora el entrenamiento estratégico la motivación, la capacidad y actitud hacia las NNTT, y el uso de estrategias de lectura *on-line*?

Ya hemos señalado más arriba que el procedimiento para responder a las dos preguntas de la investigación ha sido paralelo, de modo que se comienza con la comparación con toda la muestra, a pesar de haberse detectado diferencias significativas iniciales entre ambos grupos, incluyendo el nivel de lectura en papel, el nivel de motivación hacia el inglés y el uso de estrategias de lectura *on-line*. De cualquier forma, lo que se persigue es averiguar si la evolución de los dos grupos a lo largo del cuatrimestre ha sido similar o diferente en cuanto al nivel de lectura en papel, gramática, motivación hacia el inglés, capacidad y actitud hacia las nuevas tecnologías, y uso de estrategias de lectura *on-line*.

En consecuencia, lo primero que se observa es el modo en que han evolucionado los dos grupos. Las diferencias entre las pruebas iniciales y finales muestran medias poco

pronunciadas en lectura en papel, motivación y, capacidad y actitud hacia las nuevas tecnologías. No obstante, destacan en ambos grupos las diferencias en gramática y el uso de estrategias. Según hemos señalado en el capítulo anterior, la notoria progresión en gramática puede explicarse tanto por las circunstancias del alumnado como por la naturaleza de la materia. Los/las alumnos/as llevan tres años sin estudiar lengua inglesa dentro del sistema de enseñanza reglada, por lo que es lógico que fallen en una prueba que mide la precisión para la que no se han preparado específicamente. La Prueba final de gramática es parte del examen final, de modo que el alumnado se prepara para la misma. Otro argumento que ya hemos esgrimido es la presencia de un importante componente de conocimiento declarativo en la gramática. Nos referimos a que las reglas gramaticales se olvidan, pero si se revisan pueden recuperarse con cierta facilidad para la realización de una prueba de este tipo. En cuanto al incremento en el uso de estrategias, ha de tenerse en cuenta que, aunque en el grupo de control no se realiza un tratamiento estratégico, las actividades de lectura en cierto modo empujan al uso de estrategias, como ya hemos señalado anteriormente. No hay que olvidar que todos/as los/las alumnos/as respondieron al Cuestionario de estrategias de lectura, que pudo de algún modo impulsar su uso. Sin embargo, al comparar ambos grupos, el test de la U de Mann-Whitney demuestra que no existen diferencias significativas entre ellos ni en gramática ni en el uso de estrategias.

Estos datos parecen indicar que el entrenamiento estratégico de lectura de *Internet* no tiene efecto ni en la motivación hacia el inglés ni en la capacidad y la actitud hacia las nuevas tecnologías ni en el uso de las estrategias de lectura en línea. Conviene también recordar que, al haber diferencias significativas iniciales entre ambos grupos, hemos decidido constatar los datos obtenidos analizando dos grupos sin diferencias iniciales: el grupo de control y el grupo experimental de competencia lectora inferior. Este nuevo estudio confirma los resultados obtenidos con toda la muestra.

Teniendo en cuenta el análisis de los datos obtenidos y la interpretación que hemos realizado de los mismos, respondemos de manera negativa a la primera parte de la segunda pregunta de investigación: el entrenamiento estratégico no influye ni en la lectura en papel ni en la gramática ni en la motivación hacia el inglés ni en la capacidad y actitud hacia las NNTT ni en el uso de estrategias de lectura *online*. A continuación,

vamos a matizar nuestra respuesta y a relacionarla con las conclusiones a las que han llegado otros/as investigadores/as.

En lo que se refiere al efecto en la lectura en papel en los tratamientos estratégicos nuestro estudio se diferencia de otros en que tanto la instrucción estratégica como las pruebas se llevan a cabo con hipertextos *semilineales* y no lineales, realizándose además una prueba de nivel de lectura en papel. En la literatura de estrategias, las investigaciones sobre entrenamientos estratégicos realizados exclusivamente en papel (Barnett, 1988; Kern, 1989; Raymond, 1993; Kusiak, 2001; Dhieb-Henia, 2003; Ramírez Verdugo, 2004; Harris, 2007; Macaro y Erler, 2008) muestran mejoras referidas, como es obvio, únicamente a la lectura en papel.

Hemos apuntado también que existen una serie de investigaciones sobre entrenamientos estratégicos llevados a cabo en un entorno de NNTT (Kol y Scholnik, 1997; Singhal, 2001; Dreyer y Nel, 2003; Lück, 2008). No obstante, a excepción de la de Kol y Scholnik (1997), los resultados de dichas investigaciones se miden exclusivamente con pruebas de lectura en papel en las que se obtienen resultados positivos. En nuestro caso, según hemos señalado, un problema de diseño ha puesto en peligro la validez del instrumento empleado, ya que la Prueba de lectura en papel inicial es excesivamente sencilla y las medias son muy altas, logrando varios sujetos la máxima puntuación. Se diseñó la prueba final para que sea algo más difícil que la inicial con el fin de corregir el fallo detectado. El problema es que muchos/as de los/las alumnos/as que han obtenido la máxima puntuación en la prueba inicial tienen dificultades con una pregunta de inferencia, por lo que obtienen una nota menor. Los/las alumnos/as de competencia lectora menor, aunque responden inadecuadamente a la pregunta de inferencia y obtienen puntuaciones más bajas que los de competencia lectora superior, mejoran de manera importante en relación a la prueba inicial. Dicho de otro modo, el problema de diseño hace que los/las alumnos/as de niveles más bajos se vean favorecidos, independientemente de que pertenezcan al grupo de control o al de la experimentación. Por todo ello no contamos con datos válidos en nuestro estudio sobre lectura en papel.

En lo referido a la motivación, la literatura sobre los efectos del tratamiento estratégico en L2 es muy limitada, debiendo distinguir además entre los resultados en papel y en línea. Todos los primeros, Ramírez Verdugo (2004), Harris (2007) y, Macaro y Erler (2008), obtienen resultados positivos. En cuanto a la motivación para la lectura *on-line*,

las investigaciones, tanto en L1 (Arroyo, 1992; Adler-Kassner y Reynolds, 1996; Solomon, 2002) como en L2 (Lim y Shen, 2006; Lück, 2008), se han centrado en intentar mostrar la superioridad de la capacidad motivadora de la lectura *online* frente a la lectura en papel. A pesar de ello, si consideramos los resultados de estas dos últimas investigaciones, se puede extraer la conclusión de que un entrenamiento de lectura en un entorno de ordenadores puede contribuir a aumentar la motivación en el aprendizaje de L2.

En resumen, observamos que todas estas investigaciones muestran, a diferencia de la nuestra, un efecto positivo del entrenamiento estratégico en la motivación. No obstante, esta diferencia debe matizarse, ya que no se refieren a la motivación hacia el inglés en general, sino hacia la lectura en lengua extranjera, en el caso de Ramírez Verdugo (2004) o en el de Macaro y Erler (2008). En cuanto a los estudios de Lim y Shen (2006) y Lück (2008), ambos se centran en la opinión del alumnado sobre el entorno de *CALL* como contexto para el aprendizaje. De modo que vemos que, de los mencionados, el único entrenamiento estratégico que incluye el análisis de la motivación hacia el inglés en general es el de Harris (2007), quien concluye que la instrucción estratégica influye positivamente en la motivación. Una diferencia importante con respecto a esta investigación es que el periodo de instrucción en su caso es de nueve meses, mientras que en el nuestro se reduce a cuatro meses. No parece descabellado pensar que cuatro meses es un periodo corto para cambiar las actitudes hacia el inglés en general, mientras que podría bastar para que un entrenamiento tenga efecto en las actitudes hacia un aspecto concreto como puede ser la motivación hacia la lectura o hacia el entorno de *CALL*.

En relación al uso de estrategias, existe bastante investigación que muestra un aumento en la utilización de estrategias de lectura en L2 como consecuencia de tratamientos estratégicos no sólo en papel (Chamot y O'Malley, 1987; Padron, 1992; Salataci y Aykel, 2002; Wright y Brown, 2006; Lawrence, 2007; Macaro y Erler, 2008), sino también en pantalla (Dreyer y Nel, 2003; Lück, 2008). En nuestro acaso, se aprecia que su uso se incrementa tanto en el grupo de control como en el experimental. De hecho, el aumento en el uso de estrategias es incluso más importante en el de control. Sin embargo, al contrastar ambos grupos, las diferencias no son significativas, de modo que no podemos afirmar que el tratamiento afecte al número de estrategias que se usan.

Como ya hemos señalado, el Cuestionario de estrategias tiene varias funciones: por un lado, sirve para realizar un diagnóstico inicial, contribuye, además, al entrenamiento estratégico y, por último, se utiliza para medir las diferencias iniciales y finales en el uso de estrategias. Por ello, ha podido contribuir, según hemos apuntado, al incremento del uso de estrategias en el grupo de control. Otra cuestión que se ha de tener en cuenta es que el entrenamiento estratégico se realiza en seis estrategias, mientras que el cuestionario de Anderson (2003) se refiere a 38 estrategias, de modo que difícilmente puede reflejarse el efecto del entrenamiento. Por último, si como señalan algunos/as especialistas (Cohen, Weaver y Li, 1996; Gregersen et al., 2001; Mariani, 2002; Oxford, 2003a) el uso de una estrategia determinada depende de la tarea que se vaya a realizar, las herramientas de medida de estrategias deberían relacionarse con tareas concretas, como es el caso de la Actividad de reflexión *metacognitiva* o de los diarios, que sólo se han utilizado con el grupo de la experimentación. Precisamente el haber completado este tipo de herramientas ha podido contribuir a que los/las alumnos/as del grupo experimental sean más conscientes de su realidad y por moderados en sus respuestas. De modo que podría realizarse en el futuro un análisis pormenorizado del tipo de estrategias empleadas y una medición solamente de aquellas estrategias que se han incluido en el tratamiento estratégico, utilizando herramientas que relacionen las estrategias a tareas concretas.

De cualquier forma es esencial recordar que numerosos/as especialistas (Block, 1992; Carrell, 1998; Sheorey y Mokhtari, 2001; Díaz Larenas, 2002) han señalado que las diferencias entre los/las lectores/as más o menos competentes no reside en el número de estrategias que emplean, sino en el modo de utilizarlas, en ser capaz de orquestarlas de manera adecuada. Dicho de otro modo, se trata de que tengan una conciencia *metacognitiva*. Desafortunadamente, esto es algo que no se puede medir a través de un cuestionario de estrategias como el que hemos empleado.

En cuanto a las nuevas tecnologías, aunque son numerosos/as los/las especialistas que afirman que es necesario tomar en consideración el nivel de competencia digital de los/las alumnos/as (Hargittai, 2002; Murray y McPherson, 2002; Corbel y Gruba, 2004; Savignon y Roithmeier, 2004), no hemos encontrado tratamientos estratégicos en L2 que especifiquen que se está incluyendo dicha competencia.

En nuestro caso, se les ha proporcionado a ambos grupos la formación mínima para asegurarnos de que son capaces de enfrentarse a las dificultades habituales para la realización de las tareas de nuestro curso. Nos referimos a cuestiones que no se relacionan necesariamente con la lectura, como utilizar la plataforma virtual, enviar correos con adjuntos, ver vídeo o escuchar audio en páginas web. No sorprende que no haya diferencias entre los grupos, ya que la mitad de las preguntas del cuestionario se referían a la competencia no en herramientas para la lectura *online*, sino en herramientas de NNTT en general. El grupo del entrenamiento no ha tenido, en este sentido, ningún tipo de instrucción que el otro no haya recibido.

En cuanto a la otra mitad de las preguntas, las referidas a la actitud hacia las NNTT, recordamos que se plantean ítems referidos al empleo de las TIC en el contexto de la diplomatura, no en el del aprendizaje del inglés, dado que la mayoría probablemente no tendría experiencia en este terreno al inicio del curso. Por ello, tampoco sorprende que en cuatro meses no haya cambiado significativamente su visión sobre la integración de las TIC en toda la diplomatura, a través de una sola asignatura. Conforme se vayan incorporando las NNTT a la enseñanza de idiomas, sería oportuno estudiar las actitudes del alumnado, pero centrándose exclusivamente en la enseñanza de lenguas, cuestión que como acabamos de explicar no hemos considerado oportuna en las presentes circunstancias. Concluiremos afirmando que, tal y como cabía esperar, en ambos grupos los/las alumnos/as manifiestan sólo una ligera mejora en NNTT en su conjunto, que no es significativa. Esto no significa que los/las alumnos/as no deban recibir ningún tipo de instrucción en competencia digital, sino que creemos que se les han de proporcionar las herramientas que exija el curso, y así lo hemos hecho con todo el alumnado. De modo que no hemos considerado esta instrucción parte del tratamiento estratégico que sólo recibía el grupo experimental para que no interfiriera en los resultados.

Finalizamos así el análisis de datos sobre la primera parte de nuestra segunda pregunta de investigación, sin haber probado el efecto del entrenamiento estratégico sobre la lectura en papel, la gramática, la motivación hacia la lengua extranjera, la capacidad y actitud hacia las NNTT, y el uso de estrategias *online*, vamos a abordar, a continuación, la segunda parte de la segunda pregunta de investigación:

2b ¿Mejora el entrenamiento estratégico la motivación, la capacidad y actitud hacia las NNTT, y el uso de estrategias *on-line* de todos/as los/las lectores/as, independientemente de sus niveles de lectura?

Al igual que hemos hecho para responder a la segunda parte de la primera pregunta de la investigación, con el fin de resolver esta cuestión hemos dividido el grupo de la experimentación en tres niveles, según su competencia lectora. Se trata de analizar si la evolución de estos tres grupos ha sido la misma a lo largo del cuatrimestre. Para resolver esta cuestión, hemos utilizado no sólo datos cuantitativos, sino también cualitativos.

Centrándonos en los datos cuantitativos, recordamos que existían diferencias iniciales en lectura en papel, gramática y motivación entre el grupo experimental de competencia lectora inferior y los otros dos, a favor de estos últimos. En cuanto al uso de estrategias, aunque en su conjunto no se observaban diferencias significativas, sí se aprecian en el subgrupo de las estrategias de apoyo a favor del grupo de competencia lectora media, frente a los otros dos. En lo referido a la evolución en el cuatrimestre, se constata una diferencia notable en gramática, lectura en papel y uso de estrategias. En gramática la diferencia se da entre el grupo de competencia lectora inferior (42,00) y media (41,34) frente al de competencia alta (34,62). El contraste es más pronunciado en el caso de la lectura en papel a favor del grupo de competencia lectora inferior (20,43), mientras que los valores de los otros dos grupos son prácticamente inapreciables en el caso del grupo de competencia lectora media (0,80) o incluso negativos (-4,10). En el uso de estrategias son los grupos de competencia lectora media (0,27) y alta (0,26) los que destacan frente al grupo de competencia lectora inferior (0,13). Por último, observamos una diferencia ligera a favor del grupo experimental de competencia lectora media en NNTT (0,06), provocada tanto por las diferencias en capacidad como en actitud. Se aprecia igualmente una diferencia moderada a favor del grupo experimental de competencia lectora superior en motivación (0,08). Según la prueba de la U de Mann-Whitney, únicamente una de las diferencias observadas es estadísticamente significativa. Se trata de la que apreciábamos entre el grupo de competencia lectora inferior y los otros dos en lectura en papel, cuya falta de validez ya hemos explicado anteriormente.

Pasemos a analizar las aportaciones de los datos cualitativos: la Actividad de reflexión *metacognitiva* y los diarios. Recordamos que no contamos con datos cualitativos sobre la evolución en NNTT de los diferentes grupos, tan sólo iniciales ni disponemos de este tipo de datos sobre la lectura en papel y la gramática. La Actividad de reflexión *metacognitiva*, que se realiza al inicio de la instrucción estratégica, apoya las diferencias iniciales entre los tres grupos que se observan en las pruebas cuantitativas. Al igual que ocurre con los datos cuantitativos iniciales, los valores más altos corresponden a los dos grupos de competencia lectora más alta.

En lo que se refiere a los diarios, nos vamos a centrar en tres conjuntos de datos que se relacionan con las estrategias y la motivación. Como hemos señalado, ningún dato de los diarios hace referencia a las NNTT. La información a la que nos vamos a referir proviene cada una de las tres preguntas de los diarios. Como hemos apuntado en la primera parte, en lo que se refiere a la implicación del alumnado, dicho de otro modo, al número de personas que completan los diarios, los datos son similares en el grupo experimental de competencia lectora media y superior, pero algo más bajos en el inferior. La mejor evolución según el número de participantes pertenece al grupo de competencia lectora inferior, con la única cifra positiva, 2. Tanto el grupo de competencia lectora media (-3) como el de competencia lectora superior (-4) obtienen valores negativos.

La pregunta 1 aporta datos referidos exclusivamente a las estrategias. En el análisis de dicha pregunta incluíamos las seis estrategias, aunque, al haberse realizado una introducción progresiva de las mismas, sólo disponemos de información procedente de los tres diarios en el caso de las cuatro primeras estrategias, es decir, la Estrategia 1: predicción (Predicción, estr. 1), la Estrategia 2: activar el conocimiento previo (Conoc. prev., estr. 2), la Estrategia 3: prestar atención al diseño (Diseño, estr. 3) y la Estrategia 4: fijarse un propósito de lectura (Propósito, estr. 4). En el caso de la Estrategia 5: tratar de adivinar por el contexto (Contexto, estr. 5) disponemos de los datos de los Diarios 2 y 3. El Diario 3 es la única fuente de información de la Estrategia 6: lectura crítica (Lect. crítica, estr. 6). En esta pregunta de estrategias no consideramos los datos de la evolución, por las razones ya explicadas, sino las medias obtenidas en cada una de las estrategias en los diarios. La mitad de medias más altas pertenecen al grupo de competencia lectora superior y la otra mitad al de competencia lectora media.

La pregunta 2 hace referencia a la utilidad del tratamiento estratégico, de modo que se relaciona con las estrategias, pero especialmente con la motivación. Mientras que la media más alta en el primer diario correspondía al grupo experimental de competencia lectora superior (3,86), las medias más altas en el segundo (3,92) y tercer diario (3,69) corresponden al grupo experimental de competencia lectora media. El grupo experimental de competencia lectora inferior obtiene siempre las medias más bajas. No obstante, si se analiza la evolución de este ítem sobre la utilidad del entrenamiento, es decir, la diferencia entre lo obtenido en el primer y en el tercer diario, vemos que en todos los casos existe una evolución ligeramente negativa, pero que es más notable en el grupo experimental de competencia lectora superior (-0,36) frente al grupo experimental de competencia lectora media (-0,14) o al de competencia lectora inferior (-0,06). Aunque las opiniones siguen siendo positivas en todos los grupos y es el grupo experimental de competencia lectora inferior el que obtiene la media más baja (3,46), pero acercándose al grupo experimental de competencia lectora superior (3,67) y al de competencia lectora media (3,80).

La pregunta 3 se refiere a la *autosatisfacción* con la tarea concreta realizada en cada una de las sesiones del entrenamiento, es decir, que se relaciona con la motivación. Todas las mejores medias corresponden al grupo experimental de competencia lectora superior, excepto la del Diario 2 en la que el grupo experimental de competencia lectora media obtiene el mismo valor que el de de competencia lectora superior. En cuanto a la evolución entre el primer y el tercer diario, todas las medias son positivas, pero las mejores pertenecen también al grupo experimental de competencia lectora superior (0,21), seguido por el grupo experimental de competencia lectora media (0,18) y a cierta distancia por el grupo experimental de competencia lectora inferior (0,12).

Podemos concluir que prácticamente todos los datos cualitativos, referidos a las estrategias y a la motivación favorecen de manera similar al grupo experimental de competencia lectora superior y al grupo experimental de competencia lectora media. En lo que se refiere a la evolución, el grupo de competencia lectora inferior muestra la mejor progresión seguido del grupo de competencia media. Esto se constata no sólo en la realización del Diario progresivo de estrategias sino también en la opinión sobre la utilidad del entrenamiento. La tendencia se invierte en el caso de la satisfacción con la actividad de lectura, ya que el grupo de competencia lectora superior obtiene valores más altos, seguido del de competencia media y del de competencia inferior.

Así pues, el análisis cualitativo muestra valores más altos en las medias de los grupos de competencia lectora superior y media, tanto en estrategias como en motivación. No obstante, en evolución, es el de competencia lectora inferior el que mejores resultados obtiene tanto en participación como en la opinión sobre la utilidad de entrenamiento, y el de competencia lectora superior en la satisfacción con la tarea realizada. Se trata de datos poco concluyentes que, sin embargo, refrendan los obtenidos con métodos cuantitativos que mostraban que el tratamiento no tiene efecto en otros factores del aprendizaje del inglés.

Tomando en consideración todo lo que acabamos de exponer procedemos a responder a la segunda parte de nuestra segunda pregunta de investigación. En la primera parte de esta segunda pregunta de la investigación hemos afirmado que el entrenamiento estratégico no influye ni en la lectura en papel ni en la gramática ni en la motivación hacia la lengua extranjera ni en la capacidad y actitud hacia las NNTT ni en el uso de estrategias de lectura *online*. En este sentido, los datos cuantitativos muestran que esto es también cierto en cada uno de los tres niveles, ya que las diferencias que se observan en la evolución de los grupos en sí mismos no son estadísticamente significativas al contrastar unos grupos con los otros. Únicamente existen diferencias significativas en lectura en papel que no podemos tomar en consideración, dado que, como ya hemos explicado, probablemente son simplemente la consecuencia de un problema de diseño en la prueba que favorece a los niveles de competencia lectora inferior. Los datos cualitativos, al no mostrar resultados concluyentes, corroboran los obtenidos a través de los datos cuantitativos.

Antes de finalizar este apartado debemos recordar el hecho de que es que el grupo que mayor progresión ha tenido en lectura comprensiva es el grupo de competencia lectora media, que es el que al inicio más motivado está y menos estrategias emplea. Recordamos que las 38 estrategias presentes en el cuestionario que hemos empleado (Anderson, 2003) se clasifican en tres grupos según su naturaleza: globales o *metacognitivas (global)*, de resolución de problemas (*problem solving*) y de apoyo (*support*). Todas las estrategias que incluimos en el entrenamiento, excepto la Estrategia 5, que es considerada de resolución de problemas, son de tipo global o *metacognitivo*:

- **Estrategia 1:** usar pistas para predecir el texto
- **Estrategia 2:** activar el conocimiento previo
- **Estrategia 3:** fijarse en el texto, diseño (*layout*), tipografía, enlaces, herramientas de navegación
- **Estrategia 4:** buscar la finalidad del texto (decidir qué leer, qué leer por encima, qué ignorar y qué enlaces utilizar)
- **Estrategia 5:** utilizar el contexto para adivinar el significado.
- **Estrategia 6:** realizar una lectura crítica

Ya explicamos que hemos decidido entrenar a los/las alumnos/as fundamentalmente en estrategias *metacognitivas* porque, al igual que a muchos/as especialistas L2 (Oxford, 1990; Cotterall, 1993; Li y Munby, 1996; Carrell, 1998; Singhal, 2001; Zhang, 2001; Yang, 2002; Phakiti, 2003; Woodrow, 2005), nos parecen primordiales, especialmente en la lectura en *Internet* donde la desorientación y la sobrecarga cognitiva son problemas comunes. Poco después de que Goodman (1970), precursor de los enfoques de arriba-abajo, subrayara la importancia de los elementos altos y el rol del/de la lector/a, algunos/as especialistas en lectura en L2 como Eskey (1973), Widdowson (1978) o Clarke (1979) comienzan a resaltar el papel activo del/de la lector/a en L2. Aunque se reivindique la relevancia de los elementos bajos, la importancia de los elementos altos y del rol del/de la lector/a no disminuye con los enfoques interactivos de Rumelhart (1977), Stanovich (1980), Taylor y Taylor (1983) o Perfetti (1985), que se aplican también en L2. Por todo ello, resulta revelador que sea precisamente el grupo de competencia lectora media, el que más ha incrementado su uso de estrategias globales con una diferencia casi significativa (0,059) con respecto al grupo de competencia lectora inferior, el que haya obtenido mejores resultados en competencia lectora. Nos parece pertinente recordar en este contexto que muchos/as especialistas (Block, 1992; Carrell, 1998; Sheorey y Mokhtari, 2001; Díaz Larenas, 2002) afirman que la verdadera medida no es el número de estrategias, sino el desarrollo de la conciencia *metacognitiva*. El problema reside en cómo medir dicha conciencia.

Vamos a finalizar este apartado de interpretación de los resultados resumiendo lo tratado hasta ahora. Basándonos en los datos recogidos en esta investigación, consideramos que los/las alumnos/as pueden verse beneficiados, en un periodo relativamente corto, de los efectos del entrenamiento estratégico en lo que se refiere a la

comprensión lectora en *Internet*, tanto en lectura *semilineal* como no lineal. Dicha mejora se da en todos los niveles, pero en nuestro estudio son los grupos experimentales de competencia lectora media e inferior quienes más se benefician. No hemos observado mejoras en otros aspectos relacionados con el aprendizaje de lenguas.

7.2 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Como ocurre en la mayor parte de las investigaciones, la nuestra ha sufrido una serie de limitaciones que nos gustaría señalar a continuación, y que han de tenerse en cuenta en la interpretación de sus resultados.

La primera limitación ha sido el empleo de grupos naturales con diferencias iniciales, pero esta cuestión se ha solventado gracias a la utilización de una *submuestra* con un número suficiente de integrantes desde el punto de vista estadístico, puesto que se han corroborado los resultados obtenidos con toda la muestra.

Otra limitación que hemos señalado es la falta de experiencia que suponíamos a nuestros/as alumnos/as con el uso de las TIC en el aula de inglés. Esto ha hecho que centráramos la parte de las actitudes hacia las NNTT en toda la diplomatura en vez de hacerlo en lengua inglesa que hubiera sido más interesante y significativo. Aludimos a que la información que hemos recogido se refiere a la actitud hacia el uso de las NNTT en el conjunto de las asignaturas, ya que nos temíamos que su falta de experiencia con respecto a su uso en el contexto del aprendizaje de lengua inglesa les impidiera tener una opinión al respecto. El habernos centrado en un plano más general, su opinión sobre el uso de las TIC en su diplomatura, en lugar de hacerlo en un plano más concreto, su opinión sobre el uso de las TIC en el aprendizaje de lengua inglesa, desvirtúa parcialmente los resultados. Suponemos que en pocos años esta situación cambiará y el alumnado tendrá la experiencia necesaria sobre el uso de las TIC para el aprendizaje del inglés para expresar una opinión basada en la realidad que hayan experimentado.

La intervención pedagógica es bastante corta, por ello los efectos tan positivos que se han logrado a corto plazo en comprensión lectora en *Internet*, pudieran no repetirse si se volviera a realizar la medición dentro de algún tiempo.

Aunque todos los instrumentos empleados nos han aportado información interesante, su número puede parecer excesivo para su utilización durante un único cuatrimestre, teniendo en cuenta que casi todos se emplean más de una vez. De cualquier manera, conviene no olvidar que algunos, además de medir, sirven como herramienta para el desarrollo de la conciencia estratégica. Este es el caso de la Actividad de reflexión *metacognitiva*, el Diario progresivo de estrategias o el Cuestionario de estrategias de lectura *on-line*. Otros, como las pruebas de lectura, contribuyen al aprendizaje, ya que son tareas similares a las que se realizan en el aula.

Como hemos señalado anteriormente, algunos de los instrumentos podrían haberse diseñado para recoger mejor la información. Esto ocurre con los instrumentos cualitativos, pero parte del problema se origina en la doble función de los mismos que hemos señalado más arriba. Nos referimos a que el logro de mayor información podría desvirtuar su función como herramientas para el desarrollo de una conciencia estratégica. De cualquier forma, sería necesario lograr más datos cualitativos sobre la evolución de la motivación, la capacidad y actitud hacia las NNTT, y el uso de estrategias. No podemos finalizar este apartado sin hacer referencia al problema que hemos tenido en el diseño del instrumento para la medida del nivel de comprensión lectora en papel.

7.3 PERSPECTIVAS FUTURAS

Las restricciones que acabamos de exponer en el punto anterior nos inspiran en algunas de las proposiciones que vamos a realizar a continuación:

La primera propuesta sería la repetición del estudio, pero empleando una muestra mayor en la que no hubiera diferencias iniciales. Sería conveniente que la variable sexo no estuviera tan desproporcionada como en nuestra investigación en la que había una gran mayoría de sexo femenino en todos los grupos. Tal y como hemos señalado, se deberían mejorar algunos de los instrumentos para obtener una mejor información sobre la evolución de la lectura en papel, la motivación, la capacidad y actitudes hacia las NNTT, y el uso de estrategias.

Una apuesta de mayor calado sería la realización de un estudio longitudinal similar al de Macaro y Erler (2008), con una instrucción estratégica más extendida a lo largo del tiempo que incluyera un mayor número de estrategias, así como una evaluación inmediata y otra posterior, que valorara los efectos a largo plazo. En este contexto podrían introducirse también otras variables y un mayor número de instrumentos, cuestión muy difícil en un estudio con la duración del nuestro. Estas variables podrían incluir, entre otras: el nivel de lengua, la lectura en papel y los estilos de aprendizaje.

Otra posibilidad sería realizar una investigación de este tipo, pero con otras lenguas, incluyendo el castellano y el euskera. Podría implementarse también en otros contextos educativos como primaria y secundaria, bien sea en lenguas o en *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning* o aprendizaje integrado de contenidos y lenguas). Además, su aplicación no ha de limitarse necesariamente al contexto de aprendizaje de lenguas. De acuerdo con *PISA* (OECD, 2007), la comprensión lectora ha de trabajarse en todas las áreas del currículo, practicándose tanto en lectura tradicional como en *Internet*.

Un punto esencial en cualquier investigación sobre instrucción estratégica es el entrenamiento estratégico, que, en nuestra opinión, ha de tener como fin el desarrollo de la conciencia *metacognitiva* del/de la lector/a que le permita gestionar sus estrategias y lograr, así, una mejor comprensión. Dicho entrenamiento ha de integrarse en las tareas de lectura y puede realizarse siguiendo el modelo *metacognitivo* de Winograd y Hare (1988), que tantos/as especialistas en estrategias han adoptado (Wenden, 1987b; Ellis y Sinclair, 1989; Oxford, 1990; Harris, 1993; Chamot y O'Malley, 1994; Cohen, 1998; Janzen y Stoller, 1998; Chamot y El-Dinary, 1999; Chen, 2007):

1. Identificación de las estrategias
2. Presentación de las estrategias
3. Práctica de las estrategias
4. Transferencia de las estrategias
5. Evaluación de las estrategias

No obstante, en nuestro caso, este entrenamiento se enmarca dentro de una concepción más amplia, de un modelo de lectura en *Internet* que Leu et al. (2007) proponen para L1:

1. Identificar preguntas importantes
2. Localizar información
3. Analizar información
4. Sintetizar información
6. Comunicar información

Consideramos que el modelo puede ser válido para L2, aunque habrá que estar atentos/as a las necesidades específicas que los/las lectores/as de L2 tienen al leer o navegar en *Internet* (Walz, 2001a, 2001b; Sutherland-Smith, 2002b; Anderson, 2003; Corbel y Gruba, 2004; de Serres, 2004; Murray y McPherson, 2004; Murray, 2005). Uno de los puntos que indudablemente habrá que subrayar será el del análisis crítico de la información (Rings, 1994; Burbules, 1998; Levine, Ferenz y Reves, 2000; Horning, 2002; Schrock, 2002, 2003; Semali, 2002; Coiro, 2003; Coiro, 2006; Gilmore, 2007; Godwin-Jones, 2007), dado que los/las lectores/as de L2 se encuentran en una posición particularmente débil y carecen de las destrezas necesarias para evaluar no sólo elementos textuales, sino también los no textuales.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

LECTURA TRADICIONAL

Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.

Aebersold, J.A. y Field, M.L. (1997). *From reader to reading teacher: Issues and strategies for second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ajideh, P. (2003). Schema theory-based pre-reading tasks: A neglected essential in the ESL reading class. *The Reading Matrix*, 3(1), 1-14.

Akamatsu, N. (2003). The effects of first language orthographic features on second language reading in text. *Language Learning*, 53 (2), 207-231.

Akbari, R. y Hosseini, K. (2008). Multiple intelligences and language learning strategies: Investigating possible relations. *System*, 36(2), 141-155.

Alcón, E. (1996) Student responses to autonomous reading in the foreign language classroom. En Pujol, M. y Sierra, F. (Eds.) *Las lenguas en la Europa Comunitaria II: la enseñanza de segundas lenguas y/o de lenguas extranjeras* (39-50). Amsterdam: Rodopi.

Alcón, E. (1998). Input and input processing in second language acquisition. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 36, 343-362.

Bibliografía

Alderson, J.C. (1984). Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? En Alderson, J.A. y Urquhart, A.H. (Eds.), *Reading in a Foreign Language*. (1-27). London: Longman.

Alderson, J.C. (1990). Testing reading comprehension skills (Part two). Getting students to talk about taking a reading test (A pilot study). *Reading in Foreign Language*, 7(1), 465-503.

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

Alderson, J.C. y Urquhart, A.H. (1983). This test is unfair: I'm not an economist. En Carrell, P.L. Devine, J. y Eskey, D.E. (Eds.). (1988). *Interactive approaches to second language reading* (168-182). New York, NY: Cambridge University Press.

Allan, A. (1992). Development and validation of a scale to measure test-wiseness in EFL/ESL reading test takers. *Language Testing*, 9, 101-122.

Allan, R. (2009). Can a graded reader corpus provide "authentic" input? *ELT Journal*, 63(1), 23-32.

Almab, A. (2001). El material didáctico en la enseñanza de inglés para fines específicos: material auténtico y autenticidad. En Muñoz, C. (Coord.), *Trabajos en lingüística aplicada* (287-296). Barcelona: Univerbook.

Allwright, D. y Bailey, K.M. (1991). *Focus on the language classroom : An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Anderson, N.J. (1991). Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *The Modern Language Journal*, 75(4), 460-472.

Anderson, N.J. (1999). *Exploring second language reading: Issues and strategies*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

Anderson, N.J. (2002). The role of metacognition in second language teaching and learning. Documento ERIC: ED463659.

Bibliografía

Anderson, N.J., Bachman, L., Perkins, K. y Cohen, A.D. (1991). An exploratory study into the construct validity of a reading comprehension test: Triangulation of data sources. *Language Testing*, 8, 41-66.

Anderson, R.C. (2004). Role of the reader's schema in comprehension, learning and memory. En Ruddell, R.B. y Unrau, N.J. (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (594-606). Newark, DE: International Reading Association.

Anderson, R.C. y Pearson, P.D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. En Carrell, P.L., Devine, J y Eskey, D.E. (Eds.). (1988), *Interactive approaches to second language reading* (37-55). New York, NY: Cambridge University Press.

Anderson, R.C., Reynolds, R.E., Schallert, D.L. y Goetz, E.T. (1977). Frameworks for comprehending discourse. *American Educational Research Journal*, 14, 367-381.

Au, K.H. (1977). *Cognitive training and reading achievement*. Ponencia presentada en Annual Conference of the Association for the Advancement of Behavior Therapy. Atlanta, GA.

Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York, NY: Grune & Stratton.

Ayaduray, J. y Jacobs, G. (1997). Can learner strategy instruction succeed? The case of higher order questions and elaborated responses. *System*, 25(4), 561-570.

Bai, Q. (2007). Study on reading strategies in college English teaching: Top-down or bottom-up? *English Teaching*, 4(7), 27-33.

Bang, H. y Zhao, G. (2007). Reading strategies used by advanced Korean and Chinese ESL graduate students: A case study. *The Reading Matrix*, 7(1), 30-50.

Barnett, M.A. (1988). Reading through context: How real and perceived strategy use affects L2 comprehension. *Modern Language Journal*, 72, 150-160.

Barnett, M.A. (1989). *More than meets the eyes*. NJ: Prentice Hall

Bibliografia

- Bartlett, F. (1932). *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bengeleil, N. y Paribakht, S. (2004). L2 reading proficiency and lexical inferencing by university EFL learners. *Canadian Modern Language Review*, 61(2), 225-250.
- Benson, P. (1995). A critical view of learner training. *Learning Learning*, 2(2), 2-6.
- Beretta A. (1986). Toward a methodology of ESL program evaluation. *TESOL Quarterly*, 29, 144-155.
- Bernhardt, E.B. (1991). A psycholinguistic perspective on second language literacy. *AILE*, 8, 31-45.
- Bimmel P, van den Bergh H, Oostdam R. (2001) Effects of strategy training on reading comprehension in first and foreign language. *European Journal of Psychology of Education*, 16, 509-29.
- Bintz, W. y Shake, M. (2005). From university to classrooms: A preservice teachers' writing portfolio program and its impact on instruction in teaching strategies for writing portfolios in the classroom. *Reading Horizons*, 45(3), 217-233.
- Birch, B. (2002). *English L2 reading: Getting to the bottom*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bishop, G. (2001). Using quality and accuracy ratings to quantify the value added of a dictionary skills training course. *Language Learning Journal*, 24(1), 62-69.
- Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, 20(3), 463-494.
- Block, E. (1992). See how they read: Comprehension monitoring of L1 and L2 Readers. *TESOL Quarterly*, 26, 319-343.
- Bossers, B. (1991). On thresholds, ceilings and short-circuits: The relation between L1 reading, L2 reading and L2 knowledge. *AILE*, 8, 45-61.

Bibliografía

Bransford, J.D. (2004). Schema activation and schema acquisition: Comments on Richard C. Anderson's remarks. En Ruddell R.B. y Unrau, N.J. (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (607-619). Newark, DE: International Reading Association.

Brantmeier, C. (2000). The relationship between readers' gender, passage content, comprehension and strategy use in reading Spanish as a second language. Tesis Doctoral sin publicar, Indiana University, Bloomington, IN.

Brantmeier, C. (2002). Second language reading strategy research at the secondary and university levels: Variations, disparities, and generalizability. *The Reading Matrix*, 2(3), 1-14.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

<http://www.readingmatrix.com/articles/brantmeier/article.pdf>

Breen, M.P. (1985) Authenticity in the language classroom. *Applied Linguistics*, 6(1), 60-68.

Brown, H.D. (1994). Teaching by principles. Eaglewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Brown, H.D. (2000). Principle of language learning and teaching. New York: Longman.

Bruen, J. (2001). Strategies for success: Profiling the effective learner of German. *Foreign Language Annals*, 34(3), 216-225.

Bruton, A. (1998). Language learning strategies in FL pedagogy: Sequences. En Alcón, E. y Codina, V. (Eds.), *Current Issues in English Language Methodology* (91-99). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Burgos-Kohler, N. (1991). The effect of a selected group of language learning strategies upon language development. Tesis Doctoral sin publicar, University of Texas. Austin, TX.

Bibliografía

Calfee, R. y Nelson-Barber, S. (1991). Diversity and constancy in human thinking: Critical literacy as amplifier of intellect and experience. En Hiebert, E. (Ed.), *Literacy for a Diverse Society: Perspectives, Practices, and Policies* (44-57). New York, NY: Teachers College Press.

Campbell, D. y Stanley, J. (1966), *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago: Rand McNally and Company.

Canale, M., Child, J., Jones, R., Liskin-Gasparro, J. y Lowe, P. (1984). The testing of reading and listening proficiency: A synthesis. *Foreign Language Annals*, 17(4), 389-391.

Carrell, P.L. (1983). Three components of background knowledge in reading comprehension. *Language Learning*, 33(2), 183-207.

Carrell, P.L. (1984a). Evidence of a formal schema in second language comprehension. *Language Learning*, 34(2), 87-112.

Carrell, P.L. (1984b). The effects of a rhetorical organization on ESL readers. *TESOL Quarterly*, 18, 441-469.

Carrell, P.L. (1985). Facilitating ESL reading by teaching text structure. *TESOL Quarterly*, 19, 727-752.

Carrell, P.L. (1987). Content and formal schemata in ESL reading. *TESOL Quarterly*, 21(3), 461-481.

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

Carrell, P.L. (1992). Awareness of Text Structure: Effects on Recall. *Language Learning*, 42, 1-20.

Carrell, P.L. (1998). Can reading strategies be successfully taught? *Australian Review of Applied Linguistics*, 21(1), 1-20.

Bibliografía

Carrell, P.L. y Eisterhold, J.C. (1983). Schema theory and ESL reading pedagogy. *TESOL Quarterly*, 17(4), 553-73.

Carrell, P.L., Devine, J. y Eskey, D. (Eds.). (1988). Interactive approaches to second language reading. New York, NY: Cambridge University Press.

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

Carson, J.G. y Longhini, A. (2002). Focusing on Learning Styles and Strategies: A Diary Study in an Immersion Setting. *Language Learning* (52)2, 401-438.

Carton, A. (1966). The method of inference in foreign language study. New York, NY: The Research Foundation of the City of New York.

Cattell, J. (1885). Über die Zeit der Erkennung und Benennung von Schriftzeichen, Bildern und Farben. *Philosophische Studien*, 2, 634-650.

Chamot, A.U. (1993). Students responses to learning strategy instruction in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 26, 306-321.

Chamot, A.U. (1998). Teaching learning language strategies to language students. Documento ERIC: ED433719.

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

Chamot, A.U. y El-Dinary, P.B. (1999). Children's learning strategies in immersion classrooms. *The Modern Language Journal*, 83(3), 319-341.

Chamot, A.U. y Keatley, C.W. (2004). *Learning strategies of students of less commonly taught languages*. Ponencia presentada en 2004 Annual Conference of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

Chamot, A.U., y O'Malley, J.M. (1987). The Cognitive Academic Language Learning Approach: A Bridge to the Mainstream. *TESOL Quarterly*, 21, 227-249.

Bibliografía

Chamot, A.U. y O'Malley, J.M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Chamot, A.U. y O'Malley, J.M. (1996). *Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA)*. En Oxford, R.L. (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (167-174). Honolulu, HI: University of Hawaii.

Chamot, A.U., Meloni, C., Bartoshesky, A. y Keatley, C. (2004a). *Sailing the 5 Cs with learning strategies: A resource guide for secondary foreign language educators*. Department of Education, Washington, DC.

Chamot, A.U., Anstrom, K., Bartoshesky, A., Belanger, A., Delett, J., Karwan, V., Meloni, C. y Keatley, C. (2004b). *The elementary immersion learning strategies resource guide*. Department of Education, Washington, DC.

Chen, Y. (2007). Learning to learn: The impact of strategy training. *ELT Journal*, 61, 20-29.

Chesterfeld, R y Chesterfeld, K.B. (1985). Natural order in children's use of second language learning strategies. *Applied Linguistics*, 6(1), 45-59.

Chomsky, N. (1959). A review of B.F. Skinner's *Verbal Behavior*. *Language*, 35(1), 26-58.

Clarke, M. (1979). Reading in Spanish and English: Evidence from adult ESL students. *Applied Language Learning*, 29, 121-150.

Clarke, M. (1980). The short circuit hypothesis of ESL reading or when language competence interferes with reading performance. *The Modern Language Journal*, 64(2), 203-209.

Clément, R. (1980). Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. En Giles, H., Robinson, W.P. y Smith, P.M. (Eds.) *Language: social psychological perspectives* (147-154). Oxford: Pergamon.

Bibliografía

Clément, R. y Kruidenier, B.G. (1983). Orientations in second language acquisition: The effects of ethnicity, milieu and target language on their emergence. *Language Learning*, 33, 273-291.

Clément, R., Dornyei, Z. y Noels, K.A. (1994). Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44(3), 417-418.

Coady (1979). A psycholinguistic model of the ESL reader. En Mackay, R., Barhman, B. y Jordan, R.R. (Eds.), *Reading in a Second Language (5-12)*. Rowley, MA, Newbury House.

Codina, V. y Usó, E. (2000). Influencia del conocimiento previo y del nivel de una segunda lengua en la comprensión escrita de textos académicos. En Muñoz, C. (Ed.), *Segundas lenguas: adquisición en el aula (299-315)*. Barcelona: Ariel.

Cohen, A.D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. New York, NY: Longman.

Cohen, A.D. (2003). Strategy training for second language learners. Documento ERIC: ED482492.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/8e/64.pdf

Cohen, A.D. y Weaver, S.J. (1998). Strategies-based instruction for second language learners. En Reyandya, W.A. y Jacobs, G.M. (Eds.), *Learners and Language Learning*. Anthology Series 39 (1-25). Singapore: SEAMEO Regional Language Center.

Cohen, A.D., Weaver, S. y Li, T.Y. (1996). The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

<http://www.carla.umn.edu/about/profiles/CohenPapers/SBIimpact.pdf>

Cohen, A.D., Glasman, H., Rosenbaum-Cohen, P., Ferrara, J. y Fine, J. (1979). Reading English for specialized purposes: Discourse analysis and the use of student informants. *TESOL Quarterly*, 13(4), 551-564.

Bibliografía

Coiro, J. (2001). Using expository text patterns to enhance comprehension.

Consultado el 5 de junio de 2009 en: <http://www.suite101.com/article.cfm/1411/68477>

Collins, N.D. (1994). Metacognition and reading to learn. Documento ERIC: ED376427.

Cook, G. (1997). Key concepts in ELT. *ELT Journal*, 51(1), 83-86.

Cotterall, S. (1990). Developing reading strategies through small-group interaction. *RELC Journal*, 21(2), 55-69.

Cotterall, S. (1993). Reading strategy training in second language contexts: Some caveats. *Australian Review of Applied Linguistics*, 16(1), 71-82.

Cotterall, S. y Murray, G. (2009). Enhancing metacognitive knowledge: Structure, affordances and self. *System*, 37(1), 34-45.

Craig, M.T. y Yore, L.D. (1995). Middle school students' metacognitive knowledge about science reading and science text: An interview study. *Reading Psychology*, 16, 69-213.

Crookes, G. y Schmidt, R. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41(4), 469-512.

Crossley, S., Greenfield, J. y McNamara, D. (2008). Assessing text readability using cognitively based indices. *TESOL Quarterly*, 42(3), 475-493.

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

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.

Cunningham Florez, M. (2000). The plot thickens: Beginning level English language learners as strategists. Documento ERIC: ED 444 391; FL 801 393.

Bibliografía

David, M.K. y Nozarit, L. (2000). Selection of reading texts: Moving beyond content schema. *Literacy across Cultures*, 4(1).

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

<http://www2.aasa.ac.jp/~dcdycus/LAC2000/davidnor.htm>

Davies, F. (1990). Reading in the National Curriculum: Implications for the primary and secondary classroom. En Harris, J. y Wilkinson, J. (Eds.), *A Guide to English Language in the National Curriculum* (61-95). London: Stanley Thornes.

Davies, F. (1995). *Introducing reading*. London: Penguin English.

Davis, J.N. y Bistodeau, L. (1993). How do L1 and L2 reading differ? Evidence from think aloud protocols. *The Modern Language Journal*, 77(4), 459-471.

Davis, J.N., Lange, D.L., y Samuels, S.J. (1988). Effects of text structure instruction and foreign language readers' recall of a scientific journal article. *Journal of Reading Behavior*, 22(3), 203-214.

Day, R.R. y Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Deci, E.L. (1992). The relation of interest to the motivation of behavior: A Selfdetermination Theory perspective. En Renninger, K.A., Hidi, S. y Krapp. A. (Eds.), *The Role of Interest in Language and Development* (43-70). Erlbaum.

de Serres, L. (2003). Strategies de lecture en français L1 et en anglais L2 chez des universitaires diplômés : Aspects quantitatifs. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 31-51.

Devine, J. (1984). ESL readers' internalized models of the reading process. En Handscombe, J., Orem, R. y Taylor, B.P. (Eds.), *On TESOL '83* (95-108). Washington, DC: TESOL.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: MacMillan.

Bibliografía

Dhieb-Henia, N. (2003). Evaluating the effectiveness of metacognitive strategy training for reading research articles in an ESP context. *English for Specific Purposes*, 22(4), 387-341.

Díaz Larenas, C. (2002). El proceso de comprensión textual en inglés como lengua extranjera (L2): una aproximación metacognitiva. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 1(1), 103-116.

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284.

Dörnyei, Z. (1995). On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly*, 29(1), 55-85.

Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 78, 117-135.

Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.

Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. En Dörnyei, Z. (Ed.), *Attitudes, Orientations and Motivations in Language Learning* (3-32). Oxford: Blackwell.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner*. Mahwah: Erlbaum.

Dörnyei, Z. y Otto, I. (1998). Motivation in action: A process of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69.

Droop, M y Verhoeven, L. (1998). Background knowledge, linguistic complexity and second-language reading comprehension. *Journal of Literacy Research*, 30(2), 253-271.

Duffy, G.G. (1993). Rethinking strategy instruction: Four teachers' development and their low achievers' understandings. *The Elementary School Journal*, 93(3), 231-247.

Duffy, G., Roehler, L. y Herrmann, B. (1988). Modelling mental processes helps poor readers become strategic readers. *The Reading Teacher*. 41(8), 762-767.

Bibliografía

Ebbutt, D. (1983). Educational action research: some general concerns and specific quibbles. Cambridge, MA: Cambridge Institute of Education.

Eccles, J.S. y Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215-225.

Egan, K.B. (1999). Speaking: A critical skill and a challenge. *CALICO Journal*, 16(3), 277-293.

Ehrlich, M.F., Remond, M. y Tardieu, H. (1999). Processing of anaphoric devices in young skilled and less skilled comprehenders: Differences in metacognitive monitoring. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11(1), 29-63.

Ehrman, M. (1996). An exploration of adult language learner motivation, self-efficacy, and anxiety. En Oxford, R.L. (Ed.), *Language learning motivation: Pathways to the new century* (81-102). Honolulu, HI: University of Hawaii.

El-Dib, M.A. (2004). Language learning strategies in Kuwait: Links to gender, language level and culture in a hybrid context. *Foreign Language Annals*, 37, 85-95.

El-Koumy, A.S. (1999) Effects of three semantic mapping strategies on EFL students' reading comprehension. Documento ERIC: ED435193.

Elliot, J. y Ebbutt, D. (Eds.). (1985). Facilitating educational action research in schools. York: Longman.

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

Ellis, G. y Sinclair, B. (1989) Learning to learn. Cambridge: Cambridge University Press.

Ely, C. (1986). Language learning motivation: A descriptive and causal analysis. *The Modern Language Journal*, 70(1), 28-35.

Bibliografía

Erler, L. (2007). Finding out about learners' approaches to written French through the development of a strategies questionnaire. *Language Learning Journal*, 35(2), 141-152.

Eskey, D.E. (1973). A model program for teaching advanced reading to students of English as a foreign language. *Language Learning*, 23(2), 169-184.

Eskey, D.E. (1988). Holding in the bottom: An interactive approach to language problems of second language readers. En Carrell, P.L., Devine, J y Eskey, D.E. (Eds.). (1988), *Interactive Approaches to Second Language Reading* (93-100). New York, NY: Cambridge University Press.

Eskey, D.E. (1997). Models of reading and the ESOL student: Implications and limitations. *Focus on Basics*, 2(A).

Consultado el 5 de junio de 2009 en: <http://www.ncsall.net/?id=459>

Eskey, D.E. y Grabe, W. (1988) Interactive models for second language reading: perspectives on instruction. En Carrell, P.L., Devine, J y Eskey, D.E. (Eds.). (1988), *Interactive Approaches to Second Language Reading* (223-238). New York, NY: Cambridge University Press.

Evans, S. (2008). Reading reaction journals in EbAP Courses. *ELT Journal*, 62(3), 240-247.

Faerch, C. y Kasper, G. (Eds.). (1983). *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman.

Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: Longman.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.

Fan, M.Y. (2003). Frequency of use, perceived usefulness, and actual usefulness of second language vocabulary strategies: A study of Hong Kong learners. *Modern Language Journal*, 87, 222-241.

Feng, X. y Mokhtari, K. (1998). Reading easy and difficult texts in English and Chinese: Strategy use by native speakers of Chinese. *Asian Journal of English Language Teaching*, 8, 9-40.

Bibliografía

Ferrance, E. (2000) Action research. Themes in Education. Providence, RI: The Education Alliance.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

http://www.alliance.brown.edu/pubs/themes_ed/act_research.pdf

Flaitz J. y Feyten, C. (1996) A two phase study involving consciousness raising and strategy use for foreign language learners. En Oxford, R.L. (Ed.) *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (211-226). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.

Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En Resnick, L.B. (Ed.), *The Nature of Intelligence* (231-235). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Flavell, J.H. (1978). Metacognitive development. En Scandura, J.M. y Brainerd, C.J. (Eds.), *Structural process theories of complex human behaviour* (213-245). The Netherlands: Sijthoff and Noordhoff.

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

Flavell, J.H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. En Weinert, F.E. y Kluwe, R.H. (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (21-29). Hillside, New Jersey: Erlbaum.

Flower, J. y Peacock, M. (2001). The EAP curriculum: issues, methods, and challenges. En Flower, J. y Peacock, M. (Eds.), *Research perspectives on English for academic purposes* (177-194). Cambridge: Cambridge University Press.

Freeman, D. y Holden, S. (1986). Authentic listening materials. En Holden, S. (Ed.), *Techniques of Teaching* (67-69). London: Modern English Publications.

Freimuth, H. (2008). The effect of cultural familiarity on the reading comprehension of L2 learners and what this means for UGRU. *UGRU Journal*, 6.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

http://195.229.162.199/UGRUJournal/UGRUJournal_files/sr6/CF.pdf

Fries, C. (1962). Linguistics and reading. New York, NY: Holt, Rinehart y Winston.

Bibliografía

Gaonac'h, D. (2000). La lecture en langue étrangère: un tour d'une problématique de psychologie cognitive. *AILE*, 13, 5-14.

Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning: The roles of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

Gardner, R.C. y Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and motivation: Second language learning*. Newbury House.

Gardner, R.C. y MacIntyre, P.D. (1991). An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 57-72.

García, S. (2002). La validez y la confiabilidad en la evaluación del aprendizaje desde la perspectiva hermenéutica. *Revista de Pedagogía*, 23 (67), 297-318.

Ghaith, G.M., y Harkouss, S.A. (2003). Role of text structure awareness in the recall of expository discourse. *Foreign Language Annals*, 36, 86-96.

Goh, S.T. (1990). The effects of rhetorical organization in expository prose on ESL readers in Singapore. *RELC Journal*, 21(2), 1-13.

Goodman, K.S. (1970). Behind the eye: What happens in reading. En Goodman, K. y Niles, O. (Eds.), *Reading process and program* (470-495). Detroit (MI): Wayne State University Press.

Goodman, K.S. (1971). Psycholinguistic universals in the reading process. En Pimsleur, P. y Quinn, Q. (Eds.), *The psychology of second language learning* (135-142). Cambridge: Cambridge University Press.

Goodman, K.S. (1981). Letters to the Editor. *Reading. Research Quarterly*, 16, 3, 477-478.

Goodman, K.S. (1994). Reading, writing, and written texts: A transactional sociopsycholinguistic view. En Ruddell, R.B., Ruddell, M.R y Singer, H. (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (1093-1130). Newark, DE: International Reading Association.

Bibliografía

Goodman, K.S., Goodman, Y. y Flores, B. (1979). Reading in the bilingual classroom: literacy and biliteracy. Rosslyn, VA: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Gorsuch, G. y Taguchi, E. (2008). Repeated reading for developing reading fluency and reading comprehension: The case of EFL learners in Vietnam. *System*, 36(2), 253-278.

Gough, P.B. (1972). One second of reading. En Kavanagh, J.F. y Mattingly, I.G. (Eds.), *Language by ear and by eye* (331-365). Cambridge, MA: MIT Press.

Grabe, W. (1988). Reassessing the term “interactive”. En Carrell, P.L., Devine, J y Eskey, D.E. (Eds.). (1988), *Interactive approaches to second language reading* (56-70). New York, NY: Cambridge University Press.

Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25(3), 375-406.

Graham, S. y Macaro, E. (2008). Strategy instruction in listening for lower-intermediate learners of French. *Language Learning*, 58(4), 747-783.

Green, J.M. y Oxford, R.L. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29(2), 261-297.

Gregersen, T., Vera, R., Pino, P. y Espinoza, L. (2001). Can foreign language learning strategies turn into crutches? A pilot study on the use of strategies by successful and unsuccessful language learners. *Revista Signos*, 34(49-50), 101-111.

Grenfell, M. y Harris, V. (1999). Modern languages and learning strategies: In theory and practice. London: Routledge.

Griffiths, C. (2006). Strategy development and progress in language learning. *Prospect*, 21(3), 58-75.

Halliday, M. (1978). Language as a social semiotic. The social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold.

Bibliografía

Halliday, M. (1989). Functions of language. En Halliday, M. y Hasan, R. (Eds.), *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective* (15-28). Oxford: Oxford University Press.

Halliday, M. y Hasan, R. (1989). *Language, Text and Context*. Oxford: Oxford University Press.

Hamp-Lyons, L. (1985). Two approaches to teaching reading: A classroom-based study. *Reading in a Foreign Language*, 3, 363-373.

Hancock, Z. (2002). Heritage Spanish speakers' language learning strategies. Documento ERIC: EDO-FL-02-06.

Hardin, V. (2001). Transfer and variation in cognitive reading strategies of Latina fourth-grade students in a late-exit program. *Bilingual Research Journal*, 25(4), 1-21.

Harris, M. (1993). *Learner training. From theory to classroom reality*. Madrid: Universidad de Alcalá.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

<http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/10017/881/1/Learner%20Training.%20From%20Theory%20to%20Classroom%20Reality.pdf>

Harris, V. (2007). Exploring progression: Reading and listening strategy instruction with near-beginner learners of French. *Language Learning Journal*, 35(2), 189-204.

Hassan, X., Macaro, E., Mason, D., Nye, G., Smith, P. y Vanderplank, R. (2005) *Strategy training in language learning. A systematic review of available research*.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

http://eppi.ioe.ac.uk/EPPIWebContent/reel/review_groups/MFL/mfl_rv1/mfl_rv1.pdf

Hauptman, P.C. (1979). A comparison of first and second language reading strategies among English-speaking university students. *Interlanguage Studies Bulletin*, 4, 173-201.

Heffner, C.L. (2004). *Research methods for education, psychology and the social sciences*.

Consultado el 5 de junio de 2009 en: <http://allpsych.com/researchmethods/>

Bibliografía

Hismanoglu, M. (2000). Language learning strategies in foreign language learning and teaching. *The Internet TESL Journal*, 6(8).

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

<http://iteslj.org/Articles/Hismanoglu-Strategies.html>

Hitchcock, G. y Hughes, D. (1989) *Research and the teacher: A qualitative introduction to school-based research*, London: Routledge.

Holunga, S. (1994). The effect of metacognitive strategy training with verbalization on the oral accuracy of adult second language learners. Tesis Doctoral sin publicar, University of Toronto, Toronto.

Hoover, W.A. y Tunmer, W.E. (1993). The components of reading. En Thompson, G.B., Tunmer, W.E. y Nicholson, T. (Eds.), *Reading acquisition processes* (1-19). Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Hopkins, D. (1985). *A teacher's guide to classroom research*. Philadelphia PA: Open University Press.

Hosenfeld, C. (1977). A preliminary investigation of the reading strategies of successful and unsuccessful second language learners. *System*, 5, 110-123.

Hosenfeld, C., Arnold, V., Kirchofer, J., Laciura, J. y Wilson, L. (1981). Second language reading: A curricular sequence for teaching reading strategies. *Foreign Language Annals*, 14(5), 415-422.

Hutchinson, T. y Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hwu, F. (2007). Learners' strategies with a grammar application: The influence of language ability and personality preferences. *ReCALL*, 19(1), 21-38.

Ibáñez, O. (2007). Comprensión de textos disciplinares escritos en inglés. *RLA*, 45(1), 67-85.

Jackson, C. (2008). Processing strategies and the comprehension of sentence-level input by L2 learners of German. *System*, 36(3), 388-406.

Bibliografía

Jafarpur, A. (1987). The Short-Context Technique: An alternative for testing reading comprehension. *Language Testing*, 4, 195-220.

Jang, E. (2009). Cognitive diagnostic assessment of L2 reading comprehension ability: Validity arguments for fusion model application to LanguEdge assessment. *Language Testing*, 26(1), 31-73.

Janzen, J. y Stoller, F.L. (1998). Integrating strategic reading into L2 instruction. *Reading in Foreign Language*, 12(1), 251-269.

Javal, E. (1879). Essai sur la physiologie de la lecture. *Annales d'Oculistique*, 82, 242-253.

Jie, L. y Xiaoqing, Q. (2006). Language learning styles and learning strategies of tertiary-level English learners in China. *RELC Journal*, 37(1), 67-90.

Jimenez, R.T., Garcia, G.E. y Pearson, P.D. (1996). The reading strategies of bilingual Latina/o students who are successful English readers: Opportunities and obstacles. *Reading Research Quarterly*, 31(1), 90-112.

Jiménez Catalán, R. (1995). Estrategias de comunicación y aprendizaje del inglés en el aula. *Notas y estudios filológicos*, 10, 53-80.

Karakas, M. (2002) The effects of reading activities on ELT trainee teachers' comprehension of short stories. Master sin publicar Canakkale: Canakkale Onsekiz Mart University.

Kaylani, C. (1996). The influence of gender and motivation on EFL learning strategy use in Jordan. En Oxford, R.L. (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (75-88). University of Hawaii, Honolulu.

Keller, J. (1983). Motivational design of instruction. En Reigelruth, C. (Ed.), *Instructional design theories and models: An overview of their current status* (383-434). Hillsdale, N.J: Erlbaum.

Keller, J.M. (1987). Development and use of the ARCS Model of instructional design. *Journal of Instructional Development*, 10 (3), 2-10.

Bibliografía

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1981). *The action research planner*. Victoria: Deakin University Press.

Kern, R. (1989). Second language reading strategy instruction: Its effects on comprehension and word inference ability. *Modern Language Journal*, 73, 135-149.

Kern, R. (1997). *L2 reading strategy training: A critical perspective*. Ponencia presentada en AAAL Conference, Orlando, FL.

Keshavarz, M., Atai, M. y Ahmadi, H. (2007). Content schemata, linguistic simplification and EFL readers' comprehension and recall. *Reading in a Foreign Language*, 19(1), 19-33.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

<http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2007/keshavarz/keshavarz.html>

Kieft, M., Rijlaarsdam, G. y van den Bergh, H. (2006). Writing as a learning tool: Testing the role of students' writing strategies. *European Journal of Psychology of Education*, 21(1), 17-34.

Kitajima, R. (1997). Referential strategy training for second language reading comprehension of Japanese texts. *Foreign Language Annals*, 30(1), 84-97.

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

Kobayashi, M. (2002). Method effects on reading comprehension test performance: text organization and response format. *Language Testing*, 19(2), 193-220.

Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. New York, NY: Cambridge University Press.

Kojic-Sabo, I. y Lightbown, P.M. (1999). Students' approaches to vocabulary learning and their relationship to success. *Modern Language Journal*, 83(2), 176-192.

Kong, A. (2006). Connections between L1 and L2 readings: Reading strategies used by four Chinese adult readers. *The Reading Matrix*, 6(2), 19-45.

Bibliografía

Kress, G. (1993). Against arbitrariness: The social production of the sign as a foundational issue in critical discourse analysis. *Discourse and Society*, 4(2), 169-191.

Kusiak, M. (2001). The effect of metacognitive strategy training on reading comprehension and metacognitive knowledge. *Eurosla Yearbook*, 1, 255-274.

LaBerge, D. y Samuels, S.J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.

Lafontaine, M. (2006). L'utilisation de stratégies d'apprentissage en fonction de la réussite chez des adolescents apprenant l'anglais langue seconde. *Canadian Modern Language Review*, 62(4), 533-563.

Lally, C.G. (1998). The application of first language reading models to second language study: A recent historical perspective. *Reading Horizons*, 38, 267-277.

Landry, K.L. (2002). Schemata in second language reading. *The Reading Matrix*, 2(3). Consultado el 5 de junio de 2009 en: <http://www.readingmatrix.com/articles/landry/>

Lane, K., Harris, K., Graham, S., Weisenbach, J., Brindle, M. y Morphy, P. (2008). The effects of self-regulated strategy development on the writing performance of second-grade students with behavioral and writing difficulties. *Journal of Special Education*, 41(4), 234-253.

Lavadenz, M. (2003). Think aloud protocols: Teaching reading processes to young bilingual students.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

<http://www.cal.org/resources/Digest/0314lavandez.html>

Lawrence, L. (2007). Cognitive and metacognitive reading strategies revisited: Implications for instruction. *The Reading Matrix*, 7(3), 55-71.

Lee, H. (2000). A relationship between English language learning strategies and cloze test. *Journal of English Language Teaching*, 12(1), 247-270.

Lee, K.R. y Oxford, R.L. (2008). Understanding EFL learners' strategy use and strategy awareness. *Asian EFL Journal*, 10(1), 7-32.

Bibliografía

Lee, S. (2007). Effects of textual enhancement and topic familiarity on Korean EFL students' reading comprehension and learning of passive form. *Language Learning*, 57(1), 87-118.

Leeser, M. (2007). Learner-based factors in L2 reading comprehension and processing grammatical form: Topic familiarity and working memory. *Language Learning*, 57(2), 229-270.

Lemke, J.L. (1995). Textual politics: Discourse and social dynamics. Bristol, PA: Taylor & Francis.

Leon, J.A., y Carretero, M. (1995). Intervention in comprehension and memory strategies: Knowledge and use of text structure. *Learning and Instruction*, 5, 203-220.

Li, H. y Wilhem, K. (2008). Exploring pedagogical reasoning: Reading strategy instruction from two teachers' perspectives. *The Reading Matrix*, 8(1), 96-110.

Li, S. y Munby, H. (1996). Metacognitive strategies in second language academic reading: A qualitative investigation. *English for Specific Purposes*, 15(3), 199-216.

Lincoln, Y.S. y Guba, E.G. (1985). Naturalistic inquiry. Beverly Hills, CA: Sage.

Little, D. y Singleton, D. (1991). Authentic texts, pedagogical grammar and language awareness in language learning. En James, C. y Garret, P. (Eds.), *Language Awareness in the Classroom* (123-32). London: Longman.

Little, D., Devitt, S. y Singleton, D. (1988). Authentic texts in foreign language teaching: Theory and practice. Dublin: Authentik.

Lynch, R. (2003). Authentic performance-based assessment in ESL/EFL reading instruction. *Asian EFL Journal*, 5(4).

Consultado el 5 de junio de 2009 en: http://www.asian-efl-journal.com/dec_03_rl.pdf

Macaro, E. (2007). Language learner strategies: Adhering to a theoretical framework, *Language Learning Journal*, 35(2), 239-243.

Bibliografía

Macaro, E. y Erler, L. (2008). Raising the achievement of young-beginner readers of French through strategy instruction. *Applied Linguistics*, 29(1), 90-119.

Maleki, A. (2007). Teachability of communication strategies: An Iranian experience. *System*, 35(4), 583-594.

Manchón, R.M. (2008). Taking strategies to the foreign language classroom: Where are we now in theory and research? *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 46(3), 221-243.

Mariani, L. (2002). Learning strategies, teaching strategies and new curricular demands: a critical view. Perspectives. *A Journal of TESOL-Italy*, 29(2).

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

<http://www.learningpaths.org/papers/paperstrategies.htm>

Martinez, A. (2002). Empirical examination of EFL readers' use of rhetorical information. *English for Specific Purposes*, 21, 81-98.

Masgoret, A.M. y Gardner, R.C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53, 123-163.

Maun, I. (2006). Penetrating the surface: The impact of visual format on readers' affective responses to authentic foreign language texts. *Language Awareness*, 15(2), 110-127.

McDonough, S. (1999). Learner strategies. *Language Teaching*, 32, 1-18.

McGruddy, R. (1995). The Effect of listening comprehension strategy training with advanced level ESL students with students of English as a second language. Tesis Doctoral sin publicar, Georgetown University, Washington, DC.

McGuire K (1999) Generative precising as a reading comprehension strategy for adult ESL learners. Tesis Doctoral sin publicar, University of California, Los Angeles, CA.

McNiff, J. (1994). Action research: Principles and practice. New York: Routledge.

Bibliografía

Mills, S. (1992), Knowing your place, a marxist-feminist stylistic analysis. En Toolan, M. (Ed.), *Language, Text and Context* (182-205). London: Routledge.

Mohani, T. (1991). Learner strategies in second language acquisition. *The English Teacher*, 20.

Consultado el 5 de junio de 2009 en: <http://www.melta.org.my/ET/1991/main2.html>

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

Mokhtari, K. y Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education*, 25, 2-10.

Mónos, K. (2004). Learner strategies of Hungarian secondary grammar school Students. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Mónos, K. (2005). A study of the English reading strategies of Hungarian university students with implications for reading instruction in an academic context. *Malaysian Journal of ELT Research*, 1, 1-23.

Muñoz, C. y Tragant, E. (2000). La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera. En Muñoz, C. (Ed.), *Segundas lenguas: adquisición en el aula* (81-105). Barcelona: Ariel.

Muñoz, C., Pérez, C., Celaya, M.L., Navés, T., Torras, M.R., Tragant, E. y Victori, M. (2003). En torno a los efectos de la edad en el aprendizaje escolar de una lengua extranjera. *Eduling*, 1, 1-13.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

http://www.ub.edu/ice/portaling/eduling/cat/n_1/munoz-article-n1.pdf

Naiman, N., Frohlich, M., y Todesco, A. (1975). The good second language learner. *TESL Talk*, 6, 58-75.

Najar R. (1997). The effect of notetaking strategy instruction on comprehension in ESL texts. Tesis Doctoral sin publicar, University of Hawaii, Manoa, HI.

Bibliografía

Noels, K.A., Pelletier, L.G. y Vallerand, R.J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and Self-determination Theory. *Language Learning*, 50(1), 57-85.

Norris-Holt, J. (2001). Motivation as a contributing factor in second language acquisition. *The Internet TESL Journal*, 7(6).

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

<http://iteslj.org/Articles/Norris-Motivation.html>

Novoa, P. y Doddis, A. (2000). Estrategias de aprendizaje metacognitivas en la comprensión de lectura en inglés como lengua segunda: un estudio de casos. *Lenguas Modernas*, 26-27, 79-94.

Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (1992) *Research methods in language learning*, Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (1995). *Language Teaching Methodology: a Textbook for Teachers*. New York; London: Phoenix ELT.

Nunan, D. (1997). Strategy training in the language classroom: An empirical investigation. *RELC Journal*, 28(2), 56-81.

Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

Nuttall, C. (2005). *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Macmillan Education.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2001). *Reading for change. Performance and engagement across countries*. Paris: OECD.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

<http://www.oecd.org/dataoecd/43/34/33690986.pdf>

Bibliografía

Oh, J. (1992). Learning strategies used by university EFL students in Korea. *Language Teaching*, 1, 23-53.

Olivares-Cuhat, G. (2002). Learning strategies and achievement in the Spanish writing classroom: A case study. *Foreign Language Annals*, 35(5), 561-570.

Olson, D. (1994). *The world on paper*. London: Routledge.

Olson, C. y Land, R. (2007). A cognitive strategies approach to reading and writing instruction for English language learners in secondary school. *Research in the Teaching of English*, 41(3), 269-303.

O'Malley, J.M. y Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

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

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

Oxford, R.L. (1994). *Language learning strategies: An update*.

Consultado el 5 de junio de 2009 en: <http://www.cal.org/resources/digest/oxford01.html>

Oxford, R.L. (2003a). Language learning styles and strategies: An overview. *Learning styles and strategies. GALA*, 1-26.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

<http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>

Oxford, R.L. (2003b). Front page dialogue: "Style and strategy" myths for language learning and teaching.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

http://www.rubervalmaciel.com/arquivo/materias_aula/atividade/1202532549.doc

Oxford, R.L. y Cohen, A.D. (1992). Language learning strategies: Crucial issues of concept and classification. *Applied Language Learning*, 3(1-2), 1-35.

Bibliografía

Oxford, R.L. y Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The Modern Language Journal*, 73, 291-300.

Oxford, R.L. y Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 78(1), 12-28.

Oxford, R.L., Cho, Y., Leung, S. y Kim, H.J. (2004). Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study. *International Review of Applied Linguistics*, 42, 1-47.

Oxford, R.L., Young, P.O., Ito, S. y Sumrall, M. (1993). Japanese by satellite: Effects of motivation, language learning styles and strategies, gender, course level, and previous language learning experience on Japanese language achievement. *Foreign Language Annals*, 26, 359-71.

Oxford, R.L., Crookall, D., Cohen, A.D., Lavine, R., Nyikos, M. y Sutter W. (1990). Strategy training for language learners: Six situational case studies and a training model. *Foreign Language Annals*, 23(3), 197-216.

Ozeki, N. (2000). Listening strategy instruction for female EFL college students in Japan. Tokyo: Macmillan Language House.

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

Padron, Y.N., Knight, S.L. y Waxman, H.C. (1986). Analyzing bilingual and monolingual students' perceptions of their reading strategies. *The Reading Teacher*, 39(5), 430-433.

Padron, Y.N. y Waxman, H. (2001). The reading strategies of bilingual and monolingual students. *The Journal of Social Psychology*, 128(5), 697-698.

Palincsar, A.S. y Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.

Bibliografía

Palincsar, A. y David, Y. (1991). Promoting literacy through classroom dialogue. En Hiebert, E. (Ed.), *Literacy for a diverse society: Perspectives, practices, and policies* (122-140). New York, NY: Teachers College Press.

Pang, J. (2008). Research on good and poor reader characteristics: Implications for L2 reading research in China. *Reading in a Foreign Language*, 20(1), 1-18.

Pani, S. (2004). Reading strategy instruction through mental modelling. *ELT Journal*, 58, 355-362.

Paris, S.G., Wasik, B. y Turner, J.C. (1991). The development of strategic readers. En Barr, R., Kamil, M.L., Mosenthal, P.B. y Pearson, P.D. (Eds.), *Handbook of reading research, volume II* (609-640). New York, NY: Longman.

Paulauskas, S. (1994). The effects of strategy training on the aural comprehension of L2 adult learners at the high beginning/low intermediate proficiency level. Tesis Doctoral sin publicar, University of Toronto, Toronto.

Pellowe, J. (1990). Who is context? En McGregor, G. y White, R.S. (Eds.), *Reception & Response. Hearer creativity and the analysis of spoken and written texts* (69-96). London, New York, NY: Routledge.

Perfetti, C.A. (1977). Language comprehension and fast decoding: Some psycholinguistic prerequisites for skilled reading comprehension. En Guthrie, J.T. (Ed.), *Cognition, curriculum and comprehension* (141-183). Newark, DE: International Reading Association.

Perfetti, C.A. (1985). *Reading ability*. New York, NY: Oxford University Press.

Perfetti, C.A., Marron, A.M. y Foltz, P.W. (1996). Sources of Comprehension Failure: Theoretical Perspectives and Case Studies. En Cornoldi, C. y Oakhill, J. (Eds.), *Reading Comprehension Difficulties-Processes and Intervention* (33-68). Hillsdale, N.J: Erlbaum.

Persson, U.B. (1994). Reading for understanding: An empirical contribution to the metacognition of reading comprehension. *Linköping Studies in Education and Psychology Dissertations*, 41.

Bibliografía

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

Pressley, M., El-Dinary, P.B., Marks, M.B., Brown, R. y Stein, S. (1992). Good strategy instruction is motivating and interesting. En Renninger, K.A., Hidi, S. y Krapp, A. (Eds.), *The role of interest in learning and development* (239-254). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Pritchard, R. (1990). The effects of cultural schemata on reading processing strategies. *Reading Research Quarterly*, 25, 273-295.

Prodromou, L. (1996). Correspondence. *ELT Journal*, 50(4), 371-373.

Pulido, D. (2007). The effects of topic familiarity and passage sight vocabulary on L2 lexical inferencing and retention through reading. *Applied Linguistics*, 28(1), 66-86.

Purcell-Gates, V. (1997). There's reading ... and then there's reading: Process models and instruction. *Focus on Basics*, 2(A).

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

<http://gseweb.harvard.edu/~ncsall/fob/1997/vpg.htm>

Rahimi, M., Riazi, A. y Saif, S. (2008). An investigation into the factors affecting the use of language learning strategies by Persian EFL learners. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 11(2), 10-31

Ramírez Verdugo, D. (2004). Cognitive reading instruction for FL learners of technical English. En Singhal, M. y Lontas, J. (Eds.), *Actas de First International Online Conference on Second and Foreign Language Teaching and Research* (91-106). United States: The Reading Matrix Inc.

Rao, Z., Gu, P.Y., Zhang, L.J. y Hu, G. (2007) Reading strategies and approaches to learning of bilingual primary school pupils. *Language Awareness*, 16(4), 243-262.

Rashid, M., Chew, J. y Kabilan, M.K. (2006). Metacognitive reading strategies of good Malaysian Chinese learners. *Malaysian Journal of ELT Research*, 2, 21-41.

Bibliografía

Raymond, P.M. (1993). The effects of structure strategy training on the recall of expository prose for university students reading French as a second language. *Modern Language Journal*, 77, 445-458.

Razi, S. (2004). The effects of cultural schema and reading activities on reading comprehension. En Singhal, M. y Liontas, J. (Eds.), *Actas de First International Online Conference on Second and Foreign Language Teaching and Research* (276-293). United States: The Reading Matrix Inc.

Razi, S. (2008). The impact of learning multiple foreign languages on using metacognitive reading strategies. *The Reading Matrix*, 8(1), 117-138.

Rees-Miller, J. (1993). A critical appraisal of learner training: Theoretical bases and teaching implications. *TESOL Quarterly*, 27(4), 679-689.

Ridgway, A.J. (1994). Reading theory and foreign language reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 10(2), 55-76.

Ridgway, A.J. (1997). Thresholds of the background knowledge effect in foreign language reading. *Reading in a Foreign Language*, 11(1), 151-168.

Ridgway, T. (2003). Literacy and foreign language reading. *Reading in a Foreign Language*, 15(2), 117-129.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

<http://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2003/ridgway/ridgway.html>

Rubin, J. (1975). What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.

Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. En Wenden, A. y Rubin, J. (Eds). (1987), *Learner strategies in language learning* (15-30). London: Prentice-Hall International.

Rubin, J. (2003). Diary writing as a process: Simple, useful, powerful. *Guidelines*, 25(2), 10-14.

Bibliografía

Rubin, J. y Thompson, I. (1982). *How to be a more successful language learner*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

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

Rumelhart, D.E. (1984). Understanding understanding. En Flood, J. (Ed.), *Understanding reading comprehension* (21-44). Newark, DE: International Reading Association.

Rumelhart, D.E., Smolensky, P., McClelland, J.L. y Hinton, G.E. (1986). Schemata and sequential thought processes in PDP models. En Rumelhart, D.E. y McClelland, J.L. (Eds.), *Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructure of Cognition: Vol. 2* (7-57). Cambridge, MA: MIT Press.

Rusciolelli, J. (1995). Student responses to reading strategies instruction. *Foreign Language Annals*, 28(2), 262-273.

Rybicki, A. (2002). Developing effective study skills while studying a foreign language. Documento ERIC: ED 466 628.

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.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

<http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2002/salataci/salataci.html>

Samuels, S.J. y Kamil, M.L. (1984). Models of the Reading Process. En Carrell, P.L., Devine, J y Eskey, D.E. (Eds.). (1988), *Interactive Approaches to Second Language Reading* (22-36). New York, NY: Cambridge University Press.

Santana, J. (2005). Moving towards metacognition. En Singhal, M. y Liontas, J. (Eds.), *Actas de Second International Online Conference on Second and Foreign Language Teaching and Research* (126-131). United States: The Reading Matrix Inc.

Saricoban, A. (2002). Reading strategies of successful readers through the three phase approach. *The Reading Matrix*, 2(3), 1-16.

Bibliografía

Sarig, G. (1987). High-level reading in the first and in the foreign language: Some comparative process data. En Devine, J., Carrell, P.L. y Eskey, D.E. (Eds.), *Research in reading in English as a second language* (105-120). Washington, DC: TESOL.

Sarig, G. y Folman, S. (1987). *Metacognitive awareness and theoretical knowledge in coherence production*. Ponencia presentada en Communication and Cognition International Congress, Ghent.

Savignon, S. (1995). *Language, social meaning, and social change: The challenge for teachers*. Ponencia presentada en 22nd Annual JALT International Conference on Language Teaching/Learning, Nagoya.

Scarcella, R. y Oxford, R.L. (1992). *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

Schmidt, R. y Watanabe, Y. (2001). Motivation, strategy use and pedagogical preferences in foreign language learning. En Dörnyei, Z. y Schmidt, R. (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (313-360). Honolulu, HI: University of Hawaii.

Schmidt, R., Boraie, D. y Kassabgy, O. (1996). Foreign language motivation: Internal structure and external connections. En Oxford, R.L. (Ed.), *Language learning motivation: Pathways to the new century* (14-87). Honolulu, HI: University of Hawaii.

Schueller, J. (1999). *The effects of two types of strategic training on foreign language reading comprehension. An analysis by gender and proficiency*. Tesis Doctoral sin publicar. University of Wisconsin-Madison, Madison, WI.

Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, 379-392.

Sengupta, S. (2000). *An investigation into the effects of revision strategy instruction on L2 secondary school learners*. *System*, 28(1) 97-113.

Seo, K. (2000). *Intervening in tertiary students' strategic listening in Japanese as a foreign language*. Tesis Doctoral sin publicar, Griffith University, Griffith.

Bibliografía

Sequera, W. (1995). Construct validity in reading tests. *Forum*, 33(1), 49-53.

Shedivy, S.L. (2004). Factors that lead some students to continue the study of foreign language past the usual 2 years in high school. *System*, 32(1), 103-119.

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

Short, D. y Echevarria, J. (1999). *The Sheltered Instruction Observation Protocol: A tool for teacher-researcher collaboration and professional development*. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity & Excellence.

Singer, H. (1981). Instruction in reading acquisition. En Tzeng, O. y Singer, H. (Eds.). *Perception of Print* (291-312). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Singhal, M. (1998). A comparison of L1 and L2 reading: Cultural differences and schema. *The Internet TESL Journal*, 4(10).

Consultado el 5 de junio de 2009 en: <http://iteslj.org/Articles/Singhal-ReadingL1L2.html>

Singhal, M. (2001). Reading proficiency, reading strategies, metacognitive awareness and L2 readers. *The Reading Matrix*, 1(1).

Consultado el 5 de junio de 2009 en: <http://www.readingmatrix.com/articles/singhal/>

Skinner, B.F. (1957). *Verbal behavior*. Acton, MA: Copley Publishing Group.

Smith, F. (1978). *Understanding reading*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.

Song, M. (1998). Teaching reading strategies in an ongoing EFL university reading classroom. *Asian Journal of English Language Teaching*, 8, 41-54.

Song, M. (2008). Do divisible subskills exist in second language (L2) comprehension? A structural equation modeling approach. *Language Testing*, 25(4), 435-464.

Spolsky, B. (1988). A general theory of second language learning. *TESOL Quarterly*, 22(3), 377-396.

Bibliografía

Stanovich K.E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly* 16, 32-71.

Steffensen, M.S. (1988). Changes in cohesion in the recall of native and foreign text. En Carrell, P.L., Devine, J y Eskey, D.E. (Eds.). (1988), *Interactive Approaches to Second Language Reading* (140-151). New York, NY: Cambridge University Press.

Stern, H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 34, 304-318.

Stern, H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Stott, N. (2001). Helping ESL students become better readers: Schema theory applications and limitations. *The Internet TESL Journal*, 7(11).

Consultado el 5 de junio de 2009 en: <http://iteslj.org/Articles/Stott-Schema.html>

Strong, M. (1984). Integrative motivation: Cause or result of successful second language acquisition? *Language Learning*, 34, 1-14.

Swaffar, J. (1985). Reading authentic texts in a foreign language: A cognitive model. *The Modern Language Journal*, 69(1), 15-34.

Swan, M. (2008). Talking sense about learning strategies. *RELC Journal*, 39(2), 262-273.

Talbot, D. (1995). Metacognitive strategy training for reading: Developing second language learners' awareness of expository text patterns. Tesis Doctoral sin publicar, University of Hong Kong, Hong Kong.

Tang, H. (1996). A study on reading comprehension processes in Chinese and English: interdependent or universal. *Connections*, 1-7.

Taylor, B. (1992). Text structure, comprehension, and recall. En Samuels, S. y Farstrup, A. (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (220-235). Newark, DE: International Reading Association.

Bibliografía

Taylor, D.M., Meynard, R. y Rheault, E. (1977). Threat to ethnic identity and second-language learning. En Giles, H., *Language, ethnicity and intergroup relations* (99-118). New York, NY: Academic Press.

Taylor, I., y Taylor, M.M. (1983). *The psychology of reading*. New York, NY: Academic Press.

Thompson, I. y Rubin, J. (1996). Can strategy instruction improve listening comprehension? *Foreign Language Annals*, 29(3), 331-342.

Touba, N. (1992). *Language learning strategies of Egyptian student teachers of English*. Ponencia presentada en the Twelfth National Symposium on English Teaching in Egypt, Nasr City, Cairo.

Tragant, E. y Victori, M. (2003). Learner Strategies: A Cross-sectional and longitudinal study of Primary and High-school EFL learners. García Mayo, M.P. y García Lecumberri, M.L (Eds.), *Age and the acquisition of English as a foreign language* (182-209). Clevedon: Multilingual Matters.

Tragant, E. y Victori, M. (2006). Reported Strategy Use and Age. En Muñoz, C. (Ed.), *Age and the rate of foreign language learning* (208-236). Clevedon: Multilingual Matters.

Tremblay, P.F. y Gardner, R.C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *The Modern Language Journal*, 79(4), 505-518.

Urquhart, A.H. (1984). The effect of rhetorical ordering on readability. En Alderson, J.C. y Urquhart, A.H. (Eds.), *Reading in a foreign language* (160-175). London: Longman.

Urquhart, S. y Weir, C. (1998). *Reading in a second language: Process, product and practice*. London: Longman.

Ushida, E. (2005). The Role of students' attitudes and motivation in second language learning in online language courses. *CALICO Journal*, 23(1), 49-78.

Bibliografía

Ushioda, E. (1996). Developing a dynamic concept of L2 motivation. En Hickey, T. y Williams, J. (Eds.). *Language, Education and Society in a Changing World* (239-245). Dublin: IRAAL Multilingual Matters.

Vacca, R.T. y Vacca, J.A. (1986). Content area reading. New York, NY: Harper Collins Publishers.

Vandergrift, L. (1997). The comprehension strategies of second language (French) listeners: A descriptive study. *Foreign Language Annals*, 30(3), 387-409.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wallace, C. (2003). *Critical reading in language education*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.

Wang, J., Spencer, K. y Xing, M. (2009). Metacognitive beliefs and strategies in learning Chinese as a foreign language. *System*, 37(1), 46-56.

Waxman, H.C. y Padron, Y. (1987). *The effect of ESL students' perceptions of their cognitive strategies on reading achievement*. Ponencia presentada en the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, Dallas, TX.

Weaver, S.J. y Cohen, A.D. (1997). *Strategies-based instruction: A teacher-training manual*. Minnesota: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota, MN.

Wei, M. (2007). The interrelatedness of affective factors in EFL learning: An examination of motivational patterns in relation to anxiety in China. *TESL-EJ*, 11(1). Consultado el 5 de junio de 2009 en: <http://tesl-ej.org/ej41/a2.pdf>

Wenden, A. (1986). Incorporating learner training in the classroom. *System*, 14(3), 315-325.

Wenden, A. (1987a). Conceptual background and utility. En Wenden, A. y Rubin, J. (Eds.). *Learner Strategies in Language Learning* (3-13). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bibliografía

Wenden, A. (1987b). Incorporating learner training in the classroom. En A. Wenden y Rubin, J. (Eds.). *Learner Strategies in Language Learning* (159-168). Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.

Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. New York, NY: Prentice Hall.

Wenden, A. y Rubin, J. (Eds). (1987). *Learner strategies in language learning*. London: Prentice-Hall International.

Wertheimer, M. (1912). Experimentelle Studien über das Sehen von Bewegung. *Zeitschrift für Psychologie*, 61, 161-265.

Westhoff, G. (1991a). Increasing the effectiveness of foreign language reading instruction. Part 1. *ADFL Bulletin*, 22(2), 29-36.

Westhoff, G. (1991b). Increasing the effectiveness of foreign language reading instruction. Part 2. *ADFL Bulletin*, 22(3), 28-32.

Wharton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language Learning*, 50(2), 203-244.

Widdowson, H.G. (1978) *Teaching language as communication*, Oxford: Oxford University Press.

Widdowson, H.G. (1983). *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University Press.

Widdowson, H.G. (2000). On the limitations of linguistics applied. *Applied Linguistics*, 21(1), 3-25.

Widdowson, H.G. (2003). *Defining issues in English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Williams, M. y Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wilson, K. (2008). Facilitator talk in EAP reading classes. *ELT Journal*, 62(4), 366-374.

Bibliografía

Winograd, P. y Hare, V.C. (1988). Direct instruction of reading comprehension strategies: The nature of teacher explanation. En Weinstein, C.E., Goetz, E. T. y Alexander, P.A. (Eds.), *Learning and Study Strategies: Issues in Assessment Instruction and Evaluation* (121-139). San Diego: Academic Press.

Wong, M. (2005). Language learning strategies and language self-efficacy: Investigating the relationship in Malaysia. *RELC Journal*, 36(3), 245-269.

Wong Fillmore, L. (1985). Second language learning in children: A proposed model. En Eshch, R. y Provinzan, J. (Eds.), *Issues in English language development*. (33-44). Rosslyn, VA: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Woodrow, L. (2005). The challenge of measuring language learning strategies. *Foreign Language Annals*, 38(1), 90-100.

Wright, L. (1997). Enhancing ESL reading through reader strategy training. *Prospect*, 12(3), 15-28.

Wright, M. y Brown, P. (2006). Reading in a modern foreign language: Exploring the potential benefits of reading strategy instruction. *Language Learning Journal*, 33(1), 22-33.

Yamashita, J. (2002). Reading strategies in L1 and L2: Comparison of four groups of readers with different reading ability in L1 and L2. *ITL Review of Applied Linguistics*, 135-136, 1-35.

Yang, L. y Wilson, K. (2006). Second language classroom reading: A social constructivist. *The Reading Matrix*, 6(3), 364-372.

Yang, Y. (2002). Reassessing readers' comprehension monitoring. *Reading in a Foreign Language*, 14(1), 18-42.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

<http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2002/yang/yang.html>

Bibliografia

Yazdanpanah, K. (2007). The effect of background knowledge and reading comprehension test items on male and female performance. *The Reading Matrix*, 7(2), 64-80.

Yoshimura, F. (2006). Does manipulating foreknowledge of output tasks lead to differences in reading behaviour, text comprehension and noticing of language form? *Language Teaching Research*, 10(4), 419-434.

Young, D.J. (1993). Processing strategies of foreign language readers: Authentic and edited input. *Foreign Language Annals*, 26(4), 451-468.

Young, D. J. y Oxford, R.L. (1997). A gender-related analysis of strategies used to process input in the native language and a foreign language. *Applied Language Learning*, 8, 43-73.

Yu, G. (2008). Reading to summarize in English and Chinese: A tale of two languages? *Language Testing*, 25(4), 521-551.

Zabrucky, K. y Ratner, H.H. (1989). Effects of reading ability on children's comprehension evaluation and regulation. *Journal of Reading Behavior*, 21, 69-84.

Zhang, L.J. (2001). Awareness in reading: EFL students' metacognitive knowledge of reading strategies in an acquisition-poor environment. *Language Awareness*, 10(4), 268-288.

Zhenhui, R. (2007). Individual differences and cultural factors in English learning strategies. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.

BIBLIOGRAFÍA

LECTURA EN EL ENTORNO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

Aarseth, E.J. (1994). Nonlinearity and literary theory. En Landow, G.P. (Ed.), *Hyper/text/theory* (51-86). London: Johns Hopkins University Press.

Abbey, B. (2000). Instructional and cognitive impacts of web-based education. Hershey, PA: Idea Group Publishing.

Abraham, R. (1985). Field independence-dependence and the teaching of grammar. *TESOL Quarterly*, 20, 689-702.

Abraham, R. y Liou, H. (1991). Interaction generated by three computer programs: Analysis of functions of spoken language. En Dunkel, P. (Ed.), *Computer-assisted language learning and testing* (85-109). Rowley, MA: Newbury House.

Absalom, M. y Rizzi, A. (2008). Comparing the outcomes of online listening versus online text-based tasks in university level Italian L2 study. *ReCALL*, 20(1), 55-66.

Adair-Hauk, B., Willingham-McLain, L. y Youngs, B.E. (2000). Evaluating the integration of technology and second language learning. *CALICO Journal*, 17(2), 269-305.

Adamson, H. D., Herron, J. y D. Kaess (1995). An experiment in using multimedia to teach language through content. *Journal of Intensive English Studies*, 9, 24-37.

Bibliografía

Adler-Kassner, L. y Reynolds, T. (1996). Computers, reading and basic writers. Online strategies for helping students with academic texts. *Teaching English in the two-Year College*, 23(3), 170-178.

Agodini, R., Dynarski, M., Honey, M. y Levin, D. (2003). The effectiveness of educational technology: Issues and recommendations for the National Study. Princeton, NJ: Mathematica Policy Research, Inc.

Akyel, A. y Erçetin, G. (2009). Hypermedia reading strategies employed by advanced learners of English. *System*, 37(1), 136-152.

Alberta Vocational College-Calgary. (1997). Computer Assisted Reading Instruction Project. 1997. Calgary: Howard Research and Instructional Systems Inc. and Kysela Consultants Ltd..

Al-Hashash, S. (2007). Bridging the gap between ESL and EFL: Using computer assisted language learning as a medium. *Indian Journal of Applied Linguistics*, 33(1).

Ali, M. (2004). Reading in a foreign language: Effectiveness of computer-based reading instruction in comparison to teacher-based reading instruction. En Singhal, M. y Lontas, J. (Eds.), *Actas de First International Online Conference on Second and Foreign Language Teaching and Research* (320-376). United States: *The Reading Matrix* Inc.

AlKahtani, S. (1999). Teaching ESL reading using computers. *The Internet TESL Journal*, 5(11).

Disponible en: <http://iteslj.org/Techniques/AlKahtani-ComputerReading/>

Allen, K. (2006). The effects of hypertext node size and reader navigation patterns on varying levels of comprehension: Implications for the development of effective educational hypertext.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

<http://personalwebs.oakland.edu/~pahotz/IST%20706/allen.doc>

Almeida, D. (2008). Understanding class blogs as a tool for language development. *Language Teaching Research*, 12(4), 517-533.

Bibliografía

Al-Othman, N. (2003). The relationship between online reading rates and performance on proficiency tests, *The Reading Matrix*, 3(3), 120-136.

Al-Seghayer, K. (2001). The effect of multimedia annotation modes on L2 vocabulary acquisition: A comparative study. *Language Learning & Technology*, 5(1), 202-232.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

<http://ilt.msu.edu/vol5num1/alseghayer/default.html>

Al-Seghayer, K. (2007). The role of organizational devices in ESL readers' construction of mental representations of hypertext content. *CALICO Journal*, 24(3), 531-559.

Altun, A. (2000). Patterns in cognitive processes and strategies in hypertext reading: A case study of two experienced computer users. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 9(1), 35-55.

Altun, A. (2003). Understanding hypertext in the context of reading on the web: Language learners' experience. *Current Issues in Education*, 6(12).

Consultado el 5 de junio de 2009 en: <http://cie.asu.edu/volume6/number12/index.html>

Alvermann, D.E., Moon, J.S. y Hagood, M.C. (1999). *Popular culture in the classroom: Teaching and researching critical media literacy*. Ponencia presentada en Chicago: National Reading Conference. Chicago.

Ancker, W.P. (2002). The challenge and opportunity of technology: An interview with Mark Warschauer. *English Teaching Forum*, 40(4), 1-8.

Anderson, N.J. (2003). Scrolling, clicking, and reading English: Online reading strategies in a second/foreign language. *The Reading Matrix*, 3(3), 1-32.

Anderson-Inman, L., Horney, M., Der-Thang, C. y Larry, L. (1994). Hypertext literacy: observations from the Electro Text Project. *Language Arts*, 71, 279-289.

Andrews, R. (Ed.). (2004). *The impact of ICT on literacy education*. London: Routledge Falmer.

Bibliografía

Ariew, R. y Erçetin, G. (2004). Exploring the potential of hypermedia annotations for second language reading. *Arizona Working Papers in SLAT*, 10, 1-16.

Armstrong, K.M. y Yetter-Vassot, C. (1994). Transforming teaching through technology. *Foreign Language Annals*, 27, 475-486.

Arnold, N. (2007). Technology-mediated learning 10 years later: Emphasizing pedagogical or utilitarian applications? *Foreign Language Annals*, 40(1), 161-181.

Arroyo, C. (1992). What is the effect of extensive use of computers on the reading achievement scores of seventh grade students? Documento ERIC: ED353544.

Ashworth, D. (1996). Hypermedia and CALL. En Pennington, M.C. (Ed.), *The power of CALL* (79-95). Houston, TX: Athelstan.

Askari, J. (2005). Learning EMP through ICT: Attitudes and difficulties. *Karen's Linguistics Issues*.

Consultado el 5 de junio de 2009 en: <http://www3.telus.net/linguisticsissues/>

Askwall, S. (1985). Computer supported reading vs. reading text from paper: A comparison of two reading situations. *International Journal of Man-Machine Studies*, 22, 425-439.

Atkinson, R.C. (1974). Teaching children to read with a computer. *American Psychologist*, 29, 169-178.

Atlan, J. (2000). L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE. *ALSIC*, 3(1), 109-123.

Avert (2009). (Sitio web).

Consultado el 5 de junio de 2009 en: <http://www.avert.org/contact.htm>

Barrière, C. y Duquette, L. (2002). Cognitive-based model for the development of a reading tool in FSL. *Computer Assisted Language Learning*, 15(5), 469-481.

Bibliografía

Barro, S., Burillo, P, Fernández, A., Fernández, S., Rodeiro, D., Ruzo, E., Canay, R. y Franco, J. (2006). Las TIC en el Sistema Universitario Español: UNIVERSITIC 2006. Madrid: CRUE.

Batra, S., Bishu, R.R. y Donohue, B. (1993). Effect of hypertext topology on navigation performance. *Advances in Human Factors and Ergonomics*, 19, 175-180.

Baylor, A.L. (2001). Perceived disorientation and incidental learning in a web-based environment: Internal and external factors. *Journal of Educational Multimedia & Hypermedia*, 10 (3), 227-251.

Beauvois, M.H. (1992). Computer-assisted classroom discussion in the foreign language classroom: Conversation in slow motion. *Foreign Language Annals*, 25(5), 445-464.

Beauvois, M.H. (1997). Computer-mediated communication (CMC): Technology for improving speaking and writing. En Terry, R.M. (Ed.), *Technology enhanced language learning* (165-184). Lincolnwood, IL: The National Textbook Company.

Berardo, S.A. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. *The Reading Matrix*, 6(2), 60-69.

Bernstein, J. (1997). Automatic spoken language assessment by telephone (Technical Rep. No. 5-97). Menlo Park, CA: Entropic, Inc.

Bernstein, M. (1998). Patterns of hypertext. En Shipman, F., Mylonas, E. y Groenback, K. (Eds.), *Actas de Hypertext '98* (21-29). New York, NY: ACM.

Bétrancourt, M. y Caro, S. (1998). Intégrer des informations en escamots dans les textes techniques : quels effets sur les processus cognitifs ? En Tricot, A. et Rouet, J.F. (Eds.) *Hypertextes et hypermédias, concevoir et utiliser les hypermédias: approches cognitives et ergonomiques* (157-173). Hermès: Paris.

Biber, D. (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bibliografía

Biber, D. (1992). Applied linguistics and computer applications. En Grabe, W. y Kaplan, R.B. (Eds.), *Introduction to applied linguistics* (257-278). Reading, MA: Addison-Wesley.

Biggers, D. (2001). The argument against Accelerated Reader. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45(1), 72.

Birkerts, S. (1994). *The Gutenberg elegies: The fate of reading in an electronic age*. Boston, MA: Faber and Faber.

Birkmire, D.P. (1985). Text processing: The influence of text structure, background knowledge and purpose. *Reading Research Quarterly*, 20(3), 314-326.

Blake, R. (1987). CALL and the language lab of the future. *ADFL Bulletin*, 18(2), 25-29.

Blake, R. (2000). Computer mediated communication: A window on L2 Spanish interlanguage. *Language Learning and Technology*, 4, 120-136.

Consultado el 5 de junio de 2009 en: <http://ilt.msu.edu/vol4num1/blake/>

Blake, R. (2001). What language professionals need to know about technology. *ADFL Bulletin*, 32(3), 93-99.

Blanco, S. (1998). *Multimedia en la educación*.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

http://roble.pntic.mec.es/~sblanco1/pagina_n4.htm

Bolter, J.D. (1991). *Writing space: The computer, hypertext and the history of writing*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum

Bolter, J.D. (1996). Virtual reality and the redefinition of self. En Strate, L., Jacobson, R y Gibson, S. (Eds.), *Communication and Cyberspace: Social Interaction in an Electronic Environment* (105-120). Crosskill, NJ: Hampton.

Bolter, J.D. (2001). *Writing space: Computers, hypertext and the remediation of print*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bibliografía

Bonnardel, N., Piolat, A., y Alpe V. (2006). Impact de la couleur d'un site web sur la recherche d'informations et sur la mémorisation. En *Actas du 12ème Journée d'Etude sur le Traitement Cognitif des Systèmes d'Information Complexes*.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

<http://psychognitive.u-paris10.fr/jetcsic2006/programme.html>

Bouvet, E. y Bréelle, D. (2004). Pistage informatisé des stratégies de lecture: une étude de cas en contexte pédagogique. *ALSIC*, 7, 85-106.

Bowman, A. (1996). ESL students learning style preferences in a multimedia language laboratory. *University of Hawaii Working Papers in English as a Foreign Language*, 15 (1), 1-32.

Brandl, K. (2002). Integrating Internet-based reading materials into the foreign language curriculum: From teacher- to student-centered approaches. *Language Learning and Technology*, 6(3), 87-107.

Brantmeier, C., Flores, L. y Romero-Ghiretti, G. (2006). Theory driven technologies: frameworks for individual language learners (299-309). *Special Issue of The Reading Matrix*, 6(3).

Breivik, P.S. y Senn, J.A. (1998). Information literacy: Educating children for the 21st century. Washington, DC: National Education Association.

Brett, P. (1996). Using multimedia: An investigation of learners' attitudes. *Computer Assisted Language Learning*, 9(2-3), 191-212.

Brisco, S. (2003). AR: What are motives behind the motives? *Teacher Librarian*, 30(4), 33-62.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume82005/reader.cfm>

Brown, J., Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.

Bibliografía

Bruce, B.C. (1997). Critical issues. Literacy technologies: What stance should we take? *Journal of Literacy Research*, 29(2), 289-309.

Brunner, C.B. y Tally, W. (1999). *The new media literacy handbook: An educator's guide to bringing new media into the classroom*. New York, NY: Anchor Books.

Bull, S. (1997). Promoting effective learning strategy use in CALL. *Computer Assisted Language Learning*, 10(1), 3-39.

Burbules, N. C. (1998). Rhetorics of the web: Hyperreading and critical literacy. En Snyder, I. (Ed.). *Page to screen: Taking literacy into the electronic era* (102-122). Routledge: New York, NY.

Burbules, N.C. y Callister, T.A. (1996). Knowledge at the crossroads: Alternative futures of hypertext environments for learning. *Educational Theory*, 46(1), 23-50.

Burston, J. (2001). Exploiting the potential of a computer-based grammar checker in conjunction with self-monitoring strategies with advanced level students of French. *CALICO Journal*, 18(3), 499-515.

Cabot, C. (2000). The effects of the world wide Web on reading and writing skills in a Spanish cultural studies course, *ReCALL*, 12(1), 63-72.

Calderon-Young, E. (1999). Technology for teaching foreign languages among community college students. *Community College Journal of Research and Practice*, 23(2), 161-169.

Calisir, F., y Gurel, Z. (2002). Influence of text structure and prior knowledge of the learner on reading comprehension, browsing and perceived control. *Computers in Human Behavior*, 19, 135-145.

Campbell, A.P. (2003). Weblogs for use with ESL classes.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

<http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html>

Bibliografía

Carignan, I. (2002). *Les stratégies utilisées lors de la lecture d'un hypertexte chez des élèves de cinquième secondaire*. Master sin publicar, Université du Québec à Montréal, Montréal.

Carrier, J.P. (2000). *L'école et le multimédia*. Paris: Hachette Éducation.

Castelli, C., Colazzo, L. y Molinari, A. (1998). Cognitive variables and patterns of hypertext performances: Lessons learned for educational hypermedia construction. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 7(2-3), 177-206.

Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. Oxford: Blackwell.

Catholic Online (2009). (Sitio web).

Consultado el 5 de junio de 2009 en: <http://www.catholic.org/>

CEC, Commission of the European Communities (2000). *The eLearning initiative. Designing tomorrow's education*. Communication from the Commission.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

http://europa.eu/eur-lex/en/com/cnc/2000/com2000_0318en01.pdf

CEC, Commission of the European Communities (2008). *The use of ICT to support innovation and lifelong learning for all. A Report on Progress*.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

<http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc/sec2629.pdf>

Chang, M. (2005). Applying self-regulated learning strategies in a Web-based instruction: An investigation of motivation perception. *Computer Assisted Language Learning*, 18(3), 217-230.

Chang, M. (2007). Enhancing Web-based language learning through self-monitoring. *Computer Assisted Language Learning*, 23(3), 187-196.

Chang, M. y Lehman, J. (2002). Learning foreign language through an interactive multimedia program: An experimental study on the effects of the relevance component of the ARCS model. *CALICO Journal*, 20(1), 81-98.

Bibliografía

Chapelle, C. (1996). CALL: English as a second language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 16, 139-157.

Chapelle, C. (1997). CALL in the year 2000: Still in search of research paradigms? *Language Learning and Technology*, 1(1), 19-43.

Chapelle, C. (1998). Multimedia CALL: Lessons to be learned from research on instructed SLA. *Language Learning and Technology*, 2(1), 22-34.

Chapelle, C. (1999). Research questions for a CALL. Research agenda: A reply to Rafael Salaberry. *Language Learning and Technology*, 3(1), 108-113.

Charney, D. (1987). Comprehending non-linear text: The role of discourse cues and reading strategies. En Smith, J y Halasz, F. (Eds.), *Actas de ACM conference on hypertext. Hypertext '87* (109-120). New York, NY: ACM.

Chatterji, M. (2004). Evidence on “what works”: An argument for Extended-Term Mixed-Method (ETTM) evaluation designs. *Educational Researcher*, 33 (9), 3-13.

Chen, Y. (2005). Computer mediated communication: The use of CMC to develop EFL learners' communicative competence. *The Asian EFL Journal*, 7(1), art. 10.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

http://www.asian-efl-journal.com/march_05_yhc.php

Chen, Y. y Looi, C.K. (1999). Teaching, learning and inquiry strategies Using computer technology. *Computer Assisted Learning*, 15(2), 162-172.

Chiu, T. y Hsien-Chin, Y. (2007). A study of Web-based oral activities enhanced by automatic speech recognition for EFL college learning. *Computer Assisted Language Learning*, 20(3), 209-233.

Chun, D.M. (1994). Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence. *System*, 22(1), 17-31.

Chun, D.M. y Plass, J. L. (1996). Facilitating reading comprehension with multimedia. *System*, 24, 503-519.

Bibliografía

Chun, D.M. y Plass, J.L. (1997). Research on text comprehension in multimedia environments. *Language Learning and Technology*, 1(1), 60-81.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

http://lt.msu.edu/vol1num1/chun_plass/default.html

Clarke, D.F. y Fox, J.D. (1986) Venturereader (unpublished suite of materials).

Clarke, D.F. y Nation, P. (1980). Guessing the meanings of words from context: strategy and techniques. *System*, 8, 211-220.

Cobb, T. y Stevens, V. (1996). A principled consideration of computers & reading in a second language. En Pennington, M. (Ed.). *The power of CALL* (115-136). Houston: Athelstan.

Coiro, J. (2003). Reading comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies. *The Reading Teacher*, 56(6).

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

http://www.readingonline.org/electronic/elec_index.asp?HREF=/electronic/RT/2-03_column/index.html

Coiro, J. (2006). *Exploring Changes to Reading Comprehension on the Internet: Paradoxes and Possibilities for Diverse Adolescent Readers*. Storrs, CT: University of Connecticut.

Coiro, J. (2007). Exploring changes to reading comprehension on the Internet: Paradoxes and possibilities for diverse adolescent readers. Tesis Doctoral sin publicar. Storrs, CT: University of Connecticut.

Bibliografía

Coiro, J. y Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42, 214-257.

Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C. y Leu, D. (2008). Handbook of research on new literacies. New York, NY: Erlbaum.

Compassion and Choice (2009). (Sitio web).

Consultado el 5 de junio de 2009 en: <http://www.compassionandchoices.org/>

Conacher, J. y Royall, F. (1998). An evaluation of the use of the Internet for the purposes of foreign language learning. *Language Learning Journal*, 18, 37-41.

Coniam, D. y Wong, R. (2004). Internet relay chat as a tool in the autonomous development of ESL learners' English language ability: An exploratory study. *System*, 32(3), 321-335.

Contín, S.A. (2000). Internautas del idioma: ¿Cómo desarrollar la competencia hipertextual en los adolescentes? *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 24, 59-71.

Corbel, C. y Gruba, P. (2004). Teaching computer literacy. Sydney: NCELTR.

Cornu, A.M., Decker, B., Rosseel, P. y Vanderheiden, M. (1990). Investigating the teaching of writing techniques in a foreign language: A pedagogical issue. *System*, 18(3), 361-372.

Crinon, C., Avel, P., Legros, D. y Marin, B. (2007). Vers des aides logicielles à la compréhension de textes documentaires scientifiques pour les élèves de cycle 3 et de collège. *ALSIC*, 10(1), 51-64.

Cuban, L. (1986). Teachers and machines: The classroom use of technology since 1920. New York, NY: Teachers College Press.

Cuddeback, M. y Ceprano, M. (2002). The use of Accelerated Reader with emergent readers. *Reading Improvement*, 39(2), 89.

Bibliografía

Culver, L. (1991). Improving reading speed and comprehension of ESL students with the computer. Documento ERIC: ED335960.

Cummins, J. (1997). Computer assisted text scaffolding for curriculum access and language learning/acquisition.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

<http://www.iteachilearn.com/cummins/comptext.html>

Curry, J., Haderlie, S., Ku, T.W., Lawless, K.A., Lemon, M. y Wood, R. (1999). Specified learning goals and their effect on learners' representations of a hypertext reading environment. *International Journal of Instructional Media*, 26(1), 42-51.

Dalgish, G.M. (1991). Computer-assisted error analysis and courseware design: Applications for ESL in a Swedish context. *CALICO Journal*, 9, 39-56.

Dalton, B. y Grisham, D.L. (2001). Teaching students to evaluate Internet information critically. *Reading Online*, 5(5).

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

http://www.readingonline.org/editorial/edit_index.asp?HREF=/editorial/december2001/index.html

Davies, G. (2001). New technologies and language learning: A suitable subject for research? En Chambers, A. y Davies, G. (Eds.), *ICT and language learning: A European perspective* (13-24). Lisse: Swets & Zeitlinger.

Davis, J. y Lyman-Hager, M. (1997). Computers and L2 reading: Student performance, student attitudes. *Foreign Language Annals*, 30, 58-72.

Davis, J. y Lyman-Hager, M. (2000). Développement d'un ALAO convivial en lecture: étude de cas. En L. Duquette et M. Laurier (Eds.) *Apprendre une langue dans un environnement multimédia* (139-158). Outremont: Les Éditions Logiques.

Death with Dignity (2009). (Sitio web).

Consultado el 5 de junio de 2009 en: <http://www.deathwithdignity.org/>

Bibliografía

Dee-Lucas, D. (1996). Effects of overview structure on study strategies and text representations for instructional hypertext. En Rouet, J.F., Levonen, J.J., Dillon, A. y Spiro, R. J. (Eds.). *Hypertext and Cognition* (73-107). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Dee-Lucas, D. y Larkin, J.H. (1999). Hypertext segmentation and goal compatibility: effects on study strategies and learning. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 8(3), 279-313.

Dejean-Thircuir, C. (2008). Modalités de collaboration entre étudiants et constitution d'une communauté dans une activité à distance. *ALSIC*, 11(1), 7-32.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

<http://alsic.revues.org/index803.html>

de Ridder, I. (2002). Visible or invisible links: Does the highlighting of hyperlinks affect incidental vocabulary learning, Text comprehension, and the reading process? *Language Learning and Technology*, 6(1), 123-146.

Consultado el 5 de junio de 2009 en: <http://ilt.msu.edu/vol6num1/deridder/>

de Serres L. (2004). Paramètres pour une efficacité accrue de la lecture hypertextuelle en langue seconde. *ALSIC*, 7(1), 131-152.

Desmarais, L., Duquette, L., Renié, D. y Laurier, M. (1998). Evaluating learning and interactions in a multimedia environment. *Computer and the Humanities*, 31, 327-349.

Desmet, P. (2007). L'apport des TIC à la mise en place d'un dispositif d'apprentissage des langues centré sur l'apprenant. *ITL, International Journal of Applied Linguistics*, 154, 91-110.

Develotte, C. (1997). Lecture et cyberculture. Multimédia, réseaux et formation. Le français dans le monde. *Recherches et applications*, 94-104.

Develotte, C., Mangenot, F. y Zourou, K. (2005). Situated creation of multimedia activities for distance learners: Motivational and cultural issues. *ReCALL*, 17(2), 229-244.

Bibliografía

Diaz, P., Gomez, M. y Correia, A. (1999). Disorientation in hypermedia environments: Mechanisms to support navigation. *Journal of Educational Computing Research*, 20(2), 93-117.

Dick, W. (1991). An instructional designer's view of constructivism. *Educational Technology*, 31(5), 41-44.

Diccionario de la lengua española. (2001). (22a. ed.). Madrid: Espasa Calpe.

Consultado el 5 de junio de 2009 en: <http://buscon.rae.es/draeI/>

Dillon, A. (1992). Reading from paper versus screens: A critical review of the empirical literature. *Ergonomics*, 35(10), 1297-1326.

Dillon, A. (1996). Myths, misconceptions, and an alternative perspective on information usage and the electronic medium. En Rouet, J.F., Levonen, J.J., Dillon, A.P y Spiro, R.J. (Eds.), *Hypertext and cognition* (25-42). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

DiMaggio, P.J., Hargittai, E., Neuman, W.R. y Robinson, J. (2001). Social implications of the Internet. *Annual Review of Sociology*. 27, 307-336.

diSessa, A.A. (2000). *Changing minds: Computers, learning and literacy*. Cambridge, MA: MIT Press.

Dodd, B. (1997). Exploiting a corpus of written German for advanced language learning. En Wichmann, A., Fligelstone, S., McEnery, T. y Knowles, G. (Eds.), *Teaching and language corpora* (, 131-145). New York, NY: Longman.

Dodge, B. (1995). Some thoughts about webquests.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html

Donato, R. y Coen, D. (1987). A study on the effectiveness of CALL and the language laboratory. En Lantolf, J.P. y Labarca, A. (Eds.), *Research in Second Language Learning: Focus on the Classroom* (35-50). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Bibliografía

Doughty, C. (1991). Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of SL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 13 (4), 431-469.

Doyle, C. (1992) Outcome measures for information literacy within the National Education Goals of 1990: Final Report of the National Forum on Information Literacy. Summary of findings. Documento ERIC: ED 351033.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/23/4a/12.pdf

Dresang, E.T. y McClelland, K. (1999). Radical change: Digital age literature and learning. *Theory into Practice*, 38(3), 160-167.

Dreyer, C. y Nel, C. (2003). Teaching reading strategies and reading comprehension within a technology-enhanced learning environment. *System*, 31(3), 349-365.

Ducate, L. y Lomicka, L. (2008). Adventures in the blogosphere: From blog readers to blog writers. *Computer Assisted Language Learning*, 21(1), 9-28.

Dudley, A. (1995). Communicative CALL: Student interaction using non-EFL software. *CÆLL Journal*, 6(3), 25-33.

Dunkel, P. (1991). The effectiveness research on computer-assisted instruction and computer-assisted language learning. En Dunkel, P. (Ed.), *Computer-assisted language learning and testing: research issues and practice*. New York: Newbury House.

Eagleton, M. (2001). *Factors that influence Internet inquiry strategies: Case studies of middle school students with and without learning disabilities*. Ponencia presentada en Annual Meeting of the National Reading Conference, San Antonio, TX.

Eagleton, M. (2002). Making text come to life on the computer: Toward an understanding of hypermedia literacy. *Reading Online*, 6(1).

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=eagleton2/index.html

Bibliografía

Edmondson, W., Reck, S. y Schroder, N. (1988). Strategic approaches used in a text-manipulation exercise. En Jung, U. (Ed.), *Computers in applied linguistics and language teaching* (193-211). Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang.

Edwards, D. y Hardman, L. (1989). Lost in hyperspace: Cognitive mapping and navigation in a hypertext environment. En Aleese, R. (Ed.), *Hypertext: Theory into practice* (105-125). Oxford: Intellect.

Ehsani, F. y Knodt, E. (1998). Speech technology in computer-aided language learning: strengths and limitations of a new CALL Paradigm. *Language Learning & Technology*, 2 (1), 45-60.

Consultado el 5 de junio de 2009 en: <http://ilt.msu.edu/vol2num1/article3/index.html>

Englesberg, R. (1997). An evaluation study of a multimedia package for learning English. *CÆLL Journal*, 8 (1), 15-20.

Eskenazi, M. (1999). Using a computer in foreign language pronunciation training: What advantages? *CALICO Journal*, 16(3), 447-469.

Esperet, E. (1996). Notes on hypertext, cognition, and language. En Rouet, J.F., Levonen, J.J., Dillon, A.P y Spiro, R.J. (Eds.), *Hypertext and cognition* (149-155). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Evans, M. (1993). *Nicolas*: Using HyperCard with intermediate level French learners. *System*, 21, 213-229.

Eveland, W.P. y Dunwoody, S. (2001). User control and structural isomorphism or disorientation and cognitive load? Learning from the Web versus print. *Communication Research*, 28(1), 48-78.

Everhart, N. (2005). A crosscultural inquiry into the levels of implementation of Accelerated Reader and its effect on motivation and extent of reading: Perspectives from Scotland and England. *School Library Media Research*, 8.

Ezziane, Z. (2007). Information technology literacy: Implications on teaching and learning. *Educational Technology & Society*, 10(3), 175-191.

Bibliografía

Fairclough, N. (2000) Multiliteracies and language: Orders of discourse and intertextuality. En Cope, B. y Kalantzis, M. (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (162-182). London: Routledge.

Feldmann, S.C. y Fish, M.C. (1988). Reading comprehension of elementary, junior high, and high school students on print vs. microcomputer-generated text. *Journal of Educational Computing Research*, 4, 159-166.

Felix, U. (1999a). Learning on the Web-Who does it, Why and How?

Consultado el 5 de junio de 2009 en: <http://users.monash.edu.au/~ufelix/publ.htm>

Felix, U. (1999b). Web-based language learning: A window to the authentic world. En Debski, R. y Levy, M. (Eds.), *WORLDCALL: Global Perspectives on Computer-Assisted Language Learning* (85-98). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

Consultado el 5 de junio de 2009 en: <http://users.monash.edu.au/~ufelix/publ.htm>

Felix, U. (2000). The impact of the Web on CALL.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

<http://users.monash.edu.au/~ufelix/finalWebCall.htm>

Felix, U. (2003). Teaching languages online: Deconstructing the myths. *Australian Journal of Educational Technology*, 19(1), 118-138.

Felix, U. (2008). The unreasonable effectiveness of CALL: What have we learned in two decades of research? *ReCALL*, 20(2), 141-161.

Fernández Fontecha, A. (2009). Materiales multimedia para la clase de lenguas extranjeras: diseñar con métodos y teorías. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 50, 78-85.

Figura, K. y Jarvis, H. (2007). Computer-based materials: A study of learner's autonomy and strategies. *System*, 35(4), 448-468.

Foltz, P.W. (1996). Comprehension, coherence, and strategies in hypertext and linear text. En Rouet, J.F., Levonen, J.J., Dillon, A.P. y Spiro, R.J. (Eds.), *Hypertext and cognition*. (109-136). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bibliografía

Fox, G. (1998). The Internet: Making it work in the ESL classroom. *The Internet TESL Journal*, 4(9).

Consultado el 5 de junio de 2009 en: <http://iteslj.org/Articles/Fox-Internet.html>

Fox, J. (1987). Some advantages and disadvantages of developing reading skills with computers. *Reading in Foreign Language*, 4 (1), 59-67.

Gallo-Crail, R. y Zerwekh, R. (2002). Language learning and the Internet: Student strategies in vocabulary acquisition. En Spreen, C.A. (Ed.), *New Technologies and Language Learning: Cases in the Less Commonly Taught Languages* (55-79). Honolulu, HI: University of Hawaii.

Galloway, I. y O'Brien, D. (1998). Learning online: Choosing the best computer-mediated communication activities. *The Language Teacher*.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

<http://www.jalt-publications.org/tlt/files/98/feb/galloway.html>

Ganderton, R. (1998). New strategies for a new medium? Observing L2 reading on the World Wide Web. *ON-CALL* 12(2).

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

<http://iteslj.org/Lessons/Brown-TreasureHunts.html>

Gaonac'h, D. y Fayol, M. (2003). Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia. Paris: Hachette éducation.

García Lecumberri, M.L., Cooke, M. y Maidment, J. (2001). *Automatic feedback on phonemic transcription*. Ponencia presentada en Phonetics Teaching and Learning Conference, Egham.

Gates, B. (1995). *The road ahead*. New York, NY: Viking.

Gee, J.P. (1996). *Sociolinguistics and literacies*. London: Taylor and Francis.

Gérouit, C., Piolat, A., Roussey, J.Y. y Barbier, M. L. (2001). Coût attentionnel de la recherche d'informations par des adultes sur hypertexte et sur document papier. En Mojahid, M. y Virbel, J. (Eds.), *Actes du 4^o Colloque International sur le Document Electronique* (201-215). Paris: Europa Production.

Bibliografía

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7602/1/TESE%20FINAL%20Sarafi%20Fernandes.pdf>

Gettys, S., Imhof, L. y Kautz, J. (2001). Computer-assisted reading: The effect of glossing format on comprehension and vocabulary retention. *Foreign Language Annals*, 34, 91-101.

Gibbs, D. (2000). Cyberlanguage: What it is and what it does. En Gibbs, D. y Krause, K. (Eds.), *Cyberlines* (11-30). Melbourne: James Nicholas Publishers.

Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40, 97-118.

Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York, NY: John Wiley & Sons.

Godwin-Jones, R. (2003). Emerging technologies. Blogs and wikis: Environments for on-line collaboration. *Language Learning and Technology*, 7(2), 12-16.

Godwin-Jones, R. (2009). Emerging technologies focusing on form: Tools and strategies. *Language Learning and Technology*, 13(1), 5-12.

Consultado el 5 de junio de 2009 en: <http://llt.msu.edu/vol13num1/emerging.pdf>

Goetz, E.T. y Armbruster, B.B. (1980). Psychological correlates of text structure. En Spiro, R.J., Bruce, B.C. y Brewer, W.F. (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (201-220). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

González, D. y Esteves, L. (2006). El chat como medio de enseñanza y aprendizaje colaborativo en EFL un análisis de conversación. *Paradigma*, 27(1).

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1011-2512006000100006&script=sci_arttext

Gonzalez-Bueno, M. (1998). The effects of electronic mail on Spanish L2 discourse. *Language Learning & Technology*, 1 (2), 55-60.

Consultado el 5 de junio de 2009 en: <http://llt.msu.edu/vol1num2/article3/default.html>

Bibliografía

Gould, J.D., Alfaro, L., Barnes, V., Finn, R., Grischkowsky, N. y Minuto, S. (1987). Reading is slower from CRT displays than from paper: Attempts to isolate a single variable explanation. *Human Factors*, 29, 269-299.

Graff, M. (2005). Individual differences in hypertext browsing strategies. *Behaviour and Information Technology*, 24(2), 93-99.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

http://www.psychweb.co.uk/research/mgg_files/BIT.pdf

Grassian, E. (1998). Thinking critically about World Wide Web resources. UCLA College Library Online.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

<http://www.library.ucla.edu/libraries/college/help/critical/>

Green, A. y Youngs, B.E. (2001). Using the Web in elementary French and German courses: Quantitative and qualitative study results. *CALICO Journal*, 19(1), 89-124.

Grisham, D.L. (2001). Technology and media literacy: What do teachers need to know? *Reading Online*, 4(9).

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

<http://www.readingonline.org/editorial/april2001/index.html>

Groß, A. y Wolff, D. (2001). A multimedia tool to develop learner autonomy, *Computer Assisted Language Learning*, 14(3-4), 233-249.

Gurak, L. (2001). *Cyberliteracy: Navigating the Internet with awareness*. New Haven: Yale University Press.

Halasz, F. (1988). Reflections on NoteCards: Seven issues for the next generation of hypermedia system. *Communications of the ACM*, 31(7), 836-852.

Hammond, N. (1989). Hypermedia and learning: Who guides whom. En Maurer, H. (Ed.), *Computer assisted learning. lecture notes in computer science, Vol. 360* (167-181). New York, NY: Springer-Verlag.

Bibliografía

Hanson-Smith, E. (1999). Classroom practice: Using multimedia for input and interaction in CALL environments. En Hanson-Smith, E. (Ed.), *CALL Environments: Research, practice, and critical issues* (189-215). Alexandria, VA: TESOL.

Hanson-Smith, E. (2002). *A Brief history of CALL*. Ponencia presentada en TESOL Convention, Salt Lake City, UT.

Hanson-Smith, E. (2003). Reading electronically: Challenges and responses to the reading puzzle in technologically-enhanced environments. *The Reading Matrix*, 3(3). Consultado el 5 de junio de 2009 en: <http://www.readingmatrix.com/articles/hanson-smith/>

Hargittai, E. (2002). Second-level digital divide: Differences in people's online skills. *First Monday*, 7(4), 1-19.

Harrison, C. (2002). Hypertext links: Whither thou goest, and why. *First Monday*, 7(10). Consultado el 5 de junio de 2009 en: http://firstmonday.org/issues/issue7_10/harrison/index.html

Hartman, D.K. (1995). Eight readers reading: The intertextual links of proficient readers using multiple passages. *Reading Research Quarterly*, 30, 520-561.

Hawisher, G.E. y Selfe, C.L. (Eds.). (1999). *Passions, pedagogies and 21st century technologies*. Logan: Utah State University Press.

Hegleheimer, V. y Chapelle, C. (2000) Methodological issues in research on learner-computer interactions in CALL. *Language Learning and Technology*, 4(1), 41-59.

Hémard, D. (2006). Evaluating hypermedia structures as a means of improving language learning strategies and motivation. , 18:1, 24-44.

Henry, L. (2005). Information search strategies on the Internet: A critical component of new literacies. *Webology*, 2(1), art. 9. Consultado el 5 de junio de 2009 en: <http://www.webology.ir/2005/v2n1/a9.html>

Bibliografía

Henry, L., (2006). SEARCHing for an answer: The critical role of new literacies while reading on the Internet. *The Reading Teacher*, 59(7), 614-627.

Herron, C., Dubreil, S., Cole, S. P. y Corrie, C. (2000). Using instructional video to teach culture to beginning foreign language students. *CALICO Journal*, 17(3), 395-430.

Hickman, L.A. (2001). Philosophical tools for technological culture: Putting pragmatism to work. Bloomington, IN: Indiana University Press.

Higgins, J. y Wallace, R. (1989). Hopalong: A computer reader pacer. *System*, 17(3), 389-399.

Holland, V.M., Kaplan, J.D. y Sabol, M.A. (1999). Preliminary tests of language learning in a speech-interactive graphics microworld. *CALICO Journal*, 16 (3), 339-359.

Hong, W. (1997). Multimedia computer-assisted reading in business Chinese. *Foreign Language Annals*, 30(3), 1997, 335-44.

Hornbæk, K. y Frokjær, E. (2003). Reading patterns and usability in visualizations of electronic documents. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, 10(2), 119-149.

Horning, A.S. (2002). Reading the World Wide Web: Critical literacy for the new century. *The Reading Matrix*, 2(2).

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

<http://www.readingmatrix.com/articles/horning/article.pdf>

Horning, A.S. (2003). Electronic reading: Emergence in online text. *The Reading Matrix*, 3(3), 75-86.

Huang, H.T. y Liou, H.C. 2007. Vocabulary learning in an automated graded reading program. *Language Learning & Technology*, 11(3), 64-82.

Hubbard, P. (1992). A methodological framework for CALL courseware development. En Pennington, M. y Stevens, V. (Eds.), *Computers in applied linguistics* (39-65). Clevedon: Multilingual Matters.

Bibliografía

Hulstijn, J.H. (2000). The use of computer technology in experimental studies of second language acquisition: A survey of some techniques and some ongoing studies. *Language Learning and Technology*, 3(2), 32-43.

Hult, S., Kalaja, M., Lassila, O. y Lehtisalo, T. (1990). HyperReader, an interactive course in reading comprehension. *System*, 18(2), 189-198.

Ingwersen, P. (1994). Polyrepresentation of information needs and semantic entities: Elements of a cognitive theory for information retrieval interaction. *Actas de the 17th Annual International ACM SIGIR Conference on Research and Development in Information Retrieval* (101-110). New York, NY: Springer-Verlog.

International Reading Association. (2002). Integrating literacy and technology in the curriculum: A position statement of the international reading association. Newark, DE: Author.

Jacobs, G. y Rodgers, C. (1999). Treacherous allies: Foreign language grammar checkers. *CALICO Journal*, 16(4), 509-529.

Jarvis, H. (2005). Technology and change in English language teaching (ELT). *Asian EFL Journal*, 7(4), art 13.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

http://www.asian-efl-journal.com/December_05_hj.php

Jauregi, K. y Banados, E. (2008). Virtual interaction through video-web communication: A step towards enriching and internationalizing language learning programs. *ReCALL*, 20(2), 183-207.

Jonassen, D.H. y Wang, S. (1990). *Acquiring structural knowledge from semantically structured hypertext*. Ponencia presentada en Annual Meeting of the Association for the Development of Computer-Based Instructional Systems, San Diego, CA.

Jung, H. (2003). Overview of computer-assisted language learning research with second language acquisition perspectives. *Teaching English with Technology*, 3(3), art.14, 1.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

http://www.iatefl.org.pl/call/j_article14.htm#article

Bibliografía

Kang, Y.S. y Maciejewski, A.A. (2000). A student model of technical Japanese reading proficiency for an intelligent tutoring. *System. CALICO Journal*, 18 (1), 9-40.

Kasper, L.F. (2003). Interactive hypertext and the development of ESL students' reading skills. *The Reading Matrix*, 3(3).

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

<http://www.readingmatrix.com/articles/kasper/index2.html>

Kellner, D. (2000). New technologies/new literacies: Reconstructing education for the new millennium. *Teaching Education*, 11(3), 245-265.

Kellog, G. (1999). *Students' reactions to reading electronic v. printed documents*. Ponencia presentada en Fourth International Conference on Language and Development. Hanoi.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

http://www.languages.ait.ac.th/hanoi_proceedings/kellogg.htm

Kelm, O.R. (1998). The use of electronic mail in foreign language classes. En Arens, K. (Ed.), *Language learning online* (141-154). Austin, TX: The Daedalus Group Inc.

Kenning, M. y Kenning, J. (1990). *Computers and language learning: Current theory and practice*. New York, NY: Ellis Horwood.

Kentera, V. (2007). Ways ESL teachers can use computers in their classrooms. *The Internet TESL Journal*, 13(7).

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

<http://iteslj.org/Techniques/Kentera-Computers.html>

Kern, R. (1995). Restructuring classroom interaction with networked computers: Effects on quantity and quality of language production. *Modern Language Journal*, 79 (4), 457-476.

Bibliografía

Kern, R. y Warschauer, M. (2000). Theory and practice of network-based language teaching. En Warschauer, M. y Kern, R. (Eds.), *Network-based language teaching: concepts and practice*. New York, NY: Cambridge University Press.

Kim, H. y Hirtle, S.C. (1995). Spatial metaphors and disorientation in hypertext browsing. *Behaviour and information technology*, 14 (4), 239-250.

Kim, H. y Rissel, D. (2008). Instructors' integration of computer technology. *Foreign Language Annals*, 41(1), 61-80.

Kintsch, W. (1992). A cognitive architecture for comprehension. En Pick, H.L., van den Broek, P. y Knill, D.C. (Eds.), *Cognition: Conceptual and methodological issues* (143-163). Washington, DC: American Psychological Association.

Kirby, J.R. (1993). Collaborative and competitive effects of verbal and spatial processes. *Learning and Instruction*, 3, 201-214.

Kitao, K. (1995). Effects of English CBI at Doshisha University. Documento ERIC: ED381011, CHN: FL022858.

Kleinmann, H.H. (1987). The Effect of computer-assisted instruction on ESL reading achievement. *Modern Language Journal*, 71, 267-276.

Kol, S. y Schcolnik, M. (1997). Reading from screen vs. reading from paper: A pilot study. *CAELL Journal*, 8(1) 10-14.

Kol, S. y Schcolnik, M. (2000). Enhancing screen reading strategies. *CALICO Journal*, 18(1), 67-81.

Kotani, K., Yoshimi, T., Sata, I. e Isahara, H. (2004). Evaluation of reading support tools by reading comprehension tests and reading speed tests. *Actas de IWLeL: An Interactive Workshop on Language e-Learning* (73-77). Tokyo: Waseda University.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

<http://dspace.wul.waseda.ac.jp/dspace/bitstream/2065/1397/1/08.pdf>

Krashen, S. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon Press.

Bibliografía

Krashen, S. (2003). The (lack of) experimental evidence supporting the use of Accelerated Reader. *Journal of Children's Literature*, 29, 2(9), 16-30.

Kress, G. (1998) Visual and verbal mode of representation in electronically mediated communication: The potentials of new forms of text. En Synder, I. (Ed.), *Page to screen: Taking literacy into the electronic era* (53-79). New York, NY: Routledge.

Kuiper, E., Volman, M. y Terwel, J. (2008). Students' use of Web literacy skills and strategies: Searching, reading and evaluating Web information. *Information Research*, 13(3).

Consultado el 5 de junio de 2009 en: <http://informationr.net/ir/13-3/paper351.html>

Kumbruck, C. (1998). Hypertext reading: Novice vs. expert reading. *Journal of Research in Reading*, 21(2), 160-172.

Kung, S. y Chuo, T. (2002). Students' perceptions of English learning through ESL/EFL websites. *ESL-EJ*, 6(1), art. 2.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

<http://www-writing.berkeley.edu/tESL-EJ/ej21/a2.html>

Kymes, A. (2005). Teaching online comprehension strategies Using think-alouds. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48(6), 492-500.

Lacroix, N. (1999). Macrostructure construction and organization in the processing of multiple text passages. *Instructional Science*, 27, 221-233.

Lam, W.S. (2004). Second language socialization in a bilingual chat room: Global and local considerations. *Language Learning and Technology*, 568(3), 44-65.

Consultado el 5 de junio de 2009 en: <http://llt.msu.edu/vol8num3/lam/default.html>

Lan, Y., Sung, Y. y Chang, K. (2007). A mobile-device-supported peer-assisted learning system for collaborative early EFL reading. *Language Learning & Technology*, 11(3), 130-151.

Disponible en: <http://llt.msu.edu/vol11num3/pdf/lansungchang.pdf>

Lancien, T. (1998). Le multimédia. Paris: Clé International.

Bibliografía

Landow, G.P. (1994). *Hyper/text/theory*. London: Johns Hopkins University Press.

Last, D.A., O'Donnell, A.M. y Kelly, A.E. (2001). The Effects of prior knowledge and goal strength on the use of hypertext. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 10, 3-25.

Lawless, K., Schrader, P. y Mayall, H. (2007). Acquisition of information online: Knowledge, navigation and learning outcomes. *Journal of Literacy Research*, 39(3), 289-306.

Lawless, K., Brown, S., Mills, R. y Mayall, H. (2003). Knowledge, interest, recall and navigation: A look at hypertext processing. *Journal of Literacy Research*, 35(3), 911-934.

Lee, M.J. (2001). *Effective tailored communication: Expanding hypertext, working memory and risk taking tendency*. Tesis Doctoral sin publicar. University of Florida, Florida, MI.

Lee, M.J. (2005). Expanding hypertext: Does it address disorientation? Depends on individuals' adventurousness. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(3), art. 6.

Consultado el 5 de junio de 2009 en: <http://jcmc.indiana.edu/vol10/issue3/lee.html>

Lee, M.J. y Tedder, M.C. (2004). Introducing expanding hypertext based on working memory capacity and the feeling of disorientation: Tailored communication through effective hypertext design. *Journal of Educational Computing Research*, 30 (3), 171-195.

Legros, D. y Crinon, J. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris: Armand Collin.

Lemke, J.L. (1998). Metamedia literacy: Transforming meanings and media. En Reinking, D., McKenna, M.C., Labbo, L.D. y Kieffer, R.D. (Eds.), *Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world* (283-301). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Lemke, J.L. (2003). *Multimedia genres and traversals*.

Bibliografía

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

<http://www.personal.umich.edu/~jaylemke/papers/IPrA%20Toronto%20Genres%20Paper.htm>

Lenders, O. (2008). Electronic glossing - Is it worth the effort? *Computer Assisted Language Learning*, 21(5), 457-481.

Lenox, M. F. y Walker, M.L. (1993). Information literacy in the educational process. *The Educational Forum*, 57(2), 312-324.

Leu, D. y Kinzer, C. (2000). The convergence of literacy instruction with networked technologies for information and communication. *Reading Research Quarterly*, 35(1), 108-127.

Leu, D., Kinzer, C., Coiro, J. y Cammack, D. (2004). Towards a theory of new literacies emerging from the Internet and other ICT. En Ruddell, R.B. y Unrau, N. (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark, DE: International Reading Association.

Leu, D., Zawilinski, L., Castek, J., Banerjee, M., Housand, B., Liu y O'Neil, M. (2007). What is new about the new literacies of online reading comprehension? En Rush, L., Eakle, J. y Berger, A. (Eds.). *Secondary school literacy: What research reveals for classroom practices* (37-68). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Levine, A., Ferenz, O. y Reves, T. (2000) EFL academic reading and modern technology: How can we turn our students into independent critical readers? *TESL-EJ*, 4(4), 1-9.

Levy, M. y Hinckfuss, J. (1990). Program design and student talk. *CÆLL Journal*, 1(4), 21-26.

Lewenstein, M., Edwards, G., Tatar, D. y de Vigal, A. (2000) Poynter eyetrack study. Consultado el 5 de junio de 2009 en: <http://www.poynterextra.org/et/i.htm>

Lim, K. y Shen, H.Z. (2006). Integration of computers into an EFL reading classroom, 18(2), 212-29.

Bibliografía

Liou, H.C. (2000). Assessing learner strategies using computers: New insights and limitations. *Computer Assisted Language Learning*, 13(1), 65-78.

Liu, M. (1992). The effect of hypermedia-assisted instruction on second language learning: A semantic-network-based approach. *Dissertation Abstracts International, A: The Humanities and Social Sciences*, 53, 1134-A.

Lofgreen, C. (1983). Computers and college composition. *CALICO Journal*, 1(1), 47-50.

Lomicka, L. (1998). To gloss or not to gloss: An investigation of reading comprehension online. *Language Learning and Technology*, 1(2), 41-50.

Lück, K. (2008). Web-based foreign language reading: Affective and productive outcomes. *CALICO Journal*, 25(2), 305-325.

Ludwig, B. (2000). *Web-based instruction: Theoretical differences in treatment of subject matter*. Ponencia presentada en Annual Meeting of the American Psychological Association, Washington, DC.

Lugo de Usategui, K. (2005). El proceso de lectura de hipertextos: ¿una nueva forma de leer? *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 30, 365-372.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19997/2/articulo11.pdf>

Luke, C. (2000). Cyber-schooling and technological change: Multiliteracies for new times. En Cope, B. y Kalantzis, M. (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (69-91). London: Routledge.

Lyman-Hager, M.A. (2000). Bridging the language-literature gap: Introducing literature electronically to the undergraduate language student. *CALICO Journal*, 17(3), 431-452.

Lyman-Hager, M.A. y Burnett, J. (1999). Meeting the needs of all learners: Case studies in computer-based foreign language reading. En Phillips, J. (Ed.), *Foreign language standards: Linking research, theories, and practices* (219-252). Lincolnwood, IL: National Textbook Company.

Bibliografía

Macedo-Rouet, M., Rouet, J., Epstein, I. y Fayard, P. (2003). Effects on online reading on popular science comprehension. *Science Communication*, 25 (2), 99.

Maître de Pembroke, E. y Legros, D. (2002). Les TICE et l'aide à la compréhension de textes en langue étrangère : quelles perspectives. En Barbot, M.J. y Pugibet, V. (Eds.), *Apprentissage des langues et technologies : usages en émergence. Le Français dans le monde, recherches et applications, numéro spécial (76-83)*. Paris: CLE International.

Mallette, M.H. (2004). The influence of "Accelerated Reader" on the affective literacy orientations of intermediate grade students. *Journal of Literacy Research*, 36(1), 73-84.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3785/is_200404/ai_n9398881

Marsh, M. (1983). Computer assisted instruction in reading. *Journal of Reading*, 26, 697-701.

March, T. (2001). The six Web-and-flow activity formats.

Consultado el 5 de junio de 2009 en: <http://www.web-and-flow.com/help/formats.asp>

March, T. (2003). The learning power of WebQuests. *Educational Leadership*, 61(4), 42-47.

March, T. (2007). Revisiting WebQuests in a Web 2 world. How developments in technology and pedagogy combine to scaffold personal learning. *Interactive Educational Multimedia*, 15, 1-17.

March, T. (2009). What WebQuest are (really).

Consultado el 5 de junio de 2009 en: http://bestwebquests.com/what_webquests_are.asp

Marin, B., Avel, P., Crinon, J. y Legros, D. (2004). *Aides à la compréhension d'un texte scientifique par des élèves de 11 ans*. Ponencia presentada en 9^{ème} colloque international de l'Association internationale de recherche en didactique du français (AIRDF), Québec.

Marshall J., (1996). Education in the mode of information: Some philosophical issues, En Margonis, F. (Ed.), *Philosophy of education* (78-92). Urbana, ILL: Philosophy of Education Society.

Bibliografía

Mathis, D. (1996). The effect of the Accelerated Reader program on reading comprehension. Documento ERIC: ED398555.

Mayer, R. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mayer, R. y Anderson, R.B. (1991). Animations need narrations: An experimental test of a dual-coding hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 83, 484-490.

McCaffery, C. (2000). *The digital divide in the EU*. Dublin: Oscail.

McDonald, S. (1998). Effects of text structure and prior knowledge of the learner on navigation in hypertext. *Human Factors*, 40 (1), 18-27.

McDonald, S. y Stevenson, R.J. (1998). Effects of text structure and prior knowledge of the learner on navigation in hypertext. *Human Factors*, 40(1), 18-27.

McEneaney, J.E. (2000). Learning on the Web: A content literacy perspective. *Reading Online*.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=mceneaney/index.html

McGlenn, J. (2006). *Web reading strategies of college students*. Ponencia presentada en: IRA Convention, San Antonio, TX.

McGlenn, J. y Parrish, A. (2002). Accelerating ESL students' reading progress with Accelerated Reader. *Reading Horizons*, 42(3), 175-189.

McGoldrick, J.A., Martin, J., Bergering, A.J. y Symons, S. (1992). Locating discrete information in text: Effects of computer presentation and menu formatting. *Journal of Reading Behavior*, 14(1), 1-20.

McKnight, C. (1996). What makes a good hypertext? En van Oosterndorp, H. y de Mul, S. (Eds.), *Cognitive aspects of electronic text processing* (213-238). Norwood, NJ: Ablex.

Bibliografía

McKnight, C., Richardson, J. y Dillon, A. (1990). A comparison of linear and hypertext formats in information retrieval. En McAleese, R. y Green, C. (Eds.) *Hypertext: State of the Art* (10-19). Oxford, UK: Intellect.

McLean, J. (2000). Cyberseeking: Language and the quest for Information. En Gibbs, D. y Krause, K. (Eds.), *Cyberlines* (79-102). Melbourne: James Nicholas Publishers.

McNabb, M.L. (1997). Hypermedia: New dimensions of literacy. Documento ERIC: ED 408948.

Meskill, C. (1993). ESL multimedia: A study of the dynamics of paired student discourse. *System*, 21, 323-341.

Meunier, L. (1994). Computer-assisted language instruction in cooperative learning. *Applied Language Learning* 5(2), 31-56.

Meyer, B.J., Middlemiss, W., Theodorou, E., Brezinski, K.L. y McDougall, J. (2002). Effects of structure strategy instruction delivered to fifth-grade children Using the Internet with and without the aid of older adult tutors. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 486-519.

Michigan Reading Association. (2004). Michigan definition of reading.

Consultado el 5 de junio de 2009 en: <http://www.michiganreading.org/cms/index.php>

Moras, S. (2001). Computer-assisted language learning (Call) and the Internet. *Karen's Linguistics Issues*.

Consultado el 5 de junio de 2009 en: <http://www3.telus.net/linguisticsissues/CALL.html>

Morkes, J. y Nielsen, J. (1998). Concise, scannable and objective: How to write for the Web.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

<http://www.useit.com/papers/webwriting/writing.html>

Mostow, J., y Aist, G. (1999). Giving help and praise in a reading tutor with imperfect listening. Because automated speech recognition means never being able to say you're certain. *CALICO Journal*, 16(3), 407-424.

Bibliografía

Muehleisen, V. (1997). Projects using the Internet in college English class. *The Internet TESL Journal*.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

<http://iteslj.org/Lessons/Muehleisen-Projects.html>

Muñoz de la Peña, F. (2007). Webquest: investigar en Internet.

Consultado el 5 de junio de 2009 en: <http://www.aula21.net/tercera/introduccion.htm>

Murphy, C.A. (1995). An evaluation format for “open” software tools. *Computers in Human Behavior*, 11 (3-4), 40-50.

Murphy, P. (2007). Reading comprehension exercises online: The effects of feedback, proficiency and interaction, *Language Learning and Technology* 11(3), 107-129.

Murray, D.E. (2005). Technologies for second language literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 188–201.

Murray, D.E. y McPherson, P. (2002). Using planet English with AMEP learners. Sydney: NCELTR.

Murray, D.E. y McPherson, P. (2004). Using the Web to support language learning. Sydney: NCELTR.

Murray, D.E. y McPherson, P. (2006). Scaffolding instruction for reading the Web. *Language Teaching Research*, 10(2), 131-156.

Muspratt, A., Luke, A. y Freebody, P., (Eds.). (1998). Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice. Cresskill, NJ: Hampton.

Muter, P., Lautremouille, S. A., Treurniet, W. C., y Beam, P. (1982). Extended reading of continuous text on television screens. *Human Factors*, 24, 501-508.

Nachmias, R. y Gilad, A. (2002). Needle in a hyperstack: Searching for information on the World Wide Web. *Journal of Research on Technology in Education*, 34, 475-486.

Nagata, N. (1998). Input vs. output practice in educational software for second language acquisition. *Language Learning & Technology*, 1(2), 23-40.

Bibliografía

Nagata, N. (1999). The effectiveness of computer-assisted interactive glosses. *Foreign Language Annals*, 32(4), 469-479.

Nara, H. (1994). Improved delivery of lexical information in a computer assisted reading instruction program. *CALICO Journal*, 12(1), 19-36.

Nelson, T.H. (1965). A file structure for the complex, the changing and the indeterminate. *Actas de ACM National Conference* (84-100). New York, NY: ACM.

Nelson, W.A. y Palumbo, D.B. (1992). Learning, instruction, and hypermedia. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 1, 287-299.

New London Group, The. (2000). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. En Cope, B. y Kalantzis, M. (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (9-38). London: Routledge.

Nida for Teens (2009). (Sitio web).

Consultado el 5 de junio de 2009 en: <http://teens.drugabuse.gov/index.php>

Nielsen, J. (1989). The matters that really matter for hypertext usability. *Actas de the 2nd Annual ACM Conference on Hypertext* (239-248). New York, NY: ACM.

Nielsen, J. (1990). The art of navigating through hypertext. *Communications of the ACM*, 33(3), 296-310.

Nielsen, J. (1997). How users read on the Web.

Consultado el 5 de junio de 2009 en: <http://www.useit.com/alertbox/9710a.html>

Nielsen, J. (1998). The increasing conservatism of Web users.

Consultado el 5 de junio de 2009 en: <http://www.useit.com/alertbox/980322.html>

Nielsen, J. (2000). *Designing Web usability: The Practice of simplicity*. Indianapolis, IN: New Riders.

NIH Senior Health (2009). (Sitio web).

Consultado el 5 de junio de 2009 en: <http://nihseniorhealth.gov/listoftopics.html>

Bibliografía

Niklova, O.R. (2004). Effects of visible and invisible hyperlinks on vocabulary acquisition and reading comprehension for high- and average-foreign language achievers. *ALSIC*, 7, 29-53.

Norris, P. (2001). *Digital divide: Civic engagement, information poverty and the Internet in the democratic societies*. New York, NY: Cambridge University Press.

Nutta, J. (1998). Is computer-based grammar instruction as effective as teacher-directed grammar instruction for teaching L2 structures? *CALICO Journal*, 16(1), 49-61.

Nyns, R. (1988). Using the computer to teach reading comprehension skills. *English Language Teaching Journal*, 42(4), 253-261.

OECD (2007). *Reading literacy: A framework for PISA 2009*. Edinburgh: OECD. Consultado el 5 de junio de 2009 en:

[http://www.oilis.oecd.org/oilis/2007doc.nsf/87fae4004d4fa67ac125685d005300b3/e858b59cf81aa32cc12573770056eda8/\\$FILE/JT03234207.PDF](http://www.oilis.oecd.org/oilis/2007doc.nsf/87fae4004d4fa67ac125685d005300b3/e858b59cf81aa32cc12573770056eda8/$FILE/JT03234207.PDF)

Olson, R. y Wise, B. (1987). Computer Speech in Reading Instruction. En Reinking, D. (Ed.), *Reading and computers: Issues for theory and practice* (156-177). New York, NY: Teacher's College Press.

Oppenheimer, T. (1997). The computer delusion. *The Atlantic Monthly*, 280.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

<http://www.theatlantic.com/issues/97jul/computer.htm>

Ortega, L. (1997). Processes and outcomes in networked classroom interaction: Defining the research agenda for L2 computer-assisted classroom discussion. *Language Learning and Technology*, 1(1), 82-93.

Osuna, M.y Meskill, C. (1998). Using the World Wide Web to integrate Spanish language and culture, a pilot study. *Language Learning and Technology*, 1(2), 71-92.

Pan, B., Hembrooke, H., Joachims, T., Lorigo, L., Gay, G. y Granka, L. (2007). In Google we trust: Users' decisions on rank, position, and relevance. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(3).

Consultado el 5 de junio de 2009 en: <http://jcmc.indiana.edu/vol12/issue3/pan.html>

Bibliografía

Peacock, M. (1998). Usefulness and enjoyableness of teaching materials as predictors of on-task behavior. *TESL-EJ*, 3(2).

Consultado el 5 de junio de 2009 en: <http://tesl-ej.org/ej10/a3.html>

Pearson, P.D., Roehler, L.R., Dole, J.A. y Duffy, G.G. (1992). Developing expertise in reading comprehension. En Samuels, S.J. y Farstrup, A.E. (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (145-199). Newark, DE: International Reading Association.

Pellettieri, J. (2000). Negotiation in cyberspace: The role of chatting in the development of grammatical competence. En Kern, R. (Ed.), *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice* (59-86). Cambridge: Cambridge University Press.

Pérez Torres, I. (2002). Apuntes metodológicos acerca de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador. *GRETA*, 10(1), 55-61.

Pérez Torres, I. (2006). Diseño de webquests para la enseñanza/aprendizaje del inglés como lengua extranjera: Aplicaciones en la adquisición de vocabulario y la destreza lectora. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Pérez Torres, I. (2009). Taller de treasure hunts y webquests.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

<http://www.isabelperez.com/webquest/taller/index.htm>

Perfetti, C.A. (1996). Text and Hypertext. En Rouet, J. F., Levonen, J.J., Dillon, A.P y Spiro, R.J. (Eds.), *Hypertext and cognition* (157-161). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Peronard, M. (2007). Lectura en papel y en pantalla de computador. *Revista signos: estudios de lingüística*, 40(63), 179-195.

Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning*, 44(3), 493-527.

Pinker, S. (1997). *How the mind works*. New York, NY: Norton.

Bibliografía

Piolat, A., Roussey, J. y Thunin, O. (1997). Effects of screen presentation on text reading and revising. *International Journal of Human-Computer Studies*, 47(4), 565-589.

Piper, A. (1986). Conversation and the computer: A study of the conversational spin-off generated among learners of English as a foreign language working in groups. *System*, 14, 187-198.

Plastina A.F. (2003). CALL-ing EAP English for academic purposes skills. *Teaching English with Technology*, 3(3), art.14, 2.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

http://www.iatefl.org.pl/call/j_article14.htm#article2

Pollock, J. y Sullivan, H. (1990). Practice mode and learner control in computer-based instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 15, 251-260.

Postman, N. (1995). Virtual students: Digital classroom. *The Nation*, 261, 377-382.

Pothier, M., Iotz, A. y Rodrigues, C. (2000). Les outils multimédia d'aide à l'apprentissage des langues : de l'évaluation à la réflexion prospective. *ALSIC*, 3(1), 137-153.

Potolia, A. y Mochet, M.A. (2002). Mutations des supports, mutations des pratiques. En Barbot, M.J. y Pugibet, V. (Eds.). *Apprentissage des langues et technologies : usages en émergence* (26-36). Le Français dans le Monde, numéro spécial. Paris : Clé International.

Preisinger, R., Sargeant, K. y Weibel, K. (1988). An evaluation of reading software according to schema theory. Documento ERIC: No. ED 298761.

Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? En Kamil, M.L., Mosenthal, P.B., Pearson, P.D. y Barr, R. (Eds.), *Handbook of reading research*, 3 (545-561). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Priemer, B. y Schön, L. (2002). Internet work strategies and their influence on learning outcome. En Barker, P. y Rebelsky, S. (Eds.), *Actas de ED MEDIA 2002, World*

Bibliografía

Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications (1598-1599). Denver, CO.

Pujol, M. (1996). ESL interactions around the computer. *CÆLL Journal*, 6(4), 2-11.

Pujolà, J. (2002). Winner CALLing for help: Researching language learning strategies using help facilities in a Web-based multimedia program. *The Journal of EUROCALL*, 14(2), 235-262.

Raby, F. (2007). A triangular approach to motivation in computer assisted autonomous language learning (CAALL). *ReCALL*, 19(2), 181-201.

RAND, Reading Study Group (2002). Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension. Santa Monica, Ca: RAND.

Reinhardt, J. e Isbell, K. (2002). Building Web literacy skills. *The Reading Matrix*, 2(2). Consultado el 5 de junio de 2009 en:

http://www.readingmatrix.com/articles/isbell_reinhardt/

Reinhardt, J. y Nelson, B. (2004). Instructor use of online language learning resources: a survey of socio-institutional and motivational factors. *ReCALL*, 16 (2), 292-307.

Reinking, D. (1988). Computer-mediated text and comprehension differences: The role of reading time, reader preference and estimation of learning. *Reading Research Quarterly*, 23, 484-500.

Reinking, D. (1998). Synthesizing technological transformations of literacy in a post-typographic world. En Reinking, D., McKenna, M., Labbo, L.D. y Kieffer, R. (Eds.), *Handbook of literacy and technology: Transformations in a posttypographic world* (11-30). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Reinking, D. y Bowles, L.B. (Eds.). (1996). Computers in reading and writing, Vol. 2. Mahwah: Erlbaum.

Reinking, D., McKenna, M.C., Labbo, L.D. y Kieffer, R.F. (Eds.). (1998). Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bibliografía

Richards, C. (2000). Hypermedia, Internet communication, and the challenge of redefining literacy in the electronic age. *Language Learning and Technology*, 4(2), 59-77.

Rings, S. (1994). The role of computer technology in teaching critical reading. Paradise Valley Community College, Maricopa Center for Learning and Instruction.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

<http://zircon.mcli.dist.maricopa.edu/critR/index.html>

Robinson, G.L. (1989). The CLCCS CALL Study: Methods, error feedback, attitudes, and achievement. En Smith, W.F. (Ed.), *Modern technology in foreign language education: Applications and projects* (119-134). Lincolnwood, IL: National Textbook Company.

Roblyer, M.D., Castine W.H. y King, F.J. (Eds.). (1988). *Assessing the impact of computer-based instruction: A review of recent research*. New York, NY: Hawthorn Press.

Rochlin, G.I. (1997). *Trapped in the Net: The unanticipated consequences of computerization*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Ros i Solé, C. y Mardomingo, R. (2004). Trayectorias: A new model for online task-based learning. *ReCALL*, 16(1), 145-157.

Roszak, T. (1994). *The cult of information: A neo-luddite treatise on high tech, artificial intelligence, and the true art of thinking*. Berkeley, CA: University of California Press.

Rouet, J. (1997). Le lecteur face à l'hypertexte. En Grimont A. (Eds.). *Apprendre avec le multimédia. Où en est-on?* (165-180). Paris: Retz.

Rouet, J., Levonen, J.J., Dillon, A., y Spiro, R.J. (1996). An introduction to hypertext and cognition. En Rouet, J., Levonen, J.J., Dillon, A. y Spiro, J. (Eds.), *Hypertext and cognition* (3-8). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bibliografía

Royer, R. y Richards, P. (2004). Reading the Web. En Cantoni, L. y McLoughlin, C. (Eds.), *Actas de World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2004* (3176-3181). Chesapeake, VA.

Rukeyser, W.L. (1998). Broken promises: Decisions about computer based instruction must be based on data and analysis, not faith, fear and hype. *Thrust for educational leadership*, 27 (23-45).

Sakar, A. (2004). Effectiveness of hypermedia annotations for foreign language reading. En Singhal, M. y Liontas, J. (Eds.), *Actas de First International Online Conference on Second and Foreign Language Teaching and Research* (294-319). United States: The Reading Matrix Inc.

Salaberry, M.R. (2001). The use of technology for second language learning and teaching: A retrospective. *The Modern Language Journal*, 85(1), 39-56.

Sales, G.C. (1993). Adapted and adaptive feedback in technology-based instruction. En Dempsey, J. y Sales, G. (Eds.), *Interactive instruction and feedback* (159-175). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Salomon, G. (1983). The different investment of mental effort in learning from different sources. *Educational Psychologist*, 18(1), 42-50.

Salton, G., Allan, J. y Buckley, C. (1993). Approaches to Passage Retrieval in Full Text Information Systems (59-68). *Actas de 16th Annual International ACM SIGIR Conference on Research and Development in Information Retrieval* (49-58). New York, NY: ACM.

Santini, M. (2006). Web pages, text types and linguistic features: Some issues. *ICAME Journal*, 30, 67-86.

Savignon, S.J. y Roithmeier, W. (2004). Computer-mediated communication: Texts and contexts. *CALICO Journal*, 21(2), 265-289.

Sawaki, Y. (2001). Comparability of conventional and computerized tests of reading in a second language. *Language Learning and Technology*, 5(2), 38-59.

Bibliografía

Schaeffer, R.H. (1981). Meaningful practice on the computer: Is it possible? *Foreign Language Annals*, 14(2), 133-137.

Scholnik, M., Kol, S., Abarbanel, J., Friedler, J., Heymans, Y. y Tsafirir, Y. (1996). Multimedia reference materials in advanced EFL courses: A project report. *CÆLL Journal*, 6(4), 34-38.

Schmar-Dobler, E. (2003). Reading on the Internet: The link between literacy and technology. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 47(1).

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

http://www.readingonline.org/newliteracies/lit_index.asp?HREF=/newliteracies/jaal/9-03_column/index.html

Schrock, K. (2002). Teaching media literacy in the age of the Internet.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

http://school.discoveryeducation.com/schrockguide/pdf/weval_02.pdf

Schrock, K. (2003). Critical evaluation of a Web site: Secondary school level.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

<http://school.discoveryeducation.com/schrockguide/evalhigh.html>

Schultz, J.M. (2000). Computers and collaborative writing in the foreign language curriculum. En Kern, R. (Ed.), *Network-based language teaching: Concepts and practice* (121-150). Cambridge: Cambridge University Press.

Scinicariello, S. G. (1997). Uniting teachers, learners, and machines. En Bush, M. y Terry, R. (Eds.), *Technology-enhanced language learning* (185-213). Lincolnwood, IL: National Textbook Company.

Selfe, C. (1999). Technology and literacy: A story about the perils of not paying attention. *College Composition and Communication*, 50(3), 411-436.

Semali, L. (2002). Crossing the information highway: The Web of meanings and bias in global media. *Reading Online*, 6(5).

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

http://www.readingonline.org/newliteracies/lit_index.asp?HREF=semali3/index.html

Bibliografía

Shapiro, A.M. (1998). Promoting active learning: The role of system structure in learning from hypertext. *Human-Computer Interactions*, 13, 1-35.

Shapiro, J.J. y Hughes, S.K. (1996). Information literacy as a liberal art: Enlightenment proposals for a new curriculum, *Educom Review*, 31, 31-5.

Shea, P. (2000). Leveling the playing field: A study of captioned interactive video for second language learning. *Journal of Educational Computing Research*, 22(3), 243-263.

Shetzer, H y Warschauer, M. (1999). An electronic literacy approach to network-based language teaching. En Warschauer, M. y Kern, R. (Eds). *Network-based language teaching: Concepts and practice* (171-185). Cambridge, MA: MIT Press

Shneiderman, B. (1992). *Designing the user interface: Strategies for effective human-computer interaction*. Boston, MA: Addison-Wesley.

Silverblatt, A., Ferry, J. y Finan, B. (1999). *Approaches to media literacy: A handbook*. Armonk, NY: Sharpe.

Singhal, M. (1997). The Internet and foreign language education: Benefits and challenges. *The Internet TESL Journal*, 3(6).

Consultado el 5 de junio de 2009 en: <http://iteslj.org/Articles/Singhal-Internet.html>

Singhal, M. (1998). Using computers as reading instructional tools: Applications and implications. Documento ERIC: ED419225.

Singhal, M. (2001). CALL for reading skills in English: An interactive Web program for college-level ESL students. *Actas de Information Technology and Multimedia in English Language Teaching Conference*. Hong Kong: The English Language Center of The Hong Kong Polytechnic University.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

<http://elc.polyu.edu.hk/Conference/papers2001/singhal.htm>

Sinyor, R. (1997). An analysis of student behavior and error sources in an Italian CALL context. *CALICO Journal*, 14(2-4), 35-50.

Bibliografía

Skinner, B.F. y Austin, R. (1999). Computer conferencing. Does it motivate EFL students? *ELT Journal*, 53, 270-277.

Slatin, J.M. (1991). Composing hypertext: A discussion of writing teachers. En Berk, E. y Devlin, J. (Eds.), *Hypertext / Hypermedia handbook* (55-64). New York, NY: Intertext.

Smith, A. y Savory, M. (1989). Effects and after-effects of working at a VDU: investigation of the influence of personal variables. En Megaw, E.D. (Ed.), *Contemporary ergonomics* (252-257). London: Taylor & Francis.

Snyder, I. (1999). Digital literacies: Renegotiating the visual and the verbal in communication. *Prospect*, 14(3), 13-23.

Snyder, I. (2001). A new communication order: Researching literacy practices in the network society. *Language and Education*, 15, 117-131.

Snyder, I. (2002). *Silicon literacies*. London: Routledge.

Solomon, G. (2002). Digital equity: It's not just about access anymore. *Technology and Learning*, 22(9), 18-26.

Son, J.B. (1995). An approach to CALL software for Korean as a foreign language. *Korea Observer*, 26, 555-578.

Son, J.B. (1998a). Reading and dragging: The development and use of courseware. *ON-CALL*, 12(3), 10-19.

Son, J.B. (1998b). Understanding hypertext: A discussion for TEFL. *English Teaching*, 53(3), 113-124.

Sorapure, M., Inglesby, P y Yatchisin, G. (1998). Web literacy: Challenges and opportunities for research in a new medium. *Computers and Composition*, 15, 409-424.

Spool, M., Scanlon, T., Schroeder, W., Snyder, C. y deAngelo, T. (1999). *Web site usability: A designer's guide*. San Francisco, CA: Morgan Kaufmann Publishers.

Bibliografía

Stakhnevich, J. (2002). Reading on the Web: Implications for ESL professionals. *The Reading Matrix*, 2(2), 1-8.

Staninger, S.W. (1994). Hypertext technology: Educational consequences. *Educational Technology*, 34(6), 51-53.

Stenson, N., Downing, B., Smith, J. y Smith, K. (1992). The effectiveness of computer-assisted pronunciation training. *CALICO Journal*, 9(4), 5-19.

Stevens V. (Ed.). (1989). A direction for CALL: From Behavioristic to Humanistic courseware. En Pennington, M. (Ed.), *Teaching languages with computers: The state of the art* (31-43). La Jolla, CA: Athelstan.

Stevens, V. (1991). Computer HANGMAN: Pedagogically sound or a waste of time? Documento ERIC: ED 332 524.

Stockwell, G. (2007). A review of technology choice for teaching language skills and areas in the CALL literature. *ReCALL*, 19(2), 105-120.

Stoll, C. (1995). Silicon snake oil: Second thoughts on the information highway. New York, NY: Doubleday.

Strambi, A. (2003). Learners' perceptions of a Web-enhanced learning environment: insights from a longitudinal study. En Rubino, A. (Ed.), *Using and learning Italian in Australia: Special Issue of the Australian Review of Applied Linguistics*, Series S(18), 81-96.

Strangman, N. (2003). Strategy instruction goes digital: Two teachers' perspectives on digital texts with embedded learning supports. *Reading Online*, 6(9).

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=voices/winslow_previte/index.html

Sullivan, N. y Pratt, E. (1996). A comparative study of two ESL writing environments: A computer-assisted classroom and a traditional oral classroom. *System*, 24(4), 491-501.

Sutherland-Smith, W. (2002a). Weaving the literacy Web: Changes in reading from page to screen. *The Reading Teacher*, 55(7), 662-669.

Bibliografía

Sutherland-Smith, W. (2002b). Web-text: Perceptions of digital reading skills in the ESL classroom. *Prospect*, 17(1), 55-70.

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En Gass, S.M. y Madden, C.G. (Eds.), *Input in second language acquisition* (235-253). Rowley, MA: Newbury House.

Swain, M. (1995). *Collaborative dialogue: Its contribution to second language learning*. Ponencia presentada en Annual Conference of the American Association for Applied Linguistics, Long Beach, CA.

Taboada, A. y Guthrie, J.T. (2006). Contributions of student questioning and prior knowledge to construction of knowledge from reading information text. *Journal of Literacy Research*, 38, 1-35.

Tapanes, M.A., Smith, G. y White, J. (2009). Cultural diversity in online learning: A study of the perceived effects of dissonance in levels of individualism/collectivism and tolerance of ambiguity. *Internet and Higher Education*, 12(1), 26-34.

Tapscott, D. (1998). *Growing up digital: The rise of the Net generation*. New York, NY: McGraw-Hill.

Tella, S. (1991). *Introducing international communications networks and electronic mail into foreign language classrooms* (Research report No. 95). Helsinki: Department of Teacher Education, University of Helsinki.

Consultado el 5 de junio de 2009 en: <http://www.helsinki.fi/~tella/95.pdf>

Thurstun, J. (2000). Screenreading: Challenges of the new literacy. En Gibbs, D. y Krause, K. (Eds.), *Cyberlines* (61-78). Melbourne: James Nicholas Publishers.

Thurstun, J. (2002). *Reading home pages*. Ponencia presentada en Style Council, Brisbane.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

<http://www.shlrc.mq.edu.au/style/papers.html>.

Bibliografía

Thurstun, J. (2004). Teaching and learning the reading of homepages. *Prospect*, 19(2), 56-80.

Tolhurst, D. (1995). Hypertext, hypermedia, multimedia defined? *Educational Technology*, 35(2), 21-26.

Tombaugh, J., Lickorish, A. y Wright, P. (1987). Multi-window displays for readers of lengthy texts. *International Journal of Man-Machine Studies*, 26 (5), 597-616.

Toyoda, E. y Harrison, R. (2002). Categorization of text chat communication between learners and native speakers of Japanese. *Language Learning & Technology*, 6(1), 82-99.

Tseng, M. (2008). The difficulties that EFL learners have with reading text on the Web. *The Internet TESL Journal*, 14(2).

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

<http://iteslj.org/Articles/Tseng-TextOnTheWeb.html>

Tuman, M.C. (1996). Literacy online: The promise (and peril) of reading and writing with computers. *Annual Review of Applied Linguistics*, 16, 26-45.

Tyner, K. (1998). Literacy in a digital world: Teaching and learning in the age of information. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Uceda, J., Barro, S., Llorens, F., Franco, J., Fernández, A., Fernández, S., Rodeiro, D., Ruzo, E. y Canay, R. (2008). Las TIC en el Sistema Universitario Español: UNIVERSITIC 2008. Madrid: CRUE.

Unz, D.C. y Hesse, F.W. (1999). The use of hypertext for learning. *Journal of Educational Computing Research*, 20(3), 279-295.

Vannestal, M E. y Lindquist, H. (2007). Learning English grammar with a corpus: Experimenting with concordancing in a university grammar course. *ReCALL*, 19(3), 329-350.

van Nimwegen, C., Pouw, M. y van Oostendorp, H. (1999). The influence of structure and reading-manipulation on usability of hypertexts. *Interacting with Computers*, 12(1), 7-21.

Bibliografía

van Oostendorp, H. y Goldman, S.R. (1998). The construction of mental representations during reading. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Varis, T. (2000). *What is media competence and why is it necessary?* Parliamentary Assembly Hearing, Council of Europe, Brussels.

Verano, M. (1989). USAFA interactive study in Spanish. En Smith, W.F. (Ed.), *Modern technology in foreign language instruction* (249-256). Lincolnwood, IL: National Textbook Company.

Villanueva, M.L. (2006). ICT Paradoxes from the point of view of autonomy training and plurilingualism. *Mélanges*, 28.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/1_VILLANUEVA.pdf

Villanueva, M.L., Luzón, M.J. y Ruiz, N. (2008): Understanding digital genres as semiotic artefacts: Meaning and cognition beyond standardised genres. *Computers and Composition on line*, 2.

Consultado el 5 de junio de 2009 en: <http://www.bgsu.edu/cconline/DigitalGenres/>

Vincent, E. y Hah, M. (1996). Strategies employed by users of a Japanese computer assisted language learning (CALL) program. *Australian Journal of Educational Technology*, 12(1), 25-34.

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

<http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet12/vincent.html>

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wachowicz, K.A. y Scott, B. (1999). Software that listens: It's not a question of whether, it's a question of how. *CALICO Journal*, 16(3), 253-276.

Waldrop, P. (1984). Behavior reinforcement strategies for computer-assisted instruction: Programming for success. *Educational Technology*, 24(4), 38-41.

Bibliografía

Walker, S., Schloss, P., Fletcher, C.R., Vogel, C.A. y Walker, R.C. (2005). Visual-Syntactic Text Formatting: A new method to enhance online reading. *Reading Online*, 8(6).

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=r_walker/index.html

Walz, J. (2001a). Reading Hypertext: Lower-Level Processes. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 475-494.

Walz, J. (2001b). Reading hypertext: Higher-Level processes. *Canadian Modern Language Review*, 57(4), 590-606.

Ward, J.M. (2004). Blog assisted language learning (BALL): Push button publishing for the pupils. *TEFL Web Journal*, 3(1).

Warschauer, M. (1995). Heterotopias, panopticons and Internet discourse. *University of Hawaii Working Papers in ESL*, 14(1), 91-121.

Warschauer, M. (1996a). Comparing face-to-face and electronic communication in the second language classroom. *CALICO Journal*, 13(2), 7-26.

Warschauer M. (1996b). Computer assisted language learning: An introduction. En Fotos S. (Ed.), *Multimedia language teaching* (3-20). Tokyo: Logos International.

Warschauer, M. (1996c). Motivational aspects of using computers for writing and communication. En Warschauer, M. (Ed.), *Telecollaboration in Foreign Language Learning: Actas de Hawai'i Symposium* (121-130). Honolulu, HI: University of Hawaii.

Warschauer, M. (1997) *Electronic literacies: Language, culture, and power in online education*. Tesis Doctoral sin publicar. University of Hawaii.

Warschauer, M. (1998). Researching technology in TESOL: Determinist, instrumental, and critical approaches. *TESOL Quarterly*, 32(4), 57-61.

Warschauer, M. (1999). *Electronic literacies: Language, culture and power in online education*. Erlbaum: London.

Bibliografía

Warschauer, M. (2001). Language, identity, and the Internet. En Kolko, B., Nakamura, L. y Rodman, G. (Eds.), *Race in cyberspace* (151–170). New York, NY: Routledge.

Warschauer, M. y Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31, 57-71.

Warschauer, M. y Meskill, C. (2000). Technology and second language learning. En Rosenthal, J. (Ed.), *Handbook of undergraduate second language education* (303-318). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Warschauer, M. y Whittaker, P.F. (1997). The Internet for English teaching: Guidelines for teachers. *TESL Reporter*, 30(1), 27-33.

Warschauer, M., Turbee, L. y Roberts, B. (1996). Computer learning networks and student empowerment. *System* 24(1), 1-14.

Waxman, H.C. y Padron, Y. (1987). *The effect of ESL students' perceptions of their cognitive strategies on reading achievement*. Ponencia presentada en *Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association*, Denver, CO.

Wegner, M.J. y Payne, D.G. (1996). Comprehension and retention of nonlinear text: Considerations of working memory and material-appropriate processing. *American Journal of Psychology*, 109(1), 93-130.

Weinberg, A. (2002). Virtual misadventures: Technical problems and student satisfaction when implementing multimedia in an advanced French listening comprehension course. *CALICO Journal*, 19(2), 331-360.

Werlich, E. (1976). *A text grammar of English*. Heidelberg: Quelle and Meyer.

Weyers, J.R. (1999). The effects of authentic video on communicative competence. *The Modern Language Journal*, 83(3), 339-349.

Whitbread, D. (2001). *The design manual*. Sydney: UNSW Press.

Wikipedia (2009). (Sitio web)

Consultado el 5 de junio de 2009 en: http://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page

Bibliografía

Willetts, K. (1992). Technology and second language learning. Documento ERIC: EDO-FL-92-07.

Windeatt, S. (1986). Observing CALL in action. En Leech, G. y Candlin, C.N. (Eds.), *Computers in English language teaching and research* (79-97). London: Longman.

Wittel, A. (2000). Ethnography on the move: From field to net to Internet. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(1).

Consultado el 5 de junio de 2009 en:

<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1131>

Wong, A. (2000). Cyberself: Identity, language and styles on the Internet. En Gibbs, D. y Krause, K. (Eds.), *Cyberlines* (175-206). Melbourne: James Nicholas Publishers.

Wyatt, D.H. (1984). Computer-assisted teaching and testing of reading and listening. *Foreign Language Annals*, 17(4), 393-407.

Wyatt, D. (1989). Computers and reading skills: The medium and the message. En Pennington, M. (Ed.). *Teaching languages with computers: The state of the art* (63-78). La Jolla: Athelstan.

Xiufeng, L., Macmillan, R. y Timmons, V. (1998). Assessing the impact of computer intergration on students. *Journal of Research on Computing in Education*, 31(2), 189-204.

Zarcadoolas, C., Blanco, M., Boyer, J.F. y Pleasant, A. (2002). Unweaving the Web: An exploratory study of low-literate adults' navigation skills on the World Wide Web. *Journal of Health Communication*, 7, 309-324.

Zhao, Y. (2003) Recent developments in technology and language learning: A literature review and meta-analysis. *CALICO Journal*, 21(1), 1-27.

Zuk, D. (1986). The effects of microcomputers on children's attention to reading. *Computers in the Schools*, 3, 39-51.

ABSTRACT

El tema de nuestro estudio: las estrategias de lectura *on-line*, implica que nuestro trabajo se sitúe en un panorama multidisciplinar. Nos movemos entre dos grandes entornos que serían la lectura tradicional y la lectura en Internet.

En nuestra tesis nos hemos planteado dos grandes objetivos. En primer lugar el conocimiento de la lectura comprensiva *on-line* y de aquellas áreas de conocimiento en las que se sustenta. Por ello, nos incumben también otras disciplinas como la lectura tradicional, las estrategias, la enseñanza de lenguas en un entorno de nuevas tecnologías o la alfabetización en la sociedad actual (*literacy*). En segundo lugar, nos hemos propuesto comprobar, por medio de un estudio experimental, en qué modo la instrucción estratégica influye en la comprensión lectora *on-line* en inglés como lengua extranjera. Hemos estudiado también su efecto en otros factores relacionados con el aprendizaje de lenguas como la lectura en papel, la gramática, la motivación, la capacidad y la actitud hacia las nuevas tecnologías, y el uso de estrategias de lectura.

The topic of our study, on-line reading strategies, involves the location of our work in a multidisciplinary context. We move between two big environments: That of traditional reading and that of Internet reading.

Our thesis has two main goals. First, the knowledge of reading comprehension and those fields in which it is based. Thus, we are interested in other disciplines such as traditional reading, strategies, ICT (Information and Communication Technologies) enhanced language teaching and literacy in our current society. Secondly, we intend to test, by means of an experimental study, how strategic instruction influences on-line

reading comprehension in EFL. We have also studied the effect of other factors related to language learning such as paper reading, grammar, motivation, ICT capacity and attitude, and the use of reading strategies.