



Universidad Nacional  
de Córdoba

## **UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA**

### **Facultad de Lenguas**

Especialización en Didáctica de las Lenguas Extranjeras

### **Trabajo Final**

**Creencias sobre los procesos de lectura comprensiva en inglés de  
estudiantes de la carrera Contador Público de la Facultad de  
Ciencias Económicas en la Universidad Nacional de Córdoba:  
Diagnóstico y propuesta didáctica.**

**Autora:** Prof. Trad. Marta Patricia del Valle Pereyra

**Directora:** Mgtr. María Gimena San Martín

**Córdoba, 29 de septiembre de 2021**

## **Agradecimientos**

La escritura de mi Trabajo Final de Especialización hubiera sido una tarea muy ardua de no haber recibido el inmenso apoyo de varias personas a quienes deseo agradecer en esta oportunidad.

Todo lo aprendido, reflexionado, construido en este recorrido de mi vida académica y profesional se lo debo, en gran parte, a mi directora, Mgter. María Gimena San Martín, quien, a lo largo de numerosas lecturas atentas me acompañó con absoluta predisposición, conocimiento, generosidad, paciencia y aliento en cada etapa transitada. Mi más sincera gratitud para con ella. Deseo, de igual manera, agradecer a la Facultad de Lenguas, institución que me formó a lo largo de muchos años y continúa brindándome oportunidades de aprendizajes y desarrollo profesional.

Por último, dedico unas palabras de agradecimiento a mi entorno más cercano de amigos y a mi madre por acompañarme en la cotidianeidad durante largas horas de escritura; siempre con palabras y gestos que me fortalecieron y exhortaron a recorrer este camino, que hoy está concluyendo.

## Índice general

<b>Agradecimientos</b> .....	2
<b>Índice general</b> .....	3
<b>Índice de Tablas</b> .....	4
<b>Índice de Anexos</b> .....	5
<b>Capítulo 1. Introducción</b> .....	6
1.1. Planteamiento del Problema .....	6
1.2. Objetivos del estudio .....	9
1.3. Estado de la cuestión .....	11
1.3.1 <i>Relación entre las creencias de los profesores y las creencias de los estudiantes respecto de la enseñanza y el aprendizaje de una LE</i> .....	12
1.3.2 <i>Creencias del profesorado de idiomas con respecto a la enseñanza y al aprendizaje de las LE</i> .....	15
1.3.3 <i>Creencias del alumnado con respecto al aprendizaje de una LE</i> .....	19
<b>Capítulo 2. Marco Teórico</b> .....	23
2.1. Concepciones y modelos de lectura .....	23
2.2. Estrategias de lectura en una LE.....	28
2.3. Creencias que sostienen los estudiantes sobre el aprendizaje de una LE.....	32
2.4. Escala para el relevamiento de creencias .....	36
<b>Capítulo 3. Metodología</b> .....	42
3.1. Enfoque y diseño de la investigación .....	42
3.2. Contexto del estudio y participantes.....	43
3.3. Instrumento y procedimientos para la recolección de datos.....	44
3.4. Análisis de los datos .....	45
3.5. Confiabilidad y validez.....	46
3.6. Diseño de una Guía de Lectura.....	47
<b>Capítulo 4. Resultados</b> .....	51

4.1. Primera sección: resultados de los perfiles de los estudiantes.....	51
4.2. Segunda sección: resultados del cuestionario ECreLe (Longhini et al. 2008).....	54
4.3. Rol del docente.....	60
4.4. Rol de la retroalimentación.....	61
4.5. Expectativas de logro.....	61
4.6. Autoeficacia.....	62
4.7. Uso de estrategias: estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas.....	63
4.8. Decodificación lingüística.....	64
4.9. Procesamiento.....	65
4.10. Experiencias previas en el aprendizaje de la lengua.....	65
<b>Capítulo 5. Aplicación didáctica de los resultados.....</b>	<b>67</b>
5.1. Interpretación de los resultados para el diseño de una propuesta didáctica.....	67
5.2. Propuesta didáctica: Guía de lectura.....	68
5.3. Guía del profesor.....	90
<b>Capítulo 6. Conclusiones.....</b>	<b>99</b>
<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>102</b>

### Índice de Tablas

<b>Tabla 1.</b> <i>Categorías, subcategorías y proposiciones que subyacen a la escala ECreLe.....</i>	<b>37</b>
<b>Tabla 2.</b> <i>Cuestionario demográfico de la lengua-cultura extranjera en inglés.....</i>	<b>51</b>
<b>Tabla 3.</b> <i>Principales motivos por los que los que los estudiantes tenían afinidad con el idioma inglés antes de iniciar el curso. ....</i>	<b>53</b>
<b>Tabla 4.</b> <i>Principales motivos por los que los que los estudiantes no tenían afinidad con el idioma inglés antes de iniciar el curso. ....</i>	<b>53</b>
<b>Tabla 5.</b> <i>Datos obtenidos en números y porcentajes para cada una de las Proposiciones y Diferenciales Semánticos de la escala ECreLe.....</i>	<b>54</b>

## **Índice de Anexos**

<b>Primera Parte:</b> Cuestionario demográfico de la lengua-cultura extranjera inglés .....	116
<b>Segunda Parte:</b> Escala de Creencias sobre la Lectura en Lengua Extranjera.....	117

## Capítulo 1. Introducción

### 1.1. Planteamiento del Problema

Desde hace muchos años, asistimos a un vertiginoso crecimiento mundial en los saberes de disciplinas con un alto grado de especialización y dinamismo, cuya literatura se escribe en lengua inglesa. En este sentido, es innegable el reconocimiento del idioma inglés como vehículo de comunicación, transmisión e intercambio de conocimientos científicos, tecnológicos y con un profundo grado de especificidad, tanto en ámbitos académicos como de investigación, a nivel global (Grabe & Kaplan, 1996; Swales, 2004). En este contexto internacional, los países emergentes, cuya lengua materna no sea la inglesa, se presentan con una cierta dependencia en lo que respecta a la información que poseen, utilizan y divulgan los países desarrollados. Este escenario presenta un reto significativo para las universidades, como espacios de excelencia para la formación de profesionales actualizados y capaces de acceder a los constantes y acelerados cambios que se suscitan en los saberes de sus disciplinas.

En dicho marco, la preeminencia del inglés como vehículo de comunicación internacional ha sentado las bases para una rápida expansión de la enseñanza del Inglés para Fines Académicos (IFA, de ahora en adelante) y Profesionales (Dudley-Evans & St. John, 1998). Respecto del IFA, Hyland y Hamp-Lyons (2002, p. 2) lo definen como la investigación y la instrucción en idiomas enfocadas en las necesidades comunicativas específicas y en las prácticas de grupos particulares en ámbitos académicos. El contexto universitario expone a los estudiantes a la necesidad de adquirir las herramientas necesarias para que formen parte de sus comunidades científico-discursivas específicas, no solo locales sino también internacionales. Esta realidad ha motivado que las universidades argentinas, desde hace varias décadas ya, comencaran a incorporar a los planes de estudio de la gran mayoría de las carreras de grado que se dictan en sus unidades académicas, la asignatura de lectocomprensión en inglés. En efecto, la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora de una lengua extranjera (LE, de ahora en adelante) se ha tornado una necesidad indiscutible como parte de la formación integral de los futuros profesionales de cualquier campo disciplinar.

La lectocomprensión en inglés tiene como eje central el desarrollo de una habilidad determinada en los estudiantes de grado universitarios; esta es la enseñanza de la lectura de materiales bibliográficos específicos de sus disciplinas escritos en lengua extranjera. Tales materiales están condicionados en su abordaje, sus convenciones y su finalidad por las diferentes comunidades disciplinares que les dan origen y, además de referirse a temáticas propias de sus disciplinas académicas, responden a convenciones específicas de sus campos de saber. Respecto de esto, Adelstein y Kuguel (2004) diferencian entre textos especializados y textos especializados académicos. Los primeros hacen referencia a aquellos producidos en ámbitos determinados y con propósitos específicos, tales como los informes técnicos de una empresa, los formularios de organismos gubernamentales, los manuales de instrucción, entre otros. Los segundos se producen en universidades e instituciones de investigación científica y académica, como los artículos de investigación, manuales de estudio, comunicaciones en congresos, etc. Por lo tanto, cada disciplina posee un repertorio de géneros que le es propio y que requiere saber leerlos. Tal como argumentan Adelstein y Kuguel (2004): “los distintos grados de especialización que manifiestan estos géneros responden a quién los produce y para quién, a la finalidad y a la temática abordada” (p. 15).

Con respecto a nuestro estudio, este se sitúa dentro del marco de la asignatura Módulo de idioma inglés de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC., de ahora en adelante), que integra los planes de estudio oficiales de las carreras de grado que allí se ofrecen, la cual se focaliza en el desarrollo de la competencia lectora en inglés, puesto que nuestros alumnos acceden a conocimientos científicos y especializados, que, por su naturaleza global, se divulgan, en su gran mayoría, en textos escritos en lengua inglesa. De ahí que nuestro programa de estudio establezca entre sus necesidades “ayudar a los estudiantes a comprender los textos propios de su disciplina, y así contribuir a un mejor desempeño académico y profesional” (Moyetta & Soliz, 2017, p. 1).

El interés por ahondar en las características únicas de esta asignatura, y en los procesos de enseñanza y aprendizaje comprendidos, parte de nuestra extensa práctica docente en dicha unidad académica, que integra el Departamento de Idiomas con Fines Académicos (DIFA, de ahora en adelante) de la Facultad de Lenguas de la UNC. Desde esta práctica, observamos que la asignatura Módulo de idioma inglés nos presenta varios retos que influyen en los procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes. En este sentido, resulta importante destacar que para

acreditar la comprensión lectora en el contexto antes descrito, los estudiantes de las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Económicas, a saber: Contador Público, Licenciatura en Economía y Licenciatura en Administración, deben completar un régimen de cursado cuatrimestral, de carácter obligatorio, que contempla una carga horaria semanal de cuatro horas reloj, lo que completa una carga horaria total de setenta y cinco horas reloj al término del curso. El cursado de esta materia está previsto previo al cursado de cualquier otra del quinto semestre dentro de los planes de estudio de esta facultad, si bien no tiene correlatividad con ninguna otra materia del plan de estudios ni impide el cursado de otras asignaturas, por lo que cada estudiante tiene la libertad de decidir en qué momento de su carrera cursa el Módulo de idioma. Este contexto particular impone desafíos tales como: composición heterogénea de los grupos, diferentes grados de conocimientos previos de la lengua inglesa, múltiples experiencias anteriores con el idioma inglés, niveles disímiles de conocimientos específicos previos de sus propios campos disciplinares, desarrollo insuficiente de la competencia lectora en inglés por medio del uso efectivo de estrategias, dificultad para abordar con autonomía la lectura de textos en inglés pertenecientes a los géneros propios y frecuentes del área de las Ciencias Económicas, un bagaje de creencias previas sobre lo que significa aprender y leer una LE, así como manuales de cátedra cuyos corpus textuales y secuencias didácticas podrían ser actualizados, con fundamentos en el contexto antes descrito y en las peculiaridades de nuestros estudiantes.

Con frecuencia, los docentes de esta asignatura, en diálogo con nuestros estudiantes, los escuchamos manifestar ciertas inquietudes para cursar la materia, gran parte de las cuales partirían de ideas preconcebidas que sostienen respecto del aprendizaje de inglés, y, en especial, respecto del aprendizaje de inglés en su formación universitaria. En términos generales, dichas creencias, dependiendo de las experiencias y los contextos en los que comenzaron a formarse los estudiantes, pueden favorecer o perjudicar el aprendizaje de una LE. Al respecto, Corpas Arellano (2015) afirma que “las creencias individuales que el alumnado tiene sobre el aprendizaje de una lengua pueden influir, consciente o inconscientemente, en su aproximación a la lengua” (p. 286). Este contexto, nos impulsa a indagar sobre las creencias que traen los estudiantes a nuestra asignatura. Desde hace varios años, se ha demostrado que el sistema de creencias cumple un rol primordial en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una LE y que los docentes y estudiantes transitan sus propios caminos, cada cual, desde su rol en las aulas, impregnados por estas creencias que van construyendo a lo largo de todas sus vidas como enseñantes y aprendientes. Así lo han expuesto múltiples estudios realizados en relación con

creencias, entre estos: Barcelos (2000; 2003; 2006; 2013); Barcelos y Kalaja (2011); Horwitz (1985; 1987; 1988; 1999); Peng (2011); Ramos Méndez (2010); Williams & Burden (1999), los que han dado evidencias de que los estudiantes tienen sus propias concepciones sobre el aprendizaje de las lenguas (Barcelos, 2000; 2008) y que sus comportamientos como aprendientes de dichas lenguas y procesos de aprendizaje (Borg, 2003; Ellis, 2009; Horwitz, 1988; Kalaja, 1995) están guiados por tales concepciones. Al respecto, Bernat (2008) sostiene que las percepciones y las creencias juegan un rol significativo en dirigir el comportamiento humano. En el campo de las segundas lenguas, casi dos décadas de investigación han revelado cómo las creencias de los estudiantes tienen el potencial de moldear sus procesos cognitivos y afectivos en el aula e impactar en sus acciones (p. 7). Asimismo, estas teorías o creencias comienzan a desarrollarse desde etapas tempranas en la vida de cada individuo, a partir de su experiencia como estudiantes (Lortie, 1975) y tienen su impacto en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, así como también influirán en sus futuras vidas profesionales (Borg, 2003). Con respecto a los docentes, Salazar (como se citó en Solís, 2015) remarca que las creencias que sostienen son de particular importancia si consideramos que forman parte de los fundamentos que les permiten tomar decisiones pedagógicas, tanto dentro como fuera del aula y, al mismo tiempo, influyen en la motivación del estudiante para aprender.

Por lo expuesto en los párrafos anteriores, en el presente trabajo, decidimos ahondar en las creencias que sostienen nuestros aprendientes sobre sus procesos de comprensión lectora, acotando el estudio a la problemática que presentan los estudiantes de la carrera de Contador Público que cursan nuestra asignatura, por ser este el grupo con mayor presencia en nuestras cátedras. Del mismo modo, sostenemos que ahondar en la naturaleza y en las características de dichas creencias nos brindará fundamentos sólidos para presentar un diagnóstico de la situación y, a partir de dicho diagnóstico, proponer materiales de estudio que reflejen las creencias de los estudiantes conducentes al desarrollo de sus competencias lectoras y que acompañen nuestras prácticas docentes hacia una mejor consecución de los objetivos propuestos por nuestra asignatura.

## **1.2 Objetivos del estudio**

El interés puesto de manifiesto en el párrafo anterior orienta los siguientes objetivos de investigación:

### Objetivos generales

- Explorar las creencias sobre los procesos de lectura comprensiva en inglés de los alumnos matriculados en la carrera de Contador Público de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC.
- Diseñar una guía de lectura, y su correspondiente guía del profesor, enfocada en promover estrategias de lectura en sintonía con el modelo interactivo de enseñanza y aprendizaje de la lectura en LE.

### Objetivos específicos

- Identificar, describir y categorizar las creencias que sostienen los alumnos matriculados en la carrera de Contador Público de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC. sobre los procesos de lectura comprensiva en inglés al inicio del cursado de la asignatura.
- Diagnosticar, a partir de los resultados obtenidos, creencias que conduzcan al desarrollo de la competencia lectora en inglés y creencias que obstaculicen dicho proceso al inicio del cursado de la asignatura.
- Diseñar, a partir del diagnóstico de situación que se desprenda del objetivo anterior, una guía de lectura modelo, acompañada de su guía del profesor, enfocada en favorecer la enseñanza y el aprendizaje de estrategias de lectura conducentes al desarrollo eficaz de la competencia lectora en inglés.

Nuestro trabajo se sustenta sobre el siguiente supuesto:

Los estudiantes de la carrera Contador Público de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC. sostienen creencias sobre los procesos de lectura de textos de su disciplina en inglés que denotan: a) cierta dificultad para seleccionar de manera consciente estrategias efectivas de lectura, b) una dependencia del rol del docente y c) un autoconcepto bajo como lectores en inglés.

Por último, sostenemos que realizar un estudio sobre las creencias con las que los estudiantes de la asignatura Módulo de idioma inglés inician su cursado es de suma relevancia para diagnosticar el impacto positivo o negativo que estas tendrían en el uso de estrategias de lectura y el desarrollo de lectores en LE eficientes y autónomos. Creemos, asimismo, que el

diseño de una guía de lectura y su correspondiente guía del profesor será un modelo útil para que los docentes de nuestra asignatura podamos conocer y reflexionar sobre qué propuestas didácticas favorecen el desarrollo de la comprensión lectora en relación con las creencias de nuestros estudiantes. En última instancia, es de suma importancia que los docentes conozcan las creencias de sus aprendientes para construir oportunidades de aprendizaje sensibles a dichas creencias y para orientar sus prácticas lectoras hacia un mayor logro de los objetivos de la asignatura; así como contribuir al desarrollo progresivo de lectores independientes, reflexivos y conscientes de sus acciones y elecciones estratégicas respecto de la lectura en LE.

### **1.3 Estado de la cuestión**

El campo de la investigación sobre las creencias de docentes y estudiantes respecto de la enseñanza y el aprendizaje de una LE ha sido muy fructífero y amplio en sus enfoques y alcances en las últimas cuatro décadas. En efecto, la revisión de la literatura nos ha conducido a estudios en diferentes y variadas áreas, los que, a modo de ejemplificación, enumeramos a continuación:

- estudios sobre la relación entre las creencias y las emociones (Aragao, 2011; Barcelos, 2015);
- estudios sobre las creencias de los docentes respecto de la enseñanza de gramática, los que han seguido al menos tres líneas de investigación: a) el conocimiento declarativo de la gramática (Andrews, 1999; Berry, 2014; Williamson & Hardman, 1995); b) las creencias expresadas sobre la enseñanza de gramática (Borg, 1999; Chandler, Robinson & Noyes, 1988; Burgess & Etherington, 2002; Roa Rocha, 2019); y c) las creencias reflejadas en las prácticas de enseñanza (Borg, 2001);
- estudios sobre las creencias de los docentes de inglés LE y la enseñanza de léxico (Alcázar et al., 2015; López Barrios et al., 2020);
- estudios sobre la relación entre creencias del profesorado y su práctica docente, discrepancias entre creencias del profesorado y creencias de estudiantes, naturaleza de las creencias del profesorado, creencias sobre innovación educativa y estudios que investigan las creencias del profesorado como fuente para su concienciación y crecimiento profesional (Gabillon, 2007);
- estudios sobre la relación entre las creencias y la práctica docente y su cambio y evolución (Peacock, 2001; Woods, 1996);

- estudios sobre la relación entre las creencias de los estudiantes acerca de la enseñanza y el aprendizaje de una LE y el género (Bernat & Lloyd, 2007; Siebert, 2003);
- estudios sobre la relación entre las creencias de los profesores y las de los estudiantes respecto de la enseñanza y el aprendizaje de una LE;
- estudios sobre las creencias de los estudiantes acerca de la naturaleza y el proceso de aprendizaje de una LE (Corpas, 2011; Kunt, 2008; Sakui & Gaines, 1999); y el uso de estrategias de aprendizaje (Amini Farsani & Nikoopour, 2010; Fazeli, 2011; Yang, 1999).

En esta revisión, y a los fines de sistematizar las investigaciones consultadas, sugerimos agruparlas alrededor de tres ejes de estudio: 1) la relación entre las creencias de los profesores y las creencias de los estudiantes respecto de la enseñanza y el aprendizaje de una LE, 2) las creencias del profesorado de idiomas con respecto a la enseñanza y al aprendizaje de una LE, y 3) las creencias del estudiantado con respecto al aprendizaje de una LE. En los párrafos que siguen abordaremos en mayor profundidad cada uno de estos ejes de investigación que sientan importantes antecedentes para nuestra investigación actual.

### ***1.3.1 Relación entre las creencias de los profesores y las creencias de los estudiantes respecto de la enseñanza y el aprendizaje de una LE***

En el campo de la lingüística aplicada se ha dado evidencia de la importancia de examinar las creencias de los docentes en relación con las de sus estudiantes, puesto que estudiarlas nos permite interpretar diferentes situaciones contextuales, en particular, aquellas que interfieren con los procesos de enseñanza y aprendizaje, tales como ausencia de motivación, esfuerzo y participación activa de nuestros estudiantes. En efecto, para poder comprender las complejidades de las creencias en los contextos escolares, cada vez se reconoce más la importancia de estudiar las creencias de profesores y estudiantes en conjunto, puesto que los resultados de dichas investigaciones nos permitirían conocer en qué medida las creencias de ambos son iguales o diferentes. Kalaja y Barcelos (2013, p. 2), afirman que cuando hay concordancia entre las creencias de los docentes y las de sus propios estudiantes se favorece el aprendizaje, al incrementarse la motivación, el esfuerzo y la participación en clase, mientras que la falta de concordancia resulta en detrimento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De manera similar lo sostiene Horwitz (1988, p. 292) al argumentar que la brecha entre las creencias de los docentes y las de los estudiantes probablemente tenga resultados negativos para estos últimos, pues esta falta de concordancia entre las creencias de cada uno puede conducir a una reducción de la confianza y la satisfacción del aprendiente en la clase, así como también a una falta de predisposición para participar de actividades comunicativas.

Estudios realizados por Barcelos (2000), respecto de la relación entre profesores y estudiantes, y Peacock (1999), en lo referido a los conflictos sobre la utilidad de las actividades desarrolladas en clase, concluyeron que las creencias de los docentes y sus estudiantes son divergentes en cuanto a sus propios roles, la metodología empleada y la influencia recíproca entre las creencias de ambos. En este último punto, Kern (1995) comparó las creencias de un grupo de 180 estudiantes de francés como LE en la Universidad de Berkeley sobre el aprendizaje de una LE y las comparó con aquellas de sus docentes y las de sus propios colegas en otra institución, entre ellos, estudios similares realizados por Horwitz (1988). El autor arribó a la conclusión de que las creencias de sus estudiantes parecen estar de alguna manera más alineadas con el pensamiento actual sobre pedagogía en LE (p. 76). Por otro lado, examinó las creencias de los estudiantes al inicio y al final del semestre con el fin de observar si estas cambiaban a lo largo de ese período en relación con la de sus profesores, de manera de poder desarrollar hipótesis acerca de la potencial influencia que podrían ejercer las creencias de los docentes en las propias creencias de los aprendientes. El instrumento utilizado fue el cuestionario BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*, por sus siglas en inglés), desarrollado por Horwitz (1985; 1987) para medir las creencias de los estudiantes de LE, y que, como veremos más adelante, ha sido un instrumento muy utilizado en otras investigaciones sobre creencias. Las conclusiones a las que arribó refirieron que las creencias de los estudiantes no cambian de manera automática cuando se los expone a nuevos métodos de enseñanza y que, además, dichas creencias se encontraban “*quite well entrenched*” [bastante bien atrincheradas] (Kern, 1995, p. 76). Asimismo, concluyó que las creencias de los docentes son solo uno de los muchos factores que afectan las creencias de los estudiantes acerca del aprendizaje de una LE, lo que sugiere que aún son necesarios numerosos estudios en distintos niveles para explorar en mayor profundidad y con mejor precisión las complejas interrelaciones entre los sistemas de creencias de los profesores y los estudiantes respecto de la enseñanza y el aprendizaje de una LE.

Por su parte, Mantley-Bromley (1995) utilizó una versión acotada del cuestionario BALLI desarrollado por Horwitz (1987) para investigar las creencias de 208 estudiantes del nivel medio en su primer año de francés y español como lenguas extranjeras. Sus conclusiones fueron similares a las de Horwitz (1988) y Kern (1995) en el sentido de que algunas de las creencias de los estudiantes que participaron de su investigación respecto del aprendizaje de una LE diferían de las creencias comúnmente sostenidas por los docentes. En sus conclusiones, la investigadora destacó la importancia de que los docentes tengan una comprensión acabada de las creencias de sus estudiantes de LE, debido a que los estudiantes con creencias realistas y fundamentadas tienen mayores posibilidades de comportarse más activamente en clase, trabajar con más dedicación fuera de la clase y (un aspecto crucial para esta autora) persistir más tiempo en el estudio de la lengua (Mantley-Bromley, 1995, p. 381).

Siguiendo con el contexto de la enseñanza de nivel medio o secundario, en Argentina se realizó un estudio de gran escala y con una duración de cuatro años en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), titulado “Creencias de docentes y alumnos sobre el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en el nivel medio: Diagnóstico de las creencias que favorecen u obstaculizan el aprendizaje” (Valsecchi et al., 2011). Los resultados obtenidos se agruparon alrededor de tres ejes principales: a) aquellos que mostraron coincidencia entre las creencias y los marcos teóricos vigentes, b) aquellos que dejan en evidencia una indefinición de opinión por parte de los docentes, y c) aquellos que promueven a la reflexión de los profesores formadores de futuros docentes de inglés como LE de la UNRC. Las conclusiones generales a las que arribó esta investigación refuerzan la noción de que las creencias de los docentes impactan en sus propias actitudes respecto de las implicancias de la enseñanza y el aprendizaje de una LE, la elección de metodologías, las bases epistemológicas que sustentan dichas elecciones y el aprendizaje de los estudiantes. Por tal motivo, dicho estudio remarcó la necesidad de que los docentes hagan conscientes sus creencias; esta toma de conciencia sobre la interrelación entre el origen de las creencias de los docentes y su impacto en las decisiones y acciones que ocurren en el aula puede modificar la manera de comprender y aproximarse a los procesos de enseñanza y aprendizaje de una LE. El estudio avanzó aún más en sus contribuciones al poner de manifiesto la importancia de que los programas de formación de docentes de LE también hagan conscientes estas creencias para poder reflexionar sobre ellas. A su vez, el estudio alentó “la reflexión metacognitiva por parte de docentes y alumnos [con el fin de] plantear desacuerdos o coincidencias entre las interpretaciones de docentes y alumnos

acerca de la forma en que los procesos de enseñanza y aprendizaje se deben llevar a cabo” (Valsecchi et al., 2011, s.p.).

### ***1.3.2 Creencias del profesorado de idiomas con respecto a la enseñanza y al aprendizaje de las LE***

Los numerosos estudios sobre las creencias de los docentes de LE han partido del presupuesto de que estos se ven en gran medida influenciados por sus creencias, las que, a su vez, impactan en sus planes de clases, sus decisiones, acciones y enfoques metodológicos que aplican en sus aulas. Estas premisas han motivado una vasta cantidad de investigaciones a lo largo del mundo, las que, en términos generales, sugieren que las creencias no son construcciones personales, sino que, por el contrario, están determinadas por un contexto social, cultural e histórico que las influencia y retroalimenta a través de la interacción social (Barcelos, 2006; Hortwitz, 1985; Pajares, 1992; Peacock, 2001). Según dichos estudios, las creencias que los docentes sostienen respecto de la enseñanza de una LE representan conceptos significativos que dan forma al trabajo que hacen en las aulas, ya que sus percepciones del proceso de enseñanza y aprendizaje influyen en las condiciones que generan para sus propios estudiantes y en las acciones y decisiones que ponen de manifiesto en su práctica. Según Pajares (1992), las creencias de los docentes se convierten en mediadoras significativas de sus comportamientos en las aulas y son conceptos esenciales para comprender las maneras de pensar y las decisiones particulares a cada profesor.

Las creencias de los profesores pueden agruparse alrededor de, al menos, cuatro grupos principales, según las problemáticas que han sido investigadas: a) creencias y experiencias previas del docente sobre el aprendizaje de la LE, b) creencias y formación docente, c) creencias y práctica docente en el aula y d) creencias e instrucción en la LE, en especial, enseñanza de gramática y lectura. Asimismo, muchos estudios se han llevado a cabo con el fin de describir la evolución de las creencias de los docentes y las consistencias e inconsistencias entre sus creencias y sus prácticas reales en el aula (Andrews, 2006; Burgess & Etherington, 2002; Farrell & Lim, 2005; López Barrios et al., 2020). Borg (2006) realizó una exploración crítica de los estudios desarrollados en estas áreas e identificó, al momento de su revisión, 64 estudios publicados entre los años 1976 y 2002, siendo la década del ‘90 la más fructífera en investigaciones relacionadas específicamente con las creencias docentes o “cognición docente”,

término acuñado por el mismo Borg (2003, p. 81), para referirse a lo que los docentes piensan, creen y saben sobre el proceso de enseñar lenguas.

En la siguiente revisión, nos enfocaremos en los estudios que pertenecen al cuarto grupo mencionado en el párrafo anterior, ya que se relacionan con procesos de instrucción y aprendizaje de lectura en LE en diferentes contextos académicos. Notaremos que estos estudios, además, se complementaron con un análisis de las consistencias y discrepancias entre las creencias de los profesores y sus acciones en el aula, tema que ha generado gran interés en numerosos lingüistas.

Comenzamos por referirnos a la investigación realizada por Graden (1996) en la Universidad de Carolina del Norte, quien condujo un estudio de carácter cualitativo en el que comparó las creencias de seis docentes de LE en escuelas secundarias de Estados Unidos acerca de la lectura y la enseñanza de la lectura con sus prácticas de instrucción en el aula. Los seis docentes que conformaron este estudio creían que: a) el dominio de la habilidad lectora se facilita al ofrecerles a los estudiantes múltiples y frecuentes oportunidades para la práctica de la lectura, b) el uso de la lengua meta es preferible para la enseñanza de la lectura y c) la lectura oral interfiere con la comprensión lectora. Sin embargo, en la práctica áulica, los seis docentes mostraron inconsistencias en estos tres grupos de creencias debido a la necesidad de responder al escaso conocimiento de la LE de sus estudiantes y a una baja motivación por parte de estos para la lectura. Esto llevó a la conclusión de que las creencias de estos docentes de LE respecto de la enseñanza de la lectura y sus prácticas en el aula se vieron modificadas por factores contextuales de sus estudiantes.

En línea con el estudio anterior, consultamos una investigación realizada con el fin de indagar en el sistema de creencias de los docentes acerca de las teorías y estrategias de lectura y explorar el grado de consistencias y discrepancias entre dichas creencias y las actividades prácticas de enseñanza de estos docentes (Nazari & Bagheri, 2015). La investigación estuvo conformada por 21 participantes, docentes de inglés como LE, en la universidad Shiraz Azad y en el Instituto de Lenguas Extranjeras de Irán; ambas instituciones elegidas de manera aleatoria. La metodología empleada fue mixta (cuantitativa y cualitativa) y para la recolección de los datos respecto de la diversidad de creencias se utilizó un cuestionario sobre la enseñanza de la lectura en inglés, adaptado a la escala de Likert, que se aplicó a todos los docentes de la muestra

y, para la exploración de sus prácticas docentes, se observaron a cinco docentes durante sus clases. Los resultados del cuestionario mostraron que los docentes enfatizaban las estrategias cognitivas, metacognitivas y el conocimiento lingüístico y que existía una consistencia entre las creencias de los docentes acerca de las estrategias de lectura y sus prácticas en el aula. Por su parte, al comparar los resultados cuantitativos con las observaciones de las clases, se concluyó que, aun cuando, en general, las creencias de los docentes estaban alineadas con sus prácticas pedagógicas, se evidenciaban algunas contradicciones entre las creencias manifestadas por los docentes y sus prácticas concretas en el aula. Las inconsistencias observadas en algunos de estos docentes no resultaron sorprendidas, ya que dichas conclusiones se alinean con las de estudios realizados por otros investigadores (Mansour, 2013; Ogan-Bekiroglu & Akkoç, 2009), quienes también concluyeron que las creencias interactúan con las prácticas de maneras complejas; aquello que los docentes dicen creer puede ser consistente o inconsistente con sus acciones concretas en el aula, puesto que las complejidades propias de la vida en las aulas puede causar conflictos o limitar las habilidades de los docentes para mantenerse fieles a sus creencias y ofrecer una instrucción alineada con sus creencias teóricas (Fang, 1996).

Otros estudios sobre las creencias de los docentes respecto de la enseñanza de la lectura y sus prácticas reales en el aula respaldan la noción de que las creencias teóricas de los docentes dan forma a sus maneras de enseñar, lo que, una vez más, pone en juego la dicotomía acerca de la consistencia y la inconsistencia entre creencias y acciones. Johnson (1992) investigó los fundamentos teóricos de docentes de LE en sus clases de lectura, para lo cual seleccionó una muestra de 30 docentes de inglés como segunda lengua (L2) que sostenían diferentes orientaciones teóricas respecto del aprendizaje y la enseñanza y estudió sus correspondientes prácticas de instrucción en el aula. Los participantes de esta investigación pertenecían a áreas urbanas y suburbanas de la región de Upstate, Nueva York. Diecisiete de los treinta docentes desempeñaban la docencia en el nivel medio, siete en programas para adultos, cinco en escuelas primarias y uno de ellos en la universidad. Los resultados de su estudio indicaron que las creencias teóricas que sostenían la mayoría de los docentes (60%) guiaban de manera consistente sus enfoques metodológicos. En un estudio subsiguiente, Johnson (1994) concluyó que, si bien las creencias de los docentes son difíciles de definir y estudiar, se puede concluir en tres asunciones básicas de estas: 1) influyen en sus percepciones y juicios; 2) juegan un rol importante en dar forma a las concepciones que sostienen sobre la enseñanza y sus prácticas en

el aula, y 3) conocerlas y comprenderlas es necesario puesto que se puede, así, mejorar las prácticas docentes y los programas de formación docente.

En Sudamérica, nos situamos en Perú para la revisión de la tesis de maestría realizada por Vila Azabache (2016) titulada “Concepciones y creencias de los docentes sobre el proceso de comprensión de lectura en la enseñanza de inglés como lengua extranjera”. En su estudio, la autora realizó una investigación de carácter cualitativo, mediante entrevistas de profundidad realizadas a diez docentes de inglés como LE en un centro de idiomas privado ubicado en la ciudad de Lima. Los docentes seleccionados debían cumplir con los requisitos de enseñar en el nivel intermedio o avanzado de inglés como LE y contar con un mínimo de tres años de experiencia docente. El propósito de su investigación fue identificar las concepciones y creencias de estos docentes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como, de la lectura y la comprensión de la lectura en la enseñanza de inglés como LE. Los resultados obtenidos demostraron que los docentes sostenían la creencia de que la enseñanza es un proceso de transmisión de contenidos, cuyo énfasis está en la selección y preparación de los materiales a utilizar en el aula. A su vez, estas creencias se reflejaban en sus acciones en el aula. Respecto de la enseñanza de la lectura, en particular, la autora arribó a las siguientes conclusiones:

[Los docentes] asumen un enfoque ascendente de la comprensión de lectura, centrándose en el dominio del vocabulario como recurso principal en el desarrollo de esta habilidad en la nueva lengua. Igualmente, conciben la lectura como un medio para acceder a cualquier información, a través de la que obtendrán algún tipo de beneficio en el ámbito académico, laboral o personal. Ninguno de los docentes entrevistados lleva a sus estudiantes a la utilización de estrategias de lectura. Sin embargo, sí aparecen en el proceso de enseñanza, a modo de demostración por parte del docente. Se podría concluir que las concepciones y creencias instauradas en los docentes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre el proceso de comprensión de lectura, podrían actuar como una barrera en la aplicación práctica de nuevos saberes sobre cómo enseñar el inglés como lengua extranjera, en particular, la comprensión de lectura. (Vila Azabache, 2016, p. iii)

Como cierre a este apartado, podemos afirmar que los estudios consultados dan muestra de que la manera en la que los profesores desarrollan sus actividades de lectura en el aula depende, en gran medida, de sus creencias acerca de los estudiantes, del aprendizaje de una LE y de los supuestos teóricos que respaldan sus decisiones. Estas investigaciones, además, resultan de gran relevancia puesto que generan implicancias significativas para los programas

de formación de docentes de LE, que incluyen la necesidad de ofrecer bases sólidas en el desarrollo de la habilidad lectora en LE, explorar los sistemas de creencias que entran en juego con las prácticas docentes y desarrollar nuevas estrategias para maximizar las prácticas de lectura.

### ***1.3.3 Creencias del alumnado con respecto al aprendizaje de una LE***

En esta sección, haremos referencia a estudios sobre las creencias de los aprendientes respecto del aprendizaje de una LE, todos los cuales han dado evidencia de que los estudiantes también tienen sus propias teorías sobre lo que implica aprender una LE (Barcelos, 2000) y que sus comportamientos están guiados por dichas teorías (Bernat, 2008), así como sus procesos de aprendizaje (Ellis, 2009).

En un estudio realizado por Kunt (2008) en un grupo de estudiantes hablantes de turco que estudiaban inglés como LE en programas preuniversitarios de Chipre, se identificaron tres categorías de creencias, luego de analizar los resultados obtenidos al aplicar el cuestionario BALLI (Horwitz, 1987). Estas creencias se referían a: el valor y la naturaleza del aprendizaje del inglés, la confianza en sí mismo en el habla y la interacción social. Los resultados confirmaron una alta motivación instrumental para el aprendizaje de inglés y fuertes creencias en la importancia del inglés. Una investigación similar fue la realizada por Diab (2000) con estudiantes libaneses que aprendían inglés y francés como LE en tres universidades del Líbano. El propósito de esta investigación era describir las creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje de la lengua. Los resultados obtenidos fueron diferentes para cada grupo de idiomas. En el caso de inglés, las creencias de los estudiantes pudieron agruparse en cuatro categorías: motivación integradora, dificultad para hablar y aprender inglés, importancia de la precisión oral en inglés, así como también del inglés en el contexto sociopolítico del Líbano. Una creencia importante que se confirmó en este estudio es que la importancia del aprendizaje de una LE está relacionada con el contexto sociopolítico y cultural de la educación de esa lengua, en el caso de este estudio: la importancia que se le asigna al idioma inglés en el Líbano.

Las conclusiones de varios estudios que exploraron las creencias de los estudiantes con respecto a diversos aspectos del aprendizaje de una LE plantean que estas condicionan en cierta medida sus acciones y comportamientos relacionados con los procesos de enseñanza y

aprendizaje, facilitando o dificultando dicho camino. En su investigación: “Creencias de aprendizaje de principiantes brasileños sobre la escritura en la adquisición del ELE”, Espinosa Taset (2009) resume las conclusiones más significativas a las que arribaron Wenden (1987) y Yang (1992) respecto de la relación entre las creencias y las estrategias de aprendizaje en alumnos de una LE:

Estos estudios muestran que: a) los aprendientes tienen creencias sobre una amplia gama de aspectos relativos a la naturaleza de la lengua y su aprendizaje; b) aquellas reciben una fuerte influencia de las experiencias de aprendizaje; y c) hay una estrecha relación dinámica y recíproca entre el sistema de creencias de aprendizaje de los alumnos y las estrategias y acciones que desarrollan en el proceso de aprender una LE. (pp. 79-80)

Si bien dichos estudios se focalizaron en la escritura, las conclusiones generales podrían hacerse extensivas a la competencia lectora en LE. Por su parte, Barcelos (1995) condujo un estudio de caso múltiple con catorce alumnos universitarios de inglés como LE en Brasil, a fin de conocer sus creencias a través de la caracterización de sus culturas de aprendizaje de lenguas. Su estudio concluyó que los estudiantes sostenían fuertes creencias respecto del rol de la gramática, del docente y de la lengua objeto de estudio. Asimismo, las experiencias previas de los aprendientes ejercían una influencia significativa en sus creencias sobre el aprendizaje de una LE.

En Argentina, la Universidad Nacional de Río Cuarto desde hace varios años está desarrollando numerosas investigaciones sobre las creencias con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de una LE desde distintos enfoques y contextos. Es así que en Valsecchi et al. (2012), en el marco de una investigación realizada con 1600 estudiantes de quinto año de escuelas secundarias de gestión pública y privada de la ciudad de Río Cuarto y otras localidades del Departamento Río Cuarto de la provincia de Córdoba, con el objetivo de analizar las creencias de los estudiantes sobre la enseñanza y el aprendizaje de inglés como LE en la escuela secundaria, se arribó a la conclusión de que los estudiantes poseen creencias vinculadas a sus experiencias, a sus interacciones en la sociedad y al contexto que les dio origen. Asimismo, se destacó la importancia de conocer estas creencias para diseñar propuestas pedagógicas basadas en el sistema de creencias de los estudiantes.

En la misma universidad mencionada con anterioridad, se desarrolló una investigación que presenta una estrecha relación con nuestro estudio, ya que indagó en las creencias sobre la

comprensión lectora y el uso de estrategias de lectura en inglés en estudiantes universitarios. Esta investigación de tipo descriptivo y comparativo, realizada por Caffaratti et al. (2012), investigó las creencias de 237 estudiantes de IFA; 137 estudiantes cursaban carreras pertenecientes a las Ciencias Sociales, mientras que 101 pertenecían a las Ciencias Exactas. La investigación se centró en la exploración de sus prácticas lectoras en inglés al comienzo del ciclo lectivo. Los resultados arrojados mostraron que los estudiantes de la Facultad de Ciencias Exactas manifestaban mayor dependencia del docente y un autoconcepto más bajo, mientras que los estudiantes de las áreas de Ciencias Sociales tenían creencias más conducentes a su autonomía, con mayores expectativas de logro y consciencia en el uso de estrategias de lectura. Las autoras remarcaron que dichos resultados “sugieren la necesidad por parte de los docentes, especialmente del grupo de CE [Ciencias Exactas], de enseñar estrategias que ayuden a los alumnos a modificar aquellas creencias que pueden obstaculizar su aprendizaje” (Caffaratti et al., 2012, p. 14).

De las investigaciones consultadas se desprende que los estudiantes llegan a la universidad con creencias previas sobre lo que significa el aprendizaje de inglés como LE y que estas creencias tienen origen en sus propias experiencias previas como estudiantes, en sus propias culturas de aprendizaje y en los diversos contextos en los que se desarrollaron. De esta forma, pueden influir de manera positiva o negativa en sus logros académicos, así como también en múltiples factores de aprendizaje.

Como hemos podido observar en la revisión de investigaciones realizadas, si bien las creencias son constructos complejos de analizar, su estudio es de fundamental importancia para comprender múltiples factores que se ponen de manifiesto en docentes, aprendientes y en la relación docentes y estudiantes respecto de los procesos de enseñanza y aprendizaje de una LE. Asimismo, la revisión de antecedentes propuesta nos permite reconocer la importancia de las creencias acerca de la lectura de textos en inglés y la necesidad de seguir profundizando en estudios que continúen esta línea de investigación en nuestra universidad. Si consideramos las investigaciones realizadas hasta el momento sobre esta temática, las creencias de los estudiantes respecto de los procesos de lectocomprensión en inglés en el ámbito de cursos universitarios con fines académicos constituye un ámbito poco explorado aún en Latinoamérica, en nuestro país y, en particular, en la Universidad Nacional de Córdoba, lo que genera un campo fértil para la indagación de esta problemática. Esperamos que, por una parte, esta investigación aporte

datos que amplíen nuestro conocimiento como docentes de inglés sobre las creencias de nuestros estudiantes de grado para contar con fundamentos que enriquezcan sus experiencias como lectores conscientes, reflexivos, interesados e independientes de los textos de sus campos del saber. Por otra parte, esperamos que el presente estudio abra el camino para futuras investigaciones que profundicen en el campo de las creencias en la educación superior. En el siguiente capítulo presentaremos el marco teórico sobre el cual se asienta este estudio.

## Capítulo 2. Marco Teórico

En este capítulo, desarrollaremos el enfoque teórico que sustenta este estudio, el cual se asienta sobre los siguientes ejes: 1) concepciones y modelos de lectura, 2) estrategias de lectura en una LE, 3) creencias que sostienen los estudiantes sobre el aprendizaje de una LE, así como las creencias que sostienen sobre la lectura en LE y 4) escala para el relevamiento de creencias. Comenzaremos el recorrido teórico por el primer eje.

### 2.1 Concepciones y modelos de lectura

Iniciamos nuestro recorrido por Dubois (2015), quien, al describir las bases teóricas de la lectura, hace referencia a paradigmas científicos que orientan diferentes visiones y perspectivas del mundo desde las cuales se produce el conocimiento. Es así que la autora distingue dos modelos, uno mecanicista y otro organicista y traslada sus fundamentos teóricos al ámbito de la lectura. Según el modelo mecanicista, Dubois (2015) explica la lectura como un conjunto de partes separables que se pueden enseñar de manera independiente. Por lo mismo, se plantea una división entre lectura y comprensión, así como entre lector y texto. Lo anterior determina que el sentido del texto se observe fuera del lector, quien se concibe como un sujeto pasivo, a la vez que la lectura aparece como producto concreto y no como un proceso. Por el contrario, el paradigma organicista, con el cual concordamos en nuestro estudio, sostiene que la lectura es un proceso indivisible y que el acto de leer no puede separar al lector del texto, ni a la lectura de la comprensión, puesto que la lectura se concibe como un proceso en el que la transacción entre lector y texto permite construir sentido. Este paradigma reconoce el rol activo del lector como artífice en la creación del sentido de aquello que lee, puesto que aporta su conocimiento al texto para lograr comprenderlo y, a la vez, considera la lectura como un proceso que tiene por objetivo primordial la comprensión del texto, toda vez que el lector logra construir su significado. De ambos paradigmas se desprenden varios modelos o concepciones teóricas de lectura, tres de los cuales desarrollaremos a continuación de manera sucinta:

- La lectura como un conjunto de destrezas o habilidades.
- La lectura como el producto de la interacción entre pensamiento y lenguaje.
- La lectura como un proceso transaccional entre el lector y el texto.

En línea con el paradigma mecanicista, Medina y Gajardo (2010) describen el modelo de lectura basado en destrezas o habilidades, imperante hasta los años sesenta del siglo XX, como un conjunto de habilidades orientadas a la decodificación de la lengua escrita o del código. Gibson & Levin (1975) también suscriben a este modelo de lectura basado en un conjunto de habilidades o transferencia de información, en el que el lector es un ente independiente del texto; un sujeto pasivo que no aporta nada de sí mismo a su comprensión, puesto que el sentido al cual se accede por medio de la lectura está en el propio texto, en las palabras y oraciones que lo componen y el papel del lector consiste en descubrirlo mediante la decodificación. Dicha decodificación se logra por medio del dominio de ciertas destrezas del lector, relacionadas con la descomposición del código en sus unidades mínimas (fonemas), que deben ser conocidas y combinadas de manera adecuada al momento de llevar a cabo la lectura. La comprensión se logra por un dominio adecuado del código y esta abarca lo dicho de manera explícita y la inferencia o habilidad del lector para entender lo implícito. En suma, su habilidad para extraer el significado dado en dicho texto.

Por su parte, los modelos inspirados en el paradigma organicista, predominantes hacia finales de la década del setenta del siglo pasado y que surgieron a raíz de los avances de la psicolingüística y el cognitivismo, adhieren a una concepción de la lectura como un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en múltiples y continuas interacciones (Goodman, 1982). Dicho de otra manera, el sentido del texto no yace solo en las palabras u oraciones (código lingüístico) que componen el mensaje escrito, sino que se conforma en la mente del autor y del lector cuando este lo reconstruye de manera significativa para sí mismo. De este modo, se conjugan el modelo psicolingüístico y la teoría del esquema (Puente, 1991; Rumelhart, 1977; Villejas, 1985), en los que en el proceso de comprensión interactúan con el lenguaje y los conocimientos previos del lector para reconstruir los significados textuales a fin de dar coherencia a la lectura (Parodi, 1999). En esta concepción de la lectura se enmarca el modelo interactivo, en el cual es fundamental el proceso mental llevado a cabo por el lector, quien volcará su conocimiento del mundo y del código en el texto para dar con su significado. A diferencia del modelo transmisivo que considera a la lectura como un conjunto de destrezas o habilidades, el enfoque interactivo subraya que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que conforman el mensaje escrito, sino en la mente del autor, cuando lo escribe, y en la del lector, cuando al leerlo lo reconstruye para él de manera significativa por medio de la evocación de sus esquemas cognitivos (Rumelhart, 1980). Estos esquemas sugieren alternativas

para la construcción del sentido del mensaje y la confirmación o no de dichas alternativas, lo cual depende de la relación entre el conocimiento evocado y la obtención de nueva información o nuevos conocimientos. Esta información está en continuo desarrollo: cada nueva información ampliará y perfeccionará el esquema del lector. De este modo, la construcción de significado resulta de la interacción entre los esquemas lingüísticos, de conocimientos previos y el discurso (el texto) (De Vega, 1984; Spiro, 1980). Esta interacción es explicada por Dubois (2015) de la siguiente manera:

La lectura se inicia con una entrada gráfica: los ojos recogen las marcas impresas y las envían al cerebro para que las procese. Esto quiere decir que la vista capta la información gráfica, pero es el cerebro el que la procesa, y ese procesamiento solo es posible por los conocimientos y las experiencias que ya posee el lector; gracias a esos conocimientos, el cerebro puede tomar decisiones respecto de la información visual y construir un significado para el texto en cuestión. Si el lector no puede relacionar el contenido del texto con algo ya conocido por él, no podrá construir ningún significado (pp. 18-19).

Así pues, se conjugan el modelo psicolingüístico y la teoría del esquema, interactuando el lenguaje y los conocimientos previos del lector en su proceso de comprensión. Solé (1987) amplía la explicación del modelo interactivo, caracterizando los procesos de lectura en sentido ascendente (*bottom-up*) y descendente (*top-down*):

En la lectura intervienen de manera coordinada, simultánea e interactuante, procesamientos de información en sentido ascendente –bottom up– y descendente –top down– [...] Cuando el lector se sitúa ante un texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, el de las palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como input para el nivel siguiente; así, y gracias pues, a un sistema bottom-up, la información se propaga hacia niveles cada vez más elevados. Pero a la vez que esto [*sic*] sucede, y dado que el texto genera también expectativas a niveles superiores (sintáctico, semántico), dichas expectativas se constituyen en hipótesis que buscan en los niveles inferiores indicadores para su posible verificación, a través de un procesamiento top-down. En el modelo interactivo, ambos procesos actúan simultáneamente sobre una misma unidad textual (pp. 3-4).

El procesamiento desde arriba principalmente hace uso de los conocimientos previos — es decir, los esquemas de conocimiento— y se basa fundamentalmente en el conocimiento que

el hablante tiene del tema y de la situación de comunicación. En resumen, leer corresponde a una interacción de diversos factores (texto, lector, contexto) y procesos (cognitivos, lingüísticos), con el objetivo de construir un determinado sentido, cuya construcción por parte del lector, en su interacción y transacción con el texto, es lo que constituye la comprensión activa (Braslavsky, 2005) a la que apunta el proceso lector visto desde el modelo interactivo.

El tercer modelo, más reciente en su desarrollo y estudio, considera la lectura como un proceso transaccional entre el lector y el texto. Rosenblatt (1978) acuña el término transacción, desde el campo de la literatura, para referirse a la relación recíproca e interdependiente entre el lector y el texto y destacar el circuito dinámico y fluido que se produce entre ambos. Para la autora, el significado que se crea cuando hay una confluencia temporal entre el autor y el lector es mayor que el propio texto escrito o que los conocimientos previos del lector, pues el conocimiento creado dependerá de las transacciones que se generen entre los diversos lectores y los textos en un contexto determinado. En otras palabras, el significado del texto es mayor, ya que comprende la suma de los esquemas del lector y del texto mismo. Los lectores, aun compartiendo la misma cultura, crearán significados textuales semejantes, pero también diferentes, atendiendo a la individualidad del lector, a su forma de conocer el mundo y a la múltiple proyección de un texto. Rosenblatt (s. f.) expone este argumento en los siguientes términos:

Todo acto de lectura es un acontecimiento, o una transacción que implica a un lector en particular y un patrón de signos en particular, un texto, que ocurre en un momento particular y dentro de un contexto particular. En lugar de dos entidades fijas que actúan una sobre la otra, el lector y el texto son dos aspectos de una situación dinámica total. El “significado” no existe “de antemano” “en” el texto o “en” el lector, sino que se despierta o adquiere entidad durante la transacción entre el lector y el texto (p. 11).

En concordancia con Dubois (2015), sostenemos que la concepción transaccional complementa y amplía el modelo interactivo de lectura “al enfatizar la dinámica del proceso en el cual observador y observado, lector y texto se confunden en un tiempo único y surgen de él transformados” (p. 28). A nuestro parecer, esta última conceptualización sobre la lectura ubica al aprendiente lector en un lugar de mayor autonomía, flexibilidad y relevancia respecto de sus propios procesos de lectura.

A partir de las nociones anteriores sobre la lectura en general, resulta fundamental definir qué entendemos por lectura en LE en la universidad, tema que ha sido abordado desde variados campos disciplinares, debido a la importancia de la lectura para el acceso, la construcción y la comunicación de los saberes de múltiples disciplinas. En efecto, el hecho de que numerosas universidades del país incluyan en sus planes de estudio la asignatura lectocomprensión en LE responde a la necesidad de posibilitar a los estudiantes el acceso a bibliografías relacionadas con sus áreas de formación. En el presente estudio sostenemos que el desarrollo de la habilidad lectora en un campo disciplinar dado no puede darse descontextualizado de este. Es así que, en línea con Dorrnzoro y Klett (2006), desde la didáctica de la lectura en LE, en particular en el marco de cursos de IFA, entendemos a la lectura como:

el proceso de *construcción de sentido* llevado a cabo por un lector, que forma parte de una *determinada comunidad disciplinar*, a partir de un texto escrito en un idioma que no es el materno, y mediante el *diálogo establecido con el autor*, con el propósito de *construir conocimiento dentro de un área específica* (p. 59). [Los destacados son propios]

Según dichas autoras, el rol que se le asigna a la lectura en la universidad es, en principio, el de leer para aprender, puesto que se trata de fomentar la adquisición y la construcción de conocimientos dentro de un campo del saber específico. De hecho, tal como sostiene Klett (2005), por medio de la actividad lectora, el individuo no solo organiza la percepción y la recepción de la información, sino que también desarrolla formas más complejas de pensamiento discursivo. Por lo tanto, la práctica lectora no es tan solo instrumental, en el sentido de representar un medio para acceder a otro código lingüístico o para abordar conocimientos disciplinares. La lectura, por el contrario, se constituye en un rol epistémico, puesto que construye conocimientos. De esta manera, Dorrnzoro (2005) propone enmarcar las prácticas de enseñanza de lectura en LE en el campo de la didáctica contextual, el cual se asienta sobre tres componentes: los sujetos lectores, el objeto de conocimiento y el contexto en que se llevan a cabo dichas prácticas. Estas presentan un enfoque integrador en el que la selección de los contenidos no está orientada a solo enseñar contenidos declarativos, es decir, aspectos del código, o contenidos procedimentales, estrategias de lectura, sino que se orientan a presentar una integración de propuestas de lectura en las que se faciliten diferentes aspectos del contexto, a partir de los cuales los elementos lingüísticos ya no se conciben como códigos, sino como elementos que permiten explicitar las diferentes intenciones comunicativas de los autores. En

este sentido, si trasladamos lo anterior a la lectura en el ámbito universitario, esta se concibe intrínsecamente vinculada a la construcción de conocimientos específicos y enmarcada en la apropiación de prácticas culturales textuales preexistentes. Dicho de otra manera, la universidad como institución de enseñanza comprende diferentes comunidades disciplinares y condiciona los textos que allí se leen, el abordaje que suponen y la finalidad que los orientan (Carlino, 2005; Dorronzoro & Klett, 2006). Por último, y en relación con lo anterior, coincidimos con Kern (2010) quien sugiere que, en el siglo 21, los educadores deberían enfocarse en preparar a los estudiantes para una participación plena en sociedades que demandan cada vez más competencia multilingüe, multicultural y multitextual, por lo que una definición amplia de lectura debería tejer en conjunto hilos socioculturales, cognitivos y lingüísticos (p. 6).

En síntesis, la construcción de cada uno de los modelos descritos, el acceso a los distintos niveles que los constituyen, así como los propósitos que los guían, implican el uso de ciertos procesos estratégicos y actividades metacognitivas complejas que suponen un lector activo y motivado que interactúa reflexivamente con el texto, guiado por un objetivo que lo alienta a cooperar con este desde sus propias experiencias y conocimientos previos y cuyo objetivo principal es la comprensión del texto por medio de la construcción de su significado. Para la consecución de dicho objetivo, el lector recurre a ciertas estrategias, a las cuales nos referiremos en la siguiente sección.

## **2.2 Estrategias de lectura en una LE**

Comenzaremos esta sección por un recorrido conceptual que parte desde las estrategias de aprendizaje de una LE hasta llegar a las estrategias de lectura en una LE. Oxford (1990a; 1993), sostiene que las estrategias de aprendizaje son acciones, comportamientos o técnicas específicas que los estudiantes utilizan, a menudo de manera intencional, para mejorar sus progresos en aprender, asimilar y usar una lengua extranjera o una segunda lengua. Asimismo, agrega que el uso de esas estrategias puede facilitar la internalización, el almacenamiento, la recuperación o el uso de una lengua. Cohen & Weaver (2004), por su parte, también destacan la naturaleza consciente o semiconsciente por parte del estudiante en sus procesos y acciones, realizadas con el objetivo de mejorar el desarrollo de sus habilidades lingüísticas, el conocimiento y entendimiento de la lengua meta. Además, Weinstein & Mayer (1986) y Oxford (1990b) sostienen que las estrategias tienen el poder de aumentar la atención esencial para el

aprendizaje del idioma, promover el ensayo que permite el firme anclaje de los nuevos conocimientos, mejorar la decodificación e integración de material relacionado con el idioma y aumentar la recuperación de información cuando sea necesaria para su uso. Lessard-Clouston (1997) concuerda con Oxford (1990a) respecto de que las estrategias presentan ciertas características en común, a saber: son generadas por el estudiante, son pasos o comportamientos que el estudiante sigue en su proceso de aprendizaje y también son pensamientos o procesos mentales del estudiante, le brindan mayor autonomía y amplían el rol del docente, ya que pueden enseñarse, se orientan hacia una meta o problema, son flexibles y están influenciadas por múltiples diferencias individuales del aprendiente, tales como estilos de aprendizaje, creencias, estados afectivos, motivación y experiencias de aprendizajes previas.

Respecto de las estrategias de lectura en una LE, Cornejo (2002), en concordancia con Puente (1999), sostiene que “las estrategias de lectura dan origen a enfoques y planteamientos que se preocupan por descubrir los factores que afectan el desempeño lector; exploran los procesos cognitivos y metacognitivos implicados en el proceso; establecen relaciones entre el dominio lingüístico y la capacidad lectora y diseñan estrategias de naturaleza cognitiva para su enseñanza y el aprendizaje” (pp. 66 y 67). Por su parte, Van Dijk & Kintsch (1983) agregan argumentos claves al sostener que el proceso de comprensión es de naturaleza estratégica, puesto que el cumplimiento de las tareas que debe resolver antes, durante y después de la lectura exige, por parte del lector, un esfuerzo consciente e intencionado en la elaboración y desarrollo de un plan determinado para lograr sus propósitos de lectura. En este caso, una estrategia comprende acciones intencionadas que, directa o indirectamente, originan una situación y conducen a una meta final.

Autores como Grabe (1988) y Nunan (1999) indican que un buen lector en LE hace un uso efectivo de una serie de estrategias que requieren procesos cognitivos de nivel superior (*top-down*), por medio de sus esquemas de conocimiento del mundo, del discurso y del texto, lo cual le permite hacer inferencias y predecir significados. A su vez, son fundamentales las estrategias que promuevan las habilidades de nivel inferior (*bottom-up*), empleando sus conocimientos lingüísticos, como la identificación de unidades de sentido a partir del reconocimiento de aspectos léxicos y sintácticos para una mejor y más eficiente decodificación del texto (Longhini et al., 2004).

Por último, consideramos importante hacer referencia a algunas de las muchas taxonomías propuestas por varios autores respecto de las estrategias de lectura en LE (Block, 1986; Oxford, 1990a; Sarig, 1987; Van Dijk, 1983). Para comenzar mencionaremos la taxonomía propuesta por Block (1986) quien refiere dos categorías principales de estrategias usadas por lectores de inglés como LE. La primera categoría corresponde a estrategias generales o de comprensión (en línea con los procesos cognitivos de nivel superior). Estas incluyen: anticipar contenido, reconocer la estructura textual, integrar información, indagar en la información del texto, interpretar el texto, hacer uso del conocimiento general del lector y establecer asociaciones, verbalizar los pasos seguidos, monitorear la comprensión, corregir acciones y reaccionar al texto. La segunda categoría hace referencia a estrategias locales o lingüísticas (en sintonía con las habilidades cognitivas de nivel inferior) e incluyen: parafrasear, releer, indagar en el significado de oraciones y cláusulas, así como en el significado de una palabra y resolver problemas de vocabulario. A continuación, nos referimos a Oxford (1990a), quien considera que cuando el estudiante implementa estrategias en el aprendizaje de la LE, mejora significativamente su nivel de suficiencia y, por tanto, la confianza en el uso de la lengua. Si bien la autora propuso una taxonomía de las estrategias de aprendizaje de una LE clasificadas para cada una de las cuatro habilidades lingüísticas en LE, respecto de la lectura, indica que son válidas para la lectura en lengua materna como lengua extranjera. Su clasificación se agrupa en dos categorías:

- Estrategias directas, se relacionan con el lenguaje mismo, involucran un aprendizaje directo y requieren el uso de la lengua meta como así también de procesos mentales. Entre ellas se incluyen tres subcategorías: las estrategias de memoria (establecer asociaciones mentales), cognitivas (recorrer a la lectura global o *skimming* para determinar la idea principal y a la lectura detallada o *scanning* para buscar detalles específicos) y de compensación (usar claves del texto para realizar hipótesis inteligibles).
- Estrategias indirectas, se relacionan con el propio aprendizaje y proporcionan un soporte indirecto al aprendizaje de una LE, sin involucrar de manera directa a la lengua meta, entre las que incluyó las estrategias metacognitivas (como observar el texto y la información paratextual para establecer conexiones con los conocimientos previos del lector), afectivas y sociales (aquellas que promueven la reducción de la ansiedad y estimulan la motivación y la interacción entre pares).

Como podemos observar, las taxonomías propuestas para la lectura en LE son vastas y continúan siendo revisadas y ampliadas por numerosos investigadores (Carpintero, 2021; Gómez de Mas et al., 2016; Grabe & Stoller, 2013) por la gran importancia que revisten en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura en LE.

En nuestro estudio, si bien nos nutrimos de la taxonomía propuesta por Block (1986), adherimos a la taxonomía desarrollada por Oxford (1990a; 2011), respecto de estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas. Por lo tanto, en nuestro trabajo consideramos como estrategias cognitivas usadas antes de la lectura o en el momento de prelectura, aquellas que le permiten al lector dotarse de objetivos previos de lectura; el reconocimiento, que activa los esquemas o conocimientos previos con el fin de que el lector reconozca y se ubique en el texto; la predicción, en la cual el lector construye ideas partiendo de lo que conoce para anticiparse a lo que podría contener el texto y despertar su motivación, todo lo cual puede operativizarse por medio de las siguientes acciones del estudiante, por ejemplo: extraer información de imágenes, leer títulos y subtítulos, realizar hipótesis de lectura, reconocer la estructura del texto, relacionar nuevos conceptos con las propias experiencias del estudiante, entre otras. Por su parte, las estrategias usadas durante la etapa de lectura propiamente dicha le posibilitan al estudiante elaborar y probar inferencias realizadas previamente, corroborar o descartar aquellas hipótesis que ha realizado, regular y supervisar su proceso de comprensión, construir significados, así como identificar información específica para reconocer detalles en el texto (Grabe & Stoller, 2014), etc. Estas estrategias se operativizan cuando el estudiante realiza lecturas de tipo global (*skimming*), para identificar la temática general del texto, o lecturas de tipo analítica (*scanning*), para reconocer e interpretar información específica, identificar ideas principales y secundarias, reconocer palabras clave, solo a modo de ejemplo. Por último, las estrategias que el lector use durante la etapa posterior a la lectura le permitirá resumir, sintetizar, verificar y autocorregir su comprensión, lo cual puede realizar, cuando elabora mapas conceptuales y resúmenes por medio de organizadores gráficos, cada vez que discute en grupos, interactúa con aspectos lexicales del texto por medio de búsquedas terminológicas y elaboración de glosarios, entre otras.

Respecto de las estrategias metacognitivas, el estudiante puede coordinar su proceso de lectura a través del control de su propia cognición mediante el uso de subestrategias como la agrupación, la planificación y la evaluación, entre otras. En este sentido, Oxford (2011) refiere

que hay tres grupos de estrategias que forman parte de las estrategias metacognitivas: aquellas que centran el aprendizaje (y que se operativizan al prestar atención, planificar, obtener y usar recursos para la lectura), las que planifican el aprendizaje (organización, implementación, armonizar el uso de estrategias) y las que evalúan el aprendizaje, que permiten al estudiante-lector ser capaz de monitorear sus propios errores y de autoevaluarse de forma consciente y realista.

En lo que concierne al uso de estrategias socioafectivas que animen a los estudiantes en su proceso de comprensión a lo largo de las tres etapas de lectura es fundamental para construir y cimentar su confianza, un autoconcepto positivo, reducir su ansiedad y mantener su motivación. En tal sentido, los estudiantes pueden leer textos en pares para rellenar huecos de información, realizar mapas conceptuales en conjunto, discutir diferentes secciones de un texto, formular preguntas, cooperar con sus pares, evaluar sus progresos en pares y construir glosarios colaborativos.

En suma, en nuestro estudio sostenemos que la lectura se enmarca en un modelo integrador en el que el estudiante debería hacer una selección y un uso reflexivo de sus estrategias, en las que participan varios factores, como viéramos en la caracterización de estas. Nos interesa ahora conocer uno de esos factores: el rol que juegan las ideas preconcebidas o creencias que aportan estos lectores en su interacción con los textos de nuestra cátedra. Nos referiremos a este punto en la siguiente sección.

### **2.3 Creencias que sostienen los estudiantes sobre el aprendizaje de una LE**

Iniciaremos nuestro desarrollo conceptual sobre creencias partiendo desde las teorías sobre las creencias respecto del aprendizaje de una LE en general, para concluir con las conceptualizaciones e implicancias de las creencias respecto de la lectura en LE.

Un numeroso cuerpo de investigaciones (Borg, 2003; Kalaja & Barcelos, 2013; Pajares, 1992; Woods, 2003) remarca que las creencias son dependientes del contexto y que están influenciadas por factores individuales, sociales, culturales e históricos. Richardson (1996), al referirse a las creencias de los estudiantes, plantea que “son maneras de comprender el mundo

y que al ser sostenidas psicológicamente son consideradas verdaderas (aun cuando estas sean erróneas)” (pp. 103-104). Su estudio es de fundamental importancia porque, en el caso de los estudiantes de una LE, las creencias sobre cómo aprender una lengua tienen una marcada influencia en sus procesos de aprendizaje (Barcelos, 2013), ya que los estudiantes inician su trayectoria en una LE con creencias preestablecidas, originadas como consecuencia de sus experiencias previas como estudiantes de dicha lengua, de la cultura de aprendizaje que transitaron y de su contexto particular. En este sentido, autores como Cohen (2010) y Breen (2014) también concuerdan con que las creencias que tienen los estudiantes sobre el aprendizaje de un idioma tienen que ver con el tipo de experiencias que han vivenciado y agregan que algunas de ellas están relacionadas con la motivación y se constituyen en un aspecto determinante en su proceso de aprendizaje. En definitiva, estos aprendientes sostienen diferentes creencias sobre cómo se aprende, qué factores influyen de manera positiva en su aprendizaje y para qué sirve aprender una lengua. Esto puede, de manera consciente o inconsciente, influenciar las aproximaciones o comportamientos en sus recorridos como aprendientes de una LE. Por tal motivo, Horwitz (1999) insiste en que es de gran importancia conocer las creencias de los aprendientes para entender mejor el acercamiento que tienen hacia el aprendizaje de una lengua y al empleo de estrategias de aprendizaje con el fin de planificar con mejor precisión y fundamento la instrucción en esa lengua. Por ejemplo, los estudiantes de una LE pueden sostener fuertes creencias sobre la naturaleza de la lengua que están aprendiendo, su dificultad, su proceso de adquisición, el éxito de ciertas estrategias de aprendizaje, la existencia de la aptitud, sus propias expectativas acerca de los logros y metodologías de enseñanza. Todas estas creencias que los estudiantes traen consigo a la situación de aprendizaje han sido reconocidas como un factor de suma significancia en el proceso de aprendizaje y posterior éxito (Breen, 2014).

Por su parte, Williams & Burden (1990) exponen ciertas características que comparten las creencias y permiten reconocerlas, las que enumeraremos a continuación:

- Son muy estables y ofrecen resistencia al cambio.
- No pueden medirse ni observarse con facilidad, por lo que habrá que analizar lo que dicen y hacen los aprendices. A veces, las creencias de los aprendices aparecen de forma explícita, pero otras veces habrá que deducirlas de los datos recogidos.

- Son dependientes de la cultura y la sociedad en la que el sujeto se desarrolla.
- Están interrelacionadas con los conocimientos que los sujetos creen tener e inciden en la manera de percibir la instrucción que reciben y el propio proceso de aprendizaje.
- Se relacionan con otros factores, tales como la motivación, las emociones, las actitudes y los valores del sujeto.

Por su parte, Barcelos (2000) entiende que las creencias se estructuran y reestructuran en contacto con el contexto social y cultural a medida que los aprendientes transitan nuevas experiencias. Es por ello que esta mirada intenta comprender las creencias siempre dentro de contextos específicos. De esta manera, Barcelos (2006) las define como:

una forma de pensamiento, construcciones de la realidad, maneras de ver y percibir el mundo y sus fenómenos que son co-construidos según nuestras experiencias; resultado de un proceso interactivo de interpretación y (re) significación. Como tal, las creencias son sociales (y también individuales), dinámicas, contextuales y paradójicas (p. 2).

Respecto de la relación entre las creencias y la lectura, Schraw & Bruning (1996) manifiestan que el sistema de creencias está asociado con la motivación, los objetivos de lectura y las estrategias que utiliza el lector y agregan que las creencias influyen en la manera en la que el lector interactúa con el texto. Para una caracterización más profunda de las creencias, Schraw & Bruning (1999) las relacionaron con dos modelos de lectura antagónicos, a los cuales nos referimos en las primeras secciones de este capítulo: el modelo transmisivo y el transaccional. Los lectores que sostienen creencias alineadas con el modelo transaccional favorecen la construcción de un modelo mental del texto, el uso de estrategias de procesamiento profundo, la interpretación holística del texto y la evocación de información, además de construir el significado del texto basándose en sus conocimientos previos, interpretación y experiencia personal (Dai & Wang, 2007). Por su parte, los lectores con creencias más orientadas hacia el modelo transmisivo, predisponen su comprensión hacia aspectos más aislados y superficiales del texto. Como podemos observar, la habilidad lectora también se ve influenciada por las creencias de los estudiantes. Distintos autores (Lipson & Wixson, 1992; Schommer, 1994) coinciden en que la elección de las estrategias metacognitivas para la lectura están en gran medida influenciadas por factores internos como las creencias respecto del

conocimiento de la LE y que las creencias de los estudiantes acerca de la lectura es un factor determinante que afecta su desempeño como lectores en otra lengua.

En el presente estudio sostenemos que las creencias de los estudiantes pueden influir de manera directa, o, incluso, determinar la actitud o motivación de un estudiante hacia la lectura de textos en LE. En este sentido, Kern (1995) y Victori & Lockhart (1995) afirman que las creencias funcionales o positivas ayudan a superar dificultades y, de esta manera, mantener la motivación, mientras que las creencias disfuncionales, negativas o poco realistas pueden conducir a una menor motivación, frustración y ansiedad. Los lectores con mejor desempeño lector, según estos autores, sustentan creencias funcionales acerca de su habilidad en la comprensión lectora y del uso efectivo de estrategias de lectura, que tienen un efecto facilitador en sus procesos de lectura. Por el contrario, los estudiantes pueden sostener creencias disfuncionales, erróneas y mal informadas que conducen a recurrir a estrategias menos efectivas, que, en última instancia, provocarán una actitud negativa hacia la lectura. A modo de ejemplo de creencias funcionales que incorpora el cuestionario ECreLe (Longhini et al., 2008) podemos mencionar que la proposición “el profesor tiene que explicarme cómo usar el diccionario bilingüe” es una creencia funcional, puesto que el estudiante espera recibir la instrucción necesaria para que realice sus propias consultas terminológicas de manera informada, efectiva y autónoma. No obstante, una creencia disfuncional estaría representada por la proposición: “el profesor tiene que explicarme todas las palabras desconocidas en el texto”, ya que genera una alta dependencia del estudiante hacia su docente, lo cual va en detrimento del desarrollo de su autonomía como lector.

Por todo lo expuesto, en nuestro estudio sobre la relación y el impacto de las creencias de los estudiantes en sus procesos de lectura concordamos con Horwitz (1999) en la importancia crítica de que los docentes sean conscientes de las creencias de los estudiantes para así comprender mejor el acercamiento de estos hacia el aprendizaje de una lengua y sus prácticas de las estrategias de aprendizaje con el fin de promover una reflexión por parte de los docentes conducente a mejorar la enseñanza de dicha lengua. En efecto, Wenden (1986) amplía esta mirada al afirmar que si deseamos descubrir qué caracteriza un aprendizaje de lenguas exitoso, necesitamos: “descubrir qué creen o qué saben los estudiantes acerca de su aprendizaje y ofrecerles actividades que les permitan examinar estas creencias y su posible impacto en la manera en que ellos abordan su aprendizaje” (p. 199). Por lo enunciado, en el siguiente y último

apartado de este capítulo, abordaremos los fundamentos teóricos del diseño de la escala que constituye nuestro instrumento para el relevamiento de las creencias de los estudiantes.

## 2.4 Escala para el relevamiento de creencias

Con respecto al relevamiento de las creencias y su relación con el desarrollo de la habilidad lectora en LE, Longhini et al. (2008) diseñaron un cuestionario denominado “Escala de Creencias sobre la Lectura” (Ver Anexo). Dicho cuestionario está dividido en dos partes. La primera parte corresponde a un Cuestionario demográfico de la lengua-cultura extranjera inglés que consta de tres preguntas cerradas, con opción múltiple, y una pregunta final abierta con el fin de conocer el grado de afinidad de los estudiantes con la lengua inglesa. La segunda parte del cuestionario corresponde a la Escala de Creencias sobre la Lectura en Lengua Extranjera, conformado por 43 enunciados basados en el formato de las escalas de Likert, que mide actitudes o predisposiciones individuales en contextos sociales particulares (Gravetter & Forzano, 2006) y constituye un instrumento psicométrico donde el encuestado debe indicar su grado de conformidad respecto de una serie de afirmaciones, lo cual se realiza a través de una escala ordenada y unidimensional (Matas, 2018) que consta de cinco puntos, desde “Sí, estoy muy de acuerdo” en un extremo a “No, no estoy de acuerdo” en el otro, pasando por “Me da lo mismo”, en el centro de la escala. Esta escala tiene por objeto relevar las creencias sobre la lectura en LE en estudiantes universitarios respecto de ocho constructos, los cuales se construyeron a partir de investigaciones previas realizadas con el fin de identificar las variables más significativas implicadas en la adquisición de segundas lenguas, como, por ejemplo, autonomía del estudiante (Broady, 1996; Riley, 1996; Victori & Lockart, 1995), rol del docente, rol de la retroalimentación, confianza del alumno en su aprendizaje, experiencias previas en el aprendizaje de idiomas (Grabe & Stoller, 2002) y enfoque en el estudio (Coterall, 1995), autoconcepto o *self-efficacy* (Coterall, 1999), motivación para aprender idiomas (Dörnyei, 1994). Los constructos resultantes fueron los siguientes:

- a. El rol del docente: Los alumnos ingresantes a la universidad poseen creencias sobre las funciones y atribuciones del profesor que han ido formando a lo largo de su instrucción formal.

- b. El rol de la corrección. Las creencias sobre el origen y la función de la corrección influyen en la actitud y predisposición de los alumnos hacia el enfoque adoptado por el docente para la corrección.
- c. Creencias sobre expectativas de logro: Las creencias sobre las relaciones existentes entre la realización de una tarea con éxito y los logros obtenidos inciden en la autoestima, la motivación, la autorregulación del desarrollo cognitivo, el aprendizaje, y, en última instancia, en una predisposición positiva para realizar diferentes tareas de lectura (Bandura, como se citó en Shell et al., 1989).
- d. Autoeficacia (*self-efficacy*): Este constructo, relacionado con la autonomía, contempla las creencias sobre la confianza que cada sujeto tiene en su habilidad para aprender una lengua y para lograr cumplir con objetivos específicos.
- e. Uso de estrategias: Las creencias sobre qué estrategias se consideran válidas para un aprendizaje exitoso y más específicamente para un aprendizaje autónomo guían al estudiante en la selección de qué estrategias utilizar. En este constructo, se incluyen estrategias que contemplan las tres dimensiones antes desarrolladas por Oxford (1990a) y a las cuales adherimos: cognitivas, metacognitivas y socioafectivas.
- f. Decodificación lingüística: Las creencias sobre el rol del conocimiento lingüístico del estudiante para decodificar un texto, que puede clasificarse como ortográfico, fonético, lexical y morfológico, guían la lectura y la decodificación del texto escrito (Koda, 2007).
- g. Procesamiento: Se refiere a las creencias sobre cuál es la manera más efectiva de abordar un texto: ya sea utilizando habilidades de procesamiento de nivel superior (*top down*) o inferior (*bottom up*) (McKeown & Gentilucci, 2007).
- h. Experiencia previa en el aprendizaje de la lengua: Este constructo no solo hace referencia a creencias sobre la influencia de la instrucción previa en lengua materna sino también la influencia de otras experiencias educativas.

En la tabla 1 a continuación, explicitamos la operativización de cada uno de los constructos anteriores.

### **Tabla 1**

*Categorías, subcategorías y proposiciones que subyacen a la escala ECreLe*

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Codificación<sup>1</sup></b>	<b>Proposición</b>
Rol del docente		P1	El profesor tiene que dejarme leer solo y sin ayuda.
		P9	El profesor tiene que explicarme cómo usar el diccionario bilingüe.
		P11	El profesor tiene que enseñarme a encontrar las respuestas correctas.
		P12	El profesor tiene que evaluarme con frecuencia en lectura.
		P14	El profesor tiene que traducir lo que yo no entienda cuando leo un texto.
		P30	El profesor tiene que explicarme todas las palabras desconocidas en el texto.
Rol de la retroalimentación		P24	Me beneficio si nos corregimos entre compañeros.
		P28	No me resulta útil que me digan cuáles son mis errores al leer.
		P36	Si me corrigen los errores cuando leo me ayudan a aprender más.
Expectativas de logro		P6	Comprender textos en inglés no me ayudará a aprender cosas nuevas.
		P10	Leer en inglés no va a ayudar a mejorar mi vocabulario.
		P15	Entender lo que leo en inglés me va a ayudar a conseguir un mejor trabajo.
		P23	Leer en inglés sirve para aprender palabras nuevas.
		P26	No es necesario comprender textos en inglés para conseguir un buen trabajo.
Autoeficacia		P25	Me tengo confianza para entender yo solo un texto en inglés.

<sup>1</sup> La codificación es de elaboración propia y su numeración sigue el orden en el que aparece en el Cuestionario ECreLe (Longhini et al., 2008).

		P29	No soy un buen lector en inglés.
		P34	Sé cómo arreglármelas solo para leer y entender un texto en inglés.
Uso de estrategias	Cognitivas	P2	A veces es necesario traducir mentalmente alguna parte mientras voy leyendo.
		P22	No tengo que leer saltando palabras/líneas cuando busco información de un texto.
		P31	Para entender mejor un texto es necesario identificar las ideas principales.
		P40	Tengo que analizar todas las palabras que no conozco para poder entender.
	Metacognitivas	P3	Antes de empezar a leer un texto, pienso qué pasos voy a seguir.
		P8	Cuando leo y no entiendo puedo seguir leyendo y ver si entiendo más adelante.
		P35	Se debe dejar de leer si uno no entiende un texto.
		P37	Si no entiendo lo que leo, tengo que releer alguna parte del texto.
	Socioafectivas	P17	Es mejor pensar que la lectura de un texto en inglés no va a ser difícil.
		P19	Estar nervioso no afecta mi nivel de comprensión.
		P21	Hay que tratar de estar tranquilo para entender mejor un texto.
		P43	Una actitud positiva ayuda a mi comprensión lectora.
Decodificación lingüística		P4	Como en inglés las palabras no se escriben como se pronuncian, es difícil comprender un texto.
		P18	Es mejor tratar de interpretar lo que leo en grupos de palabras/frases.

	P27	No importa si no conozco el significado de algunas palabras en un texto, igual puedo comprender lo que dice.
	P32	Que en inglés las palabras no se pronuncien como se escriben no afecta mi nivel de comprensión.
	P38	Si no sé lo que significan todas y cada palabra en el texto que estoy leyendo no podré comprenderlo.
	P39	Si puedo analizar la formación de las palabras desconocidas podré comprender mejor el texto.
Procesamiento de la información	P13	Usar el conocimiento que tengo sobre el tema me ayuda a comprender mejor.
	P16	Es mejor leer lentamente y palabra por palabra.
	P42	Un buen lector no usa un conocimiento del tema para poder entender un texto.
Experiencia previa en el aprendizaje de la lengua	P5	Como ya sé leer en español, voy a poder aprender a leer en inglés.
	P7	Con algo de conocimiento de inglés ya puedo entender un texto.
	P20	Hay que saber mucho inglés para comprender un texto.
	P33	Saber leer un texto en inglés implica traducirlo palabra por palabra.
	P41	Tengo que conocer todas las reglas gramaticales del inglés para entender un texto.

*Nota.* Los constructos se operativizaron con un número equilibrado de proposiciones que reflejan creencias funcionales y disfuncionales respecto del mismo constructo, con el objeto de lograr una consistencia interna moderada. En este sentido, Barnette (2000) recomienda una formulación de las proposiciones en ambas direcciones (favorable y desfavorable) y reduciendo las expresiones negativas (como no) al mínimo, sobre todo para evitar la tendencia a dar respuestas acquiescentes.

En el capítulo siguiente presentaremos el diseño metodológico utilizado para desarrollar esta investigación.

## Capítulo 3. Metodología

En el presente capítulo describiremos las orientaciones metodológicas que subyacen a nuestra investigación y los fundamentos para el diseño de los materiales didácticos que proponemos.

### 3.1 Enfoque y diseño de la investigación

El enfoque que enmarca nuestra investigación es cualitativo, puesto que los objetivos y supuestos que nos guían surgen como parte de un proceso de investigación flexible o no estructurado que se mueve entre los eventos y su interpretación y cuya finalidad consiste en interpretar la realidad tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido. En este sentido, Hernández Sampieri (2014) explica que:

los *estudios cualitativos* pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Con frecuencia, estas actividades sirven, primero, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes; y después, para perfeccionarlas y responderlas. La acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular” en el que la secuencia no siempre es la misma, pues varía con cada estudio (p. 358).

Respecto del diseño, nuestra investigación responde a un diseño no experimental de alcance descriptivo, dado que no hay ni manipulación de una variable independiente ni aleatorización en la formación de los grupos; los datos simplemente se recolectaron y luego se interpretaron, puesto que, como investigadores, no intervenimos de forma directa sobre el fenómeno (Arnau, 1995). En esta misma línea, Kerlinger & Lee (2002) añaden que: “la investigación no experimental es la búsqueda empírica y sistemática en la que el científico no posee control directo de las variables independientes, debido a que sus manifestaciones ya han ocurrido o a que son inherentemente no manipulables” (p. 504). Por último, nuestro diseño tiene un alcance descriptivo, dado que nuestro objetivo es indagar en la incidencia de las proposiciones o modalidades de una serie de constructos en nuestra población de estudio para luego describir sistemáticamente hechos y características relevantes en un momento

determinado de forma objetiva y comprobable. Tal como sostiene Garrido (2005), el diseño descriptivo comprende la descripción, el registro, el análisis, la interpretación de la naturaleza actual y la composición de los fenómenos, de modo que el enfoque se hace sobre las conclusiones dominantes. Asimismo, resulta de utilidad cuando conocemos poco acerca de nuestro objeto de estudio y del problema a investigar.

### **3.2 Contexto del estudio y participantes**

Este estudio se desarrolló en el contexto de la asignatura Módulo de idioma inglés de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba al inicio del segundo semestre de cursado del año académico 2019.

Entre los requisitos para obtener el título de grado, según lo establecido por la Ordenanza del Honorable Consejo Directivo N.º 384/99 en concordancia con la Ordenanza del Honorable Consejo Superior N.º 6/99, que dieron origen al Plan de estudios del año 1999 de la carrera Contador Público, todos los estudiantes que hayan ingresado a partir del año 2000 deben aprobar dos módulos de idiomas: inglés y portugués, ambos con carácter de cursos extracurriculares obligatorios. Para poder cursar el Módulo de idioma inglés, los estudiantes deben tener aprobadas como mínimo 18 materias al 31 de diciembre del año lectivo previo al cursado del Módulo. Quienes posean conocimientos suficientes pueden rendir el Módulo sin necesidad de cursarlo, en condición de alumnos libres. En caso de que decidan cursar nuestra asignatura, los estudiantes deben completar un régimen de cursado cuatrimestral con una carga horaria semanal de cuatro horas reloj, lo que completa una carga horaria total de setenta y cinco horas reloj al término del curso.

La población de nuestro estudio estuvo compuesta por los estudiantes matriculados en la carrera de Contador Público de la Facultad de Ciencias Económicas en la Universidad Nacional de Córdoba. Por su parte, la muestra fue de tipo no probabilístico homogénea, puesto que estuvo conformada por 230 estudiantes que cumplieron con los siguientes requisitos: a) estar matriculados en la carrera de Contador Público, b) estar inscriptos en el Módulo de idioma inglés, en cualquier de sus once comisiones, durante el segundo cuatrimestre del año lectivo 2019 y b) haber asistido a la segunda clase de sus correspondientes comisiones, durante la cual se administró el instrumento para recolectar los datos.

### 3.3 Instrumento y procedimientos para la recolección de datos

Con el objeto de recabar los datos necesarios para nuestra investigación, utilizamos un cuestionario de Creencias sobre la Lectura en Lengua Extranjera (Longhini et al., 2008) (Anexo) que consta de dos partes. La primera sección consiste en un cuestionario demográfico de la lengua-cultura extranjera inglés, conformado por cuatro preguntas cerradas; dos de ellas, de opciones múltiples; dos, dicotómicas y una pregunta final abierta. El propósito de esta sección fue recabar datos respecto de la cantidad de estudiantes que había tenido alguna experiencia formativa previa en el ámbito formal o informal con el idioma inglés. La segunda parte corresponde a una escala de actitudes tipo Likert de 5 puntos, compuesta por 43 proposiciones que operativizan ocho constructos principales relacionados con creencias funcionales y disfuncionales de los estudiantes respecto de los procesos de lectura comprensiva en LE, tal como explicitáramos en el capítulo 2. Marco Teórico, en el apartado 2.4 “Escala para el relevamiento de creencias”. En la escala se puede optar entre 5 opciones o diferenciales semánticos, a saber: “Sí, estoy muy de acuerdo”; “Estoy bastante de acuerdo”; “Me da lo mismo”; “Estoy poco de acuerdo”; “No, no estoy de acuerdo”. Cabe aclarar que la segunda parte del cuestionario se utilizó sin modificaciones, mientras que a la primera parte le agregamos las opciones de las diferentes carreras de grado de la Facultad de Ciencias Económicas en las que el cursado de la asignatura Módulo de idioma es obligatorio (Contador Público, Licenciatura en Administración y Licenciatura en Economía), con el único fin de poder identificar a los estudiantes matriculados en la carrera Contador Público para la conformación de nuestra muestra.

La instrumentación de esta escala se realizó de la siguiente manera: al momento de administrarse el cuestionario los estudiantes matriculados en nuestra asignatura estaban distribuidos en once comisiones, a cargo de seis profesores. Por lo tanto, se le pidió a cada profesor del equipo de la cátedra que entregara el cuestionario en formato papel a los estudiantes de sus respectivas comisiones durante la segunda clase luego del inicio lectivo del Módulo. Se les explicó a los estudiantes que una de las profesoras de la cátedra estaba realizando una investigación de posgrado respecto de las creencias que los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas sostenían sobre la lectura de textos en inglés como parte de su formación profesional, se aclaró que el cuestionario era de carácter anónimo y se les preguntó de manera oral si deseaban participar del estudio. Todos los estudiantes presentes aceptaron participar, por

lo que se les entregó el cuestionario y se les pidió que seleccionaran el rango con el que se sintieran más reflejados respecto de cada uno de los enunciados de la escala.

### 3.4 Análisis de los datos

En esta sección explicitaremos el procedimiento seguido para el análisis de los datos y procesamiento de los resultados. Para poder analizar los datos, primero debimos codificar las variables cualitativas de nuestra escala de creencias de tipo nominal, para lo cual le asignamos un número que en sí no tiene ningún valor y solo cumple con la función de categorizar cada una de los indicadores o diferenciales semánticos de la escala de Likert, siendo la categorización resultante la siguiente:

5 = Sí, estoy muy de acuerdo

4 = Estoy bastante de acuerdo

3 = Me da lo mismo

2 = Estoy poco de acuerdo

1 = No, no estoy de acuerdo.

Una vez realizado lo anterior, procedimos a plasmar los datos de los cuestionarios en una hoja de codificación en una planilla Excel para luego exportarlos y analizarlos con un programa estadístico para las Ciencias Sociales (IBM SPSS *Statistics*, Versión 24), con el objeto de buscar distribuciones de frecuencias en las creencias de los estudiantes y, poder así, realizar un análisis estadístico descriptivo de los resultados obtenidos. Respecto de la estadística descriptiva, Batanero y Godino (2001, p. 4) explican que “se utiliza para describir los datos, resumirlos y presentarlos de forma que sean fáciles de interpretar. El interés se centra en el conjunto de datos dados y no se plantea extender las conclusiones a otros datos diferentes”. Una vez procesados los datos con el paquete SPSS *Statistics*, analizamos la distribución de frecuencias de variables estadísticas cualitativas, ya que al analizar una nueva variable nos interesaba conocer los valores que podía tomar, el número total de datos y cuántas veces aparecían los diferentes valores. Esta información la obtuvimos por medio de la distribución de cada variable. A continuación, procedimos a diferenciar el análisis en cada una de las partes que integra el cuestionario con el fin de obtener las frecuencias absolutas y relativas (expresadas en porcentajes) de las preguntas correspondientes a la primera sección y agrupar por grado de

similitud cada una de las respuestas brindadas por los participantes a la pregunta abierta. Posteriormente, procesamos la escala ECreLe (Longhini et al., 2008), para la cual también obtuvimos frecuencias absolutas y relativas para cada una de las proposiciones o modalidades, así como también las frecuencias absolutas y relativas acumuladas para los siguientes indicadores:

“Sí, estoy muy de acuerdo” y “Estoy bastante de acuerdo”

“Estoy poco de acuerdo” y “No, no estoy de acuerdo”

Decidimos obtener frecuencias absolutas y relativas ya que son aplicables a cualquier tipo de variable. Además, pese a su simplicidad, dan lugar a conceptos muy importantes, como el de proporción, y son la base sobre la que se construye cualquier resumen de datos. Asimismo, nos interesaba conocer la variable con mayor frecuencia en la muestra para las diferentes modalidades o proposiciones, para lo cual obtuvimos la moda como único parámetro de centralización, puesto que, como ya mencionáramos, nuestro cuestionario está conformado por variables cualitativas. Por último, continuamos con la interpretación de los resultados, los cuales están desarrollados en el siguiente capítulo.

### **3.5 Confiabilidad y validez**

En lo que respecta a la confiabilidad del instrumento de medición, Hernández Sampieri et al. (2014) indica que esta “se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales” (p. 200), en tanto que la validez se refiere al grado en que un instrumento sea de tal manera concebido, elaborado y aplicado para medir lo que se propone medir y conducir a conclusiones válidas, en nuestro caso: las creencias de los estudiantes respecto de sus procesos de lectura en LE. Para determinar la confiabilidad y validez de nuestro estudio, decidimos concertar una entrevista con uno de los miembros del equipo de la Universidad Nacional de Río Cuarto que participó en el diseño de la escala ECreLe (Longhini et al., 2008), para ahondar en sus sustentos teóricos, antecedentes, y aplicaciones, de manera tal de contar con información directa de uno de los expertos que participó en el proceso de elaboración de la escala. En dicha entrevista se nos informó que se siguieron los pasos que enunciamos a continuación para determinar la validez del instrumento:

- Se relevaron antecedentes sobre estudios de creencias respecto de la lectura en LE para conocer los instrumentos de medición de creencias utilizados, se examinaron taxonomías de creencias sobre diferentes aspectos de la lengua y su aprendizaje, se seleccionaron dimensiones relacionadas con la lectura comprensiva para, por último, realizar una prueba piloto y conducir un análisis cuantitativo.
- A partir de dichas consultas, se redactó una serie de proposiciones y se diseñó un cuestionario *ad-hoc* basándose en los siguientes criterios: a) la importancia de contar con un instrumento específico para medir creencias sobre la lectura en inglés de estudiantes ingresantes en la UNRC y b) la necesidad de que dicho instrumento estuviese redactado en español.
- Una vez definida la escala se la depuró por medio de un estudio piloto<sup>2</sup> durante los años 2007 y 2008 con un grupo de estudiantes ingresantes en la UNRC. La escala original contenía 40 proposiciones y se determinó su confiabilidad por medio del coeficiente Alfa de Cronbach, que determina la medida de coherencia o consistencia interna de un instrumento basado en el promedio de las correlaciones entre los ítems. El resultado arrojado indicaba una consistencia interna aceptable (0,66).
- A partir de dicha prueba piloto, se realizaron modificaciones a los constructos, entre los cuales los principales consistieron en la eliminación de una dimensión, denominada *Autonomía*, la cual se integró con un constructo nuevo que incorpora la versión final del instrumento y que corresponde al constructo: *Autoeficacia*. Además, se incorporó el constructo *Experiencia previa en el aprendizaje de la lengua*, cuya descripción se encuentra en el Marco Teórico (Apartado 2.4).

### 3.6 Diseño de una Guía de Lectura

La interpretación de los resultados obtenidos nos permitió diseñar una Guía de Lectura que tuviera la finalidad de ilustrar un modelo de actividades en armonía con creencias conducentes o funcionales al desarrollo de la lectura comprensiva en inglés de los estudiantes que conforman nuestra población. En este apartado presentamos el procedimiento de diseño y organización de esta guía.

---

<sup>2</sup> Relación entre las creencias sobre la lectura en inglés y el comportamiento lector de alumnos ingresantes del Profesorado de Inglés. (2007-2008). Directora: Magíster Ana Longhini. (SeCyT)

En la actualidad, nuestra cátedra cuenta con un material de estudio que contempla un Manual de Lectocomprensión del Inglés para Ciencias Económicas publicado en el año 2015, cuyos contenidos están organizados alrededor de quince guías de estudio y tres cuestionarios de autoevaluación. En el Programa de nuestra materia, se aclara que la secuenciación de las guías solo responde a fines organizativos y no implica una presentación cronológica de los temas, los cuales, además, se presentan según la frecuencia con la que se encuentren en los textos seleccionados para conformar el corpus del manual. Respecto de este corpus, los textos que conforman el manual son auténticos, extraídos de libros de la disciplina de los estudiantes, manuales, revistas de semidivulgación y páginas de internet especializadas y reconocidas de universidades, organizaciones profesionales u organismos nacionales o internacionales gubernamentales y sin fines de lucro. El criterio de selección del corpus textual seleccionado para los Manuales de Cátedra vigentes está secuenciado según los modos básicos de organización del discurso (Werlich, 1975), los cuales permiten la gradación de los contenidos y definen a un género como predominantemente descriptivo, narrativo, expositivo o argumentativo. Asimismo, estos corpus textuales están conformados por géneros prototípicos de las disciplinas como manuales, libros, abstracts, reseñas, etc. (Parodi, 2008).

Por último, en cada guía de estudio, se contemplan los siguientes niveles textuales:

- Nivel funcional del texto, como, por ejemplo, secuencias textuales, funciones y sus características.
- Nivel formal del texto, tales como paratexto lingüístico e icónico, referencias pronominales, recursos de sustitución lexical, sistema verbal del inglés, entre otros.

A su vez, las guías de estudio contemplan actividades de prelectura, lectura y poslectura y se organizan sobre la base de tres dimensiones: estratégica, discursiva y lingüística.

A partir de esta perspectiva adoptada por la cátedra y atendiendo a los resultados obtenidos luego de administrar el cuestionario, los cuales se presentan en el Capítulo 4, así como también al enfoque de lectura interactivo con el cual concordamos en este estudio, explicitado en el apartado 2.1 “Concepciones y modelos de lectura” del Capítulo 2, diseñamos

una Guía de lectura cuya finalidad central es incluir una propuesta de actividades que sintonice con los siguientes criterios:

- Potenciar las creencias funcionales que mayor frecuencia obtuvieron en el análisis de los datos, puesto que son conducentes al desarrollo de la comprensión lectora en LE de los estudiantes.
- Abordar las creencias disfuncionales que con mayor frecuencia sostuvieron los participantes de este estudio y que dificultan el desarrollo de la comprensión lectora en LE por medio de actividades que les ofrezcan oportunidades de reflexión sobre cómo dichas creencias obstaculizan su desarrollo de la lectocomprensión en LE.
- Profundizar en aquellas creencias funcionales para el desarrollo de habilidades de lectura en LE que obtuvieron una frecuencia importante en el diferencial semántico *Me da lo mismo*.

Nuestra guía de lectura, la cual se propone para desarrollarse durante, al menos tres clases, luego de la segunda clase del Módulo, se articula alrededor de dos textos centrales e incorporan actividades de preparación, desarrollo y reflexión pertinentes para las tres etapas de lectura mencionadas con anterioridad. Además, se sustenta en la presentación, práctica y reflexión de estrategias metacognitivas, cognitivas y socioafectivas para cada una de dichas fases de lectura, tal como desarrolláramos en la sección 2.2 “Estrategias de lectura en una LE” del Marco Teórico, para acompañar al estudiante en su proceso de lectura. En conjunto con la Guía de lectura, elaboramos la guía del profesor para explicitar los fundamentos de las propuestas didácticas que incorpora la Guía de lectura y el modelo de enseñanza de lectura en inglés sugerido.

Si bien nuestra propuesta didáctica sigue los lineamientos del programa de la cátedra y del material de estudio vigente, a partir del relevamiento de las creencias descritas en el capítulo 4, nuestra guía realiza aportes en los siguientes aspectos respecto de la lectura comprensiva en inglés para los cursos de IFA de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC:

- Diseño de guías de lectura en vez de guías de estudio. Sostenemos que un simple cambio de nombre de las guías de nuestro manual refleja de manera más fiel su propósito; una

secuencia de actividades didácticas tendientes a promover y desarrollar la lectura como una actividad práctica guiada, no orientada al estudio de la lectura en sus aspectos teóricos.

- Mayor foco en una enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje en sus tres dimensiones: cognitiva, metacognitiva y socioafectiva. Por medio de la presentación, aplicación, verbalización y reflexión continua, dinámica y en conjunto con nuestros estudiantes de una variedad de estrategias de lectura, pretendemos promover un rol más activo, autónomo, cooperativo y consciente del estudiante.
- Selección de textos actualizados que reflejen los temas centrales desarrollados en las otras materias del Plan de estudios de la carrera Contador Público. Una renovación del corpus textual tiene por finalidad proponer textos significativos, relevantes y de interés para el estudiante lector, con una mayor presencia de elementos paratextuales lingüísticos e icónicos, con el fin de ahondar en la activación de conocimientos previos de los estudiantes.
- Profundización de actividades de lectura cooperativas que refuercen el desarrollo de estrategias socioafectivas.
- Propuestas de Tareas Lectoras, en las que el estudiante realice su propia búsqueda de textos auténticos para luego compartir una serie de actividades de lectura en el contexto del aula. Las tareas lectoras tienen por finalidad generar y mantener la motivación del estudiante para realizar lecturas en LE que reflejen su propio interés, aplicando las estrategias desarrolladas en las clases y haciendo explícito su proceso de comprensión en el aula con el docente y sus pares.
- Incorporación de recursos digitales que complementen las actividades de lectura, tales como consulta de diccionarios en línea, glosarios colaborativos, presentaciones visuales y multimedia de diferentes actividades de lectura.
- Autoevaluación individual y en pares al finalizar cada Guía de lectura, de modo de favorecer una valoración reflexiva del propio progreso del estudiante en relación con su comprensión lectora en LE y alentar el desarrollo de un autoconcepto más positivo del estudiante en relación con sus propios aprendizajes y habilidades como lector de una LE.

## Capítulo 4. Resultados

En este capítulo expondremos los hallazgos de nuestro estudio, organizados de la siguiente manera: en la primera sección, presentaremos los resultados del Cuestionario demográfico de la lengua-cultura extranjera inglés, que nos permitió explorar el perfil de los estudiantes que cursan nuestra asignatura respecto de sus conocimientos y experiencias con el idioma. En la segunda sección, describiremos los resultados obtenidos en la Escala de Creencias sobre la Lectura en Lengua Extranjera (ECreLe) desarrollada por Longhini et al. (2008), los que presentaremos según las ocho dimensiones o constructos que contempla el cuestionario.

### 4.1. Primera sección: resultados de los perfiles de los estudiantes

La primera parte del cuestionario tuvo por finalidad recabar información sobre el perfil de los estudiantes respecto de la lengua-cultura extranjera inglés y consta de cuatro preguntas cerradas con opciones múltiples y una pregunta final abierta, con el fin de crear un espacio en el que los participantes pudieran expresar los motivos por los cuales sentían afinidad o no con el inglés como materia de estudio antes de comenzar a cursar nuestra asignatura. Si bien, en este estudio no indagaremos en estos motivos, creemos interesante conocerlos en relación con nuestro tema de investigación pues pueden arrojar información relevante para futuras decisiones pedagógicas de los docentes de la cátedra.

En la siguiente tabla podemos observar los principales resultados obtenidos:

**Tabla 2**

*Cuestionario demográfico de la lengua-cultura extranjera en inglés.*

¿Tenés conocimientos previos del idioma inglés?	Sí: 93% No: 7%
¿Dónde lo obtuviste?	
- ¿Escuela primaria?	5%
- ¿Escuela secundaria?	38%

- ¿Ambas? 46%
- ¿Enseñanza privada? (institutos de idiomas) 9%
- ¿Otro? Especificar: 2%

Antes de empezar este curso, ¿te gustaba la materia  
inglés? Sí: 67% No: 33%

¿Por qué?

Como podemos observar en la Tabla 2, de los 230 estudiantes que respondieron el cuestionario, se destaca el alto porcentaje de participantes que expresaron tener afinidad con el idioma inglés, pregunta que se complementa con la siguiente y última, de tipo abierta, con la que cierra esta sección del cuestionario, cuyo objeto era conocer las razones por las cuales los participantes habían manifestado interés en el idioma o no. Del total de estudiantes, 37 no especificaron sus razones, en tanto que 193 estudiantes explicaron los motivos por los que les gustaba o no el idioma inglés como materia antes de iniciar este curso. Sus respuestas han sido agrupadas entre las que expresan motivos favorables hacia el aprendizaje del idioma inglés (Tabla 3) y aquellas que, por el contrario, exponen las razones por las que a los estudiantes no les gustaba la materia inglés antes del inicio del curso (Tabla 4).

Con respecto a la organización y presentación de las respuestas que brindaron los estudiantes en las Tablas 3 y 4, en la primera columna se agruparon sus respuestas siguiendo un criterio de repetición y similitud. Por ejemplo, respuestas como “Me interesa”, “Me parece interesante”, “Estoy interesado en aprender el idioma”, “Me interesa aprender nuevos idiomas” se incluyeron dentro de la categoría *Interés por aprender idiomas, en general, e inglés, en particular* en la Tabla 3. De manera similar se organizó la información en la Tabla 4, de modo tal que respuestas como: “Siempre me resultó difícil”, “Siempre me resultó dificultoso”, “Siempre me ha costado el idioma, debido a diferentes factores”, “Porque no me resulta fácil” se agruparon dentro de la categoría *Dificultad para aprender el idioma*. En la segunda columna, por su parte, se les asignó un número aleatorio, por orden de aparición, a cada uno de los estudiantes (E) que brindaron respuestas dentro de las categorías especificadas.

**Tabla 3**

*Principales motivos por los que los que los estudiantes tenían afinidad con el idioma inglés antes de iniciar el curso.*

<b>Razones agrupadas</b>	<b>Ocurrencia de estudiantes (E)</b>
Interés por aprender idiomas, en general, e inglés, en particular.	E2, E14, E21, E32, E40, E64, E65, E66, E67, E68, E75, E76, E84, E85, E89, E101, E102, E132, E141, E152, E160, E161, E162, E163, E173, E176, E181, E182
Facilidad para aprenderlo e intereses personales.	E12, E13, E15, E18, E41, E44, E106, E137, E138, E139, E188
Acceso al conocimiento y cultura.	E3, E4, E68, E135, E171, E172, E187
Utilidad del idioma: desarrollo personal y profesional	E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E16, E17, E20, E22, E23, E24, E25, E26, E27, E28, E29, E30, E31, E33, E34, E35, E36, E37, E38, E39, E45, E46, E47, E48, E51, E52, E54, E70, E83, E88, E90, E91, E92, E93, E94, E95, E96, E97, E103, E131, E140, E144, E145, E147, E148, E149, E150, E151, E153, E154, E155, E164, E174, E190
El idioma inglés como idioma de comunicación internacional	E19, E53, E69, E71, E72, E77, E79, E86, E87, E133, E134, E143, E146, E156, E184, E189, E191, E192

**Tabla 4**

*Principales motivos por los que los que los estudiantes no tenían afinidad con el idioma inglés antes de iniciar el curso.*

<b>Razones agrupadas</b>	<b>Ocurrencia de estudiantes (E)</b>
Desinterés por aprender inglés	E42, E78, E110, E117, E118, E119, E120, E128, E159, E167
Dificultad para aprender el idioma	E43, E56, E57, E58, E59, E60, E61, E62, E63, E80, E81, E82, E99, E100, E104, E105, E108, E111, E115, E116, E121, E123, E125, E127, E130, E142, E157, E158, E165, E166, E168, E175, E177, E178, E179, E180, E183, E185, E186

Experiencias de aprendizaje previas percibidas como negativas o poco motivantes en el estudio del idioma

E49, E55, E107, E109, E114, E124, E126, E169, E170

Por último, si bien un número de participantes expresó su dificultad o poco grado de afinidad con la materia, le asignan importancia a su aprendizaje (E1, E50, E73, E74, E98, E112, E113, E122, E129)

#### 4.2. Segunda sección: resultados del cuestionario ECreLe (Longhini et al. 2008)

En esta sección se reportan los resultados obtenidos en relación a las ocho dimensiones de la escala. Para comenzar con la descripción de los resultados, presentamos en la tabla 5 las frecuencias absolutas y relativas por cada una de las 43 proposiciones de la escala respecto de las creencias de los estudiantes sobre los procesos de lectocomprensión en inglés. Con el fin de simplificar la información en la tabla, numeramos las proposiciones siguiendo el orden en el que aparecen en la encuesta, de la misma manera en que las presentáramos en el apartado 2.4 Escala para el relevamiento de creencias del Capítulo 2, sobre el Marco Teórico.

**Tabla 5**

*Datos obtenidos en números y porcentajes para cada una de las Proposiciones y Diferenciales Semánticos de la escala ECreLe*

Proposiciones	Sí, estoy muy de acuerdo		Estoy bastante de acuerdo		Me da lo mismo		Estoy poco de acuerdo		No, no estoy de acuerdo	
	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%
<b>P1:</b> El profesor tiene que dejarme leer solo y sin ayuda	4	2	48	21	19	8	102	44	57	25
<b>P2:</b> A veces es necesario traducir mentalmente alguna parte mientras voy leyendo.	126	55	90	39	3	1	9	4	2	1

Proposiciones	Sí, estoy muy de acuerdo		Estoy bastante de acuerdo		Me da lo mismo		Estoy poco de acuerdo		No, no estoy de acuerdo	
	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	&
<b>P3:</b> Antes de empezar a leer un texto, pienso qué pasos voy a seguir.	33	14	80	35	48	21	29	13	40	13
<b>P4:</b> Como en inglés las palabras no se escriben como se pronuncian, es difícil comprender un texto.	51	22	60	26	12	5	82	36	25	11
<b>P5:</b> Como ya sé leer en español, voy a poder aprender a leer en inglés.	31	13	31	14	7	3	75	33	86	37
<b>P6:</b> Comprender textos en inglés no me ayudará a aprender cosas nuevas.	6	3	11	5	3	1	28	12	182	79
<b>P7:</b> Con algo de conocimiento de inglés ya puedo entender un texto.	17	7	84	37	11	5	92	40	26	11
<b>P8:</b> Cuando leo y no entiendo puedo seguir leyendo y ver si entiendo más adelante.	59	26	105	46	15	6	41	18	10	4
<b>P9:</b> El profesor tiene que explicarme cómo usar el diccionario bilingüe.	46	20	65	28	43	19	32	14	44	19
<b>P10:</b> Leer en inglés no va a ayudar a mejorar mi vocabulario.	4	2	9	4	9	4	48	21	160	69
<b>P11:</b> El profesor tiene que enseñarme a encontrar las respuestas correctas.	48	21	93	40	5	7	54	23	20	9

Proposiciones	Sí, estoy muy de acuerdo		Estoy bastante de acuerdo		Me da lo mismo		Estoy poco de acuerdo		No, no estoy de acuerdo	
	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%
<b>P12:</b> El profesor tiene que evaluarme con frecuencia en lectura.	35	15	103	45	33	14	42	18	17	8
<b>P13:</b> Usar el conocimiento que tengo sobre el tema me ayuda a comprender mejor.	140	61	78	34	5	2	7	3	0	0
<b>P14:</b> El profesor tiene que traducir lo que yo no entienda cuando leo un texto.	76	33	96	42	21	9	29	13	8	3
<b>P15:</b> Entender lo que leo en inglés me va a ayudar a conseguir un mejor trabajo.	109	47	82	36	9	4	26	11	4	2
<b>P16:</b> Es mejor leer lentamente y palabra por palabra.	51	22	74	32	38	17	56	24	11	5
<b>P17:</b> Es mejor pensar que la lectura de un texto en inglés no va a ser difícil.	47	20	68	30	81	35	27	112	7	3
<b>P18:</b> Es mejor tratar de interpretar lo que leo en grupos de palabras/frases.	99	43	98	42	18	8	11	5	4	2
<b>P19:</b> Estar nervioso no afecta mi nivel de comprensión.	18	8	28	12	17	7	60	26	107	47
<b>P20:</b> Hay que saber mucho inglés para comprender un texto.	15	7	53	23	21	9	99	43	42	18
<b>P21:</b> Hay que tratar de estar tranquilo para entender mejor un texto.	93	41	90	39	26	11	18	8	3	1

Proposiciones	Sí, estoy muy de acuerdo		Estoy bastante de acuerdo		Me da lo mismo		Estoy poco de acuerdo		No, no estoy de acuerdo	
	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%
<b>P22:</b> No tengo que leer saltando palabras/líneas cuando busco información de un texto.	80	35	84	37	14	6	42	18	10	4
<b>P23:</b> Leer en Inglés sirve para aprender palabras nuevas.	124	54	78	34	14	6	9	4	5	2
<b>P24:</b> Me beneficio si nos corregimos entre compañeros.	121	53	77	33	21	9	9	4	2	1
<b>P25:</b> Me tengo confianza para entender yo solo un texto en inglés.	33	14	75	33	19	8	70	31	33	14
<b>P 26:</b> No es necesario comprender textos en inglés para conseguir un buen trabajo.	12	5	41	18	20	9	71	31	86	37
<b>P27:</b> No importa si no conozco el significado de algunas palabras en un texto, igual puedo comprender lo que dice.	41	18	97	42	18	8	52	23	22	9
<b>P28:</b> No me resulta útil que me digan cuáles son mis errores al leer.	19	8	18	8	11	5	50	22	132	57
<b>P29:</b> No soy un buen lector en inglés.	66	29	73	32	21	9	50	22	20	8
<b>P30:</b> El profesor tiene que explicarme todas las palabras desconocidas en el texto.	60	26	73	32	21	9	47	20	29	13

Proposiciones	Sí, estoy muy de acuerdo		Estoy bastante de acuerdo		Me da lo mismo		Estoy poco de acuerdo		No, no estoy de acuerdo	
	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%
<b>P31:</b> Para entender mejor un texto es necesario identificar las ideas principales.	138	60	66	29	9	4	10	4	7	3
<b>P32:</b> Que en inglés las palabras no se pronuncien como Se escriben no afecta mi nivel de comprensión.	31	13	66	29	21	9	69	30	43	19
<b>P33:</b> Saber leer un texto en inglés implica traducirlo palabra por palabra.	12	5	32	14	17	7	99	43	70	31
<b>P34:</b> Sé cómo arreglármelas solo para leer y entender un texto en inglés.	19	8	60	26	22	10	82	36	47	20
<b>P35:</b> Se debe dejar de leer si uno no entiende un texto.	19	8	15	6	13	6	57	25	126	55
<b>P36:</b> Si me corrigen los errores cuando leo me ayudan a aprender más.	124	54	72	31	7	3	17	8	10	4
<b>P37:</b> Si no entiendo lo que leo, tengo que releer alguna parte del texto.	117	51	89	39	6	2	7	3	11	5
<b>P38:</b> Si no sé lo que significan todas y cada palabra en el texto que estoy leyendo no podré comprenderlo.	46	20	47	20	18	8	69	30	50	22

Proposiciones	Sí, estoy muy de acuerdo		Estoy bastante de acuerdo		Me da lo mismo		Estoy poco de acuerdo		No, no estoy de acuerdo	
	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%
<b>P39:</b> Si puedo analizar la formación de las palabras desconocidas podré comprender mejor el texto.	96	42	95	41	16	7	17	7	6	3
<b>P40:</b> Tengo que analizar todas las palabras que no conozco para poder entender.	43	19	81	35	22	9	64	28	20	9
<b>P41:</b> Tengo que conocer todas las reglas gramaticales del inglés para entender un texto.	27	12	70	30	27	12	70	30	36	16
<b>P42:</b> Un buen lector no usa un conocimiento del tema para poder entender un texto.	25	11	46	20	19	8	67	29	73	32
<b>P43:</b> Una actitud positiva ayuda a mi comprensión lectora.	127	55	69	30	18	8	10	4	6	3

A continuación, presentamos el análisis de los resultados obtenidos de las distribuciones de frecuencias para las respuestas brindadas por los participantes para las diferentes proposiciones de la Escala ECreLe (Longhini et al., 2008). Dichas frecuencias se organizaron en torno a cada una de los ocho constructos explicitados en la Tabla 1 de la sección 2.4. “Escala para el relevamiento de creencias”, desarrolladas en el Marco Teórico. Recordamos los siguientes criterios para el análisis de los datos, como se explicó en la sección 3.4. “Análisis de los datos”, correspondiente a la Metodología (Capítulo 3):

- A cada uno de los diferenciales semánticos de la escala ECreLe (Longhini et al., 2008) se les asignó un número para su codificación.

- Los datos se presentan según las frecuencias relativas acumuladas entre los diferenciales semánticos 5 y 4, por una parte, y 2 y 1, por la otra. Respecto del análisis de las frecuencias relativas, solo analizamos aquellas que arrojaron información relevante en relación con nuestro diagnóstico de creencias funcionales y disfuncionales sobre los procesos de lectura comprensiva.

Cabe destacar que se decidió hacer hincapié en las proposiciones con frecuencias relativas acumuladas más representativas de las creencias funcionales y disfuncionales para el desarrollo de la comprensión lectora.

### **4.3. Rol del docente**

En este constructo, se registró un promedio de 72% de respuestas representativas de los diferenciales semánticos 5 y 4, mientras que un 37% promedio de respuestas se ubicó entre los diferenciales 2 y 1, lo que indica que los estudiantes sostienen, en su mayoría, creencias conducentes al desarrollo de su comprensión lectora. Esto queda expresado en las siguientes proposiciones: 69% de los estudiantes manifestó no estar de acuerdo o estar poco de acuerdo con que el profesor deba dejarlos solos y no ayudarlos durante sus procesos de lectura. A su vez, las frecuencias de las respuestas indican que los participantes esperan que el profesor les explique cómo usar diccionarios bilingües para la consulta terminológica (48%), les enseñen a encontrar las respuestas correctas (61%) y los evalúen con frecuencia en lectura (60%). Este último porcentaje estaría indicando que los estudiantes le asignan importancia al monitoreo de su progreso en la comprensión de textos de su especialidad. Sin embargo, casi un 75% de las respuestas favorece que el profesor deba traducir lo que los estudiantes no comprendan en un texto. Asimismo, un 58% de los estudiantes manifestó su acuerdo con que el profesor les explique todas las palabras desconocidas en el texto. Estas elevadas frecuencias en dichas proposiciones estarían revelando una alta dependencia del profesor por parte de los estudiantes para desarrollar sus competencias lectoras, lo cual no propiciaría el logro de uno de los objetivos generales de nuestra asignatura que plantea que, al término del Módulo de Idioma Inglés, se espera que el estudiante logre “una competencia lectora que le permita abordar un texto de especialidad en forma autónoma” (p. 2).

#### 4.4. Rol de la retroalimentación

El desarrollo de la competencia lectora implica que los estudiantes estén expuestos a la producción de errores que pueden interferir con la comprensión de los textos. En este sentido, el rol del docente y de los pares a la hora de reflexionar sobre los errores que se van produciendo y las maneras de abordarlos resultaron ser importantes para los participantes, puesto que el 72% de las respuestas se ubican en los diferenciales 5 y 4 combinados, lo que para este constructo representa creencias funcionales y favorables hacia la retroalimentación. Tal como describiremos a continuación, el 85% de los estudiantes reconoció la importancia de que se les corrijan los errores como un aspecto positivo para mejorar su aprendizaje. Por su parte, respecto de la proposición que plantea el beneficio de corregirse entre los pares de la clase, un 86% manifestó un alto grado de acuerdo (198 frecuencias agrupadas entre los diferenciales 5 y 4). En esta misma línea, creemos importante notar que 21 frecuencias se ubicaron en el diferencial neutro (Me da lo mismo), lo que indica una actitud de apertura hacia la retroalimentación. Las creencias funcionales respecto del rol de la retroalimentación también quedaron reforzadas por un 79% de estudiantes que expresaron no estar de acuerdo o estar poco de acuerdo con la Proposición 28: “No me resulta útil que me digan cuáles son mis errores”.

#### 4.5. Expectativas de logro

Los estudiantes inician el cursado de nuestra asignatura con diferentes expectativas de logro, que, en ocasiones, verbalizan en la interacción con el docente y muchas de las cuales están relacionadas con el éxito en el desempeño académico en la asignatura, con la posibilidad de ampliar sus conocimientos y con las futuras oportunidades profesionales que pueda brindarle la lectura de textos de la especialidad en inglés. En este último sentido, un 83% de los estudiantes consideró que entender lo que leen en inglés les ayudará a conseguir mejores oportunidades laborales. Este resultado es coherente con el 77% de respuestas que indicó que les pareció lo mismo, no estaban de acuerdo y estaban poco de acuerdo con que no sea necesario comprender textos en inglés para conseguir un buen trabajo. Estos resultados podemos compararlos con las razones brindadas por los participantes a la pregunta abierta respecto de por qué les gustaba o no el idioma antes de comenzar a cursar nuestra materia, puesto que, si bien estas respuestas se recolectaron con el propósito de comprender mejor a los estudiantes y no ahondaremos en ellas en este estudio, un 31% de las razones brindadas a la pregunta abierta

se ubicó dentro del grupo que denominamos “Utilidad del idioma: desarrollo personal y profesional”, con respuestas tales como “es muy útil para mi futuro laboral” (E27) “es necesario para mi futuro como profesional” (E30), “oportunidades de estudio y de trabajo” (E131), “porque es muy necesario para el ámbito laboral” (E149), entre otras similares.

Respecto de las expectativas relacionadas con sus aprendizajes, los participantes manifestaron creencias funcionales sobre las posibilidades que les pueden brindar comprender textos en inglés. En efecto, 91% de los estudiantes expresó no estar de acuerdo o estar poco de acuerdo con la proposición que establece que comprender textos en inglés no les ayudará a aprender cosas nuevas. Este alto porcentaje resulta de mucho interés puesto que refleja, en concordancia con Dorrnzoro y Klett (2005), el rol primordial que tiene la lectura en la universidad en la construcción de conocimientos, tal como lo desarrolláramos en la sección 2.1 “Concepciones y modelos de lectura” del Marco Teórico. Por su parte, un 90% tampoco está de acuerdo o está poco de acuerdo con que leer textos en inglés no les ayude a mejorar su vocabulario. De hecho, 87% sostuvo que la lectura de textos en inglés es útil para aprender palabras nuevas. En suma, las creencias que sostienen los estudiantes en lo que respecta a sus expectativas de logro al inicio del cursado son funcionales.

#### **4.6. Autoeficacia**

Este constructo, relacionado con el grado de autonomía del estudiante como artífice de su propio proceso de aprendizaje y su autoconcepto percibido reveló creencias menos favorables en relación con la confianza de los participantes en la lectura de textos en inglés. Así lo evidenciaron los siguientes datos: 60% de los estudiantes comparte la creencia de que no son buenos lectores en inglés y 56% manifestó no saber cómo arreglárselas solos para leer y entender un texto en inglés, lo que además refleja una mayor dependencia del docente como guía para desarrollar su confianza en la lectura de los textos especializados. En efecto, podríamos establecer una relación entre este hallazgo y el 75% de estudiantes que manifestó estar de acuerdo con la Proposición 14, dentro del constructo Rol del Docente, que enuncia lo siguiente: “El profesor tiene que traducir lo que yo no entienda cuando leo un texto”. Por su parte, la proposición: “Me tengo confianza para entender yo solo un texto en inglés” reflejó una distribución de frecuencias acumuladas equilibrada entre las opciones 5 y 4, por un lado (47%), y 1 y 2, por el otro (45%).

#### 4.7. Uso de estrategias: estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas

Este constructo es de suma importancia para comprender qué creencias sostienen los estudiantes respecto de las estrategias específicas y recurrentes que utilizan para acceder a la comprensión de los textos. Los resultados obtenidos reflejan que, en general, los estudiantes no han desarrollado una conciencia sobre el uso de estrategias efectivas para la lectura en LE y que quizá no estén familiarizados con ellas, puesto que hay discrepancias importantes en los datos de las frecuencias absolutas acumuladas que obtuvimos entre las proposiciones favorables y desfavorables en un mismo constructo, así como también entre diferentes constructos. Comenzaremos por presentar los resultados relacionados con las estrategias cognitivas. El 72% de los participantes expresó su acuerdo con una creencia disfuncional para la lectura en LE, explicitada en la Proposición 22: “No tengo que leer saltando palabras/líneas cuando busco información de un texto”. En esta subcategoría de la escala, también observamos creencias funcionales en lo referente al uso de estrategias que destacan la importancia de identificar las ideas principales para comprender mejor un texto (89%) y a la necesidad de, en ocasiones, traducir mentalmente alguna parte del texto a medida que se lo va leyendo (94%). No obstante, un 54% creyó necesario analizar todas las palabras desconocidas para poder comprender un texto, lo cual refleja que la mitad de los estudiantes sostiene una creencia disfuncional para el desarrollo de la habilidad lectora. Este hallazgo revela una creencia que se contrapone con un 85% de frecuencias relativas acumuladas para la Proposición 18, perteneciente al constructo Decodificación lingüística, que expresa: “Es mejor tratar de interpretar lo que leo en grupos”, que representa una creencia funcional en el uso de esta estrategia. Estas discrepancias en el porcentaje asignado a una creencia funcional y a su equivalente disfuncional, nos invitan a una reflexión más profunda sobre la toma de conciencia de las diferentes estrategias cognitivas que intervienen en la comprensión de textos.

En lo que hace a las estrategias metacognitivas, aquellas que permiten al estudiante planificar, controlar, supervisar y evaluar su proceso de lectura, los resultados reportaron creencias positivas en los participantes, puesto que un 89% indicó que se debe releer alguna parte del texto si no se entiende lo que se lee. Además, un 71% expresó que cuando leen y no entienden pueden seguir leyendo, de todas maneras, y ver si pueden entender el texto más adelante. En este mismo sentido, el 79% de los participantes reportó su desacuerdo con interrumpir la lectura si no se comprende el texto. Respecto de la proposición que refiere a la

etapa de planificación de los pasos a seguir durante la lectura, 49% manifestó estar muy de acuerdo o bastante de acuerdo, 30%, por el contrario, expresó no estar de acuerdo o estar poco de acuerdo y un 21% se ubicó al medio de los diferenciales semánticos de la escala, lo que representa un porcentaje significativo, puesto que, probablemente, refleje un desconocimiento del uso de esta estrategia de lectura.

Los participantes manifestaron una marcada tendencia hacia creencias positivas respecto del impacto de las estrategias socioafectivas aplicadas a sus procesos de lectura, tales como “una actitud positiva ayuda a mi comprensión lectora” (85%) y “hay que tratar de estar tranquilo para entender mejor un texto” (79%). Asimismo, un 72% sostuvo no estar de acuerdo o estar poco de acuerdo con que estar nervioso al momento de leer un texto no afecta su nivel de comprensión, lo cual refleja coherencia en las creencias que reflejan ambas proposiciones. Respecto de la proposición que establece que “es mejor pensar que la lectura de un texto en inglés no va a ser difícil”, el 50% de los estudiantes expresó estar muy de acuerdo o bastante de acuerdo, en oposición a casi un 15% que manifestó no estar de acuerdo o estar poco de acuerdo. Sin embargo, en esta proposición se reporta el porcentaje más alto (35%) de respuestas dadas en toda la escala que se ubican en el ítem neutro (“Me da lo mismo”), lo que podría estar indicando la necesidad de hacer explícita esta estrategia para reflexionar sobre su implicancia en la comprensión de textos.

#### **4.8. Decodificación lingüística**

Para la decodificación del texto escrito, el estudiante se apoya en todo su conocimiento lingüístico. En este constructo, encontramos la frecuencia más alta en la proposición que sugiere que es mejor intentar interpretar lo que se lee en grupos de palabras y frases (85%) seguido de la proposición: “si puedo analizar la formación de las palabras desconocidas podré comprender mejor el texto” (83%). Además, un 60% de estudiantes expresó su acuerdo respecto de que, aun no conociendo el significado de algunas palabras, igual se puede comprender un texto. Estos tres porcentajes reflejan creencias altamente funcionales respecto de este constructo. Las otras dos proposiciones (P4 y P32), que expresan que la diferencia entre el código escrito y la pronunciación de las palabras en inglés puede interferir en la comprensión de un texto, reportaron porcentajes similares entre el grupo de diferenciales 5 y 4, a un extremo de la escala, y el 2 y 1, al otro extremo. Por último, un 40% de las respuestas favorecieron la importancia de

saber el significado de todas y cada una de las palabras en el texto para poder comprenderlo. Este porcentaje no representa una creencia funcional para la comprensión del texto en el marco del modelo interactivo de lectura con el que concordamos en nuestro estudio. Este último aspecto lo describiremos en más detalle en el apartado que sigue.

#### **4.9. Procesamiento**

Los estudiantes sostienen creencias sobre cuál es la manera más efectiva de abordar la lectura de un texto. En este sentido, encontramos que el 54% de las respuestas se ubicó en los diferenciales semánticos 5 y 4. Luego de calcular la moda estadística, es decir, la categoría o puntuación que aparece con mayor frecuencia absoluta en un conjunto de datos (Hernández Sampieri, 2014), en cada una de las proposiciones de la escala, la proposición: “es mejor leer lentamente y palabra por palabra” obtuvo una moda de 4, lo que indica un alto grado de acuerdo con esta proposición y una creencia en sintonía con el procesamiento de lectura de nivel inferior (bottom up), que ha sido reportado en nuestro Marco Teórico como insuficiente para la comprensión de los textos. No obstante, 16% de los estudiantes indicó que les daba lo mismo este procesamiento, lo que podría sugerir un desconocimiento de los diferentes enfoques de lectura y nos invita a profundizar más en ellos en nuestras prácticas áulicas. Por otro lado, la proposición: “usar el conocimiento que tengo sobre el tema me ayuda comprender mejor” arrojó un 95% de acuerdo en contraposición a solo un 3% de los estudiantes que expresó estar poco de acuerdo. Si bien, este último resultado se alinea con creencias funcionales respecto de los enfoques de lectura que favorecen los procesamientos de nivel superior (top down), observamos una discrepancia entre este porcentaje y un 61% de estudiantes que indicó su desacuerdo respecto de la proposición: “Un buen lector no usa su conocimiento del tema para poder entender un texto”. Consideramos que esta inconsistencia nos sugiere profundizar en las implicancias y en la importancia de la activación de los conocimientos previos como estrategia fundamental para la comprensión de textos.

#### **4.10. Experiencias previas en el aprendizaje de la lengua**

Por último, presentaremos los resultados relacionados con este constructo de la escala que indaga en creencias relacionadas con las experiencias previas de aprendizaje de inglés de

los estudiantes. Un 61% manifestó estar en desacuerdo con que es importante saber mucho inglés para comprender un texto, lo cual, sumado a un 51% que también sostuvo su desacuerdo con que con algo de conocimiento de inglés ya se puede comprender un texto, nos indica una tendencia hacia una creencia funcional en relación a este constructo. Podemos notar en este constructo que un 70% de estudiantes cree que, al saber leer en español, pueden aprender a leer en inglés, lo que, de alguna manera, parecería estar indicando que los estudiantes valoran como funcional al desarrollo de sus lecturas comprensivas en inglés sus experiencias previas como lectores de textos en su lengua materna.

En el capítulo que sigue presentaremos una propuesta de actividades diseñadas en torno a una Guía de lectura, con su correspondiente guía del profesor, sobre la base de los resultados presentados en este capítulo y el Marco Teórico desarrollado en el capítulo 2.

## **Capítulo 5. Aplicación didáctica de los resultados**

### **5.1. Interpretación de los resultados para el diseño de una propuesta didáctica**

Los resultados obtenidos del relevamiento realizado a los 230 estudiantes de la carrera Contador Público acerca de las creencias que sostienen sobre sus procesos de lectura comprensiva de textos en inglés, nos permitieron, en primer lugar, identificar, describir y categorizar las creencias con las cuales nuestros estudiantes inician el cursado de nuestra asignatura. En segundo lugar, a partir de dichos resultados, pudimos diagnosticar aquellas creencias funcionales, pues son conducentes al desarrollo de la competencia lectora en inglés y aquellas que dificultan dicho proceso, las que denominamos disfuncionales, tal como se explicitó en el Marco Teórico. En este sentido, nuestro estudio estuvo orientado por el siguiente supuesto, especificado en el Capítulo 1 (p. 10) de nuestro estudio y que retomamos aquí:

Los estudiantes de la carrera Contador Público de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC. sostienen creencias sobre los procesos de lectura de textos de su disciplina en inglés que denotan: a) cierta dificultad para seleccionar conscientemente estrategias efectivas de lectura, b) una dependencia del rol del docente y c) un autoconcepto bajo como lectores en inglés.

Entendiendo que las estrategias son un conjunto de actividades y procesos mentales que los aprendientes realizan de manera consciente o inconsciente, el análisis de los resultados nos reveló la importancia de hacerlas explícitas para tomar conciencia de la lectura como proceso estratégico y de sus implicaciones en los procesos de comprensión de textos y aprendizaje a partir de ellos. Por ejemplo, establecer diferentes propósitos de lectura y aplicarlos a los tipos de lectura (skimming y scanning) correspondientes, acceder al conocimiento previo y usar los esquemas relevantes, utilizar de manera adecuada las claves del texto, ir más allá de la superficie del texto para lograr su comprensión; en otras palabras, promover la práctica de lectura interactiva. A su vez, si bien las creencias relacionadas con las estrategias metacognitivas fueron funcionales, los resultados arrojados por la escala evidencian la necesidad de seguir profundizando en la planificación y los pasos a seguir durante una lectura, como parte de la toma de conciencia de la importancia de controlar y regular el propio proceso y, en consecuencia, de asumirlo como tal. Por último, respecto de las creencias relacionadas con las estrategias socioafectivas, fue un hallazgo significativo que los estudiantes sostuvieran altos

porcentajes de creencias conducentes al desarrollo de una actitud positiva como lectores en una LE. En definitiva, los resultados en el área de estrategias sugieren la necesidad por parte de los docentes de enseñar estrategias que ayuden a nuestros estudiantes a modificar aquellas creencias que pueden dificultar el desarrollo de su competencia lectora en LE.

Respecto del rol del docente, los datos revelaron dos creencias que indican alta dependencia del docente, lo cual no es conducente al desarrollo de lectores activos, críticos, reflexivos y autónomos, tales como que el profesor deba traducir y explicar todas las palabras que el estudiante no comprenda en un texto. Estas creencias están relacionadas con la dificultad de los estudiantes para desarrollar ciertas estrategias de lectura efectivas, tal como concluyéramos anteriormente.

En lo relacionado con las creencias sobre la autoeficacia o el autoconcepto de los estudiantes evidenciaron la importancia de promover prácticas docentes que refuercen su confianza como lectores de inglés, de tal manera de favorecer el desarrollo de sus procesos de comprensión lectora.

En resumen, destacamos que los resultados no solo revelaron que los estudiantes sostienen muchas creencias funcionales respecto de sus procesos de lectura, sino que el diagnóstico de aquellas creencias que pueden obstaculizar el desarrollo efectivo de dichos procesos es de gran relevancia a la hora de orientar nuestras prácticas docentes, adoptar metodologías, seleccionar contenidos y producir materiales didácticos en respuesta a las creencias que nuestros propios alumnos manifiestan. Es a partir de este diagnóstico que, en concordancia con Wenden (1986), como explicitamos en la sección 2.3 “Creencias que sostienen los estudiantes sobre el aprendizaje de una LE” del Marco Teórico, a continuación, presentamos una guía de lectura seguida de su guía del profesor, cuyas actividades se diseñaron a la luz del marco teórico presentado en el segundo capítulo y estuvieron informadas por los resultados presentados en el capítulo anterior.

## **5.2. Propuesta didáctica: Guía de lectura**

## GUÍA DE LECTURA - Lectocomprensión en inglés

Esta guía consta de dos secciones en las que desarrollaremos los siguientes contenidos:

- Conceptos principales que sustentan nuestra aproximación a la lectura en lengua extranjera en el nivel universitario.
- Estrategias de lectura necesarias para abordar la lectura de un texto.
- Contenidos léxico-gramaticales: morfología de las palabras y cognados o palabras transparentes.
- Consulta de diccionarios y elaboración glosarios bilingües.

Al finalizar la guía, usted habrá realizado prácticas lectoras en las que haya:

- Aplicado los principales conceptos teóricos que sustentan nuestra aproximación a la lectura en lengua extranjera en el nivel universitario.
- Puesto en práctica diferentes estrategias de lectura y reflexionado sobre ellas.
- Reconocido el significado de las palabras por medio de su morfología y cognados o palabras transparentes.
- Consultado diccionarios bilingües y familiarizándose con la elaboración de glosarios bilingües.
- Autovalorado su progreso a lo largo del recorrido de la guía.

¡Los invitamos a comenzar este recorrido!

### Primer momento: Observamos los textos para anticipar sentidos.

Observe las siguientes imágenes<sup>3</sup> y analícelas para compartir con la clase sus respuestas a las preguntas que siguen.



<sup>3</sup> Fuentes: "Global Economy in Transition: Shaping a New Architecture" by [World Economic Forum](#) is licensed under [CC BY-NC-SA 2.0](#)

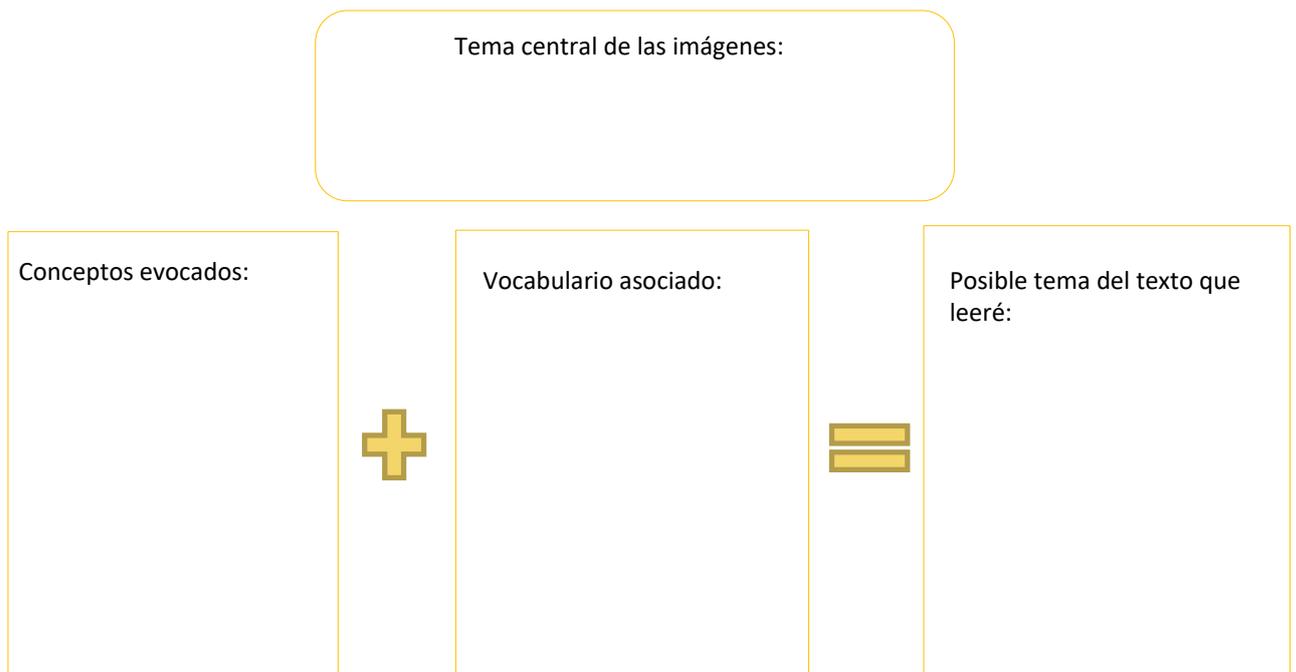
"Third Straight Quarter of GDP Growth" by [Speaker Nancy Pelosi](#) is licensed under CC BY 2.0

"Medical face mask and money with COVID-19 text. World coronavirus epidemic and economic damages." by [focusionmore.com](#) is licensed under CC BY 2.0

"Impact of covid19 on people and economy. Lagos, Nigeria." by [International Monetary Fund](#) is licensed under [CC BY-NC-ND 2.0](#)

**Compartimos ideas y reflexionamos en conjunto:** *¿Qué ilustran las imágenes?, ¿Con qué área de sus estudios las relacionan?, ¿Qué conceptos representan las imágenes?, ¿Con qué palabras asocia cada una de las imágenes?, ¿Dónde fueron obtenidas?, ¿Sobre qué tema cree que tratará el texto central de esta guía?*

**A partir de la reflexión anterior, aplicamos la técnica lluvia de ideas o brainstorming para completar el siguiente organizador gráfico en español:**




---

### Etapas de lectura y Estrategias de lectura

---

La lectura de un texto escrito comprende tres momentos, cada uno de ellos asociados a estrategias específicas que se adecuan a las necesidades de comprensión textual y a la manera de abordar nuestros procesos de lectura. Reconocer las estrategias más eficaces para cada momento de nuestras lecturas nos ayudará a mejorar a desarrollar una competencia lectora que nos permita abordar de manera autónoma los textos de nuestra especialidad. Comencemos por la primera etapa de lectura.

Primer momento: Prelectura

Este tipo de aproximación nos permite **situarnos mentalmente** en el contenido a leer, nos dotamos de **objetivos concretos de lectura** y aportamos nuestros **conocimientos previos** relevantes a la lectura.



**¿Qué significa activar nuestros conocimientos previos?** Significa que, como lectores, utilicemos de manera autónoma nuestros conocimientos del mundo, de tipologías textuales, de la lengua, entre otros. ¿Cómo podemos activar nuestros conocimientos previos?

**Previsualización o previewing:** consiste en dar una mirada general, global al texto con el fin de determinar a grandes rasgos el tema del mismo y establecer una hipótesis de lectura. No es necesario seguir un orden. Simplemente recorreremos el texto y prestamos atención a ciertos elementos que lo acompañan, tales como:

- **Elementos paratextuales**<sup>4</sup>: La información que brinda el paratexto previamente a la lectura propiamente dicha activa en la memoria del lector una red de **conocimientos conceptuales, lingüísticos e intertextuales** que nos facilitarán la construcción del modelo mental del texto. Los elementos paratextuales constituyen un conjunto de informaciones necesarias que hay que tener en cuenta para que la lectura de un texto sea más eficaz. Esas informaciones pueden tener diferentes funciones:
  - (a) **Información orientativa previa a la lectura.** Se trata de datos sobre lo que se va a leer, que se encuentran en el índice, la tapa, la contratapa y / o las solapas de un libro y el prólogo.
  - (b) **Información adicional.** Es el caso de los recuadros que acompañan a un artículo o las notas al pie de página o los epígrafes debajo de las imágenes que acompañan a un texto, o los apéndices.
  - (c) **Información redundante.** Ocurre cuando los epígrafes de una ilustración repiten información del texto.

También prestamos atención a la tipología, los títulos, subtítulos, encabezados, las palabras conocidas y transparentes y a la estructura del texto.

- **Títulos:** Generalmente, los títulos sintetizan el contenido de un texto. Al leer el título, podemos preguntarnos: ¿Qué sabemos sobre el tema? ¿De qué tratará el texto? ¿Qué ideas desarrollará? ¿Me recuerda a algo sobre lo que he leído, oído, visto? El título de un texto nos permite establecer una conexión entre nuestros conocimientos previos del tema y la nueva información a que tendremos acceso.

Con la información anterior, podremos construir una **hipótesis de lectura**, es decir, realizar una **predicción** sobre el **tema del texto**. Hacemos una predicción basándonos en los elementos resaltados del texto y en el paratexto. ¿Para qué hacer una hipótesis de lectura? La lectura de un texto comienza con nuestros conocimientos sobre el tema. Para que estos conocimientos se activen y nos ayuden a comprender el texto es importante tener una idea general del tema sobre el cual puede tratar dicho texto. Esto es algo que hacemos casi inconscientemente en nuestro propio idioma antes de leer un texto. ¡Ahora, vamos a adentrarnos a esta primera etapa de lectura en la siguiente actividad!

**Reflexionamos juntos:**

¿En sus lecturas, realiza una previsualización del texto? ¿Cuán importante considera que son estas estrategias para sus lecturas? ¿Por qué?

**Actividad de lectura N.º 1:** Previsualice el texto<sup>5</sup> de la siguiente página. Trabaje en pares para completar la tabla a continuación del texto.

<sup>4</sup> Extraído y adaptado de:

Alvarado, M. (2006). *Paratexto*. Eudeba.

Arnoux, E. et al. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Eudeba.

Marin, M y Hall, B. (2008). *Prácticas de lectura con textos de estudio*. Eudeba.

<sup>5</sup> Fuente: The World Economic Situation and Prospects as of mid-2021 updates WESP 2021 (United Nations publication, Sales No. E.19.II.C.1), released in January 2021. <https://www.un.org/development/desa/dpad/publication/world-economic-situation-and-prospects-as-of-mid-2021/>



## World Economic Situation and Prospects as of mid-2021

11 May 2021

### Economic recovery under threat amid surging COVID cases and lagging vaccination in poorer countries

Widening inequality casts a shadow over projected 5.4% global growth in 2021

While the global growth outlook has improved, led by robust rebound in China and the United States, surging COVID-19 infections and inadequate vaccination progress in many countries threaten a broad-based recovery of the world economy, says the latest United Nations forecast released today.

According to the World Economic Situation and Prospects (WESP) mid-2021 report, following a sharp contraction of 3.6 per cent in 2020, the global economy is now projected to expand by 5.4 per cent in 2021, reflecting an upward revision from the UN forecasts released in January. Amid rapid vaccinations and continued fiscal and monetary support measures, China and the United States – the two largest economies – are on the path to recovery. In contrast, the growth outlook in several countries in South Asia, sub-Saharan Africa, and Latin America and the Caribbean, remains fragile and uncertain. For many countries, economic output is only projected to return to pre-pandemic levels in 2022 or 2023.

### Strong but uneven recovery in global trade

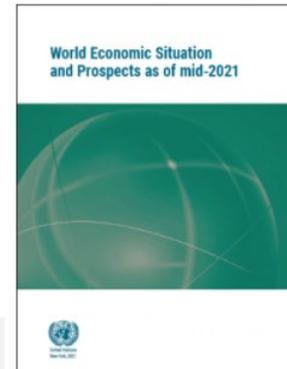
Global merchandise trade has already surpassed pre-pandemic levels, buoyed by strong demand for electrical and electronic equipment, personal protective equipment, and other manufactured goods. Manufacturing-dependent economies have fared better, both during the crisis and the recovery period, but a quick rebound looks unlikely for tourism- and commodity-dependent economies, the report underscored. Trade in services, in particular tourism, will remain depressed amid slow lifting of restrictions on international travel and fear of new waves of infection in many developing countries.

“Vaccine inequity between countries and regions is posing a significant risk to an already uneven and fragile global recovery,” said UN Chief Economist Elliott Harris. “Timely and universal access to COVID-19 vaccinations will mean the difference between ending the pandemic promptly and placing the world economy on the trajectory of a resilient recovery, or losing many more years of growth, development and opportunities.”

## Women worst hit by the pandemic

Women have been at the forefront of the fight against the pandemic. They have also been hit the hardest in a number of ways, including bearing the brunt of unpaid domestic and care work. They remain underrepresented in pandemic-related decision-making and in economic policy responses to the crisis. While the pandemic has reduced labour force participation by 2 per cent worldwide, compared to only 0.2 per cent during the global financial crisis of 2007-2008, more women than men were forced to leave the work force altogether, further widening gender gaps in employment and wages, the report highlighted. Women-owned businesses have also fared disproportionately worse.

“The pandemic has pushed nearly 58 million women and girls into extreme poverty, dealing a huge blow to poverty reduction efforts worldwide, and exacerbated gender gaps in income, wealth and education, impeding progress on gender equality,” said Hamid Rashid, the Chief of the Global Economic Monitoring Branch at the UN Department of Economic and Social Affairs, and the lead author of the report. “Fiscal and monetary measures to steer recovery must take into account the differentiated impact of the crisis on different population groups, including women, to ensure an economic recovery that is inclusive and resilient,” he added.



DOWNLOAD:  
[World Economic Situation And Prospects As Of Mid-2021: Media Advisory](#)

[World Economic Situation and Prospects as of mid-2021](#)



¿Dónde puede leer el texto anterior? ¿Diría que es una fuente confiable de información?	
¿Es un texto actual? ¿Cuál es su fecha de publicación? ¿Dónde se publicó?	
¿Quién es el autor?	
¿Hay elementos paratextuales? ¿Cuáles? Mencione todos los que reconozca.	
¿Hay elementos resaltados tipográficamente? (elementos con viñetas, elementos subrayados, siglas, diferentes tamaños y estilos de fuentes? Si los hay, ¿cuál cree que es el propósito de dichos elementos?	
¿Cómo está organizado el texto? ¿Está dividido en párrafos? ¿Hay secciones destacadas?	
¿Puede acceder al informe completo si deseara leerlo en mayor profundidad?	
<p>Reflexione sobre la función comunicativa del texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿A qué lectores considera que está dirigido?</li> <li>- ¿Qué tema de la actualidad cree que aborda el texto?</li> <li>- ¿A qué ámbito cree que corresponde?</li> <li>- ¿Qué finalidad comunicativa tiene el texto?</li> </ul>	
¿Hay otro elemento que llamara su atención del texto y quisiera compartirla con la clase?	
¿Conoce algo sobre el posible tema del texto? Podría escribir en español una hipótesis de lectura.	

**Reflexionamos juntos:**

¿Cuál es la finalidad de la etapa de prelectura? ¿En qué le resultó útil el primer momento de previsualización del texto anterior?

**Explorar un texto:** ¿Qué supone explorar un texto? Explorar un texto supone que desarrollemos varias acciones que nos conducirán a formarnos una idea global de su contenido. Ya hemos tenido oportunidad de esbozar algunas ideas en esta sección. Pero, ahora debemos hacer una primera lectura rápida del texto completo para saber de qué se trata.

**Segundo momento: Leemos los textos para, en la interacción con ellos, construir sentidos.**

Segundo momento: Lectura

Nos permite establecer inferencias, revisar, corroborar nuestra comprensión mientras leemos y tomar decisiones ante errores o dificultades para la comprensión. Según nuestro **propósito de lectura**, podemos identificar entre los siguientes tipos de lecturas:

**1. Lectura global, general o Skimming**

Implica una lectura selectiva, ya que consiste en leer solo partes del texto con el objetivo de localizar la(s) idea(s) principal(es). Sirve para formarse una primera idea global del texto que permite dirigir la atención hacia una u otra parte.

**2. Lectura de indagación, analítica o Scanning**

Implica pasar la vista por el texto con una pregunta en mente o con un propósito, por ejemplo, buscar información específica. Es decir que se utiliza para buscar datos concretos y detalles que nos interesan. Para ello, leemos cada una de las preguntas y buscamos la respuesta en el texto sin leerlo. Solo tratamos de identificar la información requerida.

**Leer un texto:** Ahora usted se dispone a leer el texto que le fuera asignado. En esta primera lectura, realizará una lectura rápida. Lea todo el texto de una sola vez. Lo que se pretende es que consiga una comprensión general del texto completo sin detenerse en los detalles (ni en vocabulario que desconozca), pero reflexionando sobre lo que lee.

**Actividad de lectura N.º 2: Vuelva al texto de la página anterior y realice las siguientes actividades.**

- ⇒ *Lea la primera oración de cada párrafo.*
- ⇒ *Concéntrate en las palabras transparentes y conocidas. Subráyelas o resáltelas con colores diferentes. No se detenga en el vocabulario que desconozca.*
- ⇒ *Relea dichas oraciones y marque una o dos palabras clave que le parezcan importantes para recordar la idea central de dichas oraciones.*

*¿Qué tipo de lectura aplicará para realizar las actividades anteriores?*

**Reconocer ideas principales, frases, palabras claves en un texto:** Al realizar una rápida pasada por el texto que se le indicó, recorra los distintos párrafos, deténgase en la primera frase de cada uno de ellos. Esta suele ser, por lo general, la que presenta la idea clave. Dicha idea será desarrollada, explicada, precisada, definida o fundamentada a lo largo del párrafo.

**Actividad de lectura N.º 3: Luego de la primera lectura, ¿podría decir si las siguientes ideas se encuentran contenidas o no en el texto?**

<i>Amenaza de una recuperación de la economía mundial debido a las infecciones por COVID-19 y el progreso inadecuado en los esquemas de vacunación.</i>	
<i>Expansión de la economía global para el año 2021.</i>	
<i>Recuperación de las microeconomías.</i>	
<i>El rol de las mujeres al enfrentar la pandemia.</i>	
<i>Situación desfavorable de las mujeres ante la pandemia.</i>	
<i>Vulnerabilidad del empleo informal .</i>	
<i>Mujeres y niñas empujadas a la pobreza debido a la pandemia.</i>	
<i>Crisis educativa y la estimación de su impacto en las economías de los países.</i>	

Un recurso muy valioso en el proceso de comprensión es tratar de construir el sentido gradualmente a partir de lo que las lenguas tienen en común. Si realiza un nuevo barrido visual por el texto, notará que, desde el título, hay muchos casos en que las semejanzas entre el español y el inglés son claras.

**Actividad de lectura N.º 4: A partir de lo anterior, complete la tabla a continuación con las palabras transparentes, conocidas y claves. Le ofrecemos un ejemplo a modo de guía.**

Palabras transparentes		Palabras conocidas	Palabras claves
Español	Inglés	world	economic situation - prospects
global	global		

Los **cognados**, también conocidos como **palabras transparentes**, son palabras que comparten significado, ortografía y pronunciación similares en dos idiomas; 30% a 40% de todas las palabras en inglés tienen una palabra relacionada en español. Para los hablantes de español, los cognados son un puente evidente al idioma inglés. En los textos también podemos encontrar **palabras que ya conocemos** por nuestras experiencias anteriores con el idioma, además, en los textos siempre podremos reconocer **palabras claves** por estar relacionadas con el tema específico que se desarrolla. En nuestra asignatura, consideramos como “cognados” a las palabras que pertenecen al conocimiento general del estudiante y a su conocimiento técnico-experto.

**Reflexionamos juntos:**

¿Por qué la lectura global o skimming es importante? ¿Qué pasos siguió para la lectura global de este texto?

Así, llegamos a una nueva etapa, la de la **lectura analítica**. Esta es una lectura detallada, que se detiene para reflexionar sobre varios aspectos que la lectura global dejó de lado. Además, requiere que realicemos actividades de escritura para completar las acciones que una lectura de esta naturaleza nos demanda.

**Actividad de lectura N.º 5:** Vamos a realizar una búsqueda de información que nos permita responder en español las siguientes preguntas. Cuando identifique la información requerida, deténgase y lea con mayor análisis. Concéntrese en las palabras transparentes, conocidas y claves que identificó en la actividad anterior.

a. ¿Qué significa el acrónimo WESP?

\_\_\_\_\_

b. ¿Qué significa la sigla UN?

\_\_\_\_\_

c. ¿Qué información representa el porcentaje 5.4%?

\_\_\_\_\_

**Actividad de lectura N.º 6:** Lea ahora el apartado: *Women worst hit by the pandemic* para completar las siguientes oraciones.

*Durante la pandemia, las mujeres han sido las más golpeadas de varias maneras, incluso teniendo que soportar la carga de \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_.*

*Más mujeres que hombres se vieron obligadas a dejar sus trabajos, ampliando las \_\_\_\_\_.*

*La pandemia ha empujado a casi 58 millones de mujeres y niñas a una \_\_\_\_\_ . Esto exacerbó las brechas de género en \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_.*

**Hacer anotaciones en los márgenes del texto:** A medida que leemos, es recomendable que vayamos haciendo anotaciones al margen para señalar los conceptos clave que aborda cada párrafo. De esta manera, cuando repasamos, a simple vista, podremos encontrarlos. Además, si escribimos el resumen o la síntesis del texto, nos será muy útil contar con esta estructura temática y lógica del texto. Generalmente, se expresan como nominalizaciones (un sustantivo o construcción nominal, sin verbo y muy pocas palabras). Por eso, muchas veces es recomendable que, a medida que vamos leyendo los párrafos, escribamos al margen una palabra que, a modo de título, sintetice su contenido.

**Reflexionamos juntos:**

¿Qué tipo de lectura realizó en las actividades 4 y 5? ¿Le resultó más simple, más desafiante?  
¿En qué estrategias se diferencia de la primera lectura? Comparta sus razones con la clase.

**Tercer momento: Reconstruimos el sentido de los textos y ampliamos nuestros conocimientos.**

Tercer momento: Poslectura

Nos permite recapitular en el contenido del texto y ampliar nuestros conocimientos a través de la lectura.

¿Qué actividades podemos realizar en esta etapa?

**Responder preguntas de comprensión lectora:** Después de trabajar sobre el texto con el subrayado y las notas al margen y habiéndonos apropiado del vocabulario disciplinar, técnico o culto que hayamos encontrado en él, estaremos en condiciones de brindar respuestas a preguntas sobre el texto: en español, de manera coherente y cohesiva, completa.

**Actividad de lectura N.º 7: Vuelva al texto *Strong but uneven recovery in global trade* y a la cita textual que se encuentra desatacada al lado del texto y con un par responda las siguientes preguntas.**

- a. El comercio en el área de servicios, en especial en el sector del turismo, permanecerá en recesión por dos motivos: ¿Cuáles son?

Primera razón:

Segunda razón:

- b. ¿Qué opinión sostiene Elliot Harris respecto de un acceso universal y oportuno a las vacunaciones contra el COVID-19 en relación con la economía?

---



---

**Reflexionamos juntos:**

¿Qué estrategias le permitieron encontrar la información que necesita para responder las preguntas anteriores?

**Resumir:** Reformulamos el texto, es decir que escribimos, (re) formulamos algo que ya fue escrito o formulado. Pero, lo que resulta propio del resumen es que se trata de una reducción. Eliminamos cierta información y conservamos aquello que resulta imprescindible para la comprensión del tema del texto.

**Actividad de lectura N.º 8:** Regrese al texto *Strong but uneven recovery in global trade* y resuma la información esencial de este texto en sus propias palabras. Para esta actividad, trabaje en pares y en conjunto escriban un resumen a continuación.

---



---



---



---



---



---

**En este último momento de la lectura también podemos realizar las siguientes actividades:**

**Mapas conceptuales:** Un mapa conceptual es un esquema que representa gráficamente los conceptos o ideas y las relaciones que los unen. Todos ellos constituyen el sentido de un determinado contenido, tema, texto. Es decir, se trata de un resumen visual, que relaciona los elementos de un contenido según su jerarquía dentro del texto y las relaciones que existen entre ellos.

**Cuadros sinópticos:** Al igual que los mapas conceptuales, resultan útiles para ordenar conceptos y establecer las conexiones que existen entre ellos. Además, facilitan la memorización de los contenidos fundamentales y la organización de la exposición oral o escrita.

**Reflexionamos juntos:**

¿Por qué comenzamos este último recorrido afirmando que leemos para **interactuar con los textos y reconstruir sus sentidos?**

**Actividad de lectura N.º 9:** Para cerrar la lectura del texto central de esta primera sección, diseñe en grupos de hasta cuatro estudiantes su propio mapa conceptual sobre el artículo que acaba de leer para luego presentarlo de manera oral a la clase.

**Actividades de cierre:**

1. A modo de cierre de esta primera sección, reflexionen en pequeños grupos sobre las diferentes estrategias de lectura más apropiadas para cada una de las tres etapas y los dos tipos de lectura, basándose en las actividades y pasos que siguieron en la lectura del texto *World Economic Situation and Prospects as of mid-2021*. Luego, realicen las siguientes actividades:
  - *Lean las siguientes estrategias de lectura.*
  - *Repasen cómo llevaron a cabo cada una de las actividades anteriores.*
  - *Compartan y discutan sus ideas.*
  - *Escriban cada estrategia de la lista en el lugar que consideren más apropiado para completar el siguiente organizador gráfico.*

leer subtítulos – hacer mapas conceptuales y resúmenes – extraer información de gráficos y dibujos – reconocer palabras clave y anotarlas al margen del párrafo – reconocer la estructura del texto – leer títulos – subrayar las ideas que creemos importantes – leer las palabras destacadas con una tipología diferente – leer las primeras oraciones de cada párrafo – observar imágenes y relacionarlas con el tema sobre el que se leerá – formar imágenes mentales a medida que lee – autocuestionarse – relacionar conocimientos previos – hallar la idea principal, hechos importantes y detalles secundarios – realizar hipótesis sobre el tema del texto – interpretar las fuentes de información textual – obtener una visión global del tema – prestar atención al título, al índice – leer los subtítulos – leer el primer párrafo y la conclusión – elaborar un glosario – leer por grupos de palabras – observar y relacionar los diagramas y figuras – realizar una previsualización del texto – utilizar el diccionario

Primer momento: Prelectura

Segundo momento: Lectura

Lectura global o *skimming*:

Lectura analítica o *scanning*:

Tercer momento: Poslectura

2. **¿Cuáles de las estrategias anteriores considera más útiles, novedosas, efectivas para desarrollar su comprensión lectora en inglés? ¿Por qué? ¿Descubrió maneras diferentes de leer los textos en inglés? Tómese un momento para pensar y escriba su reflexión personal a continuación:**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## Contenidos léxico-gramaticales: Inferencia por palabras no transparentes. Uso de diccionarios y glosarios

**Actividad de lectura N.º 1:** Recorra con la vista el siguiente texto para discutir de manera oral y con la clase las preguntas que lo acompañan.

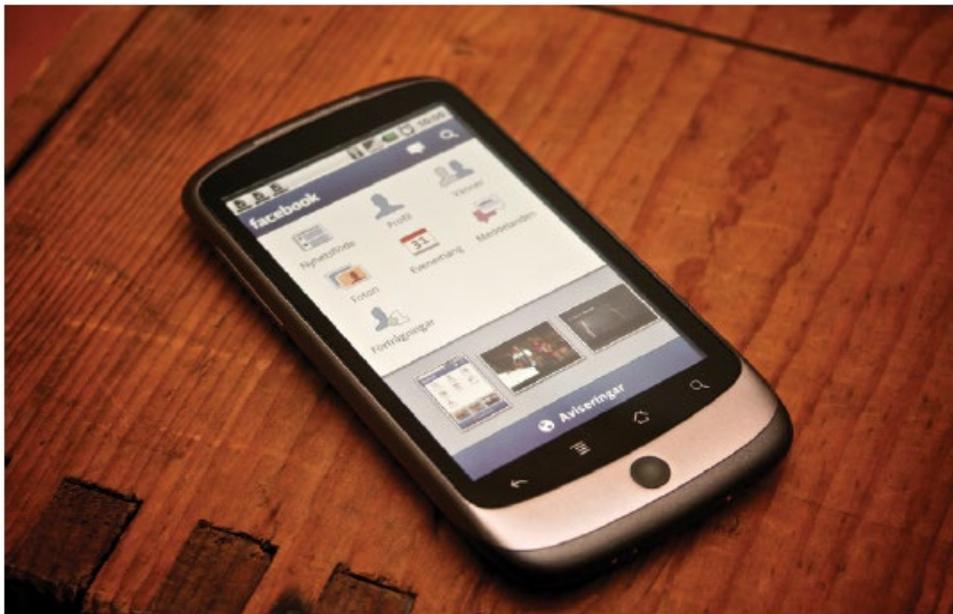
¿Qué información obtengo aquí?

Chapter 1 | Welcome to Economics!

9

# 1 | Welcome to Economics!

¿Cuál es el título del texto?



¿Qué función cumple esta foto y cómo se relaciona con el pie de foto?

**Figure 1.1 Do You Use Facebook?** Economics is greatly impacted by how well information travels through society. Today, social media giants Twitter, Facebook, and Instagram are major forces on the information super highway. (Credit: Johan Larsson/Flickr)

## Bring it Home

### Decisions ... Decisions in the Social Media Age

To post or not to post? Every day we are faced with a myriad of decisions, from what to have for breakfast, to which route to take to class, to the more complex—"Should I double major and add possibly another semester of study to my education?" Our response to these choices depends on the information we have available at any given moment; information economists call "imperfect" because we rarely have all the data we need to make perfect decisions. Despite the lack of perfect information, we still make hundreds of decisions a day.

And now, we have another avenue in which to gather information—social media. Outlets like Facebook and Twitter are altering the process by which we make choices, how we spend our time, which movies we see, which products we buy, and more. How many of you chose a university without checking out its Facebook page or Twitter stream first for information and feedback?

As you will see in this course, what happens in economics is affected by how well and how fast information is disseminated through a society, such as how quickly information travels through Facebook. Economists love nothing better than when deep and liquid markets operate under conditions of perfect information," says Jessica Irvine, National Economics Editor for News Corp Australia.

¿Qué información me brinda este título? ¿Cómo lo relaciono con la imagen anterior?

¿Cuántos párrafos tiene el texto?

¿Qué información me brinda la fuente bibliográfica?

**Fuente:** Greenlaw, S., & Taylor T. (2017). Rice University. Textbook content produced by OpenStax is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0)

❖ ¿Cuál sería su hipótesis de lectura?

---



---

En este texto nos enfocaremos en la inferencia de palabras no transparentes. En la sección anterior realizamos una práctica con palabras transparentes y dijimos que se transforman en puentes de acceso al reconocimiento de vocabulario entre dos idiomas.

Pero, ¿qué pasa cuando las palabras no son transparentes? ¿Cómo podemos acceder a sus significados?

Nuestra capacidad para **inferir el significado de palabras o frases** que no resultan conocidas ni transparentes, facilita la comprensión del texto.

Es posible deducir el significado de una palabra desconocida gracias al contexto (palabras, frases, oraciones, párrafos y el mismo texto que rodea a la palabra desconocida), lo que nos permitirá leer más cómodamente, independizarnos del uso del diccionario y practicar una habilidad que podemos emplear incluso para leer textos en español o en otras lenguas extranjeras. Las definiciones, los sinónimos, las palabras contrastantes y ejemplos dentro de la misma oración pueden ayudarnos a inferir significados.

**Actividad de lectura N.º 2:** Regrese al texto y concéntrese en las dos palabras encerradas en un recuadro. Responda las siguientes preguntas:

a. ¿Qué tienen en común dichas palabras?

---

b. ¿Cambia el significado al cambiar la terminación?

---

c. ¿Cómo las traduciría al español?

- *Término 1:* \_\_\_\_\_

- *Término 2:* \_\_\_\_\_

**Morfología de las palabras:** Una manera de inferir el significado de las palabras es a través del conocimiento del **mecanismo de la afijación**. Éste consiste en reconocer cómo está formada una palabra. Generalmente, podemos encontrar palabras a las cuales se les ha agregado una partícula (**sufijo**) a una raíz o base. También pueden anteponerse partículas (**prefijos**) a la base. Los prefijos y sufijos tienen la propiedad de introducir cambios en la palabra a **nivel del significado** y de la **función gramatical** que cumplen en el texto. Conocer este proceso de formación de palabras es muy importante para poder hacer inferencias, ya que nos permite reconocer categorías gramaticales y matices de significación.

**Observe los siguientes ejemplos:**

Verbo	Sustantivo	Adjetivo	Adverbio
produce	product, production	productive /unproductive	productively
compete	competitor, competition	competetitive / uncompetitive	competitively
profit	profit	profitable /unprofitable	profitably
employ	employment / unemployment employable	employed / unemployed employer / employee	

A cada palabra raíz de la tabla anterior podemos adicionarle:

**Prefijos**, los que anteceden a la raíz de una palabra y le cambian su significado.

**Sufijos**, las terminaciones de las palabras, a través de ellos podemos determinar a qué clase gramatical pertenecen: sustantivo, adjetivo, verbo o adverbio.

**Actividad de lectura N.º 3:** Observe las palabras en la columna Raíz o Base, busque en el texto las derivaciones que encuentre para cada una de ellas y escríbalas en la columna correspondiente. Provea en la última columna sus significados en español.

Raíz o Base	¿Palabra derivada con un prefijo?	¿Palabra derivada con un sufijo?	¿Palabra derivada con un prefijo y sufijo?	¿Significado en español luego de la afijación?
-------------	-----------------------------------	----------------------------------	--	--

decide  
possible  
educate  
inform  
perfect  
quick  
nation

**Actividad de lectura N.º 4:** Conocer el proceso de afijación nos permite aproximarnos a los significados de las palabras. Si además reconocemos la categoría gramatical de una palabra, tendremos más elementos para llegar a su significado. Observe el siguiente fragmento:

Economists advocate for **free trade** between nations, but protectionism such as tariffs may present themselves due to political motives, for instance with **trade wars**.

[Extraído de: <https://www.investopedia.com/terms/t/trade.asp>]



¿Cómo interpretaría al español la frase **free trade**?

---

¿Cómo interpretaría al español la frase **trade wars**?

---

¿Qué cambió en la interpretación de cada frase?

---

Tanto la **morfología de una palabra** como su **ubicación en la frase**, nos ayudan a reconocer su **categoría gramatical**. Los vocablos pueden ocupar lugares diferentes en la oración y generalmente tienen significados diferentes. Es muy importante tener esto en cuenta a la hora de hacer búsquedas en el diccionario.

Si bien existe una gran coincidencia entre el español y el inglés en el plano del vocabulario en una disciplina, también podemos observar que hay palabras con ortografía y pronunciación muy cercanas (dado que tienen el mismo origen en ambas lenguas). Sin embargo, como tuvieron un recorrido histórico distinto hoy tienen significados diferentes o no enteramente iguales. A este grupo les llamamos **falsos cognados**, **falsas transparencias** o, de manera más coloquial, **falsos amigos**. Algunos ejemplos frecuentes son: *exit*, *fabric*, *large*, *actually*.

#### Observe las siguientes frases:

Fiscal and monetary **policy**      Public economic **policy**

¿Con qué palabra en español tiene mucha similitud? \_\_\_\_\_

**A continuación, puede leer algunos de los ejemplos<sup>6</sup> de los falsos cognados más recurrentes en el campo disciplinar de los negocios:**

- ✓ Las acciones de una compañía no se llaman actions sino *share* o *stock*.
- ✓ Para hablar del éxito no usamos la palabra *exit* (que significa salida). Su equivalente es *success*.
- ✓ Una discusión no se traduce por *discussion* (conversación). Su equivalente es *argument*.
- ✓ Eventual en inglés se dice *fortuitous*, *possible*, o *temporary*, ya que *eventual* significa final, definitivo.
- ✓ A la firma se le llama *signature*, nunca *firm* que no es otra cosa que una empresa.
- ✓ Para hablar de las carpetas debemos decir *folder* y no *carpet* (que significa alfombra).
- ✓ En un ambiente internacional, debemos tener cuidado con la palabra *traduce* que no significa traducir sino calumniar.
- ✓ Importe no es import (que significa importar), sino *amount*.
- ✓ *An inversion* no es una inversión económica o de tiempo, que se llama *investment*, sino que hace referencia a un cambio de posición u orden.
- ✓ Molestar nunca se puede traducir por *molest* (acosar sexualmente) sino que usaremos *disturb*, *annoy* o *bother*.
- ✓ Para hablar del personal que trabaja en una empresa no diremos *personal* (ya que se refiere a lo propio, de uno mismo). Su equivalente es *personnel* o *staff*.
- ✓ Resumir no es *resume* (que significa reanudar, retomar) sino que se dice *summarise*.
- ✓ Una empresa no se llama *empress* (que significa emperatriz) sino *business enterprise*.
- ✓ Cuando nos referimos al cliente la forma más correcta sería llamarlo *customer* y no *client*.
- ✓ Si estás cerrando un negocio ten mucho cuidado con las cifras, billón en inglés no se dice *billion* (que significa mil millones) sino *trillion*.

<sup>6</sup> Extraído y adaptado de: <https://revistadigital.inesem.es/idiomas/false-friends-ingles-negocios/>

**Reflexionamos juntos:**

¿Qué opina del siguiente enunciado?: Es importante tratar de mantener la mente lo más abierta posible al abordar un texto, para hacer asociaciones de palabras que nos ayuden a comprenderlo.

**Actividad de lectura N.º 5:** ¿Qué palabras en el texto no comprende porque no puede inferir sus significados siguiendo su morfología o su posición en la frase? Complete solamente las tres primeras columnas del siguiente cuadro con al menos ocho ejemplos del texto:

¿Qué palabra no comprendo?	¿Tengo una razón para buscarla en el diccionario?	¿Qué significado probable creo que tiene?	¿Cuál es su significado en el diccionario?

En el aprendizaje de una lengua extranjera el diccionario bilingüe es una herramienta muy valiosa. Un buen uso del diccionario bilingüe nos va a permitir ahorrar tiempo en la búsqueda, nos va a facilitar la comprensión de muchas palabras y nos va a permitir ampliar nuestro vocabulario.

**Buscar palabras en el diccionario requiere ciertos conocimientos específicos<sup>7</sup>:**

- ✓ el orden alfabético,
- ✓ el significado de las abreviaturas,
- ✓ el manejo de las remisiones sucesivas (cuando el texto del diccionario indica que debe buscarse otra palabra. Por ejemplo, “wrote: past tense of write”)
- ✓ el reconocimiento del “lenguaje de diccionario” (“dícese de...”, “a word used for...”, “an expression of...”)
- ✓ la habilidad de localizar la definición adecuada al texto en que aparece.

<sup>7</sup> Extraído y adaptado de: Marín, M. y Hall, B. (2005). Prácticas de lectura con textos de estudio. Eudeba

Buscamos el término “policy” en dos diccionarios<sup>8</sup> y obtuvimos los siguientes resultados:

**policy**

**pol-i-cy** s2 w1 /'pɒləsi/ *sustantivo* (pl **policies**) 

1

[countable, incontable] (de un partido, una organización) política

- The company has a no smoking policy.  
Es política de la empresa que no se fume.

**policy on/regarding**

- government policy on immigration  
la política de inmigración del gobierno
- the administration's policy regarding the environment  
la política de la administración en materia de medio ambiente

**policy of**

- the current policy of putting suspected terrorists in jail  
la actual política de encarcelar a supuestos terroristas

**policy toward**

- U.S. policy toward China  
la política estadounidense con respecto a China

**foreign/economic policy**  
política exterior/económica

**policy adviser**  
asesor -a político -a

**policy decision**  
decisión en materia de políticas

2 [countable] (también **insurance policy**) póliza (de seguros)

**take out a policy**  
contratar una póliza/un seguro

**renew a policy**  
renovar una póliza

3 [countable, incontable] (de una persona) política

- Her policy is never to give a tip.  
Tiene por norma nunca dar propina.

**it's (a) good policy to do something**  
conviene hacer algo

Traducción de **policy** – Diccionario Inglés-Español f t

**policy**  
*noun*

UK  /'pɒləsi/ US  /'pɑːliːsi/  
plural **policies**

**a set of ideas or a plan that has been agreed by a government, business, etc.**

política

- the government's economic policies
- It is company policy to help staff progress in their careers.

**policy**  
*noun*

/'pɒləsi/  
plural **policies**

[countable-uncountable]

**a rule or principal that guides how sth is done**

política [feminine, singular]

- company policy  
política de la compañía
- the country's energy/foreign policy  
la política energética/exterior del país

[countable]

**a contract with an insurance company**

póliza [feminine, singular]

- to renew a life insurance policy  
renovar una póliza de seguro de vida

(Traducción de **policy** del *Diccionario GLOBAL Inglés-Español* © 2020 K Dictionaries Ltd)

**EJEMPLOS DE "POLICY"**

**policy**

Seismic risk protection in insurance policies, for instance, is lacking or is insignificant. Las pólizas de seguros o bien no cubren los riesgos sísmicos o, si lo hacen, es en muy pequeña medida.

De *Europarl Parallel Corpus - Spanish-English*

I hope we manage to adopt more effective policy by means of more decisive and more coherent policy. Espero que consigamos adoptar medidas eficaces mediante una política más decisiva y coherente.

De *Europarl Parallel Corpus - Spanish-English*

Longman Dictionary

Cambridge Dictionary

<sup>8</sup> Longman Dictionary of Contemporary English (n.d.). Policy. En *ldoceonline.com*. Recuperado el 23 de septiembre de 2021, de <https://www.ldoceonline.com/es-LA/dictionary/english-spanish/policy> Material con copyright utilizado con fines educativos.

Cambridge Dictionary (n.d.). Policy. En *dictionary.cambridge.org*. Recuperado el 23 de septiembre de 2021, de <https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles-espanol/policy> Material con copyright utilizado con fines educativos.

**Actividad de aplicación N.º 1:** En **pequeños grupos**, comparen la información que brinda cada diccionario y completen el siguiente cuadro. La primera fila ya se completó a modo de ejemplo.

Información	Longman	Cambridge
Categoría gramatical (sustantivo, adjetivo, adverbio, verbo)	✓	✓
Número (singular, plural)		
Género (femenino, masculino)		
Pronunciación de la palabra		
Transcripción fonética		
División de sílabas		
Abreviaturas		
Enumera acepciones y sus ejemplos de uso		
Ejemplos de uso contextualizado de fuentes auténticas		
Simbología y numeración		
Sinónimos		
Modismos o frases		

Para buscar con éxito significados en el diccionario bilingüe debemos tener en cuenta la morfología (forma) de la palabra y su posición en la oración (sintaxis), ya que esta última determina la función que ella cumple (sustantivo, verbo, adjetivo o adverbio) en esa oración en particular.

**Actividad de aplicación N.º 2:** Realice ahora una búsqueda en el diccionario de las palabras que escribió en la **actividad de lectura N.º 5** para completar la última columna con sus significados. Puede escanear el Código QR de los siguientes diccionarios en línea para realizar su consulta:

Longman	Cambridge	Wordreference
		

Algunos términos, en especial los términos de disciplinas especializadas, técnicas, científicas pueden no encontrarse en diccionarios de la lengua bilingües y deberemos recurrir a diccionarios especializados. El glosario, ofrece específicamente un catálogo de palabras relacionadas a una misma área del saber o campo de estudio; definidas y comentadas de acuerdo al contexto en la cual están referidas. En nuestra asignatura, recomendamos la elaboración tanto individual como colaborativa de **glosarios**.

Elaborar un glosario es un procedimiento importante que puede contribuir a la adquisición paulatina de léxico específico; esto permite agilizar la lectura de textos de la especialidad. Es recomendable transcribir las palabras inmediatamente después de trabajar cada texto.

**Recomendamos:**

- Seleccionar vocabulario especializado luego de la lectura de los textos.
- Ordenar los términos en orden alfabético.
- Acompañar el término con información complementaria, tal como categoría gramatical, acepciones, sinónimos, etc.
- Contextualizar el término con ejemplos de uso, extraídos de los propios textos u otras fuentes confiables.
- Dar su equivalente en español.
- Indicar la subcategoría a la que pertenece el término dentro del campo de las Ciencias Económicas. Por ejemplo: Economía, Sistemas Bancarios, Burbujas Financieras, etc.

**Actividad de aplicación N.º 3: Teniendo en cuenta los criterios principales para la elaboración de glosarios, participará de la creación de un glosario español – inglés colaborativo que se irá alimentando de los aportes de cada uno de ustedes. Para su realización, tenga en cuenta lo siguiente:**

- ⇒ El objetivo del glosario será usarlo para consulta interna en nuestra asignatura.
- ⇒ El glosario se irá alimentando con los términos que cada uno de ustedes considere importantes, luego de las lecturas realizadas en las guías de lectura o fuera del aula.
- ⇒ La plataforma que usaremos será Google Docs, su docente creará una plantilla y los invitará a sumarse con sus cuentas de correo .unc
- ⇒ Periódicamente iremos revisando el progreso de la construcción de nuestro glosario colaborativo.

***Reflexionamos juntos:***

Luego de haber transitado esta sección de la guía, ¿qué estrategias podríamos aplicar para llegar al significado de una palabra que desconocemos?

### **Tarea lectora integradora**

---

**Realice una búsqueda en un sitio de confianza en Internet de un libro, informe o revista especializada en inglés relacionada con su área de estudio. Aplique las estrategias apropiadas para la etapa de prelectura y lectura global. Organice una presentación oral en español para la clase, teniendo en cuenta lo siguiente:**

- I. **Título, autor, datos de la publicación.**
- II. **Defina el eje temático del ejemplar.**
- III. **Realice una descripción de los contenidos a partir del índice.**
- IV. **Indique si le interesaría leer alguna otra sección y por qué.**

## Primera valoración de progreso

Vamos a cerrar esta guía de lectura con una valoración del progreso de aprendizajes en el desarrollo de nuestras habilidades lectoras en inglés. A esta valoración, la realizaremos de manera individual y luego con la colaboración de un par, con quien compartiremos pareceres, reflexiones e inquietudes.

Al término de esta guía:

Preguntas para reflexionar	Sí, me resulta más sencillo hacerlo	En ocasiones sí, pero aún necesito más práctica	No todavía. No me quedan claros algunos conceptos y ciertas estrategias
<p><b>¿Puedo valorar si comprendí el texto? Reflexiono sobre las siguientes preguntas:</b></p> <p>¿Qué se explica en el texto?</p> <p>¿Cuál es el tema central?</p> <p>¿Qué información aporta?</p>			
<p><b>¿Puedo relacionar el contenido del texto con otras experiencias u otra información? Reflexiono sobre las siguientes preguntas:</b></p> <p>¿Reconozco la importancia de la previsualización del texto para activar mis conocimientos previos?</p> <p>¿Qué conocía ya de la información del texto?</p> <p>¿Qué me evoca el texto?</p> <p>¿Qué información similar había leído en otros textos?</p> <p>¿Qué información nueva aprendí?</p> <p>¿Con qué finalidad comunicativa lo habrá escrito el autor?</p> <p>¿Quiénes estarían interesados en leer textos de este tipo?</p>			
<p><b>¿Puedo valorar la estructura y el contenido del texto?</b></p> <p><b>Pienso en estas preguntas:</b></p> <p>¿Cómo empieza el texto? (¿hay títulos, subtítulos, etc.?)</p> <p>¿Cuántas partes tiene el texto? ¿Cómo las identifico?</p> <p>¿Tiene imágenes, fotos, dibujos, tablas, mapas?</p> <p>¿Puedo reconocer y aplicar los distintos tipos de lectura?</p> <p>¿Puedo reconocer la diferencia entre skimming y scanning?</p> <p>¿Reconozco y diferencio las estrategias adecuadas para la lectura global y la lectura analítica?</p> <p>¿Puedo identificar palabras transparentes y palabras clave?</p> <p>¿Puedo consultar términos en el diccionario de manera efectiva?</p>			

**Escriba su valoración a las siguientes preguntas:**

⇒ ¿Cuál es mi valoración personal de los textos que leyó en esta guía?

---

⇒ Luego de leer los textos de esta guía: ¿qué considero que he aprendido y que puedo aplicar en mi vida profesional?

---

⇒ ¿Me siento con más confianza al momento de emprender mis lecturas en inglés?

---

⇒ ¿Qué fue lo que descubrí en esta guía respecto de mis propios procesos de lectura y mis creencias respecto de dichos procesos?

---

⇒ ¿Qué estrategias me resultan más útiles para mis lecturas?

---

### **5.3. Guía del profesor**

Nuestra Guía de lectura realiza un recorrido por diferentes propuestas didácticas organizadas alrededor de las tres etapas de lectura. Si bien el ritmo de desarrollo de las actividades lo decide el docente según las características y los requerimientos de cada grupo de estudiantes, se sugiere realizarla en, al menos, 3 clases, luego de la segunda clase de inicio del curso.

La guía comienza explicitando los contenidos y los logros, en términos de prácticas lectoras, que habrá realizado el estudiante al término de la guía. Se recomienda que el docente lea esta sección con sus estudiantes con el fin de hacer explícitos los contenidos temáticos de la guía y sus propósitos, así como también las actividades de lectura que se espera favorecer en el estudiante.

**Primer momento: Observamos los textos para anticipar sentidos.**

---

Esta primera fase de prelectura tiene por finalidad crear un contexto compartido entre el lector y el autor y comenzar a promover el uso de estrategias cognitivas, tales como: activar conocimientos previos, estructurados en la memoria a largo plazo del estudiante, en torno al tema que se abordará en el texto, extraer sentido de imágenes y fotografías y anticipar el contenido temáticos del texto. Guíe a sus estudiantes para que compartan sus respuestas e ideas con toda la clase a las preguntas orientadoras para la reflexión. A partir de esta discusión de ideas, continúe con la siguiente actividad que propone completar un organizador gráfico a partir de la técnica lluvia de ideas. Esta actividad tiene el propósito de destacar la importancia de la activación de los conocimientos previos en la etapa de prelectura.

A continuación, la guía propone un recorrido conceptual conciso en el que se exponen explicaciones breves y precisas respecto de las actividades anteriores. Invite a sus estudiantes a realizar la lectura en voz alta de los diferentes párrafos de esta sección, proponga reflexiones conjuntas sobre los aspectos teóricos que se incluyen en la guía y relacione estos conceptos con las actividades concretas que sus estudiantes realizan, de manera tal que puedan comenzar a establecer relaciones entre la teoría y la práctica y, en particular, hacer conscientes los fundamentos que guían las diferentes actividades de lectura. Concluya este primer recorrido con una reflexión conjunta. A lo largo de la Guía de lectura encontrará globos de diálogo con preguntas que invitan a una reflexión conjunta entre los estudiantes y el docente sobre las diferentes actividades, lecturas, estrategias que se van realizando.

**Sugerencia:** Estimule a sus estudiantes a compartir sus reflexiones con respecto a las actividades realizadas, de manera que la propia identidad de los estudiantes se haga presente en cada propuesta, desde sus conocimientos y experiencias anteriores, y comiencen, así, a ubicarse frente a la lectura desde un lugar de construcción de conocimientos significativo y auténtico para ellos.

**Actividad de lectura N.º 1:** Esta primera actividad tiene por objeto aplicar estrategias de previsualización tendientes a reconocer elementos paratextuales lingüísticos e icónicos, tales como imágenes, logos, fotografías, reconocimiento de títulos, subtítulos, organización del texto, tipologías de las fuentes, fuente bibliográfica, entre otras. Por consiguiente, es una fase preparatoria que busca presentar al estudiante las distintas variables de análisis que pueden presentarse para la construcción de los sentidos del texto. Permítale a los estudiantes trabajar en pares para fomentar estrategias socioafectivas como la cooperación, la negociación, la

construcción de la confianza, la empatía, etc. Asígneles unos minutos para la realización de esta actividad, mientras los acompaña cuando se lo requieran, los alienta con devoluciones positivas, los orienta y monitorea en su trabajo. Una vez que hayan completado la tabla, proponga una puesta en común nombrando diferentes pares para comenzar la discusión. Pídale a sus estudiantes que justifiquen con el propio texto cada respuesta que dieron a las preguntas orientadoras de la tabla. Por último, se presenta un nuevo globo de diálogo para motivar una nueva reflexión a partir de lo desarrollado hasta el momento.

### **Segundo momento: Leemos los textos para, en la interacción con ellos, construir sentidos.**

---

Este segundo momento inicia con una breve presentación conceptual sobre qué implica la lectura propiamente dicha. Nomine a algunos estudiantes, o invítelos, a leer en voz alta el desarrollo conceptual sobre los dos tipos de lectura: lectura global, general o *skimming* y lectura de indagación, analítica o *scanning*. Deténgase en estos términos para aclararlos y hacer sentido de ellos.

**Sugerencia:** Invite a sus estudiantes a leer las consignas en voz alta y repáselas en conjunto para focalizar la atención en la importancia de leer de manera comprensiva las consignas de lectura para determinar los objetivos de lectura, los tipos de lectura, entre otros factores relevantes.

**Actividad de lectura N.º 2:** Dirija la atención de sus estudiantes a esta segunda actividad en la que aplicarán uno de los dos tipos de lectura sobre los cuales leyeron previamente. Propóngales que realicen esta actividad de manera individual para que apliquen estrategias que luego compartirán y harán explícitas en la lectura del recuadro con el cual culmina la actividad.

**Actividad de lectura N.º 3:** Invite a sus estudiantes a realizar una nueva lectura del texto con el fin de determinar si las ideas mencionadas en la tabla están contenidas o no en el texto. Pida a sus estudiantes que verbalicen qué tipo de lectura volverán a realizar para completar la actividad y cómo podrán reconocer la información en el texto. Una vez finalizada la actividad,

proponga a sus estudiantes una corrección entre pares (peer feedback), antes de hacer una retroalimentación con toda la clase.

**Actividad de lectura N.º 4:** Luego de haber leído y discutido la información del recuadro, proponga a sus estudiantes que identifiquen palabras transparentes, conocidas y claves. ¿En qué se diferencian cada una de ellas? Revise los ejemplos provistos en conjunto con sus estudiantes y estimúelos a que respondan con ejemplos del texto. Esta actividad de lectura se complementa con un desarrollo teórico respecto de los cognados, las palabras conocidas y claves.

**Sugerencia:** Pruebe comenzar la actividad de manera oral con toda la clase para que luego sus estudiantes continúen por su cuenta.

Finalice esta actividad con una reflexión conjunta en la que sus estudiantes repasen de manera oral los pasos que siguieron para realizar las actividades de lectura 2, 3 y 4. Esto fomentará el desarrollo de estrategias metacognitivas, con el propósito de fomentar la consciencia y la reflexión sobre qué acciones desarrolla el estudiante cuando lee de manera efectiva.

**Actividad de lectura N.º 5:** Esta actividad de lectura conduce a los estudiantes al siguiente tipo de lectura (analítico). Recorra las tres preguntas con sus estudiantes y aliéntelos a compartir de qué manera llevarán a cabo la actividad.

**Actividad de lectura N.º 6:** Esta actividad continúa con una lectura analítica, para lo cual se sugiere que oriente a los estudiantes sobre qué estrategias usarían para completar los espacios en blanco. Al finalizar la actividad, corrobore con sus estudiantes el uso de estrategias adecuadas a partir de la lectura del recuadro que sigue.

Este segundo momento de lectura concluye con un nuevo espacio para la reflexión en el que se promueve que los estudiantes revisen los pasos que siguieron en las lecturas anteriores, reconozcan qué estrategias usaron, comparen las estrategias más recurrentes y efectivas para cada tipo de lectura y justifiquen con ejemplos concretos, de modo ir construyendo en los estudiantes una consciencia sobre el uso informado de estrategias.

### **Tercer momento: Reconstruimos el sentido de los textos y ampliamos nuestros conocimientos.**

---

Este tercer, y último momento de lectura, comienza con una breve conceptualización de la etapa de poslectura y alienta a los estudiantes a verbalizar qué tipo de actividades podrían realizar con los textos en esta etapa. Retome luego estas ideas o comentarios de sus estudiantes a medida que van avanzando en las actividades, con el fin de confirmar aquellas ideas apropiadas y descartar las que no sean funcionales para este momento de la lectura.

**Actividad de lectura N.º 7:** En esta actividad proponga a sus estudiantes que trabajen en pares para responder a las preguntas con información específica del texto que se pide leer. Al término de la actividad, realice la puesta en común y cierre la actividad con una nueva reflexión con toda la clase.

**Sugerencia:** Pruebe diferentes modalidades de agrupación para la realización de las actividades en pares o grupales, por medio de juegos u otros recursos didácticos. El uso de este tipo de estrategias socioafectivas contribuirá a una clase más dinámica, además de favorecer el encuentro entre diferentes estudiantes en pos de promover un clima de lectura y aprendizaje más cooperativo y relajado.

**Actividad de lectura N.º 8:** Luego de haber leído el recuadro con la explicación de la estrategia “resumir”, proponga a sus estudiantes continuar trabajando en pares para elaborar un resumen en colaborativo del texto indicado. Guíe a sus estudiantes sobre cómo podrían realizar el resumen, qué incluirán, que descartarán, etc. Al término de la actividad, aliente diferentes lecturas de los resúmenes puesto que esta puesta en común permitiría destacar estrategias cognitivas adecuadas, corregir errores y ofrecer retroalimentación a los estudiantes. La última reflexión que se propone para este tercer momento de lectura tiene por objeto ahondar aún más en el enfoque de lectura interactivo.

**Actividad de lectura N.º 9:** La actividad final de lectura de este primer texto propone la realización de un mapa conceptual cooperativo que luego presentarán a la clase.

**Sugerencia:** Una alternativa a la etapa de retroalimentación de esta actividad es pedirles a los estudiantes que intercambien sus mapas conceptuales con otros grupos para que hagan la lectura y análisis y puedan retroalimentarse entre grupos, además de valorar las producciones de otros pares.

**Actividades de cierre:** La primera actividad de cierre propone una reflexión organizada alrededor de un número de estrategias que los estudiantes fueron usando para la realización de las diferentes actividades de lectura. Proponga a sus estudiantes el trabajo en equipo, pues en el intercambio de ideas y repaso de las actividades realizadas hasta el momento se promueve una tarea más enriquecedora y reflexiva. Por su parte, la segunda actividad propone una reflexión más personal sobre el recorrido individual realizado en las diferentes propuestas de lecturas. El objetivo final de esta actividad es que los estudiantes reconozcan su propio progreso al plasmarlo por escrito.

### **Contenidos léxico-gramaticales: Inferencia por palabras no transparentes. Uso de diccionarios y glosarios**

---

Esta segunda parte, proponemos el desarrollo de actividades de reconocimiento y práctica léxico-gramatical con un enfoque inductivo para la enseñanza de estructuras gramaticales y aspectos lexicales. En la sección anterior, los estudiantes realizaron actividades orientadas a la comprensión de textos partiendo del reconocimiento de las tres etapas de lectura y los dos tipos de lectura, con un marcado foco en la concientización del uso de estrategias variadas. En esta sección, el foco recae en particular en contenidos léxico-gramaticales para la comprensión de textos en LE.

**Actividad de lectura N.º 1:** La sección comienza con un texto y una nueva propuesta de actividades de prelectura para retomar lo practicado en el texto de la sección anterior. Acompañe a los estudiantes en la realización de esta actividad con toda la clase y luego continúe con la lectura de la explicación de la estrategia de inferencia de significados de palabras.

**Actividad de lectura N.º 2:** En el texto se encuentran resaltados dos ejemplos de palabras derivadas. Pida a sus estudiantes que las reconozcan y respondan las preguntas de esta actividad. Luego de corroborar las respuestas, proponga que un estudiante lea la información del recuadro sobre Morfología de las palabras. La tabla que sigue a continuación provee ejemplos de prefijos y sufijos, los cuales sugerimos leer y explicar con toda la clase.

**Actividad de lectura N.º 3:** En esta actividad explique a sus estudiantes que buscarán en el texto palabras que deriven de las palabras base de la primera columna. Pregunte a sus estudiantes, a modo de orientación para la realización de la actividad, cómo podrían reconocer las derivaciones pertinentes, aún si no conocen el prefijo o el sufijo que la acompañan.

**Actividad de lectura N.º 4:** En esta actividad los estudiantes avanzarán un paso más en el reconocimiento de los significados de las palabras. Previamente, se enfocaron en su morfología y ahora en la posición de las palabras en una frase. De ser necesario, explique el concepto de categorías gramaticales. Permítales un par de minutos para que los estudiantes analicen el ejemplo y respondan las preguntas, luego proponga la puesta en común y remita a los estudiantes a las explicaciones del recuadro siguiente. En el segundo recuadro, se presenta una explicación sobre los falsos cognados; luego de la lectura, dirija la atención de sus estudiantes hacia los dos ejemplos con el término “policy”. Este breve ejercicio, anticipa los ejemplos que se brindan a continuación sobre falsos cognados entre el inglés y el español, los cuales están contextualizados al ámbito de los negocios.

La reflexión de esta etapa se propone está orientada hacia el desarrollo de estrategias socioafectivas. Deténgase unos momentos en escuchar las reflexiones de sus estudiantes, conocer qué piensan al respecto y orientarlos en las estrategias socioafectivas más funcionales para la construcción de habilidades de comprensión lectora en LE.

**Actividad de lectura N.º 5:** Oriente a sus estudiantes en el desarrollo de esta actividad que tiene por finalidad continuar el desarrollo de estrategias para arribar al significado de las palabras. Permita que completen el cuadro de manera individual. Una vez realizada la actividad, favorezca una puesta en común y oriente la atención hacia la última columna, sobre la búsqueda en diccionario y los aspectos importantes respecto de la consulta de diccionarios.

La siguiente actividad de práctica ejemplifica los resultados de la entrada para la palabra *policy* en dos diccionarios en línea, de manera que los estudiantes puedan comparar la información provista por cada diccionario en la **Actividad de aplicación N.º 1**. Para completar la tabla, aliente el trabajo en grupos y de manera cooperativa. En la **Actividad de aplicación N.º 2**, se les propone a los estudiantes que elijan uno de los tres diccionarios en línea, a los cuales pueden acceder desde sus celulares al escanear el Código QR correspondiente, para realizar la búsqueda de los significados de las palabras que desconocían en el texto, correspondiente a la actividad de lectura N.º 5. De esta manera, se completa dicha actividad por medio de una práctica guiada. Una vez realizada la puesta en común y retroalimentación de dicha actividad, guíe a sus estudiantes a la lectura sobre la elaboración de glosarios terminológicos, a continuación de la Actividad de aplicación N.º 2.

**Actividad de aplicación N.º 3:** Esta actividad propone la elaboración de un glosario colaborativo en un soporte digital, tal como Google Docs. Promueva un pequeño debate con sus estudiantes sobre los beneficios de realizar un glosario colaborativo y las posibilidades de uso en la materia.

**Sugerencia:** Puede proponer a sus estudiantes hacer una revisión en conjunto del glosario periódicamente, puede alentarlos a que lo consulten en clase e incluso que sumen otros glosarios terminológicos en línea al glosario de la clase.

La última pregunta de reflexión propone repasar el recorrido que hicieron los estudiantes para arribar al significado de palabras. Repase algunas creencias disfuncionales que pudieran tener los estudiantes, como, por ejemplo, tener que traducir cada palabra del texto para comprenderlo o que el docente deba traducir las palabras por ellos.

### **Tarea lectora integradora**

---

Esta última actividad integradora da cierre a la guía. Comente con sus estudiantes la importancia de abordar la lectura de textos auténticos en inglés fuera del aula, para ir construyendo su autonomía lectora sobre la base de los aprendizajes que tienen lugar en el aula. A tal fin, asigne la tarea lectora que se indica aquí y aliente a sus estudiantes a comenzar a leer textos breves, simples, dentro de las temáticas más conocidas por ellos, a preparar una

presentación visual del texto, si así lo consideran, a formular preguntas sobre los contenidos de los textos que seleccionen sus pares, a emitir juicios, opiniones. Las tareas lectoras regulares y graduadas tienen por finalidad guiar a los estudiantes hacia el camino de lectores más autónomos, motivados y eficientes de textos especializados.

### **Primera valoración de progreso**

---

Esta última fase de la Guía presenta una autoevaluación de progreso profunda. Pídale a sus estudiantes que reflexionen de forma individual y, luego con un par sobre el camino recorrido en esta guía, de modo que ellos mismos puedan evaluar su proceso de aprendizaje, lo que pueden hacer, lo que deben mejorar o todavía deben continuar reforzando en las siguientes guías de lectura. Luego de que hayan realizado la autoevaluación, destine un tiempo para una puesta en común y valorar el recorrido que hicieron en grupo. De esta manera, pueden comparar sensaciones, reflexiones, aspectos a mejorar y reforzar sobre las estrategias de lectura, creencias, motivación, entre otros factores.

## Capítulo 6. Conclusiones

En nuestro estudio, subrayamos la importancia de explorar las creencias respecto de los procesos de lectura comprensiva en LE de nuestros estudiantes de la carrera Contador Público de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC, debido a la gran influencia que estas pueden ejercer en las aproximaciones de estos estudiantes hacia la lectura de textos de su campo disciplinar en inglés. Hacernos conscientes de dichas creencias nos permite tomar decisiones y acciones pedagógicas fundamentadas y acordes con las creencias de los aprendientes (Barcelos, 2003). Con este propósito realizamos este estudio, para poder, a partir del conocimiento y diagnóstico de creencias funcionales y disfuncionales en relación con la lectura comprensiva de textos especializados en inglés, sentar las bases para una construcción conjunta, entre docentes y estudiantes, hacia un entendimiento más profundo y fundamentado acerca de la creencias que intervienen, promueven, dificultan los procesos de lectura en inglés de nuestros estudiantes y, de esta manera, generar oportunidades de aprendizaje más sensibles y atentas a dichas creencias (Wenden, 1986).

Las bases conceptuales de la asignatura Módulo de idioma inglés de la Facultad de Ciencias Económicas se guían por el objetivo principal de que nuestros estudiantes puedan convertirse en lectores independientes y eficientes de textos de sus campos disciplinares en inglés. A tal fin, nuestro estudio adhiere a una concepción interactiva de la lectura (Sole, 1987) con un marcado foco en el rol de los conocimientos previos (Rumelhart, 1980) y la aplicación de estrategias de lectura en sintonía con Oxford (1990; 2011). Asimismo, nuestro estudio respalda, junto con Dorrnoro y Klett (2006), el rol primordial de la lectura en la universidad como un proceso que construye sentidos, de manera tal que se favorezca el leer para aprender.

Atendiendo a lo explicitado en los párrafos anteriores, decidimos conocer tales creencias, para lo cual administramos la Escala de Creencias sobre lectura en Inglés como Idioma Extranjero (ECreLe) desarrollada por Longhini et al. (2008) para su aplicación en estudios sobre creencias en lectocomprensión llevados a cabo en la UNRC. El objetivo principal de la escala es identificar creencias funcionales y disfuncionales respecto de ocho constructos: rol del docente, rol de la retroalimentación, expectativas de logro, autoconcepto, experiencias de aprendizaje, uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas, decodificación

lingüística y procesamiento de la información. Los resultados obtenidos de la aplicación de la encuesta a 230 participantes al inicio de clases nos posibilitaron realizar una descripción exhaustiva sobre las creencias de los estudiantes, pudiendo identificar aquellas creencias conducentes al desarrollo de la lectura comprensiva en inglés y aquellas que lo obstaculizan.

Entre los principales hallazgos a los que arribamos luego de interpretar los resultados, se encuentra la necesidad de ahondar con mayor profundidad en el uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas en las tres etapas de lectura: prelectura, durante la lectura y poslectura. Si bien en la actualidad el programa y el manual de cátedra establecen la aplicación de estrategias en las prácticas lectoras de nuestros estudiantes, estos revelaron no tener una clara consciencia de qué estrategias utilizar para favorecer la comprensión de los textos que leen. Tomando como modelo la taxonomía de estrategias (Oxford, 1990a; 2011) que orienta nuestro estudio, se hace necesario una práctica frecuente mediada por una reflexión conjunta entre docentes y estudiantes respecto de las estrategias cognitivas y metacognitivas apropiadas para cada etapa de lectura. Respecto de las estrategias socioafectivas, fue una revelación de suma importancia para nuestro estudio que los estudiantes sostengan altas frecuencias de creencias que valoran la actitud positiva y el trabajo con pares, así como la retroalimentación continua por parte de docentes y pares. Otros dos constructos sobre los que indagamos, respecto del rol del docente y el autoconcepto, evidenciaron la necesidad de fomentar lectores menos dependientes del docente, confiados en las elecciones y decisiones que toman a la hora de abordar los textos en LE. En tal sentido, consideramos que esta marcada dependencia del docente y un bajo autoconcepto nos confirma y refuerza una vez más la crucialidad de un trabajo en el aula con un enfoque más orientado por el uso y el desarrollo reflexivo de variadas estrategias de lectura.

Los resultados anteriores nos permitieron fundamentar una propuesta didáctica por medio de una Guía de lectura modelo cuyas actividades se sustentan en las principales orientaciones teóricas a las cuales adherimos, a la vez que se nutre de los datos recolectados con el fin de reforzar las creencias funcionales de los estudiantes y modificar, por medio de frecuentes prácticas lectores conscientes y reflexivas, las creencias disfuncionales que sostienen los estudiantes y que impactan de manera negativa en sus procesos de lectocomprensión en inglés.

Sobre lo expuesto, concluimos que los hallazgos de nuestro estudio nos permitieron caracterizar de una manera confiable las creencias de nuestros estudiantes y establecer generalizaciones que sienten las bases para futuros estudios que indaguen en las creencias de nuestros estudiantes de inglés con fines académicos en la UNC, ya sea replicando el aquí realizado en otras unidades académicas del DIFA de la UNC o en otras instituciones universitarias, o bien, ampliándolo con metodologías mixtas. Al respecto, un posible desafío para futuras investigaciones en el campo de creencias, a fin de tener una visión más completa de la realidad, será complementar la información obtenida por medio de las escalas con observaciones de clases, estudios de casos o entrevistas a los estudiantes, como sugieren numerosos antecedentes que consultamos en nuestra revisión de la literatura. Un estudio de tipo mixto podría descubrir creencias que no hemos contemplado en el instrumento utilizado en nuestro estudio y así minimizar algunas de las limitaciones que la utilización de cuestionarios o escalas trae aparejada, estas son: circunscribir las respuestas de los participantes a un grupo de enunciados predeterminados por los propios investigadores con el riesgo adicional de que los participantes respondan lo que creen que el investigador espera (Barcelos, 2003). En este sentido, siguiendo con Barcelos (2003), recordemos que nuestro estudio solo tuvo un alcance descriptivo, puesto que los datos obtenidos mediante escalas se limitan a describir y clasificar los tipos de creencias que los estudiantes pueden tener. No obstante, el valor de dichos datos es de utilidad en dos direcciones: a) para conocer con qué tipos de creencias llegan nuestros estudiantes al cursado del Módulo de inglés y b) para planificar acciones docentes sensibles a dichas creencias respecto de prácticas pedagógicas, diseño de materiales, selección de géneros textuales, entre otras.

En última instancia, nuestra motivación es que los aportes más significativos que el presente estudio sobre creencias en el área de DIFA en la UNC pueda realizar sea comenzar a generar mayor interés de investigación en un campo que, hasta ahora, no había sido explorado en el área de Inglés con Fines Académicos en nuestro contexto universitario, así como también realizar un aporte valioso al desarrollo de la didáctica de lengua extranjera, al ofrecer una mirada más abarcativa de la enseñanza de la lectura comprensiva en inglés en el nivel superior.

## Referencias bibliográficas

- Adelstein, A. & Kuguel, I. (2004). *Los textos académicos en el nivel universitario*. Universidad de General Sarmiento.
- Alcázar, M.; Altamirano, M. & López Barrios, M. (2015, mayo). Aprendizaje léxico en inglés: análisis de creencias y estrategias de adolescentes en dos instituciones privadas [ponencia] *JELENS 2015*, Córdoba, Argentina.  
[https://www.researchgate.net/publication/325386355\\_Aprendizaje\\_lexico\\_en\\_ingles\\_analisis\\_de\\_creencias\\_y\\_estrategias\\_de\\_adolescentes\\_en\\_dos\\_instituciones\\_privadas](https://www.researchgate.net/publication/325386355_Aprendizaje_lexico_en_ingles_analisis_de_creencias_y_estrategias_de_adolescentes_en_dos_instituciones_privadas)
- Amini Farsani, M. & Nikoopour, J. (2010). On the Relationship between Language Learning Strategies and Cognitive Styles among EFL Iranian Language Learners. *Journal of English Studies*, 1(1), 81-101.
- Andrews, S. (1999). All these like little name things': a comparative study of language teachers' explicit knowledge of grammar and grammatical terminology. *Language Awareness*, 8(3/4), 143-59.
- Andrews, S. (2006). The evolution of teachers' language awareness. *Language Awareness*, 15 (1), 1-19. [10.1080/09658410608668846](https://doi.org/10.1080/09658410608668846)
- Aragao, R. (2011). Beliefs and emotions in foreign language learning. *System*, 39 (3), 302-313.
- Arnau, J. (1995). "Metodología de la investigación psicológica". En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual y G. Vallejo, *Métodos de investigación en psicología* (pp. 23-43). Síntesis.
- Barcelos, A.M.F. (1995). *A Cultura de Aprender Língua Estrangeira (Inglês) de Alunos Formandos de Letras*. [Tesis de maestría, UNICAMP, Campinas, Brasil]. Repositorio da Producaí Científica e Intelectual da UNICAMP.  
<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269102>
- Barcelos, A.M.F. (2000). *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A dissertation*. [Tesis de doctorado, Universidad de Alabama, Estados

Unidos].

Research

Gate.

[https://www.researchgate.net/publication/34768968\\_Understanding\\_teachers'\\_and\\_students'\\_language\\_learning\\_beliefs\\_in\\_experience\\_A\\_Deweyan\\_approach/download](https://www.researchgate.net/publication/34768968_Understanding_teachers'_and_students'_language_learning_beliefs_in_experience_A_Deweyan_approach/download)

- Barcelos, A.M.F. (2003). Teachers' and students' beliefs within a Deweyan framework: conflict and influence. En P. Kalaja y A. M. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs About SLA: New Research Approaches* (pp. 171-199). Kluwer Academic Publishers.
- Barcelos, A.M.F. (2006). Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. En Barcelos, A.M.F. & Vieira-Abrahão, M.H. (orgs). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. (p. 15-42). Pontes Editores
- Barcelos, A.M.F. (2008). Researching beliefs about SLA: A critical review. En Kalaja, P. y Barcelos, A.M.F. (Eds.) *Beliefs about SLA: New Research Approaches* (pp. 7-33). Kluwer Academic Publishers.
- Barcelos, A.M.F. (2013). Recent developments on beliefs about language learning and teaching. En E.R.E. Barajas y E.D.C. Zaragoza (Eds.), *Beliefs about language teaching and learning: Different contexts and perspectives* (pp. 3-15). Pearson.
- Barcelos, A.M.F. (2015). Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *Studies in Second language learning and teaching*, 5 (2), 301-325.
- Barcelos, A.M.F., & Kalaja, P. (2011). Introduction to beliefs about SLA revisited. *System* 39 (3), 285-289.
- Barnette, J. J. (2000). Effects of Stem and Likert Response Option Reversals on Survey Internal Consistency: If You Feel the Need, There is a Better Alternative to Using those Negatively Worded Stems. *Educational and Psychological Measurement*, 60(3), 361–370. <https://doi.org/10.1177/00131640021970592>
- Batanero, C. & Godino, J. (2001). *Análisis de datos y su didáctica*. Grupo de Investigación en Educación Estadística. Dpto. de Didáctica de la Matemática. Universidad de Granada. [https://www.researchgate.net/publication/273453581\\_Analisis\\_de\\_datos\\_y\\_su\\_didactica](https://www.researchgate.net/publication/273453581_Analisis_de_datos_y_su_didactica)

- Bernat, E. (2008). Beyond beliefs: Psycho-cognitive, sociocultural and emergent ecological approaches to learner perceptions in foreign language acquisition. *Asian EFL Journal*, 3(3), 7-27. <https://www.asian-efl-journal.com/main-editions-new/beyond-beliefs-psycho-cognitive-sociocultural-and-emergent-ecological-approaches-to-learner-perceptions-in-foreign-language-acquisition/>
- Bernat, E. & Lloyd, R. (2007). Exploring the Gender Effect on EFL Learners' Beliefs about Language Learning. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 7, 79-91.
- Berry, R. (2014). Investigating Language Awareness: The Role of Terminology. En Andrzej Łyda y Konrad Szczesniak (Eds.), *Awareness in Action, Second Language Learning and Teaching* (pp. 21-33). Springer International Publishing.
- Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, 20(3), 463-494. <https://doi.org/10.2307/3586295>
- Borg, S. (1999). Studying teacher cognition in second language grammar teaching. *System*, 27 (1), 19–31.
- Borg, S. (2001). Self-perception and practice in teaching grammar. *ELT Journal*, 55(1), 21-29.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, believe and do. *Language teaching*, 36(2), 81-109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and teacher education: research and practice*. Continuum.
- Braslavsky, B (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Breen, M. P. (2014). *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*. Routledge.
- Broady, E. (1996). Learner attitudes towards self-direction. In Broady, E., Kenning, M. M., (Eds.) *Promoting Learner Autonomy in University Language Teaching*. CILT, (pp. 215-235).

- Burgess, J. & Etherington, S. (2002). Focus on grammatical form: explicit or implicit. *System*, 30(4), 433-458.
- Caffaratti, M. F., Placci, G. & Valsecchi, M. I. (2012). Las creencias sobre el proceso de lectura comprensiva de alumnos de cursos de inglés con fines académicos en la UNRC. En M. J. Alonso, E. Cadario y M.I. Masellis (Comp.) *Acercas de la didáctica e investigación en lengua extranjera: 3eras jornadas de investigación y 4tas jornadas de producción del departamento de Lenguas de la Facultad de Ciencias Humanas* (pp. 8-21). UniRío Editora. <https://openlibra.com/es/book/download/acercas-de-la-didactica-e-investigacion-en-lengua-extranjera>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carpintero, P. (2021). Lectura estratégica en inglés: Taxonomía de estrategias para el ciclo de especialización de la Escuela Media. En Masellis, María Inés (comp.), *Docencia e Investigación en Departamento de Lenguas 2010-2011: lenguas, enseñanzas, culturas: una tríada para pensar la educación desde la Universidad*. Universidad Nacional de Río Cuarto. [https://www.researchgate.net/publication/350411577\\_Lectura\\_estrategica\\_en\\_ingles\\_Taxonomia\\_de\\_estrategias\\_para\\_el\\_ciclo\\_de\\_especializacion\\_de\\_la\\_Escuela\\_Media](https://www.researchgate.net/publication/350411577_Lectura_estrategica_en_ingles_Taxonomia_de_estrategias_para_el_ciclo_de_especializacion_de_la_Escuela_Media)
- Chandler, P., Robinson, P. & Noyes, P. (1988). The level of linguistic knowledge and awareness amongst students training to be primary teachers. *Language and Education* 2(3), 161-173.
- Cohen, A.D. (2010). Focus on the language learner: Styles, strategies and motivation. En N. Schmitt (Ed.), *An Introduction to Applied Linguistics* (2nd ed., pp. 161-178). Routledge.
- Cohen, A. & Weaver, S. (2004). *Styles and Strategies-Based Instruction: A Teachers' Guide*. [https://www.researchgate.net/publication/267796204\\_Styles\\_and\\_Strategies-Based\\_Instruction\\_A\\_Teachers%27\\_Guide](https://www.researchgate.net/publication/267796204_Styles_and_Strategies-Based_Instruction_A_Teachers%27_Guide)

- Cornejo Fontecilla, T. (2002). Modelamiento Metacognitivo: Un Aprendizaje de Estrategias para la Comprensión de Lectura. *Horizontes Educativos*, (7), 64-70. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917885009>
- Corpas Arellano M. (2011). Las expectativas y el rendimiento académico en el aprendizaje del inglés. *Aula de innovación educativa* 207, 57-60
- Corpas Arellano M. (2015). Creencias y rendimiento académico en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. *Revista De Lenguas Modernas*, 23, 285-299. <https://doi.org/10.15517/rm.v0i23.22351>
- Cotterall, S. (1995). Readiness for autonomy: investigating learner beliefs. *System* 23 (2), 195-205.
- Cotterall, S. (1999). Key variables in language learning: what do learners believe about them? *System*, 27(4), 493-513. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00047-0](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00047-0)
- Dai, D. Y. & Wang, X. (2007). The role of need for cognition and reader beliefs in text comprehension and interest development. *Contemporary Educational Psychology* 32, 332-347.
- De Vega, M. (1984). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Alianza Editorial. <http://instfreirechacabuco.edu.ar/wp-content/uploads/Manuel-De-Vega-Psic-Cognitiva.pdf>
- Diab, R. L. (2000). Lebanese students' beliefs about English and French. A study of university students in a multilingual context. *Dissertation Abstracts International*, 62(2), 497-521. <https://doi.org/10.1016/j.system.2005.06.014>
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal* 78 (3), 273-284.
- Dorronzoro, M.I. (2005). Didáctica de la lectura en lengua extranjera. En E. Klett (dir.) *Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual* (pp. 13-20). Araucaria.
- Dorronzoro, M. & Klett, E. (2006). Leer en lengua extranjera en la universidad: marco teórico y transposición didáctica. En R. Pastor, N. Sivaldi, & E. Klett (Comp.), *Lectura en*

*lengua extranjera. Una mirada desde el receptor* (pp. 57-72). Facultad de Filosofía y Letras, U.N.T.

Dubois, M. (2015). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Aique.

Dudley-Evans, T. & Saint John, M. (1998). *Developments in English for specific purposes. A multidisciplinary approach*. Cambridge University Press.

Ellis, R. (2009). Learner beliefs and language learning. *Asian EFL Journal*, 10 (4), 7-25.  
[http://asian-efl-journal.com/December\\_2008\\_EBook.pdf](http://asian-efl-journal.com/December_2008_EBook.pdf)

Espinosa Taset, I. (2009). Las creencias de aprendizaje de principiantes brasileños sobre la escritura en la adquisición del E/LE. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 6, 74-89. <https://doi.org/10.26378/rnlael06121>

Fang, Z. (1996). What Counts as Good Writing? A Case Study of Relationships Between Teacher Beliefs and Pupil Conceptions. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 36 (3), 249-258.  
[https://scholarworks.wmich.edu/reading\\_horizons/vol36/iss3/4](https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol36/iss3/4)

Farrell, T.S.C., & Lim, P.C.P. (2005). Conceptions of grammar teaching: A case study of teachers' beliefs and classroom practices. *Teaching English as a Second or Foreign Language E-journal*, 9 (2), 1-13.

Fazeli, S. H. (2011). The exploring nature of language learning strategies (LLSs) and their relationship with various variables with focus on personality traits in the current studies of second/foreign language learning. *Theory and Practice in Language Studies*, 1, 1311-1320. <http://dx.doi.org/10.4304/tpls.1.10.1311-1320>

Gabillon, Z. (2007). *L2 Learners' and L2 Teachers' Stated L2 Beliefs* [Thèse de Doctorat] Linguistics. Université Nancy II. [https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00808788/file/L2\\_Learners\\_and\\_L2\\_Teachers\\_stated\\_L2\\_Beliefs.pdf](https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00808788/file/L2_Learners_and_L2_Teachers_stated_L2_Beliefs.pdf)

Gabillon, Z. (2013). A Synopsis of L2 Teacher Belief Research. [comunicación en un congreso] *Belgrade International Conference on Education, Belgrade, Serbia*. ([halshs-00940593](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00940593))

Gibson, E.J. & Levin, H. (1975). *The Psychology of Reading*. MIT Press.

- Gómez de Mas, M., Casas, G., Moya, P., Horita González, G., & Gilbón Acevedo, D. (2016). Estrategias y habilidades de lectura: opinan los profesores. Resultados de entrevistas en la UNAM. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 0(19). doi: <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.1994.19.261>
- Goodman, K. (1982). El proceso de la lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En Ferreiro y Gómez Palacio (comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 13-28). Siglo XXI.
- Grabe, W. (1988). Reassessing the term “interactive”. En P. Carrell et al (eds), *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge University Press.
- Grabe, W. & R.B. Kaplan (1996). *Theory & Practice of Writing*. Longman.
- Grabe, W. & Stoller, F. (2002). *Teaching and researching reading*. Longman.
- Grabe, W. & Stoller, F. (2013). *Teaching and researching reading*. Routledge.
- Grabe, W. & Stoller, F. (2014). Teaching reading for academic purposes. En Celce-Murcia, M., D.M. Brinton & M.A. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (4.<sup>a</sup> ed.) (pp. 189-205). National Geographic Learning.
- Graden, E.C. (1996). How language teachers’ beliefs about reading instruction are mediated by their beliefs about students. *Foreign Language Annals*, 29(3), 387-395. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1996.tb01250.x>
- Gravetter, F. & Forzano, L. (2006). *Research methods for the behavioral sciences*. 2da edición. Thompson.
- Horwitz, E.K. (1985). Using Student Beliefs About Language Learning and Teaching in the Foreign Language Methods Course. *Foreign Language Annals*, 18(4), 333–340. <https://doi.org/10.1111/J.1944-9720.1985.TB01811.X>
- Horwitz, E.K. (1987). Surveying student beliefs about language teaming. In A.L. Wenden & J. Robin (Ed.), *Learner strategies in language learning* (pp. 119-132). Prentice Hall.
- Horwitz, E.K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal* 72(3), 283-294.

- Horwitz, E.K. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A review of BALLI studies. *System*, 27, 557-576. [http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00050-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00050-0)
- Hyland, K. & Hamp-Lyons, L. (2002). EAP: Issues and directions. *Journal of English for Academic Purposes* 1, 1-12. [https://doi.org/10.1016/S1475-1585\(02\)00002-4](https://doi.org/10.1016/S1475-1585(02)00002-4)
- Johnson, K.E. (1992). The Relationship between Teachers' Beliefs and Practices during Literacy Instruction for Non-Native Speakers of English. *Journal of Reading Behavior*, 24(1), 83–108. <https://doi.org/10.1080/10862969209547763>
- Johnson, K.E. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 439-452. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)90024-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)90024-8)
- Kalaja, P. (1995). Student beliefs or metacognitive knowledge about SLA reconsidered. *International Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 191-204.
- Kalaja, P. & Barcelos, A.M.F. (2013). Beliefs in second language acquisition: Teacher. En C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd. (pp. 1-6). <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0082>
- Kalaja, P. & Barcelos, A.M.F. (2013). Beliefs about SLA: Learner. In: C.A. Chapelle (ed.) *The encyclopedia of applied linguistics*. Malden. Wiley-Blackwell. (pp. 1-6). [https://www.academia.edu/3231671/Kalaja\\_and\\_A.M.F.\\_Barcelos\\_Beliefs\\_about\\_second\\_language\\_acquisition\\_learner\\_In\\_C.A.\\_Chapelle\\_ed.\\_The\\_encyclopedia\\_of\\_applied\\_linguistics.\\_Malden\\_MA\\_Wiley-Blackwell](https://www.academia.edu/3231671/Kalaja_and_A.M.F._Barcelos_Beliefs_about_second_language_acquisition_learner_In_C.A._Chapelle_ed._The_encyclopedia_of_applied_linguistics._Malden_MA_Wiley-Blackwell)
- Kerlinger, F.N. & Lee, H.B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales* (4ª ed.). McGraw-Hill/Interamericana de México.
- Kern, R. (1995). Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, 28(1), 71-72. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1995.tb00770.x>
- Kern, R. (2010). *Literacy & Language Teaching*. Oxford University Press.
- Klett, E. (2005). *Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual*. Araucaria.

- Koda, K. (2007). Reading and language learning: crosslinguistic constraints on second language reading development. *Language Learning*, 57, 1-44.
- Kunt, N. (2008). Beliefs about Language Learning: A Study of International University Students Learning Turkish as a Second Language. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi, Journal of Linguistics Research*, 19, 63-76.  
<http://dad.boun.edu.tr/en/pub/issue/24371/258325>
- Lessard-Clouston, M. (1997). Language Learning Strategies: An Overview for L2 Teachers. *The Internet TESL Journal*, 3, 1-16.
- Lipson, M.Y. & Wixson, K.K. (1992). *Assessment and instruction of reading disability: An interactive approach*. Harper Collins.
- Longhini, A., Chiappello, M.E., & Valsecchi, M.I. (2004). Inglés en el nivel medio hoy: ¿Qué y cómo podemos enseñar para que los alumnos aprendan? En Vogliotti, Cortese y Jakob (Compiladoras), *En tiempos de adversidad: Educación pública*. (pp. 229-234). Dpto. de Imprenta y Publicaciones, UNRC.
- Longhini, A., Valsecchi, M., Parodi, L., Chiappello, M., Barbeito M., & Placci, G. (2008). *Relación entre las creencias sobre la lectura en inglés y el comportamiento lector de alumnos ingresantes al profesorado de inglés*. Informe final de investigación. Escala ECreLe. C y T. UNRC. Sin publicar.
- López-Barrios, M.; San Martín, M.G., & Villanueva de Debat, E. (2020). EFL vocabulary teaching beliefs and practices: The case of two teachers in Argentina. *TESOL Journal*, 12, 1-17. <https://doi.org/10.1002/tesj.533>
- Lortie, D. (1975). *School teacher: A sociological study*. The University of Chicago Press.
- Mansour, N. (2009). Science teachers' beliefs and practices: Issues, implications and research agenda. *International Journal of Environmental Science Education*, 4 (1), 25-28.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ884384.pdf>
- Mansour, N. (2013). Consistencies and Inconsistencies Between Science Teachers' Beliefs and Practices. *International Journal of Science Education*, 35, 1230-1275  
<https://doi.org/10.1080/09500693.2012.743196>

- Mantle-Bromley, C. (1995). Positive attitudes and realistic beliefs: Links to proficiency. *Modern Language Journal*, 79 (3), 372-386.  
<https://doi.org/10.2307/329352>
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38-47.  
<https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>
- McKeown, R. & Gentilucci, J. (2007). Think-Aloud Strategy: Metacognitive Development and Monitoring Comprehension in the Middle School Second-Language Classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 51, 136-147.
- Medina, A. & Gajardo, A. (2010). *Pruebas de Comprensión Lectora y Producción de Textos (CL - PT), 5° a 8° año básico*. Ediciones UC.
- Moyetta, D. & Soliz, M. (2017). *Programa de estudios Asignatura: Módulo de idioma inglés*. Departamento de Inglés con Fines Académicos. Facultad de Lenguas, U.N.C.
- Nazari, A. & Sadegh Bagheri, M. (2015). Teachers' Opinions and Practices Regarding Reading Comprehension Classes. *Journal of Studies in Learning and Teaching English*, 4 (1), 37-64.  
[http://jslte.iaushiraz.ac.ir/article\\_522244\\_c03f582e36b9b3ddd1bf1b830a1af998.pdf](http://jslte.iaushiraz.ac.ir/article_522244_c03f582e36b9b3ddd1bf1b830a1af998.pdf)
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Heinle & Heinle  
<https://doi.org/10.1598/JAAL.51.2.5>
- Ogan-Bekiroglu F. & Akkoç, H. (2009). Preservice Teachers' Instructional Beliefs and Examination of Consistency between Beliefs and Practices. *International Journal of Science and Mathematics Education* 7, 11-73. <https://doi.org/10.1007/s10763-009-9157-z>
- Oxford, R. (1990a). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House.
- Oxford, R. (1990b). Styles, strategies, and aptitude: Connections for language learning. In T.S. Parry & C.W. Stansfield (Eds.), *Language Aptitude Reconsidered* (pp. 67-125). Prentice Hall.

- Oxford, R. (1993). Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. *TESOL Journal*, 2 (2), 18-22.
- Oxford, R. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Longman.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Parodi, G. (1999). *Relaciones entre Lectura y Escritura: Una Perspectiva Cognitiva Discursiva*. Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Peacock, M. (1999). Beliefs about language learning and their relationship to proficiency. *International Journal of Applied Linguistics*, 9 (2), 247-265. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.1999.tb00175.x>
- Peacock, M. (2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: A longitudinal study. *System*, 29(2), 177-195. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(01\)00010-0](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(01)00010-0)
- Peng, J. (2011). Changes in language learning beliefs during a transition to tertiary study: The mediation of classroom affordances. *System* 39 (3), 314-324.
- Placci, G. & Valsecchi, M. I. (2014). La lectura en inglés con fines académicos en la universidad. Características de una propuesta pedagógica y su impacto en la creencia de los estudiantes. En A. Bono y otros (Ed.), *La lectura, la escritura y el interés por aprender en la universidad. Problemas, saberes y propuestas* (pp. 136-163). UniRío Editora. <https://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/repositorio/978-987-688-165-4.pdf>
- Puente, A. (Ed) (1999). Teoría del esquema y comprensión de la lectura. En A. Puente (Ed.) *Comprensión de la lectura y acción docente*. (pp.73-111). Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Ramos Méndez, C. (2010). Las creencias de los alumnos: posibles implicaciones para el aula de español como lengua extranjera. *Monográficos. Marco ELE*, 10, 105-114.

- Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D., & Lloyd, C. (1991). The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, 28 (3), 559–586. <https://doi.org/10.2307/1163149>
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 102-119). Macmillan. [https://www.researchgate.net/publication/239666513\\_The\\_role\\_of\\_attitudes\\_and\\_beliefs\\_in\\_learning\\_to\\_teach](https://www.researchgate.net/publication/239666513_The_role_of_attitudes_and_beliefs_in_learning_to_teach)
- Riley, P. (November 1996). “BATs and BALLs”: Beliefs about talk and beliefs about language learning. Proceedings of the *International Conference AUTONOMY 2000: The Development of Learning Independence in Language Learning*. (pp. 151-168).
- Roa Rocha, J.C. (2019). La evolución de las creencias de los profesores de Inglés en servicio sobre la enseñanza de la gramática. *Revista Torreón Universitario*, 8 (21), 45–63. <https://doi.org/10.5377/torreon.v8i21.8853>
- Rosenblatt, L. M. (1978) *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Roseblatt, L.M. (s. f.). El modelo transaccional: La teoría transaccional de la lectura y la escritura. En *Texto en Contexto. Los procesos de lectura y escritura*. Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida.
- Rumelhart, D.E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. En R. J. Spiro, B. C. Bruce & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension* (pp. 33-58). Lawrence Erlbaum Associates.
- Sakui, K. & Gaies, S. J. (1999). Investigating Japanese learners' beliefs about language learning. *System*, 27, 473-92.
- Sarig, G. (1987). High-level reading in the first and the foreign language: Some comparative process data. In J. Devine, P. L. Carrell & D. E. Eskey (Eds.), *Research in Reading in English as a Second Language* (pp. 107-123). TESOL.
- Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions. *Educational Psychology Review*, 6(4), 293-319.

- Schraw, G. & Bruning, R. (1996). Readers' implicit models of reading. *Reading Research Quarterly*, 31, 290-305.
- Schraw, G. & Bruning, R. (1999). How implicit models of reading affect motivation to read and reading engagement. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 281-302.
- Schraw, G. (2000). Reader beliefs and meaning construction in narrative text. *Journal of Educational Psychology*, 92, 96-106.
- Shell, D.F, Colvin, C, & Bruning, R. H. (1995). Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 386–398. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.3.386>
- Siebert, L.L. (2003). Student and teacher beliefs about language learning. *The ORTESOL Journal*, 21, 7-39.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y aprendizaje*, 39-40, 1-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=749227>
- Solis, C. (2015). Beliefs about teaching and learning in university teachers: Revision of some studies. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 227-260. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>
- Spiro, R. J. (1980). Constructive processes in prose comprehension and recall. In R. J. Spiro, B.C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 245-278). Lawrence Erlbaum.
- Swales, J. (2004). *Research genres. Explorations and applications*. Cambridge University Press.
- Valsecchi, M. I., Barbeito, M. C., Placci, G., Olivero, M. M., González, L. J., Ponce, S., Sánchez Centeno, A., & Sacchi, F. (2011). Proyecto: *Creencias de docentes y alumnos sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje del inglés en el nivel medio: Diagnóstico de las creencias que favorecen u obstaculizan el aprendizaje*. Secretaría de Ciencia y Técnica. Universidad Nacional de Río Cuarto.

- Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press.
- Victori, M. & Lockhart, W (1995). Enhancing metacognition in self-directed language learning. *System*, 23 (2), 223-234. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(95\)00010-H](https://doi.org/10.1016/0346-251X(95)00010-H).
- Vila Azabache, F. (2016). *Concepciones y creencias de los docentes sobre el proceso de comprensión de lectura en la enseñanza de inglés como lengua extranjera* [Tesis de maestría, Lima, Perú. Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/7933>
- Villegas de Rajani, S. (1985). *La Teoría del Esquema: Su Aplicación a la Comprensión de Textos Escritos*. Universidad Simón Bolívar.
- Weinstein, C.E. & Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. En M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). McMillan.
- Wenden, A. (1986). What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. *Applied Linguistics* 7, 186-205.
- Williams, M. & Burden, R. (1999). *Psicología para Profesores de Idiomas: Enfoque del Constructivismo Social*. Cambridge University Press.
- Williamson, J. & Hardman, F. (1995). Time for refilling the bath? A study of primary student-teachers' grammatical knowledge. *Language and Education*, 9(2), 117-34.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge Applied Linguistics series.
- Woods, D. (2003). The Social Construction of Beliefs in the Language Classroom. In Kalaja, P. & A. Barcelos (eds). *New Approaches to Research on Beliefs about SLA*. Kluwer Academic Publishers.
- Yang, N.D. (1999). The Relationship between EFL Learners' Beliefs and Learning Strategy Use. *System*, 27, 515-535.

## Anexo

### Escala de Creencias sobre la Lectura en Lengua Extranjera

**PRIMERA PARTE: Cuestionario demográfico de la lengua-cultura extranjera inglés [Marcá con una cruz las opciones que correspondan y especificá donde sea necesario].**

¿Qué carrera de grado cursás?

- Contador Público
- Licenciatura en Administración
- Licenciatura en Economía

¿Tenés conocimientos previos del idioma inglés?

Sí  No

¿Dónde lo obtuviste?

- ¿Escuela primaria?
- ¿Escuela secundaria?
- ¿Ambas?
- ¿Enseñanza privada? (institutos de idiomas)
- ¿Otro? Especificar \_\_\_\_\_

Antes de empezar este curso, ¿te gustaba la materia inglés?

Sí  No

¿Por qué? \_\_\_\_\_

**SEGUNDA PARTE: Escala de Creencias sobre la Lectura en Lengua Extranjera (ECreLe, Longhini et al. 2008)**

La siguiente escala tiene como objetivo conocer algunos factores que pueden incidir en tu aprendizaje de la lectura en inglés. Leé rápidamente los ítems y marcá con una cruz en la columna que mejor represente tu opinión. Por ejemplo: ***Todos los argentinos deberíamos aprender inglés.*** Si esta es tu opinión, hacé una cruz en la columna “*Sí, estoy muy de acuerdo*”. Si estás en desacuerdo, elegí “*No, no estoy de acuerdo*”. Si tu opinión no es tan definida, elegí entre las tres opciones intermedias.

	Sí, estoy muy de acuerdo.	Estoy bastante de acuerdo.	Me da lo mismo.	Estoy poco de acuerdo.	No, no estoy de acuerdo.
El profesor tiene que dejarme leer solo y sin ayuda.					
A veces es necesario traducir mentalmente alguna parte mientras voy leyendo.					
Antes de empezar a leer un texto, pienso qué pasos voy a seguir.					
Como en inglés las palabras no se escriben como se pronuncian, es difícil comprender un texto.					
Como ya sé leer en español, voy a poder aprender a leer en inglés.					
Comprender textos en inglés no me ayudará a aprender cosas nuevas.					
Con algo de conocimiento de inglés ya puedo entender un texto.					
Cuando leo y no entiendo puedo seguir leyendo y ver si entiendo más adelante.					
El profesor tiene que explicarme cómo usar el diccionario bilingüe.					
Leer en inglés no va a ayudar a mejorar mi vocabulario.					
El profesor tiene que enseñarme a encontrar las respuestas correctas.					
El profesor tiene que evaluarme con frecuencia en lectura.					
Usar el conocimiento que tengo sobre el tema me ayuda a comprender mejor.					
El profesor tiene que traducir lo que yo no entienda cuando leo un texto.					
Entender lo que leo en inglés me va a ayudar a conseguir un mejor trabajo.					
Es mejor leer lentamente y palabra por palabra.					
Es mejor pensar que la lectura de un texto en inglés no va a ser difícil.					

Es mejor tratar de interpretar lo que leo en grupos de palabras/frases.					
Estar nervioso no afecta mi nivel de comprensión.					
Hay que saber mucho inglés para comprender un texto.					
Hay que tratar de estar tranquilo para entender mejor un texto.					
No tengo que leer saltando palabras/líneas cuando busco información de un texto.					
Leer en inglés sirve para aprender palabras nuevas.					
Me beneficio si nos corregimos entre compañeros.					
Me tengo confianza para entender yo solo un texto en inglés.					
No es necesario comprender textos en inglés para conseguir un buen trabajo.					
No importa si no conozco el significado de algunas palabras en un texto, igual puedo comprender lo que dice.					
No me resulta útil que me digan cuáles son mis errores al leer.					
No soy un buen lector en inglés.					
El profesor tiene que explicarme todas las palabras desconocidas en el texto.					
Para entender mejor un texto es necesario identificar las ideas principales.					
Que en inglés las palabras no se pronuncien como se escriben no afecta mi nivel de comprensión.					
Saber leer un texto en inglés implica traducirlo palabra por palabra.					
Sé cómo arreglármelas solo para leer y entender un texto en inglés.					
Se debe dejar de leer si uno no entiende un texto.					
Si me corrigen los errores cuando leo me ayudan a aprender más.					
Si no entiendo lo que leo, tengo que releer alguna parte del texto.					
Si no sé lo que significan todas y cada palabra en el texto que estoy leyendo no podré comprenderlo.					
Si puedo analizar la formación de las palabras desconocidas podré comprender mejor el texto.					
Tengo que analizar todas las palabras que no conozco para poder entender.					
Tengo que conocer todas las reglas gramaticales del inglés para entender un texto.					
Un buen lector no usa un conocimiento del tema para poder entender un texto.					
Una actitud positiva ayuda a mi comprensión lectora.					

¡Muchas gracias por tu colaboración!