



UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO
DIVISIÓN DE CIENCIAS POLÍTICAS Y HUMANIDADES

Estrategias de lectura en línea y su relación con
estrategias de lectura en textos impresos utilizadas por
estudiantes de Francés pertenecientes a la Universidad de
Quintana Roo Unidades Chetumal y Cozumel.

T E S I S

Para obtener el Título de:

Maestría en educación

P R E S E N T A:

Manuel Becerra Polanco

Integrantes del comité de supervisión de Tesis

Dr. Alfredo Marín Marín
Director

Dra. Caridad Macola Rojo
Supervisor

M.A. María Isabel Hernández Romero
Supervisor

Chetumal Quintana Roo, Julio 2010.

Abstract

El propósito de este estudio cualitativo es el poder describir las estrategias de lectura, tanto en textos impresos como textos en línea, utilizadas por los alumnos de francés de la universidad de Quintana Roo, Unidades Cozumel y Chetumal.

Asimismo, la muestra elegida para este estudio, estuvo conformada por un total de 100 alumnos, pertenecientes a diversas licenciaturas, pero que en su matrícula incluyen la materia de francés. Cabe señalar que los estudiantes se encuentran distribuidos en cuatro niveles: Principiante, Pre intermedio, Intermedio y Avanzado.

Para el desarrollo de esta investigación, se emplearon dos cuestionarios como medios de recolección de datos: (MARSI) *Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory*; y (ORSI) *Online Reading Strategy Inventory*. Dichos instrumentos fueron fundamentales para contestar las 9 preguntas de la presente investigación.

Entre los datos recolectados podemos mencionar los siguientes: las mujeres tienen la tendencia a emplear más estrategias de lectura que los hombres, como lo reportan Kaylani's (1996) y Oxford (1990) en diferentes estudios realizados. Asimismo, los buenos lectores usan el conocimiento previo para basarse en las ideas principales del texto que estén leyendo y así poder decodificar e interactuar con él. Por otra parte, se detectó que en los llamados malos lectores, el uso del conocimiento previo no es suficiente para crear la interacción y las relaciones que Goodman (1982) y Smith (1990) mencionan en la llamada Teoría de los Esquemas.

Palabras clave. Estrategias de lectura, francés, lectores buenos y deficientes

Agradecimientos

Esta tesis es el resultado de estudio de dos años de la maestría en educación con mención en tecnología educativa en la universidad de Quintana Roo unidad Chetumal. Quisiera expresar mi más sincera gratitud a todas las personas que me brindaron su apoyo, motivación y confianza durante mis estudios. En primer lugar agradezco al comité de supervisión de tesis por su tiempo, dedicación y sabios consejos para la realización de este trabajo. Agradezco de manera especial a mi supervisor de tesis, Dr. Alfredo Marín Marín por su guía y asistencia en esta investigación, su gran entusiasmo, ética de trabajo y perspectiva intuitiva me ayudaron a salir adelante en los momentos de estrés y desesperación; asimismo sus sabios consejos y su excelente retroalimentación me ayudaron a crecer profesionalmente.

Agradezco de igual forma a la maestra María Isabel Hernández Romero y a la Dra. Caridad Macola Rojo por su tiempo y sabios consejos que me brindaron a lo largo de mis estudios. En lo académico agradezco sinceramente a la Dra. Rosario Reyes, Addy Betanzos, Oscar Reyes que gracias a sus conocimientos me brindaron la base de mi formación académica y las herramientas necesarias para el logro de futuras metas.

Finalmente agradezco a mis padres por darme la oportunidad de lograr mis objetivos, y por su esfuerzo de salir adelante en los momentos más difíciles. Agradezco especialmente a mi esposa Deymi por apoyarme en los momentos de frustración y desesperación, gracias a su amor, apoyo, paciencia y sabias palabras me salvó de muchos laberintos de angustia. Esta obra se la dedico a mi campeón que cada día sigue creciendo fuerte y sano en el vientre de su madre.

Contenido

Capítulo I. Introducción	- 6 -
1.1. Antecedentes.....	- 7 -
1.2. Definición del Problema.....	- 11 -
1.3. Justificación	- 13 -
1.4. Objetivos y Preguntas de Investigación.....	- 16 -
1.5. Organización de la Tesis	- 19 -
Capítulo II. Revisión de la Literatura	- 20 -
2.1. La lectura en línea y la lectura en textos impresos: rasgos distintivos ...	- 21 -
2.2. Estudios relacionados con estrategias de lectura en línea.....	- 24 -
2.3. Estudios relacionados con las estrategias de lectura en textos impresos.-	30 -
-	
2.4. Estudios comparativos entre estrategias de lectura en línea y estrategias de lectura en textos impresos.....	- 36 -
Capítulo III. Revisión Método	- 43 -
3.1. Participantes.....	- 44 -
3.2. Instrumentos	- 45 -
3.3. Procedimientos	- 48 -
3.4. Análisis de los datos	- 49 -
Capítulo IV. Resultados y Discusión	- 51 -
4.1 Análisis de datos generales.....	- 52 -
4.2. Frecuencia de uso de estrategias de lectura en línea	- 58 -
4.3 Frecuencia de uso de estrategias de lectura en textos impresos.....	- 61 -
4.4. Relación entre uso de estrategias de lectura en línea y textos impresos-	63 -
4.5 Uso de estrategias de lectura en línea en los niveles de francés.....	- 65 -
4.6 Uso de estrategias de lectura en textos impresos en los niveles de francés-	66 -
-	
4.7. Uso de estrategias de lectura en línea y el género de los estudiantes... -	68 -
4.8. Uso de estrategias de lectura en textos impresos y el género de los estudiantes	- 69 -
4.9. Uso de estrategias de lectura en línea entre lectores buenos y deficientes...-	71 -
4.10. Uso de estrategias de lectura en textos impresos entre lectores buenos y deficientes.....	- 74 -

Capítulo 5. Conclusiones.....	- 80 -
5.1. Resumen General de Resultados.....	- 81 -
5.2 Conclusiones Generales.....	- 84 -
5.3. Implicaciones Pedagógicas	- 85 -
5.4 Limitaciones de la investigación	- 87 -
5.5. Sugerencias para futuras investigaciones	- 88 -
 Bibliografía.....	 - 90 -
 ANEXOS	 - 99 -
Anexo A	- 100 -
Anexo B	- 102 -

Capítulo I

Introducción

La lectura es una actividad cognitiva de enorme importancia y complejidad, utilizada normalmente para la adquisición de conocimientos; teniendo en cuenta lo anterior, resulta importante tomar en cuenta que las deficiencias que se encuentran en algunos lectores tienen como consecuencia el acarreamiento de grandes obstáculos para esta adquisición de nuevos saberes.

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

El presente trabajo está basado en una metodología descriptiva, cuyo principal objetivo es indagar sobre las estrategias de lectura que los alumnos emplean en el aprendizaje de la lengua francesa como lengua extranjera.

Asimismo, describe dos tipos de lectura; en textos impresos y en hipertextos, así como las estrategias de lectura que los alumnos emplean en ambos contextos.

Esta investigación está conformada por 5 capítulos, los cuales se describen con mayor detalle en el apartado 1.5.

1.1. Antecedentes.

El incremento del uso de recursos didácticos en línea y de información en países desarrollados como Estados Unidos y Holanda tiene a maestros e investigadores en una lucha constante para enseñar mejores estrategias a los alumnos, que sirvan para localizar información, desarrollar estrategias de lectura crítica y para evaluar lo que los alumnos encuentran.

En muchas escuelas de países desarrollados, hablar de tecnología ya es sinónimo de cultura digital. Las computadoras son vistas como objetos de

uso frecuente y cotidiano. La gente está acostumbrada a su empleo como herramienta para el proceso de información; sin embargo, hay escépticos que continúan dudando acerca de la efectividad del uso de la computadora, los multimedia y los textos en línea. (Oppenheimer, 2003)

Comparando los datos mencionados y haciendo una reflexión del contexto, en México la tecnología existe y los jóvenes saben mucho acerca de ella, es el siglo de la multimedia y lo visual (Romero, 2005).

En el ámbito educativo, la tecnología ha sido aprovechada solamente en pocos estados de la república mexicana, dando como resultado el que exista una brecha digital en nuestro propio país. Esto se deriva de muchos factores tales como alfabetización digital, capacitación, choques culturales, etc.

Los datos mencionados fueron obtenidos a través de un estudio hecho por el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa ILCE (2004). Dicho estudio fue realizado hace tres años; sin embargo, este instituto no ha desarrollado nuevas investigaciones para constatar o rechazar los avances que han surgido en este tiempo.

Resulta desagradable conocer el índice del uso de la tecnología con fines educativos en los jóvenes. Y es que son los estados del centro y norte del país lo que suelen ser los más beneficiados en cuanto a este recurso tecnológico. La región sur, al estar ubicado entre los últimos lugares, arrojó datos negativos con el menor incremento en recursos tecnológicos como materiales de apoyo. El uso de la tecnología en las aulas aún no es una realidad en México y de acuerdo a este estudio, Quintana Roo se sitúa en el último lugar.

Nisbet y Shucksmith (1987) definen lectura como “un proceso de recuperación y aprehensión de algún tipo de información o ideas almacenadas en un soporte, las cuales son transmitidas mediante códigos, usualmente un lenguaje ya sea visual, auditivo, o táctil.”

Realmente la lectura está conformada por procesos en los cuales debemos desarrollar saberes. Birkerts (1995) menciona que para comprender un buen texto se debe estar consciente de que leer significa saber pronunciar las palabras escritas, saber identificar las palabras y el significado de cada una

de ellas, así como saber extraer y comprender el significado general del texto.

El proceso de la lectura ha sufrido procesos de transformación a lo largo de la historia vinculada, no sólo a cambios introducidos por las diferentes tecnologías de escritura, sino también a factores de tipos históricos y culturales. (Pierre Lévy, 2002)

Lévy también menciona uno de esos cambios y considera que la aparición del hipertexto se debe a un cambio histórico tecnológico, en comparación con la imprenta que revolucionó en su época con la aparición de los libros impresos.

Por otra parte, la lectura en línea quizás tenga repercusiones culturales puesto que afecta los modos tradicionales de lectura secuencial del texto impreso.

Las diferencias entre texto impreso y texto en línea son numerosas. Mientras que los textos impresos son a menudo lineales, es decir, se leen a través de un estándar de orientación de izquierda a derecha, los hipertextos no son en la mayoría de los casos lineales o multilineales.

El hipertexto obliga a construir el texto que uno lee, no línea por línea, ni párrafo por párrafo; sino sección por sección o lo que Barthes (1976) llamaría "lexia" por "lexia".

El enfoque de la lectura en un texto impreso es a menudo fijo y predecible, el enfoque de lectura en el hipertexto es al azar e impredecible, donde el usuario barre la información con la mirada. Para leer un hipertexto se requiere de dispositivos adicionales como una pantalla, programa y sistema de visualización. En el contexto impreso la lectura es mucho más pausada en profundidad, vertical de abajo arriba y prolongada en el tiempo.

Michael Bieber (2004) menciona que pocas oportunidades tiene el lector de interactuar realmente con un texto impreso, mientras que los hipertextos ofrecen múltiples áreas de interactividad permitiendo a cada usuario seleccionar la información de su interés. La información contenida dentro de un texto impreso es usualmente estandarizada y verificada, en contraposición al hipertexto, el cual es a menudo lo opuesto y

ocasionalmente se le ve como un recurso de desinformación debido a que se maneja muchos datos (Theodor Holn, 2000).

Sin embargo, estas dos ideas no pueden ser tomadas como referentes para saber qué tipo de lectura beneficia más al alumno. No obstante, las primeras investigaciones compararon esto para determinar cuál de los dos tipos de lectura permite al lector obtener más información.

Mientras algunas investigaciones están intentando determinar la relación entre fortalezas y debilidades de cada medio, aún permanece una pregunta básica: ¿Cuál de los dos proporciona un mayor beneficio para el lector? Ésta permanece sin contestar.

El debate continúa sobre si los resultados encontrados en investigaciones sobre un medio, pueden ser comparados con el otro, donde los principales factores de análisis y estudio recaen en factores de motivación y habilidad para interactuar con la computadora.

Algunos investigadores, tales como Mayer (1997) y Chaney (1998), alertan sobre la transferencia y generalización de los resultados de un medio a otro y afirman que para leer exitosamente se requiere de habilidades metalingüísticas donde a través de ellas el lector puede analizar, pensar, reflexionar sobre la forma, el contenido y el uso del lenguaje. Por otra parte, Leu y Cammack (2004), creen que las diferencias entre lo impreso y los textos en línea se marcan en el gran entorno que hacen que no puedan ser comparadas de una manera adecuada.

En los últimos años, la lectura en Internet o en línea ha llegado a ser más popular entre los estudiantes. La gente joven a menudo recurre a Internet antes que a los libros impresos en la búsqueda de información, leen a través de Internet por placer y aprendizaje y usan otros materiales en línea para completar actividades escolares.

Lenhart, Madden, & Hitlin (2005) encontraron que de 21 millones de estadounidenses el 87 % de los jóvenes en edades de 12 a 17, reportan que usan Internet, a diferencia de 17 millones (73%) en 2000.

Más de la mitad de quienes navegan en el ciber espacio mencionaron que lo hacen diariamente en un lugar específico. Las escuelas, sus salones y

bibliotecas son los lugares más populares para navegar en Internet. Esto lo reporta el 78% de los estudiantes, a diferencia del 64% en el 2000. Estos números nos indican un incremento de manera significativa del uso de webs y actividades en línea en los jóvenes durante los últimos cinco años.

Retomando el estudio del ILCE (2004), el uso del Internet para la búsqueda de información y complemento de tareas ha aumentado considerablemente entre los jóvenes. Esto podría deberse a factores como ahorro de tiempo, copiar y pegar, así como mayor interactividad con el texto.

Finalmente, estas aseveraciones pueden ser respaldadas por las ideas de Toledo (2005) quien menciona que en la actualidad estamos viviendo en el siglo XXI y a éste se le denomina el Siglo de la Cultura, de lo Digital y la Multimedia. Esto trae como consecuencia que los alumnos de este siglo sean más propensos a interactuar con la información a través de imágenes y sonidos.

Como docente universitario me apoyo en las ideas de Toledo (2005) ya que realmente se nota en este siglo que la tecnología ha llegado a convertirse en un fenómeno mundial: revisar correos electrónicos y leer las noticias del momento son cosas cotidianas, navegar en Internet nos permite estar en contacto real con los hechos y acontecimientos.

Castells (1994) no se equivocó en afirmar que la era de la información ha llegado. Sin embargo, aceptarla o rechazarla es decisión de los usuarios.

1.2. Definición del Problema

A lo largo de la historia de la educación, el libro de texto de lectura estuvo y aún continúa vigente en las escenas escolares. Su presencia en el aula induce a leer, buscar información y procesar los contenidos. No obstante, la aparición de Internet ha llegado a revolucionar la forma de hacer los procesos de lectura ya mencionados.

Leu (2000) menciona que estudiantes y maestros comparten de la misma manera el acceso a Internet para tareas escolares, propósitos de estudio y adquisición de información. Sin embargo, siendo maestros podríamos asumir de manera errónea que por el simple hecho que los alumnos sepan pulsar o manipular el ratón y escribir, sean capaces de comprender y analizar la información localizada. Leu llega a esta conclusión después de analizar varios estudios de caso donde los resultados demostraron que los profesores de Estados Unidos tienden a obviar las habilidades tecnológicas de sus alumnos.

Burke (2002), refiriéndose al planteamiento de Leu, cree que ésta es una idea equivocada que les concierne tanto a profesores como alumnos. Aunque nosotros sepamos cómo utilizar el hipertexto y navegar a través de páginas en línea, no podemos asegurar que seamos expertos en técnicas de búsqueda y lectura en línea; caeríamos en errores graves al creer que los alumnos tendrían las mismas habilidades por el simple hecho de tener una computadora.

Mceneaney (2003) nos recuerda que no está del todo claro cómo las teorías y prácticas de alfabetización, aprendizaje y la instrucción son afectadas, refiriéndose a que cada individuo emplea un estilo de leer, que al pasar el tiempo se ve afectada con el empleo de nuevas tecnologías y diseños de instrucción.

A fin de comprender y analizar la información, investigaciones basadas en las lecturas y teorías de lecturas desarrolladas por Murray (2003) y Dowse (2006) indican que los estudiantes deben ser capaces de procesar estratégicamente la información que leen. El alumno debe ser capaz de desarrollar habilidades de búsqueda de lectura y de clasificación de información en la red. Estudiantes y educadores tienen la necesidad de seguir contando con más información e investigaciones en esta área para guiar y establecer prácticas en el salón de clases que realmente enseñe a los alumnos a investigar y leer la información de Internet (Alexander & Jetton, 2002)

Por su parte Iriarte (2005) realizó un estudio denominado *“Patrones de navegación hipertextual en usuarios inexpertos”*; dicho estudio menciona en el apartado de sus conclusiones que algunas de las estrategias y habilidades usadas en entornos impresos son también aplicadas en textos en línea. Mientras la mayoría del comportamiento de los lectores sea similar, menores diferencias existen.

Por el contrario, al estar al frente del salón de clases y estar impartiendo una cátedra sería muy fácil señalar cuáles alumnos son buenos y cuáles son deficientes en las habilidades de lectura y búsqueda de información.

En teoría, cada profesor sabe las fortalezas y debilidades de cada uno de sus alumnos. Sin embargo, generalmente el docente desconoce cuáles son los factores que propician diferencias entre un buen y mal lector.

No obstante, conocer las estrategias de lectura que existen para textos impresos y textos en línea y saber cuáles son empleadas en ambos entornos, sería de mucha utilidad para adoptarlas en clase, fomentarlas y aplicarlas en tareas asignadas a los alumnos.

1.3. Justificación

Como se ha mencionado a través de los antecedentes y el apartado de Definición del Problema, la lectura en línea y en textos impresos han sido objetos de estudio en los últimos años. Sin embargo, los resultados aún no han sido claros para determinar cuál es el tipo de lectura que beneficia más a los alumnos.

En la actualidad, Internet es el medio más frecuentado por los alumnos para buscar y leer información; en los últimos años, el acceso a este recurso se ha incrementado. Esto se debe a dos principales acciones: el incremento de inversión en educación y la liberación de las comunicaciones de los monopolios en los países pertenecientes a la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico).

En nuestro contexto, no podemos asegurar que la tecnología esté bajando de precio, pero sí podemos notar que el incremento de usuarios en el ciberespacio ha estado a la alza, provocando que los alumnos pasen mayor tiempo en búsqueda de información en los modernos entornos virtuales que en los tradicionales textos impresos.

Este tipo de búsqueda ha generado que los alumnos tengan que adaptarse al formato del hipertexto y desarrollar – en algunos casos – habilidades y estrategias para la obtención de una buena búsqueda y resultados.

Basándonos en mi contexto, como docente es muy común dejarles a mis alumnos lecturas y búsquedas en línea que son el complemento de sus actividades presenciales. Mis alumnos cumplen con la tarea en diferentes rangos de aceptación navegando en Internet con la información asignada.

No obstante, al parecer desconocen sobre las estrategias de lectura en línea y búsqueda de información, dado que la mayoría prefiere imprimir las hojas y realizar sus anotaciones o correcciones sobre algo impreso y no sobre algo en línea. Factores como estos podrían estar mermando en algunos alumnos su eficiencia en el cumplimiento de tareas con los hipertextos.

Parte de esta investigación será de gran valor para la mayoría de mis alumnos al conocer las estrategias que poseen y cuales podrían desarrollar en las lecturas y búsquedas en línea. En este caso, se trata de identificar las estrategias de lectura en línea en alumnos de francés.

Por otra parte, los resultados ayudarán a identificar si los alumnos emplean las mismas estrategias de lectura en textos impresos. También se podrá obtener datos acerca de las variables de edad, género, nivel de idioma y verificar qué relación tiene con las estrategias de lectura.

Los resultados podrán ayudar a muchos estudiantes a realizar futuras búsquedas de información y adaptar sus estrategias de lectura en línea en otros contextos o asignaturas.

Como docente, tendré resultados que también me indicarán si en verdad mis alumnos poseen estrategias de lectura en línea y cuáles son; de igual forma, con los resultados podré diseñar mejores actividades de búsqueda y lectura en línea que realmente beneficien a la mayoría de los alumnos.

Finalmente, esta investigación será una de las pocas realizadas en México y pionera en el estado de Quintana Roo, de acuerdo a la revisión de la literatura, ya que no se encontraron investigaciones precedentes de este tipo.

Estos resultados servirán como precedente y base teórica para futuras investigaciones en México y un referente de apoyo en Latinoamérica. Como se ha mencionado en los antecedentes (véase 1.1.), muy poco se ha investigado en el tema y al tener poca información dejamos crecer nuestras hipótesis y creencias sobre las estrategias que emplean los alumnos en diferentes textos.

Al tener datos concretos que nos orienten a detectar e implementar el desarrollo de las estrategias de lectura en los alumnos, estaremos contribuyendo a fomentar un mejor proceso de lectura y búsqueda de información.

Con acciones como éstas, reduciremos las concepciones erróneas que hacemos de nuestros alumnos.

Sin lugar a duda, cada alumno es diferente tanto en su forma de aprender, como de estudiar, la variedad de estrategias de aprendizaje que existen en el proceso de enseñanza aprendizaje permite al alumno adquirir los conocimientos de acuerdo a su estilo de aprendizaje.

Sin embargo, en muchos casos la mayoría de los alumnos desconoce qué es una estrategia y que beneficios ofrecen, por lo general se basan en hábitos de estudio y rutinas escolares.

Esto se debe a que en los diferentes niveles educativos no existen – de manera permanente – un programa sobre entrenamiento de estrategias de aprendizaje que le permita al alumno conocerse más como estudiante.

Asimismo, impulsar políticas de entrenamiento de estrategias de aprendizaje sería una buena alternativa para guiar de una mejor forma al alumno a contenidos académicos en un ambiente más adecuado.

1.4. Objetivos y Preguntas de Investigación.

Objetivo General:

- La presente investigación tiene por objeto identificar y describir las estrategias de lectura en línea y su posible relación con las estrategias de lectura en textos impresos utilizadas por los alumnos de francés pertenecientes a la universidad de Quintana Roo, Unidades Chetumal y Cozumel.

Objetivos específicos.

Asimismo, cuenta con 3 objetivos específicos que son el complemento del objetivo general y que tienen por función indagar los siguientes aspectos.

- Describir las estrategias de lectura en línea utilizados por los alumnos de francés pertenecientes a la universidad de Quintana Roo, Unidades Chetumal y Cozumel.
- Describir las estrategias de lectura en textos impresos utilizados por los alumnos de francés pertenecientes a la universidad de Quintana Roo, Unidades Chetumal y Cozumel.
- Explorar la posible relación entre las estrategias de lecturas en línea y las estrategias utilizadas en textos impresos

De esta manera, estos objetivos se ven reflejados en la formulación de las siguientes preguntas de investigación.

Preguntas de investigación

- PI-1 ¿Cuáles son las estrategias de lectura en línea más y menos frecuentemente utilizadas por los alumnos de francés pertenecientes a la Universidad de Quintana Roo, Unidades Chetumal y Cozumel?

- PI-2 ¿Cuáles son las estrategias de lectura en textos impresos más y menos frecuentemente utilizadas por los alumnos de francés pertenecientes a la Universidad de Quintana Roo, Unidades Chetumal y Cozumel?
- PI-3 ¿Existe una relación entre el uso de estrategias de lectura en línea y el uso de estrategias de lectura en textos impresos?
- PI-4 ¿Existen diferencias entre los niveles de francés en el uso de estrategias de lectura en línea?
- PI-5 ¿Existen diferencias entre los niveles de francés en el uso de estrategias de lectura en textos impresos?
- PI-6 ¿Existen diferencias de género en el uso de estrategias de lectura en línea?
- PI-7 ¿Existen diferencias de género en el uso de estrategias de lectura en textos impresos?
- PI-8 ¿Existen diferencias entre lectores buenos y deficientes en el uso de estrategias de lectura en línea?
- PI-9 ¿Existen diferencias entre lectores buenos y deficientes en el uso de estrategias de lectura en textos impresos?

Cada pregunta de investigación reportará resultados que serán primordiales para analizar las variables. Asimismo, de manera individual se describe brevemente la función de cada pregunta.

Pregunta (1) investiga únicamente el aspecto relacionado con la lectura de los hipertextos. De tal manera, indaga sobre las posibles estrategias de lecturas que los alumnos emplean de mayor a menor escala.

Con respecto a la Pregunta (2), el uso de las estrategias de lectura en textos impresos ha sido un tema de estudio ya de muchos años, no obstante, al hablar de la lectura de hipertextos el contexto es diferente; es aquí donde la Pregunta (3) investiga si los alumnos de este estudio usan las mismas estrategias de lectura y qué relación podrían tener entre ellas.

Al estudiar un idioma nuevo generalmente lo hacemos por niveles; en cada etapa que nos encontremos nuestras habilidades van mejorando con el tiempo y dedicación. La Pregunta (4) se encarga de identificar estas diferencias y de buscar los resultados que detallen la relación del nivel de estudios y las estrategias de lecturas empleadas en el uso de los hipertextos.

La pregunta (5) está muy ligada a las intenciones de la pregunta 4. No obstante, las variantes marcan la diferencia. Mientras la interrogante 4 explora el entorno en línea, la pregunta 5 se enfoca al contexto de los textos impresos.

El estudio del género es una variable que en la mayoría de las investigaciones es estudiada. Con respecto al uso de las estrategias, autores como Kaylani (1996) y Oxford (1996) han abarcado esta variable destacando a las mujeres como las que emplean mayor número de estrategias. Sin embargo, cada estudio es diferente en cuanto a su contexto. La pregunta (6) indaga precisamente esta variable, explorando las estrategias de la lectura que usan ambos géneros en el entorno de los hipertextos.

La pregunta (7) tiene el mismo objetivo, hace hincapié en la variable de género. No obstante, el entorno es el que difiere. Por una parte, la pregunta 6 se encarga de las estrategias de lectura de hipertextos y por otra parte este apartado abarca las estrategias de lectura de textos impresos y sus posibles diferencias.

Por lo general, siempre se clasifica a los estudiantes de acuerdo a su habilidad, Gavarrri (2008) menciona que el entorno, profesores y asignaturas juegan un papel importante en el alumno, de esto depende muchas veces que el alumno sea bueno o malo en algunas materias. La pregunta (8) precisamente se encarga de describir qué pasa con los alumnos que leen hipertextos en francés, si realmente hay buenos lectores o deficientes en este formato de lectura y cuáles son las diferencias entre ellos.

Las estrategias de lectura son a veces usadas de manera consciente e inconsciente, de la forma en cómo las usemos dependerá nuestra habilidad de comprender mucho mejor la información. Al igual que la pregunta

anterior, la interrogante (9) indaga sobre la habilidad de los buenos lectores y los considerados deficientes en cuanto al uso de las estrategias de lectura. A diferencia de la interrogante 8, esta pregunta describirá los aspectos relacionados a los textos impresos.

1.5. Organización de la Tesis

En el capítulo I del presente estudio se describe el contexto general de la lectura, el panorama, la justificación del presente estudio y finalmente se plantean los objetivos y preguntas de investigación que serán las encargadas de indagar y buscar respuestas a este trabajo.

En el capítulo II se describen las diferencias y similitudes de ambos tipos de lectura. De igual forma, se mencionan las teorías que involucran al estudiante en el proceso de leer. Finalmente, se detallan las principales investigaciones abordadas en el caso de estudio, cuyos resultados son de gran importancia para el presente trabajo.

En el capítulo III, se hace una descripción sucinta de la aproximación metodológica de esta tesis, la cual incluye aspectos tales como el contexto, la población, los instrumentos, el pilotaje y la etapa de análisis que fue empleada para la obtención de resultados.

Los resultados de la investigación se detallan en el capítulo IV siguiendo el orden en el que las preguntas de investigación fueron presentadas en el apartado anterior. Asimismo, se presenta una breve discusión de los resultados teniendo en cuenta la revisión de la literatura.

Finalmente, el capítulo V representa el cierre de la tesis por medio de las conclusiones generales y resumen de resultados. De igual forma se discuten en este capítulo las implicaciones pedagógicas, las limitaciones del estudio y algunas sugerencias para futuras investigaciones.

Capítulo II

Revisión de la Literatura

El presente capítulo representa la evidencia teórica y empírica relacionada con los aspectos relacionados a la habilidad de leer, a las estrategias de lecturas empleadas por los alumnos en formatos impresos y en línea. El propósito de proveer estas evidencias, es con el fin de tener aportaciones de investigadores que han estudiado sobre el tema. Asimismo, dichos estudios describen la variedad de estrategias de lectura empleadas en el aprendizaje de una segunda lengua. Finalmente, los resultados descritos brindan directrices y apoyo para el presente estudio.

2.1. La lectura en línea y la lectura en textos impresos: rasgos distintivos

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

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

Sin embargo, los avances en las tecnologías de información y comunicación están produciendo nuevos efectos en el gusto y desarrollando diferentes estrategias aplicadas a la lectura en las generaciones jóvenes, debido a que

les resulta más atractivo interactuar con los modernos medios audiovisuales que con un texto impreso. El término hipertexto o lectura en línea (online) es relativamente nuevo, aunque sus bases son tan antiguas como el texto mismo. Desde que un escritor decidió hacer aclaraciones de algún aspecto de su escrito y lo colocó por separado en una nota al margen, al final del libro o un pie de página, ya estaba generando los principios del hipertexto (Landow, 1992).

Cuando se establece una relación entre dos o más textos, se está produciendo un hipertexto. La lectura de un libro que tiene citas o pies de página nos hace ir y venir de un texto a otro, de esta manera la lectura de libros impresos no es una actividad totalmente lineal. La ruta de lectura varía con cada llamada. En los libros, los textos complementarios que se agregan al final o al pie de página pueden ser precisiones de interés sólo para algunos lectores, sin embargo, la idea de relación que se establece entre el texto principal y los textos complementarios, es la base de construcción del hipertexto.

Los sujetos que están acostumbrados a la lectura secuencial de libros, una lectura en línea puede parecer confusa, desordenada y fragmentada; sin embargo, a los usuarios de computadoras, entre los que se encuentran muchos niños, esta forma de organizar los textos les parece algo natural. La mayoría de las páginas web manejan el hipertexto y los nuevos lectores se adentran en el contenido sin saber en qué parte de la página se encuentran, “*navegan*” por la red de información de una manera libre sin tener un itinerario fijo (Guerra, 2000).

En una lectura en línea, el lector tiene la posibilidad de saltar, hacer “*zapping*” entre diversos textos conectados, elegir centros de atención y desviarse hacia nuevos puntos de interés cada vez que se quiera. La posibilidad de saltar de un texto a otro y asimilar o aprender del recorrido es una nueva forma de manejar y captar información, distinta a la que permite el libro impreso. Frente a esto, el libro se torna un soporte aburrido, obsoleto y de desarrollo excesivamente lento (Bárbara, 2001)

El cambio de un paradigma es siempre una revolución, un cambio profundo que afecta y desestabiliza a los sujetos que han vivido inmersos en una práctica o en una creencia determinada. Para un lector de libros impresos, el orden y la secuencia son indispensables. Lo normal es que un libro sea leído de principio a fin sin saltarse páginas o capítulos porque esto rompe la secuencia y el contenido no puede entenderse.

La idea de saltar de manera aleatoria sobre bloques de información, puede resultar desordenada. Podría pensarse que una actividad de esas características no puede ser formativa ni útil para un alumno, que el cerebro no puede ordenar la información que está recibiendo y el aprendizaje se dificulta. Sin embargo, los niños lo están haciendo y lo aprenden de manera intuitiva sin una dirección sistematizada.

No obstante, las lecturas en línea cuentan con facilidad de distribución a través de la red, haciendo el proceso más rápido y a un menor precio; el libro impreso es costoso debido al proceso de producción, comercialización y distribución. Necesita de maquinaria para armar el libro, personas que los trasladen de un lugar a otro, librerías y libreros que los comercialicen.

Aunado a esto, los textos en línea son libres permitiendo que cualquier persona pueda escribir, subir la información a la red y ponerla a disposición del mundo. No existen editores de la red, por tal razón, es que la mayoría de información que se encuentra en formato digital es de baja calidad. Sin embargo, el que un texto esté escrito sobre papel y encuadernado dentro de un libro, no significa que sea de alta calidad, pero sí es más controlado y cuidadoso el proceso que realiza un editor antes de lanzar un libro impreso al mercado.

La lectura impresa ahora está compitiendo con otros medios de comunicación e información más flexibles y atractivos, los cuales integran letras, sonidos e imágenes controlables por los sujetos. Para la mayoría de los niños, incluso para muchos adultos, es más atractivo obtener información de Internet mediante la computadora, que de un libro.

El hipertexto reduce las distancias entre las figuras del autor y el lector. Según George Landow (2005), el hipertexto "elimina la linealidad de la

impresión, liberando a cada párrafo de una colocación dentro de un orden secuencial y amenazando con transformar al texto en un caos..." y además: "se destruye la idea de un texto unitario y estable". Esta carencia de unidad demanda un lector que se comprometa en la construcción del sentido del texto. El hipertexto implica un lector más activo, un lector que no sólo elija sus recorridos de lectura, sino que también tenga la oportunidad de leer como si fuera autor.

Sin duda, las virtudes del medio hipertextual sobre el medio impreso se deben fundamentalmente a cuatro aspectos diferenciados: la rapidez en el acceso a la información, la disponibilidad de una enorme biblioteca universal de acceso libre, la posibilidad de buscar de forma directa la información que se precisa y, en último término y no menos importante, el hecho de que la Web no sólo es un espacio de información, sino también un lugar para la interacción.

2.2. Estudios relacionados con estrategias de lectura en línea

Con la llegada de la revolución digital, la información almacenada por décadas ha comenzado a ser procesada en nuevos formatos. Los alumnos de la presente generación están más expuestos a las lecturas en línea que a los textos impresos. Chen y Rada (1996), mencionan el avance que la lectura de textos en línea ha tenido en los alumnos. Esto se debe a factores tales como: mayor acceso a Internet y los bajos costos, la proliferación de computadoras en casa han permitido este cambio en los últimos años, provocando una nueva forma de leer.

Sin embargo, ¿qué pasa cuando leemos un texto en línea?, ¿empleamos las mismas estrategias que un texto impreso? Usategui (2001), en su investigación sobre el proceso de lectura de hipertextos, ¿una nueva forma de leer? nos da algunas respuestas sobre estas interrogantes, su trabajo está basado en una metodología cualitativa donde el instrumento principal es

la observación estructurada de 30 sesiones de lectura en línea en una población de 50 alumnos. Usategui realizó la descripción y el análisis del proceso de lectura de hipertextos de un grupo de lectores al realizar búsquedas de información en Internet.

Dicho estudio tuvo como finalidad determinar el grado de efectividad con que los lectores accedían a información al leer un hipertexto y conocer la influencia del grado de experiencia de lectura de textos impresos de las mismas en la lectura de los hipertextos. Los resultados fueron interpretados por la autora a través de la técnica de lectura de cada alumno, los resultados de la investigación arrojaron los siguientes datos: leer hipertextos constituye una experiencia diferente, no una nueva forma de leer. El lector es quien construye el significado a partir de sus conocimientos previos, por lo que al leer hipertextos, el acto de lectura en sí no cambia, sino que son el soporte y la presentación del texto, los que originan nuevas formas de acceder y de enfrentarse a la información.

Este estudio plantea que no debemos contraponer la lectura de textos impresos frente a la de los hipertextos, de modo que el surgimiento de una nueva tecnología no implica necesariamente la desaparición de tecnologías anteriores, ambos medios convivirán de forma paralela durante muchos años. Leer en Internet implica una nueva y particular forma de selección de la información que resulta más o menos exitosa en función de la postura y la actitud y de la especificidad de los objetivos del lector.

Finalmente, este estudio arrojó un dato importante; la población mostró que al leer textos en línea emplearon algunas estrategias que usualmente empleamos con los textos impresos tales como formulación de preguntas, anticipaciones y planteamiento de hipótesis. Cabe mencionar que esta investigación se basó en la metodología de la lectura como un proceso interactivo de los Investigadores Smith (1990) y Goodman (1982).

Asimismo, los textos en línea no son de un modo lineal, más bien son multilineales y muchas veces son interactivos para el lector; esto podría ser una desventaja. De acuerdo con Conklin (1988), una de las desventajas comunes de leer textos en línea es causada por la desorientación, al no

tener algo lineal, hace que el lector se pierda en la lectura recurriendo al empleo de técnicas o estrategias de ubicación.

Sin embargo, la tecnología parece tener siempre un recurso disponible para adaptarnos al formato de la lectura en línea. Esto se demuestra a través de la investigación realizada por Walter y Fletcher (2002), cuya aportación a la literatura consistió en emplear una nueva forma de leer el texto en línea, facilitando de esta forma una mejor comprensión. Para lograrlo, diseñaron un formato visual con una estructura sintáctica, el cual consiste en modificar el texto en línea adaptando a una forma de zigzag. Los diagramas siguientes ejemplifican la estructura mencionada.

Diagrama 1. Texto en línea en versión original.	Diagrama 2. Texto en línea modificado con el nuevo formato con estructura sintáctica
<p>Interrogée sur l'avancée de la procédure de remplacement des pitots (trois par avions), la direction d'Air France a précisé, lundi soir, que la compagnie exploitait actuellement quinze A330 et dix-neuf A340. Sur cette flotte, a-t-elle ajouté, tous les avions disposent d'au moins un pitot de dernière génération et neuf avions en "ont au moins deux ou trois".</p>	<p>Interrogée sur l'avancée de la procédure de remplacement des pitots (trois par avions), la direction d'Air France a précisé, lundi soir, que la compagnie exploitait actuellement quinze A330 et dix-neuf A340. Sur cette flotte, a-t-elle ajouté, tous les avions disposent d'au moins un pitot de dernière génération et neuf avions en "ont au moins deux ou trois".</p>

La hipótesis de este estudio experimental era verificar si realmente este nuevo formato puede incrementar la habilidad de leer y comprender mejor los textos en línea.

Para lograr los resultados, seleccionaron una población de 48 alumnos universitarios; el procedimiento consistió en presentarle a la población una lectura en línea de aproximadamente 500 palabras, dicha lectura fue presentada en el formato original y en el formato visual sintáctico. Al finalizar de leer, cada alumno fue entrevistado de manera verbal y por escrito, después se procedió a verificar la comprensión del texto con ambos

formatos. La información fue analizada a través del test de varianza (ANOVA). Finalmente, esta investigación demostró que el formato diseñado es viable para la práctica de lectura, puede ayudar a los alumnos a leer a lo largo y ancho de la pantalla sin perder la orientación y como beneficio se detectó que el formato evita tener la vista cansada por leer textos en línea y es compatible para aplicar a programas remediales de lectura para alumnos que presentan falta de concentración.

Aunado a esto, la investigación y los procesos cognitivos involucrados en la comprensión de los textos impresos han evolucionado conjuntamente con el desarrollo de nuevos sistemas en los campos de la educación. Sin embargo, la revisión de la literatura publicada hasta 1999 reportaba pocos resultados confiables acerca de los procesos involucrados en la comprensión de textos en línea (Dillon & Gabbard, 1998; Unz & Hesse, 1999).

Comprender un texto en línea requiere los mismos procesos cognitivos que rodean a la lectura del formato tradicional del texto impreso. Sin embargo, el hipertexto demanda un proceso cognitivo adicional que es reducido cuando el texto lineal es leído, (Goldman & Saul 1990).

Dos principales métodos han sido usados para describir las estrategias de lectura en hipertextos. El primer enfoque consiste en la identificación de grupos similares de caminos de navegación a través del uso de una escala técnica multidimensional. La investigación de este método empieza sin ninguna hipótesis acerca de cuáles estrategias la gente podría emplear y la técnica de la escala multidimensional que permite a los grupos qué estrategias seleccionar, posteriormente serán interpretadas o identificadas.

Kulikowich (1996) & Barab (1997), han identificado tres principales grupos de navegación denominados: a) buscadores de conocimiento b) futuros exploradores y c) apáticos usuarios de hipertextos.

Los buscadores de conocimiento pasan la mayoría de su tiempo de lectura buscando documentos, mientras que los futuros exploradores se concentran en partes especiales del hipertexto tales como, imágenes, mapas o videos. Finalmente, los usuarios apáticos pasan cortos intervalos de tiempo en

contenidos relacionados a documentos y empleando un orden de lectura aleatoria.

El segundo método para evaluar las estrategias de lectura, describe teóricamente el criterio general seguido por los participantes cuando seleccionan el orden de la lectura. Esto ha sido logrado a través del análisis cognitivo relevante a los aspectos del orden de la lectura. Por ejemplo, la coherencia del texto entre párrafos transitados o por el uso de la metodología del *think-aloud* (Foltz, 1996). Este enfoque supera los límites del grupo de los caminos de navegación porque permite una comparación justa entre experimentos y hace posible relacionar las estrategias a modelos cognitivos de comprensión.

Salmerón, Kintsch & Cañas (2006), son tres investigadores que emplearon el segundo enfoque en su investigación denominada “Estrategias de lectura y conocimiento previo en el aprendizaje del hipertexto”. A su vez, 152 alumnos de la Universidad de Colorado conforman la población de este estudio. La metodología de esta investigación se basó en la realización de 2 experimentos.

El experimento uno estuvo basado en los siguientes aspectos: (1) los participantes sin conocimiento previo aprenden más en las situaciones cuando siguen la coherencia de las estrategias que cuando siguen el interés en las estrategias y (2) los participantes sin conocimiento previo aprenden igualmente en ambas estrategias descritas.

El objetivo del experimento dos fue contestar los efectos encontrados en el experimento uno con una diferencia metodológica. Adicionalmente, en el experimento dos, se exploró a profundidad la naturaleza de los efectos de las estrategias de lectura del hipertexto. Para este propósito, se incluyeron estrategias sin condiciones, lo que significó aislar el potencial de la coherencia en los efectos y las estrategias de interés.

En los dos experimentos, se identificaron dos estrategias principales seguidas por los lectores del hipertexto en el orden y selección de su lectura. La primera consistió en seleccionar el texto semánticamente relacionado a la sección de lectura previa (estrategia de coherencia) y la segunda en escoger

el texto más interesante, demorando la lectura de las secciones menos interesantes (estrategia de interés). La comprensión de la información reveló que estas estrategias afectaron el aprendizaje de otra manera como una función de los lectores con conocimiento previo.

Para los lectores de bajo conocimiento, la estrategia de la coherencia apoyó mucho mejor el aprendizaje del contenido. Este efecto parece depender del mejoramiento en la coherencia del orden de la lectura inducido por esta estrategia.

Por contraste, para los lectores con conocimiento intermedio, la coherencia y las estrategias de interés beneficiaron la comprensión en igual forma. En ambos casos, el aprendizaje fue apoyado a través de procesos activos inducidos por estas estrategias.

Finalmente, Salmerón, Kintsch & Cañas concluyen su investigación con lo siguiente: los resultados de los dos experimentos apoyan la afirmación de que los lectores de hipertextos siguen diferentes criterios en la selección en el orden de la lectura del texto y que a la vez, éstas tienen distintos efectos en la comprensión, dependiendo de los conocimientos previos del lector.

El traslape entre la coherencia y las estrategias de interés es posible debido a sus diferencias naturales. Mientras que la coherencia es un rasgo del texto, el interés depende del lector. Asimismo, se debe considerar también la interdependencia entre las dos estrategias.

Una década atrás no necesitábamos saber cómo copiar, pegar, borrar o utilizar otras funciones de la computadora y hace algunos años sólo un grupo reducido de personas interesadas sabía cómo buscar información en Internet, leer los textos, hipertextos o comunicarse por correo electrónico (McEneaney, 2000).

En la actualidad, Internet nos ofrece grandes posibilidades de interactuar con textos en línea, la tecnología ha cambiado la forma de leer, sin embargo, la historia de la lectura y la escritura han estado íntimamente ligadas al surgimiento de nuevas tecnologías y nuevos soportes como fue el caso de la imprenta y el libro impreso en su momento lo que equivale hoy al

surgimiento de las computadoras y el hipertexto como nuevos medios de comunicación de la lengua escrita.

2.3. Estudios relacionados con las estrategias de lectura en textos impresos

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

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

Smith, (1982) & Goodman (1991) afirman que en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que ofrece el texto. Ambos investigadores, hacen mención a la llamada teoría de los esquemas. Asimismo, explican cómo la información contenida en un texto se integra a los conocimientos previos del lector e influyen en su proceso de comprensión. La lectura es el proceso mediante el cual el lector trata de encontrar la configuración de esquemas apropiados para explicar el texto en cuestión, de este modo el lector es capaz de entender el texto sólo cuando es capaz de encontrar en su archivo mental (memoria) la

configuración de esquemas que le permitan explicar el texto en forma adecuada. Estos esquemas están en constante desarrollo y transformación. Cuando se recibe nueva información, los esquemas se reestructuran y se ajustan. Cada nueva información amplía y perfecciona el esquema existente (Heimlich & Pittelman, 1991)

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

Sin embargo, la lectura puede basarse en propósitos académicos, según Kennedy & Bolitho, (1984) se refiere al tipo de lectura que los alumnos necesitan para complementar el idioma que se está estudiando. Retomando estas ideas, Jordan (1997) explica que la lectura con propósitos académicos en un idioma extranjero están muy relacionados con aquellas habilidades comunicativas, es decir, que las lecturas asignadas o recomendadas por el docente son de contenidos comunicativos; con esto se busca que el alumno adquiera vocabulario y aspectos gramaticales que les serán de gran ayuda en el desarrollo de sus habilidades del idioma estudiado.

Sea cual fuese el propósito de lectura, sea académica, literaria, o de historieta, están ligadas a una teoría. Dubois (1991) menciona que en los últimos 50 años sólo se han destacado tres concepciones teóricas en torno al proceso de lectura. La primera, predominó hasta los años 60, concibe a la lectura como un conjunto de habilidades como una mera transferencia de información. Investigaciones realizadas por Rockwell (1982) demostraron que en la mayoría de las escuelas primarias de los Estados Unidos de Norte América, no usan estrategias de lectura y comprensión de texto, simplemente la cuestión es leer sin tener una perspectiva de estrategia. Nuestro país no es la excepción de lo que Rockwell encontró hace 25 años, sólo basta con echarle un vistazo a las guías escolares de español y a los de texto. Encontraremos gran cantidad de recomendaciones y ejercicios que sólo pretenden que los alumnos extraigan el significado del texto.

La segunda, considera que la lectura es un proceso de interacción entre el pensamiento y el lenguaje. Cabe recalcar que la presente investigación realizada en la Universidad de Quintana Roo, está basada en los mismos fundamentos teóricos y los emplea como referentes para la búsqueda e interpretación de los resultados. Goodman (1982) afirma que el lector utiliza sus conocimientos previos para interactuar con el texto, del mismo modo afirma que hay una relación con la teoría de los esquemas, dicho autor representa el proceso de leer en tres componentes:

- a) la lectura es un proceso del lenguaje,
- b) los lectores son usuarios del lenguaje,
- c) los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura.

De manera similar, Pittelman (1991), afirma que la lectura ha dejado de ser un simple desciframiento del sentido de una página impresa o en línea. La lectura ahora es un proceso activo en el cual los estudiantes integran sus conocimientos previos con la información del texto para construir nuevos conocimientos.

Mientras que el tercer enfoque concibe la lectura como un proceso de transacción entre el lector y el texto. Rosenblatt, (1978), principal gestor de esta teoría, menciona que la lectura es un proceso recíproco entre el lector y el texto al cual le llama transacción. Según Cairney (1992), la diferencia que existe entre la teoría transaccional y la interactiva es que para la primera, el significado se crea cuando el lector y el autor se encuentran entre los textos es mayor que el texto escrito o los conocimientos previos, el conocimiento que se crea será relativo, pues dependerá de las transacciones que se produzcan entre los lectores y los textos en un contexto específico.

Dependiendo del enfoque teórico que el alumno emplee, siempre existirán dos tipos de alumnos. Valles (2000) afirma que la diferencia entre los buenos y malos lectores se debe al empleo de estrategias de lectura, lo que significa que los primeros son estratégicos y los segundos no. La habilidad con la que una persona lee es en algunos casos un factor que beneficia al lector en la búsqueda, selección y adaptación del contexto de la lectura (Pinzas, 2003).

Habilidad y estrategia son dos factores que están entrelazados con la efectividad de los lectores. Cuando los lectores están enfocados en ambos, su proceso de lectura y la comprensión del texto se facilita.

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

Para obtener datos el autor se basó de tres preguntas de investigación:

- 1 ¿Existen diferencias entre los hablantes nativos y no nativos?,
- 1 ¿Existen diferencias de género en el uso de las estrategias lectoras entre hablantes nativos y no nativos?,
- 2 ¿Existe una relación entre el uso de una estrategia adoptada y otra inculcada?

Los resultados fueron sometidos al análisis de varianza (ANOVA), este proceso arrojó lo siguiente.

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

Las diferencias en el género han sido encontradas en el área social humana y cognitiva desarrollada por (Kaylani 1996). Asimismo, son respaldadas por Oxford (1996) en una investigación cuya población estuvo integrada por 26 mujeres y 16 hombres, dicha población estudiaba español como segunda

lengua. Oxford encontró que las mujeres empleaban más significativamente las estrategias de memoria, cognitiva y sociales. Palacios (2004) sustenta el mismo resultado. No obstante, lo interpreta desde la perspectiva neurológica. Las mujeres utilizan, para todas las situaciones, los dos hemisferios cerebrales: izquierdo (frío, racional, calculador) y derecho (emocional, verbal). El hombre tiende a utilizar más el izquierdo. De ahí que ellas demuestren mayores habilidades y necesidades verbales para el empleo de más estrategias de aprendizaje.

En ocasiones el contexto influye en los alumnos y en las estrategias lectoras que deben emplear. En el caso del presente estudio, la población estuvo conformada por alumnos de la Universidad de Quintana Roo, unidades Cozumel y Chetumal. Debido a las distancias geográficas y actividades principales de ambas ciudades, los alumnos estudian y desarrollan sus habilidades de acuerdo a su contexto. Mientras que la mayoría de los alumnos de Cozumel combinan el trabajo y estudio, los de Chetumal se centran más en los aspectos relacionados con su educación.

Harsch y Riley (1999) son dos investigadores que se enfocan en el estudio del contexto como posible influencia en el desarrollo y empleo de estrategias de lecturas. Su estudio descriptivo está basado en una investigación realizada a alumnos japoneses que estudian inglés como segunda lengua dentro de aspectos o contextos de un país anglosajón la población estuvo compuesta por 125 alumnos. Los investigadores emplearon dos instrumentos para recolectar la información, el primero fue una versión modificada del inventario de estrategias de aprendizaje de Rebeca Oxford (1990) y el segundo instrumento fue el SILL (*Strategy Inventory for Language Learning*), diseñado por Oxford (1986). Los resultados obtenidos a través del análisis de varianza (ANOVA), muestran que los estudiantes de inglés usan más estrategias en entornos anglosajones, a comparación de los alumnos que estudian el inglés como segunda lengua en su país de origen. Los investigadores apoyan estos resultados en 4 razones principales:

A) Los estudiantes están más motivados y activos en su aprendizaje,

B) tienen más oportunidad de usar el idioma a través de situaciones cotidianas,

C) a consecuencia del ambiente, los alumnos están más interesados en su uso,

D) los estudiantes permanecen en un ambiente donde el inglés es el idioma oficial.

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

No obstante, además de considerar ciertos factores que influyen en las estrategias, como el ya descrito, es importante mencionar lo que los autores dicen acerca de las características de un buen lector. Rubin (1975), menciona que un buen lector debe ser capaz de emplear estrategias de lectura, poseer una mente amplia para asimilar las ideas que son transmitidas; aunado a estas características Stern (1975), afirma que para ser un buen lector es necesario emplear la imaginación para poder vivir y sentir las ideas del autor, es necesario saber detectar donde está la información importante y hacer conexiones entre las ideas principales.

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

Los resultados del estudio indicaron que los participantes emplearon todas las estrategias de lectura definidas. En particular, los participantes se

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

2.4. Estudios comparativos entre estrategias de lectura en línea y estrategias de lectura en textos impresos.

Una de las más destacadas investigaciones de todos los tiempos en materia de estrategias de lectura fue hecha por Pressly & Afflerbach (1995) denominada protocolos verbales de lectura. Ellos determinaron que los lectores hábiles poseían un gran número de estrategias de lectura, las cuales les permitían interactuar con los textos e interpretarlos antes, durante y después de la lectura, los investigadores emplearon la técnica del pensamiento en voz alta (*Think Aloud*). Ésta consiste en grabar o tomar apuntes de los pensamientos o ideas manifestadas por un lector al traducir o interpretar un texto. Gracias a esta técnica se pudo determinar que características de habilidad, receptivas y enlazadas se encontraban en el lector.

Las principales preguntas de investigación a contestar se basaban en

- a) ¿Qué estrategias de lectura en textos impresos emplean los alumnos?,
 - b) ¿Qué estrategias de lectura en textos en línea?,
 - c) ¿Las estrategias de lectura dependen de la habilidad de comprender?
- Sus principales variables fueron, edad, género, estrategias de lectura, Este estudio arrojó un total de 32 estrategias, las cuales fueron divididas en tres etapas, antes, durante y después de una actividad específica de lectura.

Algunos ejemplos hacen referencia a lo siguiente; *Cuando leo trato de visualizar la información para ayudarme a recordar lo que leo, al terminar de leer el texto reflexiono sobre las ideas principales.*

En la era de Internet, más y más profesionistas diseñan actividades de lectura usando la herramienta WWW (World Wide Web) como una manera de introducir materiales en el aprendizaje de una segunda lengua (Ridder, 2000). No obstante, la relación de las características de la lectura de textos impresos y textos en línea ha sido poco estudiada.

Por otra parte, hay dos líneas que investigan los procesos cognitivos de los lectores. Una trata con la lectura de textos impresos (Goodman, 1967; Gough, 1972; Carrel & Eisterhold, 1988; Stanovich, 1980). Esta ha sido una larga tradición de análisis del comportamiento de los lectores mientras leen textos impresos. La segunda corriente investiga los procesos cognitivos de los hipertextos (en línea). (Rouet et al., 1986; Oostendorp and Mull, 1996; Jacobson & Spiro, 1995, Chun and Plass, 1997; Ridder, 2000). Los investigadores de esta línea no trabajan con material auténtico de Internet. Más bien, ellos crean su propio material adaptado a sus propósitos de investigación.

Kymes (2007) desarrolló una investigación denominada "*Investigation and analysis of online reading strategies*", parte de esta investigación está ligada al presente estudio. Los instrumentos empleados por Kymes en su proceso de investigación, fueron adaptados para ser aplicados al contexto de mi investigación.

El estudio de Kymes se basa en un estudio cualitativo incluyendo 5 preguntas de investigación:

- 1) ¿Qué estrategias de lectura emplean los alumnos en textos impresos?,
- 2) qué estrategias de lectura emplean los alumnos en textos en línea
- 3) qué estrategia de lectura predomina más en cada formato
- 4) las estrategias online tienen relación con el uso del Internet
- 5) las estrategias de lectura en línea depende de la comprensión y habilidad de la lectura.

La población estuvo basada en 72 estudiantes egresados de preparatoria, mismos que se encontraban inscritos a un programa de curso propedéutico de deportes de la universidad de Oklahoma. Los instrumentos de investigación fueron, MARSÍ (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory) created by Mokhtari & Reichard (2002) y el ORSI (Online Reading Strategies Inventory) created by Anderson (2003).

Las 5 preguntas de investigación identifican partes individuales de la investigación. Sin embargo, lo más rescatable de este estudio y que es de índole para mi investigación es lo siguiente:

Al comparar ambos cuestionarios y hacer la correlación, se encontró que la pregunta 3 correspondiente a encontrar diferencias y similitudes de las estrategias de lectura en textos impresos y en línea, arrojó lo siguiente. MARSÍ Y ORSI están altamente correlacionadas (Pearson $r = .783$).

		MARSÍ	ORSÍ
MARSÍ	Pearson correlación	1	.783 (**)
	Sig. (2-tailed)		.000
	Suma de los cuadros y productos Cruzados	28.016	20.870
	Covarianza	.412	.307
	N	69	69
	ORSÍ	Pearson correlación	.783 (**)
Sig. (2-tailed)		.000	
Suma de los cuadros y productos Cruzados		20.870	25.382
Covarianza		.307	.373
N		69	69

La tabla muestra los resultados de ambas variables correlacionadas y demuestra su relación. Asimismo, los resultados de este estudio reportan que existen diferencias en las estrategias dependiendo del tipo de texto que los alumnos empleen.

En general, la comparación señala que hay una diferencia que puede ser medida en los resultados de las estrategias de textos impresos y en línea. Los estudiantes de este estudio, reportan una tendencia a ser más estratégicos cuando usan textos de Internet. Además, el test de ANOVA indica que esta diferencia es estadísticamente significativa.

Los estudiantes mencionaron emplear materiales para ayudarse a entender mientras leían, este factor se debió dependiendo del formato de texto y al contexto. Con textos impresos, el 14.5% reportaron siempre usar materiales de referencia para ayudarse a tener una mejor comprensión del texto, mientras que en la lectura en línea el 21.7% indican que se basan de la ayuda de materiales.

Esta diferencia puede explicarse por la facilidad o conveniencia por la cual muchos de las referencias de los materiales en línea son accesibles a través de hipervínculos o por el desplazamiento del cursor.

La habilidad que refleja un lector sobre el texto, las estrategias usadas, conocimientos previos y sobretodo la comprensión del texto son estrategias que son la clave para usar y desarrollar la metacognición mientras el lector lee.

Aunado a esto, el 20% de los estudiantes respondieron en el cuestionario las opciones siempre o casi siempre detenerse a reflexionar en las lecturas de textos impresos. Asimismo, sólo el 17% reportó siempre o casi siempre detenerse a reflexionar en las lecturas en línea.

Uno de los resultados más sorprendentes en esta investigación en particular fue el bajo uso de Internet de la población de estudio. La cantidad de uso del Internet no tuvo un efecto en las estrategias, aunque se elaboró la hipótesis.

Los alumnos que pasan más tiempo en Internet deberían ser más estratégicos en las lecturas en línea. Sin embargo, estos resultados no fueron probados en esta investigación.

Muchas preguntas alrededor del uso de las estrategias de lectura en línea permanecen lejos de tener respuestas. Por otra parte, este estudio indica que los estudiantes usan un número de estrategias transferidas de los textos

impresos, de igual forma existen un número de otras estrategias las cuales son necesarias para el éxito con los textos en línea.

Adicionalmente, existe una diferencia entre lo que los alumnos reportan que son capaces de hacer en textos impresos y lo que actualmente son capaces de hacer en textos en línea.

Algunos autores (Dail, 2004; McEneaney, 2003; Leu & Reinking, 1996) han indicado que hay una necesidad de proveer a los estudiantes instrucciones estratégicas para las lecturas de textos en línea. Esta es una sugerencia válida, los investigadores todavía están determinando cuáles estrategias deben ser enseñadas y como estas pueden enseñarse de una mejor forma. Finalmente, todavía no está claro si la comprensión de lectura es una habilidad o el tiempo empleado en Internet contribuye al éxito en las lecturas en línea (Kymes, 2007).

No obstante, Konishi (2003) emplea textos auténticos de Internet y reporta una investigación denominada "*Estrategias de lectura en hipertextos empleadas por japoneses que estudian el inglés como segunda lengua*". Este estudio está basado en 3 preguntas de investigación:

- a) ¿emplean las mismas estrategias de textos impresos en textos en línea cuando leen en inglés?
- b) ¿Cuáles son los efectos del hipertexto como un nuevo medio para los alumnos de ESL y las estrategias de lectura que emplean?
- c) ¿Las variables de conocimiento del hipertexto y nivel de inglés influyen en el uso de estrategias?

La pregunta (a) investiga si los lectores usan los mismos tipos de estrategias para ambos formatos de lectura.

Con respecto a la pregunta (b), indaga sobre la posibilidad de que los lectores usen nueva clase de estrategias de lectura en línea.

Finalmente, la pregunta (c) investiga si los lectores están influenciados por conocimientos previos, el nivel del idioma, o el conocimiento de su lengua materna.

La población de este estudio estuvo conformada por 60 alumnos internacionales de Japón, mismos que se encontraban estudiando su licenciatura. Su primera lengua es el japonés pero ya habían estudiado inglés previamente a este estudio.

Basado en los estudios experimentales en meta análisis de la interacción a través del hipertexto de Chen & Rada (1996), este estudio adoptó dos tipos de tareas para la lectura en línea: preguntas abiertas y cerradas.

Tarea abierta significa una libre búsqueda en la Web, mientras que cerrada significa tener un específico propósito de búsqueda. Además, este estudio incorporó los 5 tipos de lectura, lectura cuidadosa, lectura con objetivo, lectura sutil, lectura de búsqueda y hojear Urquhart & Weir (1998).

Cada tipo de lectura es usada para propósitos diferentes. Asimismo, para cada tipo de lectura las estrategias son aplicadas de acuerdo a la meta.

Por otra parte, los participantes utilizaron muchas estrategias globales cuando leen textos en línea: haciendo inferencias y conectando nueva información en el texto con sus conocimientos previos. La mayoría de ellas son los mismos tipos de estrategias que los lectores utilizan en textos impresos.

Por otra parte, todos los participantes utilizaron estrategias metacognitivas en la lectura de los hipertextos. Los alumnos fijan sus metas en la lectura, monitoreando su entendimiento del texto y revisando sus estrategias de uso. Algunas de las estrategias son las mismas que emplean en los textos impresos.

Finalmente, Konishi (2005) concluye su investigación afirmando que después de analizar las estrategias de lecturas empleadas por los alumnos en el contexto hipertexto, varias estrategias coinciden con el formato de textos impresos. Asimismo, todos los participantes utilizaron algunas estrategias que son únicas para la lectura en línea.

Estas estrategias son clasificadas como estrategias de navegación. Esto se refiere a que todos los alumnos pertenecientes a este estudio son habilidosos en el uso de la Web y son muy diestros para lidiar con problemas en el contexto de Internet. Las estrategias de navegación fueron

principalmente influidas por las características del hipertexto, especialmente por el hipermedia.

El presente capítulo describió elementos pertenecientes al apartado de la revisión de la literatura. A lo largo de esta sección se citaron los trabajos y resultados relacionados a las estrategias de lectura de textos impresos y en línea. Dichos estudios muestran las similitudes y diferencias de ambos formatos.

Asimismo, estos estudios proveen ejemplos de investigación de tópicos similares y el empleo de diferentes instrumentos para lograr los objetivos. La mayoría de las investigaciones citadas pertenecen al contexto anglosajón. No obstante, los resultados encontrados son de gran ayuda para guiar futuras investigaciones.

Capítulo III

Revisión Método

Esta investigación consistió en un estudio descriptivo sobre aspectos importantes de las estrategias de lectura en línea y las posibles relaciones que existen con las estrategias de lectura en textos impresos, mismas que son empleadas por los alumnos de francés de la universidad de Quintana Roo, Unidades Chetumal y Cozumel.

El presente capítulo empieza con la descripción de los participantes y su contexto, posteriormente se describen las características de los instrumentos empleados. Asimismo, la metodología está enfocada a un estudio de carácter cuantitativo cuya información es proporcionada a través de los cuestionarios. El procesamiento de dicha información se realizó a través del paquete estadístico SPSS versión 12.0.

3.1. Participantes.

La presente investigación se desarrolló en la Universidad de Quintana Roo, Unidades Chetumal y Cozumel. La población seleccionada estuvo conformada por 100 alumnos adscritos a los cursos de francés en Cozumel y al CEI (Centro de Enseñanza de Idiomas) de Chetumal. Las edades fluctúan entre los 20 y 29 años. La población actualmente cursa cuatro niveles del idioma francés, nivel introductorio, básico, pre intermedio y avanzado. La duración de cada nivel consta de 64 horas que incluye 2 sesiones por semana de 2 horas cada sesión. Sin embargo, el autoaprendizaje y la asignación de tareas para realizar fuera del salón de clases son factores que aumentan el número de horas empleadas durante el semestre.

Entre las actividades que realizan los alumnos de manera cotidiana a lo largo del curso, se encuentra la práctica de la habilidad de lectura de textos impresos y en línea con propósitos académicos. Dicha práctica se realiza con frecuencia entre los alumnos empleando ambos formatos. El aspecto tecnológico es común entre ellos, debido a que frecuentemente deben buscar información y consultar Webs relacionadas con la clase de francés donde los alumnos practican la lectura. No obstante, los alumnos de la

unidad Cozumel recurren usualmente al uso de podcasting por recomendación de los profesores del área de francés. Este recurso brinda dos oportunidades: escuchar la pronunciación de hablantes nativos y al mismo tiempo, seguir el audio a través de la lectura.

Aunque, la mayoría de este recurso didáctico tecnológico está enfocado en la práctica auditiva y oral, existen sitios electrónicos que fomentan la habilidad de lectura a través de ejercicios diseñados específicamente para la práctica de esta habilidad, entre los ejercicios más empleados se encuentran los dictados, ejercicios de llenado de espacios en blanco, cuestionarios de comprensión, etc.

3.2. Instrumentos

Dos instrumentos son utilizados en esta investigación, los cuales han sido diseñados para aplicarse en un contexto anglosajón. Por lo tanto, se decidió hacer la traducción, adaptar los *ítems* al castellano y al contexto de la población objetivo.

Instrumento 1

Cuestionario de estrategias de lectura de textos impresos. Adaptado del cuestionario de estrategias metacognitivas de lectura, por sus siglas en inglés (MARSI) *Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory* de Mokhtari y Reichard (2002). Dicho instrumento está conformado por 30 ítems. Ejemplos de ítems.

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

Cada ítem permite a los alumnos reportar el uso de sus estrategias de lectura y la forma en la cual los alumnos están comprometidos con la información relevante a la lectura académica.

MARSI está dividido en tres tipos de estrategias de lecturas usados por los lectores: globales, solución de problemas y apoyo. Estrategias de lectura globales incluyen leer el texto de manera detenida, activar el conocimiento previo, o fijar un propósito en la lectura. Las estrategias de solución de problemas incluyen las pausas y la reflexión de la lectura, prestar más atención, o leer en voz alta. Las estrategias de apoyo incluyen tomar notas mientras se lee y parafrasear información.

Instrumento 2

Cuestionario de estrategias de lectura en línea. Adaptado del cuestionario de estrategias en línea, por sus siglas en inglés (ORSI) Online Reading Strategy Inventory, de Anderson (2002), el cual está integrado por 23 reactivos. Ejemplos de ítems.

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

En contraste al primer instrumento descrito, este segundo cuestionario tiene por objetivo recabar datos acerca de las estrategias de lectura que los alumnos emplean mientras leen los textos en Internet con propósitos académicos.

ORSI está integrado por los tres tipos de estrategias de lecturas previamente mencionadas en MARSI. No obstante, indaga sobre los aspectos relacionados a los textos en línea que a los textos impresos.

Ambos cuestionarios están basados en la metodología tipo Likert (1932), a pesar de ser un enfoque ya con algunas décadas permanece aún vigente y bastante popularizado. El procedimiento es simple, el encuestado asigna un valor en un grado, de acuerdo o desacuerdo a través de un conjunto de

afirmaciones, esto reflejó sus opiniones y actitudes en torno al tema de esta investigación.

Como dato adicional, la confiabilidad del primer instrumento es de .93 de acuerdo a los parámetros de Alfa de Conbrach. El segundo instrumento no cuenta con una confiabilidad directa. Incluso, los creadores de este instrumento no lo validaron por la siguiente razón. Los reactivos de ambos cuestionarios son similares y sólo marcan la diferencia al emplear los vocablos textos en línea. La confiabilidad de los instrumentos adaptados en esta investigación, fueron evaluados por un grupo de profesores expertos en el área Inglés y traducción de ambas unidades académicas, dichos profesores hicieron observaciones en aspectos enfocados con la traducción y el orden de las ideas. Posteriormente, empleando dicha información se hicieron los ajustes y cambios pertinentes.

Actividades previas al pilotaje.

Después de haberse hecho la traducción de los cuestionarios y haber sido adaptado los reactivos al castellano, se procedió a su verificación.

Se aplicaron los cuestionarios a 5 estudiantes que fueron escogidos al azar del Centro de Auto Acceso (SAC), esto tuvo como finalidad probar los instrumentos y recolectar información básica como el posible tiempo que le tomaría a la población contestar los ítems, errores en la redacción, identificar las principales dudas y preguntas frecuentes de los encuestados. Por medio de este ejercicio se detectó lo siguiente:

El tiempo de respuesta promedio por los dos cuestionarios fue de 18 a 25 minutos, la claridad de la redacción de los reactivos no fue un problema mencionado. No obstante, al leer el título del instrumento 2, lectura en línea, los alumnos hicieron hipótesis diferentes sobre el significado, esto se debe a que al traducir (online) al castellano, la connotación de la palabra puede variar.

Sin embargo, al leer las instrucciones y descripciones del cuestionario las dudas fueron despejadas.

Pilotaje

Contando con los instrumentos modificados se programó la prueba piloto, la cual incluyó a 30 alumnos. Para la realización de la misma se contó con la autorización de un profesor de la asignatura de la clase de estadísticas, quien amablemente accedió a facilitar parte del tiempo de su clase para la aplicación de los cuestionarios.

Como primer punto se presentó brevemente a los alumnos el tema de la investigación y una pequeña información con respecto a los cuestionarios haciendo énfasis en las diferencias entre textos impresos y en línea.

Posteriormente, cada alumno recibió los dos cuestionarios que incluyeron un apartado de datos generales que fue anexado al final del segundo instrumento; en esta ocasión la duración del pilotaje en la población seleccionada fue de aproximadamente entre 15 y 20 minutos. Los alumnos no expresaron dudas con respecto a la redacción de los reactivos, la disponibilidad de parte de los alumnos para contestar los instrumentos fue positiva, esto puede interpretarse como un factor a favor debido a que los reactivos fueron contestados de una manera voluntaria y no forzada.

Al término de esta actividad no se hizo ningún análisis de datos a través de SPSS. Simplemente, se realizó este pilotaje como una práctica para observar el comportamiento del instrumento.

3.3. Procedimientos

Cien alumnos fueron la muestra de esta investigación. La aplicación de los instrumentos se llevó de la siguiente forma: 50 alumnos de la unidad Cozumel y 50 alumnos de la unidad Chetumal, la aplicación de las encuestas en Cozumel corrieron bajo mi supervisión; para ello pedí la ayuda

de 2 profesores de francés que amablemente brindaron parte de su tiempo de clase permitiéndome aplicar el instrumento a sus alumnos.

Para la realización del ejercicio en la unidad Chetumal no pude aplicarlos de manera personal. Por lo consiguiente, para el logro de esta actividad solicité la ayuda de una profesora del área del CEI (Centro de Enseñanza de Idiomas); gracias a su colaboración se alcanzó el objetivo de tener las muestras requeridas.

3.4. Análisis de los datos

La forma de obtener porcentajes de las afirmaciones emitidas en ambos cuestionarios fue a través de la asignación de valores numéricos de importancia, los cuales están contemplados de la siguiente manera.

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

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

La captura de los datos arrojados fue procesada en el programa SPSS versión 12.0. Dentro del programa se enlistó cada caso, asignándoles valores numéricos a las diferentes variables estudiadas. A través de las variables se identificó la frecuencia y la relación que existen entre las variables del estudio. Esta frecuencia se determinó teniendo en cuenta las medias por cada variable (o ítem) de los dos cuestionarios. De esta manera fue posible llevar a cabo las correlaciones y comparaciones entre grupos y los niveles de variable.

A lo largo de este apartado se han descrito las características de la población de este estudio, los instrumentos aplicados y el programa estadístico. Aunado a esto, se describe el procedimiento para la recolección de la información.

Asimismo, los tres objetivos y 9 preguntas de investigación que conforman este trabajo, obtuvieron respuestas a través del análisis e interpretación de las gráficas emitidas por el software. Las explicaciones de cada variable y gráfica son analizadas individualmente y detalladas en el capítulo IV.

Capítulo IV

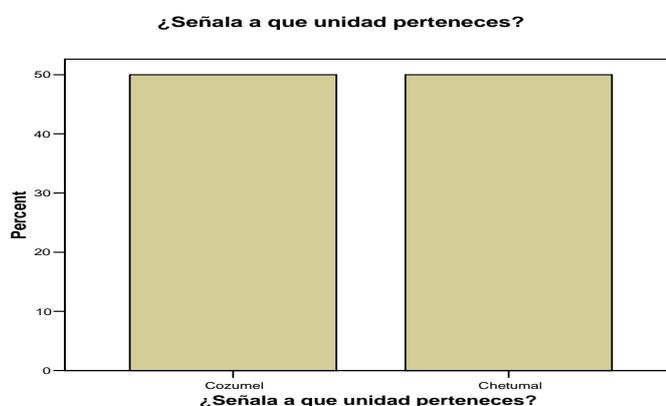
Resultados y discusión

Después de haber introducido el tópico de estudio, el marco teórico y haber descrito el método de investigación empleado, este capítulo presenta los resultados encontrados mediante el análisis de datos. Asimismo, dichos resultados responden a las preguntas de investigación planteadas en el capítulo 1.

Este capítulo se encuentra dividido por dos secciones, la primera parte describe los datos generales de la investigación, incluyendo aspectos tales como: género, edad, licenciatura de estudio, nivel de idioma y uso de internet. Los resultados se encuentran ilustrados a través de gráficas que explican los porcentajes de cada dato.

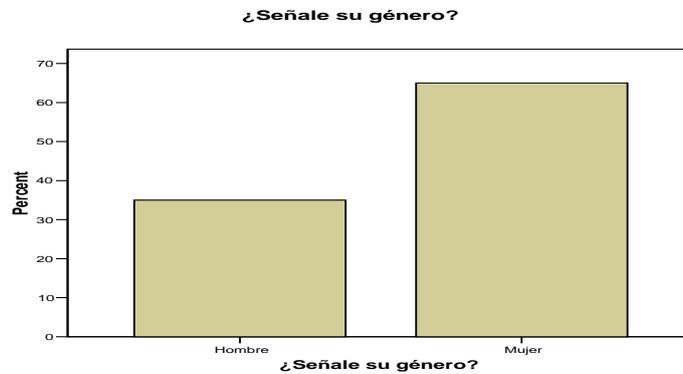
La segunda sección describe los resultados obtenidos del software estadístico SPSS; información que pertenece a las preguntas de investigación previamente planteadas. Para el análisis de los datos se emplearon gráficas que ilustran la frecuencia, relación y correlación del uso de las estrategias de lectura. Por otra parte, se empleó el ANOVA para identificar diferencias en los niveles de estudio del francés y pruebas T para reportar diferencias significativas entre dos grupos.

4.1 Análisis de datos generales



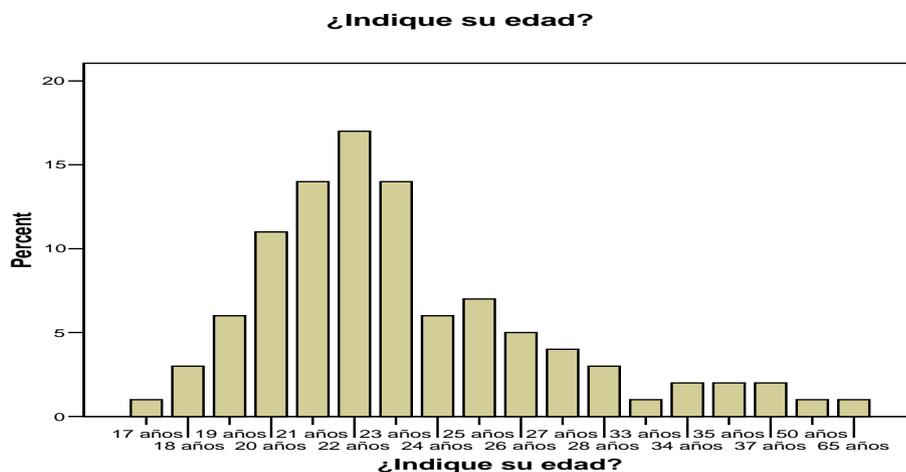
Grafica 4.1 Distribución de participantes en el estudio

Las 100 encuestas aplicadas se dividieron en 50% para Cozumel y el otro 50% para Chetumal. La gráfica corrobora que ambas unidades estuvieron involucradas en este proceso.



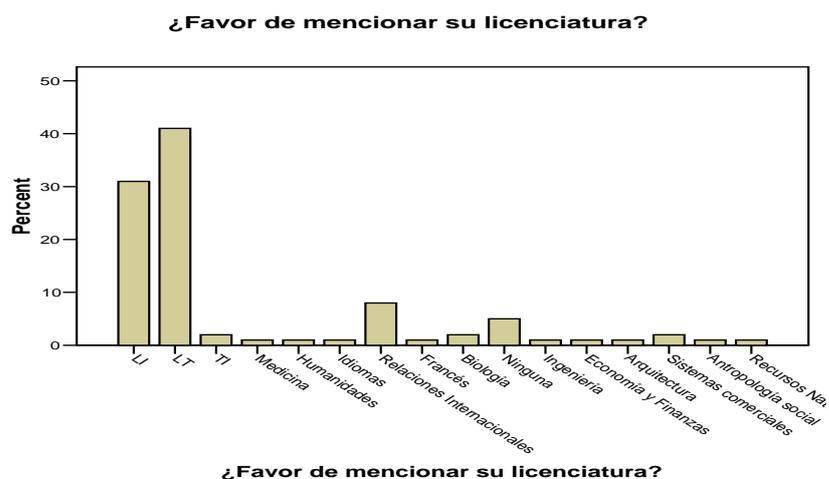
Gráfica 4.2 Distribución de los participantes por género

En cuanto al género, el presente porcentaje marca una tendencia a favor de las mujeres; más del 60% de la población son del género femenino. Este fenómeno se ha estado manifestando en las últimas décadas, donde las mujeres muestran más tendencia a estudiar algún idioma que los hombres. Como dato adicional, Rodríguez (2008) realizó un estudio relacionado sobre el género y la construcción del conocimiento científico. En los resultados destaca que las mujeres tienden a estudiar las carreras de humanidades que otras aéreas.



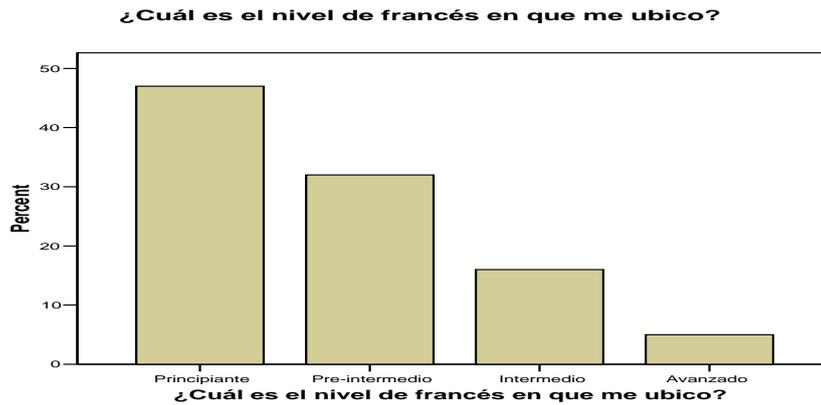
Gráfica 4.3 Distribución de los participantes por edad

La edad es una variable donde algunos investigadores tales como: Scovel, (1969), Asher y García (1979) afirman que a mayor edad se vuelve más complejo el aprendizaje en los idiomas. Esto se debe a factores como el estrés, trabajo y ritmo de vida que agobia a la gente adulta a diferencia de los niños que viven sin el 90% de estos factores. La edad de esta población fluctúa entre los 20 y 23 años. Sin embargo, existen 2 casos opuestos, por una lado existe un alumno de 17 años y por el otro hay un alumno de 65 años, ambos casos corresponden a alumnos no matriculados de la universidad y sólo asisten a clases de francés como alumnos externos. Ambos casos fueron incluidos en el presente estudio, debido a que pertenecen a la misma población y es importante saber la perspectiva de toda la muestra.



Gráfica 4.4 Distribución de los participantes por carrera

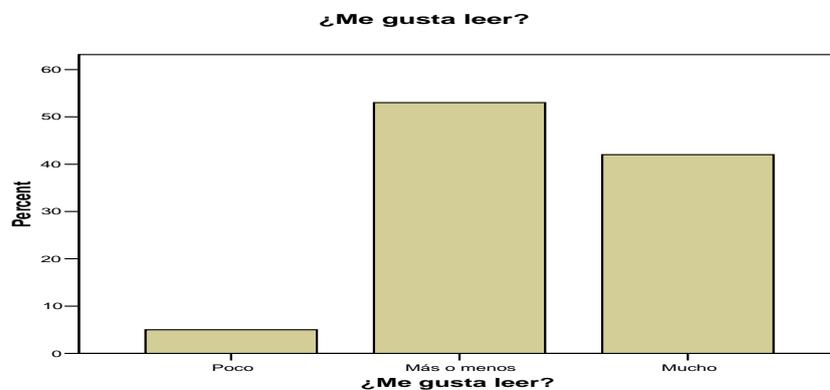
El idioma francés es estudiado en ambas unidades, tanto para alumnos internos como externos. Sin embargo, el mapa curricular de las licenciaturas en lengua inglesa y turismo incluye este idioma como adicional o apoyo. La Licenciatura en Turismo lo oferta para estudiarlo en tres semestres, mientras que en Lengua Inglesa abarca 4 semestres. La gráfica nos muestra que el 40 % son alumnos de turismo, el 30% son de lengua inglesa, mientras que el 30% restante son alumnos de diferentes licenciaturas o alumnos externos.



Gráfica 4.5 Distribución de los participantes por nivel reportado

En la gráfica 4.4 se mencionó sobre el número de semestres que se manejan tanto en las carreras de lengua inglesa y turismo, dichos semestres corresponden a 4 niveles estandarizados de la siguiente forma: Principiantes, pre-intermedio, intermedio, avanzado.

Durante la realización de este estudio se encuestaron a más del 40 % de alumnos pertenecientes al nivel principiante, este dato se debe a que el curso de este nivel fue muy demandado en ambas unidades, mientras que el curso de nivel avanzado sólo fue ofertado en la unidad Chetumal con 8 alumnos inscritos. En la unidad Cozumel no es muy demandado el curso de avanzado que corresponde a la licenciatura en Lengua Inglesa debido a que los alumnos se han estado enfocándose más en la línea de traducción.



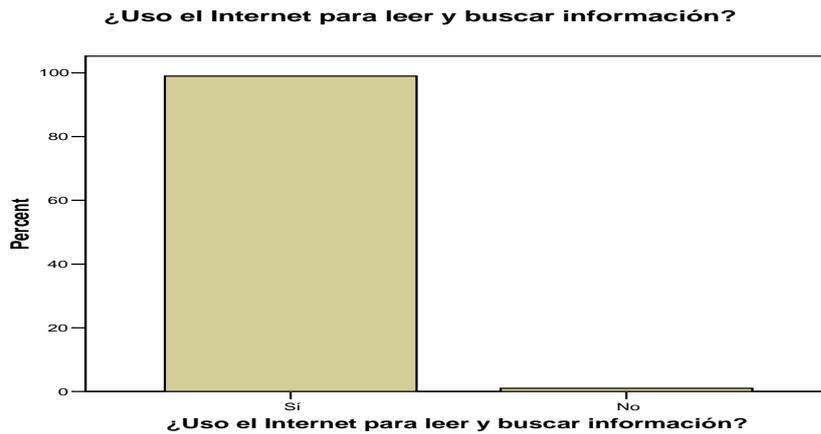
Gráfica 4.6 Gusto por la lectura

La lectura es un proceso de suma importancia en el aprendizaje de un idioma, a través de ella descubrimos vocabulario y cómo se articula la gramática. Sin embargo, en nuestro país más del 70% no posee hábitos de estudio (Arreguá 2007). Comparándonos con otros contextos, por ejemplo, Inglaterra posee un porcentaje muy elevado en personas con hábitos de lectura, que sería lo contrario al de nuestro contexto. Sin embargo, la población de esta investigación son alumnos universitarios, lo cual implica que dentro de sus actividades escolares cotidianas deben estudiar y consultar textos. La presente gráfica lo refleja y nos muestra que el 40% tiene el hábito y gusto de la lectura, más del 50% no tiene bien definido el gusto por la lectura mientras que menos del 10% no le agrada esta actividad.



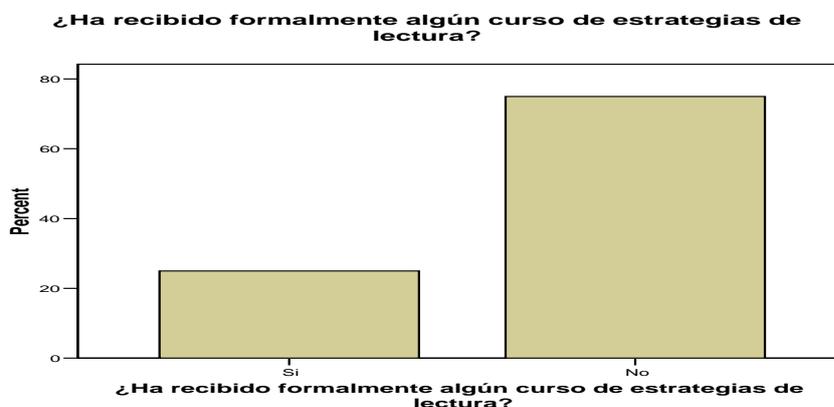
Gráfica 4.6 Desempeño de reportado por los participantes

Cuando leemos, lo hacemos por diferentes razones: ya sea por diversión, investigación o por búsqueda de información; sea cual fuese el motivo, utilizamos estrategias para conseguir el fin. Muchas veces los alumnos pueden obviar si están o no empleando alguna estrategia que los ayude en el proceso. El carecer de buenas bases en la habilidad de lectura hace que este proceso sea más complicado para otros. La presente gráfica muestra que menos del 10% está convencido que posee una excelente habilidad en la lectura. Por otra parte, el 60% se considera como buena su habilidad frente a lectura mientras que el 30% reportó que no considera tener un buen desempeño.



Gráfica 4.7 Uso de internet para búsqueda de información

La tecnología ha dado pasos agigantados en las últimas décadas, cada vez la vida se nos facilita y en el contexto educativo no es la excepción. La forma de leer ha sufrido cambios; nuevas formas y estrategias se han ido adaptando al formato del hipertexto. Aun así, los alumnos desarrollan lo que se denomina “multitasking”, es decir, hacen varias cosas a la vez mientras usan la computadora. INEGI (2008) reportó que 30.9 millones de personas usan el Internet de manera cotidiana en México; en este mismo dato se menciona que el 65% de los usuarios son menores de 25 años. La población de esta investigación fluctúa entre los 20 y 23 años. El resultado de la gráfica muestra que el 99% realmente usa el Internet de forma cotidiana y solamente un alumno no hace uso de este recurso.



Gráfica 4.8 Entrenamiento de estrategias en los participantes

Ya se ha mencionado qué tan importante es tener un buen conocimiento de estrategias de lectura. Sin duda, son de gran beneficio para una buena comprensión de textos. Desde temprana edad, los alumnos están involucrados en la lectura; sin embargo, esto no asegura que ellos desarrollen o adopten estrategias. Mazzoni (1999) menciona que la lectura involucra factores cognitivos y afectivos que permiten desarrollar mejores estrategias. La gráfica nos muestra que más del 60% no ha recibido un curso formal que le oriente en el uso de estas herramientas; finalmente, un poco más del 20% poseen cursos formales. Los datos presentados en las gráficas citadas corresponden a información general obtenida de la población de 100 alumnos; al mismo tiempo, la información mencionada en las figuras 4.1, 4.2, 4.3, apoyan la justificación de esta investigación y hacen evidente la creación de cursos de estrategias de lectura y fomentar el hábito en los alumnos.

4.2. Frecuencia de uso de estrategias de lectura en línea

PI-1a ¿Cuáles son las estrategias de lectura de textos en línea más utilizadas por los estudiantes?

Las cinco estrategias de lectura de textos en línea más utilizadas, según la encuesta en ambas unidades, se pueden apreciar en la tabla 4.2.1.

Estrategias	Media
23. Después de leer un texto en línea, me aseguro de haber comprendido la información.	3,23
4. Cuando leo un texto en línea, generalmente reviso el contenido antes de empezar a leer.	3,22
20. Por lo general, me baso en el título de la lectura y de las ideas centrales para seleccionar la información importante.	3,22
1. Cuando leo un texto en línea, tengo un propósito en mente.	3,19
3. Empleo mis conocimientos previos para entender la lectura.	3,15

Tabla 4.2.1

Con base en los resultados presentados en la tabla 4.2.1, se puede sugerir que la lectura en línea exige un formato diferente. El proceso se vuelve más visual debido al exceso de contenido que muchas veces se presenta exigiendo más concentración al contenido.

Las estrategias que emplean los alumnos de esta muestra hacen referencia a la concertación y análisis que el formato hipertexto demanda, especialmente las estrategias; *me aseguro de haber comprendido y tengo un propósito en mente* resultan interesantes, pues generalmente cuando leemos lo hacemos por un fin y estas dos estrategias van aunadas a esta idea.

Las estrategias *me baso del título, empleo conocimientos previos y reviso el contenido antes de leer*, hacen referencia al empleo de ideas previas y a la unión de ideas claves para entender mucho mejor la lectura. Asimismo, resalta uno de los puntos de la teoría de los esquemas de Goodman (1982) y Smith (1990), que hace mención a la activación del conocimiento previo para una mejor comprensión.

De acuerdo a esta teoría, los esquemas representan el conocimiento acerca de los conceptos, objetos y las relaciones que tienen con otros objetos, situaciones, eventos, secuencias de eventos, acciones y secuencias de acciones.

Un simple ejemplo de estas secuencias es pensar en el esquema para perro. Dentro de este esquema nosotros probablemente tengamos conocimiento acerca de los perros en general (ladrar, cuatro patas, dientes, cola, pelo) y probablemente información específica acerca de razas de perros. Todos estos conceptos desarrollan un esquema y cada experiencia relacionada con el concepto incorpora más información al esquema.

PI-1b ¿Cuáles son las estrategias de lectura en textos en línea menos utilizadas por los estudiantes?

La Tabla 4.2.2 muestra las cinco estrategias que obtuvieron una baja frecuencia de medias por parte de los estudiantes de ambas unidades.

Estrategias	Media
6. Al momento de leer, observo si las características de la lectura en línea se adaptan a mi forma de leer.	2,39
2. Mientras leo, tomo notas como estrategia de apoyo.	2,5
14. Me enfoco más en lo que leo, cuando el texto en línea no contiene una buena información explícita.	2,51
10. Mientras leo un texto en línea, imprimo una copia del texto y el empleo como un recurso para escribir y hacer anotaciones de las ideas más importantes.	2,75
5. Leo en voz alta cuando la lectura contiene contenidos difíciles de comprender.	2,77

Tabla 4.2.2

Resulta interesante observar que la estrategia 6, “Características del formato de la lectura en línea”, es una de las menos empleadas. Esto tal vez se deba a que los alumnos han usado el formato hipertexto por ya varios años y al tener un texto en línea no es algo complicado de adaptarse a su forma. Por otra parte, las estrategias de tomar notas e imprimir el texto, reflejan que los alumnos utilizan el mismo texto en línea para marcar o seleccionar la información deseada sin recurrir a las estrategias mencionadas.

Finalmente, la estrategia menos empleada es la lectura en voz alta, la explicación podría derivarse de la investigación de Luca (2006), quien menciona que la estrategia de lectura en voz alta es una técnica que se emplea en los primeros años de nuestro aprendizaje, pero con el tiempo la empleamos menos y se va perdiendo el uso en nuestra etapa madura e estudio. Recordemos que la población está integrada por universitarios y esto coincide con el estudio de Luca (2006) al mencionar la etapa madura de estudio.

Otra explicación podría ser que los alumnos emplean otras herramientas en línea que el formato ofrece. Una de estas herramientas puede ser el copy and paste (copiar y pegar), en donde los alumnos seleccionan y pegan la información específica en un documento de word para posteriormente imprimirla. La Investigación realizada por Igo, L. B., & Kiewra, K. A. (2007), indica que la mayoría de los alumnos recurren a la actividad de copiar y

pegar notas de recursos de Internet de una manera mecánica; ellos típicamente pegan largas secciones de texto para después ir seleccionando la información más destacada de lo almacenado. Sin embargo, la toma de notas de manera tradicional empleando papel o lápiz es útil para la actividad que se realiza en el tiempo real; no obstante, copiar y pegar información en línea a otro nuevo documento resulta más idóneo a los alumnos para reutilizar esta información en futuros trabajos (Igo et al, 2005)

4.3 Frecuencia de uso de estrategias de lectura en textos impresos

Las cinco estrategias de lectura de textos impresos más utilizadas, según la encuesta en ambas unidades, se pueden apreciar en la tabla 4.3.1.

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

Gráfica 4.3.1

PI-2a ¿Cuáles son las estrategias de lectura en textos impresos más utilizadas por los estudiantes?

Como puede observarse, las estrategias *leo cuidadosamente*, *relaciono ideas principales* y *conocimientos previos*; son muy similares a las estrategias empleadas por los alumnos en el formato hipertexto. Esto no indica que los alumnos se basan de las ideas principales como un medio de ayuda para relacionar y comprender mejor las ideas del autor. Asimismo, hace referencia nuevamente a la teoría de los esquemas de Goodman (1982) Smith (1990), mencionada en el apartado 4.2.

Por otra parte, la estrategia *gradúo mi velocidad*, puede interpretarse de la siguiente manera; las estrategias de los alumnos que se están describiendo pertenecen al aprendizaje del francés y no a su lengua materna español. Asimismo, la mayoría de los alumnos son de nivel básico y ello resulta que su forma de leer sea pausada. Finalmente, la estrategia de encerrar información importante, es un acto muy común por los alumnos cuando tienen un texto impreso a diferencia del texto en línea donde los alumnos reportaron preferir las barras de herramientas y no imprimir el texto para marcar o seleccionar la información importante.

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

Tabla 4.3.2

PI-2b ¿Cuáles son las estrategias de lectura en textos impresos menos utilizadas por los estudiantes?

Las estrategias, *reflexiono si el texto se adapta a mi forma de leer y enfocarse en información explicita*; marcan la misma tendencia en las estrategias reportadas por los alumnos en el apartado 4.2.2. Esto explica que los alumnos pueden emplear ambos formatos sin ningún problema y al mismo tiempo realizar las actividades de lectura. Sin embargo, resulta interesante que las estrategias *elaborar resúmenes y analizar mi comprensión del texto con compañeros*, no sean usadas por los alumnos como estrategia de lectura y aprendizaje. La explicación podría derivarse de dos posibles razones; la primera se debe a que la mayoría de los alumnos son de nivel básico y estas actividades no son empleadas en su nivel. La

segunda razón, podría enfocarse al docente; los alumnos tienen diferentes profesores y cada profesor diseña diferentes actividades con las lecturas.

4.4. Relación entre uso de estrategias de lectura en línea y textos impresos

Como se mencionó en la sección de análisis de los datos, para buscar la relaciones entre el uso de estrategias de lectura en línea y uso de estrategias de lectura de textos impresos se realizaron correlaciones simple (Pearson r) entre los dos grupos de estrategias. La Tabla 4.4.1 muestra las correlaciones entre las cinco estrategias de ambos tipos. Para efectos de esta tesis, sólo se presentan las relaciones más relevantes y estadísticamente significativas; es decir, arriba o cerca de $r = .50$

Estrategias de lectura en línea	2. Mientras leo, tomo notas como estrategia de apoyo.	3. Empleo mis conocimientos previos para entender la lectura.	5. Leo en voz alta cuando la lectura contiene contenidos difíciles de comprender.	7. Mientras leo en línea, lo hago detenidamente con el fin de entender el contenido.	12. Durante mi proceso de lectura en línea, clasifico la información de interés e ignoro la que no necesito.
Estrategias de lectura de textos impresos					
2. Mientras leo, tomo notas como estrategia de apoyo.	$r = .508$				
3. Empleo mis conocimientos previos para entender la lectura		$r = .571$			
5. Leo en voz alta cuando la lectura tiene contenidos difíciles de comprender.			$r = .631$		
6. Después de leer elaboro resúmenes que me ayuden a comprender el texto.				$r = .502$	
14. Durante mi proceso de lectura, clasifico la información de interés e ignoro la que no necesito.					$r = .488$

Tabla 4.4.1 Principales relaciones entre estrategias de lectura en línea y textos impresos.

Con base en las correlaciones de la Tabla 4.2.1 se puede sugerir que las estrategias con mayor uso por parte de los alumnos en el contexto de textos impresos indica el mismo uso de las estrategias en la lectura en línea.

En este resultado sobresalen las estrategias: 2, tomar notas, 3, emplear conocimiento previo, 5 leer en voz alta, 6 resúmenes, 14 clasificar información.

La similitud del uso de las mismas estrategias en ambos formatos de lectura se debe a que son totalmente compatibles. Basándome en los resultados, los alumnos de este estudio tienden a usar el conocimiento previo, tomar notas y leer en voz alta de manera similar en ambos tipos de lectura, ya que el formato de ambos textos facilita el uso de estrategias que a menudo usamos en textos impresos.

No obstante, existen otras estrategias que no son similares en el contexto pero reportan similitudes en el uso. En el formato en línea la estrategia *leo detenidamente para entender el contenido*, reporta similitud en el contexto impreso con la estrategia *elaboro resúmenes*.

El formato en línea exige más concentración en la búsqueda y entendimiento de los contenidos; por tal razón los alumnos tienden a leer detenidamente asegurándose de haber comprendido la información. Por otra parte, en el formato impreso el alumno cuenta con la información disponible y no tienen que estar buscando en otros archivos; la elaboración de resúmenes es más viable al tener la información y seleccionar lo más importante.

Konishi (2003) en su estudio denominado "Estrategias de lectura en línea por estudiantes de inglés en Japón" reporta que la mayoría de las estrategias de lectura en textos impresos son similares en su uso en el formato de texto en línea; sin embargo, existen otras que son similares en la frecuencia de uso pero son influenciadas por la condición del formato de lectura.

Lo que Konishi menciona es similar al resultado de este estudio al comparar ambas estrategias y formatos. Como se ha descrito previamente, existen algunas estrategias que son similares en ambos formatos y otras son similares en el uso debido al formato.

4.5 Uso de estrategias de lectura en línea en los niveles de francés

Para contestar la PI-4 sobre las diferencias en el uso de estrategias en línea entre los cuatro niveles de francés, se utilizó ANOVA y Bonferroni para detectar esas diferencias significativas. Para efectos de estas preguntas, sólo se reportarán las diferencias más relevantes o que se acercan al nivel de significancia estadística.

Estrategias lectura en textos en línea	Niveles de francés	N	Media	Resultados ANOVA
3. Empleo mis conocimientos previos para entender la lectura.	Principiante	47	2.9362	F = 2.516, p = .063
	Pre-intermedio	32	3.3125	
	Intermedio	16	3.3125	
	Avanzado	5	3.6000	

Gráfica 4.5.1

Durante el aprendizaje del francés, la habilidad de leer representa una actividad que se complementa con otras actividades. Los textos que los alumnos emplean contienen grados de complejidad de acuerdo al nivel que se está estudiando.

La gráfica 4.5.1, describe las el porcentaje del uso de las estrategias empleado por los alumnos del presente estudio. Los resultados marcan una tendencia a usar más estrategias en los niveles avanzados. No obstante, en el caso de la lectura de textos en línea sobresale el uso del conocimiento previo como estrategia de uso común en la población de este estudio.

La diferencia entre los niveles básicos y avanzados no se encuentra muy marcada. La comprensión de textos en los alumnos de lenguas extranjeras

se desarrolla por niveles y conocimiento previo. De acuerdo con Goodman (1982) y Smith (1990), mientras más frecuentes seamos en la habilidad de lectura, las ideas, vocabulario y contexto se van añadiendo a nuestro aprendizaje. Al leer nuevos textos, todos los antecedentes surgen y hacen esquemas o links para conectar ideas previas con el nuevo aprendizaje. Al tener conocimiento previo, los alumnos emplean más las estrategias de aprendizaje y esto lo refleja la gráfica indicando un mejor rendimiento en los alumnos de los niveles avanzados.

4.6 Uso de estrategias de lectura en textos impresos en los niveles de francés

Para contestar la PI-5 sobre las diferencias en el uso de estrategias en textos impresos entre los cuatro niveles de francés, se utilizó al igual que en el apartado 4.5 ANOVA y Bonferroni. Asimismo, sólo se reportan las diferencias más relevantes o que se acercan al nivel de significancia estadística.

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

Gráfica 4.6.1

Como se ha mencionado previamente en el apartado 4.5, la lectura es una habilidad que los alumnos de francés deben emplear para alcanzar el logro de sus metas en el aprendizaje del idioma. No obstante, la habilidad de emplear las estrategias de lectura varía de acuerdo a las exigencias del texto. Asimismo, a mayor nivel de estudio, los alumnos se encuentran inmersos en proceso de lectura más complejos.

La tabla 4.6.1, muestra los niveles de francés con las estrategias que marcan diferencia significativas en cuanto a su uso.

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

Por otra parte, la estrategia *imagino el contenido* muestra una tendencia inversa a la estrategia descrita previamente. En el nivel principiante, cuando los alumnos tienen sus primeras lecturas, es muy difícil para ellos hacer una predicción del texto, pues muchas veces no entienden ni el título de la lectura. En los niveles intermedios, a medida que los alumnos obtienen vocabulario y aspectos gramaticales, les permite hacer predicciones del texto. Sin embargo, en el nivel avanzado la predicción desaparece drásticamente, esto podría relacionarse a la activación del conocimiento previo descrito por Goodman (1982) y Smith (1990). Los alumnos, al leer el título de la lectura no imaginan el contenido, lo que los alumnos hacen es relacionarlo con conocimientos previos vinculándolo con el contenido de la lectura.

4.7. Uso de estrategias de lectura en línea y el género de los estudiantes

Para contestar la pregunta de investigación referente a las diferencias de género en el uso de estrategias en textos impresos y textos en línea se utilizó la prueba T de muestras independientes. Para efectos prácticos, sólo se reportan las diferencias en medias más relevantes y estadísticamente significativas, como se puede apreciar en la Tabla 4.7.1

Estrategia	Género	N	Media	Desviación estándar	Prueba t
1. Cuando leo un texto en línea, tengo un propósito en mente.	Hombre	35	3.0000	.72761	t = 1.863 p = .066
	Mujer	65	3.2923	.78508	
16. Por lo general, cuando leo un texto en línea me baso de la tipografía empleando negritas y cursivas para identificar la información importante.	Hombre	35	2.7143	1.01667	t = 1.948 p = .054
	Mujer	65	3.1231	.99228	
20. Por lo general, me baso en el título de la lectura y de las ideas centrales para seleccionar la información importante.	Hombre	35	2.9429	.93755	t = 2.459 p = .016
	Mujer	65	3.3692	.76177	

Tabla 4.7.1 ¿Existen diferencias de género en el uso de estrategias de lectura en línea?

Investigadores como: Kaylani`s (1996) y Oxford (1990) han obtenido resultados en sus investigaciones relacionadas al género. Dichos resultados muestran mayor tendencia en las mujeres a usar más significativamente la memoria, cognición, estrategias compensatorias y socio afectivas. No obstante, aunque los resultados marcan tendencia a favor de las mujeres, se necesita realizar más investigación en cuanto al tema. Asimismo, el contexto y tipo de estudio pueden dar tendencias diferentes.

La tabla 4.7.1 reporta los datos obtenidos por los alumnos en relación al género y las estrategias de lectura en línea. Observando la tabla podemos notar que la muestra es de 65 mujeres y 35 hombres, dicha población reportó las estrategias *me baso del título, me baso de la tipografía y tengo un propósito en mente*.

El uso de estas estrategias explica que las mujeres utilizan más conexiones, enlaces del conocimiento y recurren al empleo de ayuda visual. Según Haier (2008), el cerebro de la mujer hace más conexiones entre los dos hemisferios durante los procesos de concentración y estudios. Esto explica que hombres y mujeres usan caminos diferentes para realizar algunas actividades relacionadas con la escuela.

Por lo general, en la mayoría de las habilidades intelectuales, hombres y mujeres son iguales; y hay otras en las que uno de los sexos es superior al otro y viceversa.

No hay base científica para soportar afirmaciones extremas como que los hombres en general son buenos en matemáticas o que hay mayor número de varones con retraso mental. Simplemente, existe una diferencia en el proceso de aprendizaje que marca tendencias distintas a favor del hombre o la mujer, dependiendo del contexto o caso de estudio.

4.8. Uso de estrategias de lectura en textos impresos y el género de los estudiantes

Al igual que con las diferencias de género en el apartado 4.7, en este segmento se resumen las diferencias en medias entre hombres y mujeres en el uso de estrategias de lectura en textos impresos; obviamente presentando las más importantes y significativas, como se muestra en la Tabla 4.81

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

Tabla 4.8.1 ¿Existen diferencias de género en el uso de estrategias de lectura en textos impresos?

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

Con respecto a las estrategias de lectura en textos impresos y el género, la gráfica 4.8.1 muestra las tres estrategias más significativas que tienen relación con el género. Como se puede apreciar, los tres elementos reportan diferencias a favor de las mujeres. Las estrategias *empleo tipografía*, *evalúo contenidos*, *elaboro resúmenes*, pertenecen al área de la cognición. Los resultados nos dicen que las mujeres emplean más los procesos mentales para adquirir y codificar su aprendizaje.

De acuerdo con Krashen (1989), los estudiantes que poseen un conocimiento de cómo funciona el lenguaje, llegan al aula con un bagaje de destrezas lingüísticas. En este caso, las mujeres parecen tener conocimiento

y experiencia previa que les ayuda a tener un mejor resultado y empleo de estrategias cognitivas en su proceso de lectura en textos impresos.

4.9. Uso de estrategias de lectura en línea entre lectores buenos y deficientes

Al igual que con las diferencias de género en 4.8, en este apartado se resumen las diferencias en medias entre los lectores buenos y deficientes en el uso de estrategias de lectura en textos en línea; presentando las más importantes y significativas. Como se muestra en las Tablas 4.9.1 y 4.9.2

Estrategia	Tipo de lector	N	Media	Desviación estándar	Prueba t
3. Empleo mis conocimientos previos para entender la lectura.	Lector Deficiente	29	2.8621	.78940	t = 2.405, p. = .018
	Lector Bueno	71	3.2676	.75513	
10. Mientras leo un texto en línea, imprimo una copia del texto y el empleo como un recurso para escribir y hacer anotaciones de las ideas más importantes.	Lector Deficiente	29	2.3103	1.00369	t = 2.743, p. = .008
	Lector Bueno	71	2.9296	1.07337	
12. Durante mi proceso de lectura en línea, clasifico la información de interés e ignoro la que no necesito.	Lector Deficiente	29	2.4828	.82897	t = 3.366, p. = .001
	Lector Bueno	71	3.0986	.83075	
21. A medida que avanzo en una lectura en línea, analizo críticamente y evalúo la información.	Lector Deficiente	29	2.5172	.78471	t = 2.356, p. = .022
	Lector Bueno	71	2.9296	.81633	
23. Después de leer un texto en línea, me aseguro de haber comprendido la información.	Lector Deficiente	29	2.8966	.72431	t = 2.949, p. = .004
	Lector Bueno	71	3.3662	.72189	

Gráfica 4.9.1. ¿Existen diferencias entre lectores buenos y deficientes en el uso de estrategias de lectura en línea?

La lectura es un proceso que implica tiempo, exige compromiso y requiere de actitudes reflexivas. Como se ha mencionado en capítulos anteriores, la lectura implica muchos factores que involucran al alumno. Sin embargo, las estrategias de lectura juegan un rol primordial en la comprensión del alumno. Asimismo, el formato de lectura en línea promueve la adaptación de las estrategias que usamos en textos impresos y la aparición de nuevas para el formato hipertexto.

Diferentes autores coinciden en que el uso adecuado de las estrategias de lectura es lo que diferencia a los buenos y malos lectores (Song, 1998; Gregersen, Vera, Pino & Espinoza, 2001 y Sariçoban, 2002). En este sentido, y dentro de una concepción de la lectura como un proceso selectivo en el cual tiene lugar una interacción entre el lector y el texto (Goodman, 1970), se espera que un buen lector reconozca el tipo de texto que lee y así haga uso de las estrategias adecuadas para la comprensión del mismo en cada una de las etapas que este proceso involucra (pre-lectura, lectura y pos lectura).

La tabla 4.9.1 desglosa el porcentaje de las 5 estrategias de lectura en línea que marcan una diferencia entre los buenos y malos lectores: - 3 empleo mis conocimientos previos, 10, imprimo el texto y hago anotaciones, 12 clasifico la información de interés, 21 analizo críticamente la información, 23 después de leer me aseguro haber comprendido –.

En todas estas estrategias de lectura en línea, los buenos alumnos marcan tendencia significativa. De acuerdo a la tabla, la población es de 100 alumnos. Asimismo, 71 de ellos son lectores deficientes y 29 de ellos son buenos lectores. Por otra parte, la prueba T student muestra que el porcentaje es menor a .05 entre ambos tipos de alumnos, esto representa que existe una diferencia en el uso de las estrategias de lectura.

Varaprasad (1997), menciona que en la etapa de pre-lectura los estudiantes se motivan y muestran mayor interés en el tema. De igual forma, toman en cuenta todo el conocimiento previo para hacer hipótesis o generar ideas con base en el título o contenido de la lectura.

Al parecer, los buenos lectores de este estudio tienen facilidad de interactuar con el texto debido a que emplean conocimiento previo que les ayuda a regular y planificar la lectura. Asimismo, las estrategias de comprender, analizar y clasificar la información son igualmente más favorables en los buenos lectores.

Tipo de estrategia	Tipo de lector	N	Media	Desviación estándar	Prueba t
Promedio de ELTL	Lector Deficiente	29	2.8156	.26540	t = 2.539, p = .013
	Lector Bueno	71	2.9847	.37761	

Tabla 4.9.2

La presente tabla desglosa de manera general el aspecto del uso de las estrategias de lectura en línea. Asimismo, el porcentaje es de 29 lectores deficientes y 71 lectores buenos.

Este resultado indica que existe un gran porcentaje de la población que hace buen uso de las estrategias de lectura. Aunado a esto, la prueba T nos reporta de manera global que existe una gran diferencia en el uso de las estrategias entre ambos lectores.

Como se ha mencionado en el apartado 4.9.1 los buenos lectores hacen buen uso del conocimiento previo y emplean mejor las estrategias de planeación, selección y clasificación.

No obstante, los malos lectores deben apoyarse de otras estrategias de lectura para poder tener una mejor comprensión. Al no tener un buen uso del conocimiento previo y no saber clasificar la información; los lectores deficientes recurren al empleo de más estrategias o del empleo de estrategias erróneas para poder tener una mejor comprensión del texto en línea.

Por su parte, Dillon, (1991); Goldman & Saul, (1990) coinciden en afirmar que la comprensión de un texto en línea requiere los mismos procesos

cognitivos que involucran al proceso de lectura tradicional o de textos impresos. No obstante, la lectura en línea demanda en ocasiones procesos cognitivos adicionales dependiendo del tipo de lector.

En la tabla 4.9.1, se observa que los buenos lectores marcan una diferencia en el uso de estrategias tales como: *imprimo una copia del texto, clasifico la información de interés, analizo críticamente*. Dichas estrategias son más empleadas por los buenos lectores de este estudio, esto indica que la comprensión cognitiva de los buenos lectores exige el uso frecuente de tales estrategias.

Parece ser que los conocimientos previos y el buen uso de estrategias clasificación en la lectura dan una ventaja extra a los buenos lectores, esto significa que logran la comprensión del texto en línea en procesos más cortos a diferencia de los lectores deficientes que requieren de más procesos para lograrlo.

Finalmente, el hipertexto, brinda la posibilidad al lector de ir y venir en la lectura sin hacer mucho esfuerzo, en comparación con el texto impreso donde el lector debe manipular varias hojas y seleccionar la información.

4.10. Uso de estrategias de lectura en textos impresos entre lectores buenos y deficientes.

Al igual que con las diferencias de los lectores en textos en línea descritas en la sección 4.9, en este apartado se resumen las diferencias en medias entre los lectores buenos y deficientes en el uso de estrategias de lectura en textos impresos; obviamente presentando las más importantes y significativas. Como se muestra en las Tablas 4.10.1 y 4.10.2

Estrategia	Tipo de lector	N	Media	Desviación estándar	Prueba t
1. Cuando leo tengo un propósito en mente.	Lector Deficiente	29	2.724	.8822	t = 3.369, p = .001
	Lector Bueno	71	3.310	.7482	
8. Mientras leo, lo hago cuidadosamente con el fin de entender el contenido.	Lector Deficiente	29	3.1379	.69303	t = 2.988, p = .004
	Lector Bueno	71	3.5634	.62638	
10. Mientras leo, me enfoco en la información sin darle importancia al número de páginas que contenga.	Lector Deficiente	29	2.5172	.94946	t = 1.985, p = .050
	Lector Bueno	71	2.9014	.84777	
12. Mientras leo, subrayo y encierro la información importante.	Lector Deficiente	29	2.9310	.79871	t = 2.022, p = .048
	Lector Bueno	71	3.3099	.96498	
13. Grado mi velocidad de lectura dependiendo de la complejidad del texto.	Lector Deficiente	29	2.9655	.86531	t = 2.036, p = .044
	Lector Bueno	71	3.3239	.77043	
24. Comprendo mejor la información de un texto al relacionar las ideas principales.	Lector Deficiente	29	3.1034	.77205	t = 1.981, p = .050
	Lector Bueno	71	3.3803	.56987	
26. Mientras leo, interpreto el contenido del texto.	Lector Deficiente	29	2.7586	.78627	t = 3.005, p = .005
	Lector Bueno	71	3.2535	.73131	

Gráfica 4.10.1 ¿Existen diferencias entre lectores buenos y deficientes en el uso de estrategias de lectura en textos impresos?

Goodman (1970), asume que la lectura es un proceso activo en el cual el lector aporta conocimientos en cuanto al idioma que lee y conocimientos del área en la que se desarrolla el tema, entre otros, para generar predicciones y luego aceptar o rechazar sus hipótesis. En este sentido, el éxito del lector dependerá tanto de su conocimiento del idioma como de su conocimiento sobre el mundo y sobre estrategias para el abordaje del texto

En el caso de la lectura de textos impresos en lengua extranjera, éstas indican la forma en como los lectores conciben la tarea de leer, construyen el sentido de lo que leen y qué hacen cuando no entienden el texto (Singhal, 2001). Dicho en otras palabras, son procesos que usa el lector para superar los problemas de comprensión de un texto escrito en una lengua diferente a su lengua materna.

La tabla 4.10.1, nos ilustra un panorama totalmente distinto de la sección 4.9.1., los porcentajes y diferencias son menos notorias en el caso de la lectura de textos impresos. En este resultado se observan 7 estrategias que sobresalen en el uso de la comprensión lectora de los alumnos. No obstante, 4 estrategias no marcan diferencias significativas entre lectores buenos y deficientes: (10, me enfoco en la información, 12, subrayo la información importante, gradúo mi velocidad de lectura, 26, relaciono las ideas principales).

Al parecer, y de acuerdo con los resultados de la prueba T, los lectores de este estudio gradúan su velocidad de lectura, subrayan y relacionan las ideas principales del texto.

Asimismo, la comprensión de un escrito en una segunda lengua lleva consigo dos factores fundamentales: conocimiento del tema y del contexto en el que se ha producido y conocimiento del vocabulario general o específico propios de la lengua extranjera. Esto ayudará al alumno determinar las ideas principales y establecer las relaciones de importancia entre las diferentes ideas que aparecen en el texto. Tal como menciona Goodman (1970), la interacción del texto y el lector depende en la mayoría de las veces del conocimiento y bagaje que el alumno posea. A mayor conocimiento que el alumno tenga, mejor interacción tendrá con las ideas principales de un texto.

De igual forma, la tabla 4.10.1 nos reporta 3 estrategias que marcan diferencias significativas entre los lectores buenos y deficientes: (1, Cuando leo tengo un propósito en mente, 8, leo cuidadosamente para entender el contenido, 26, interpreto el contenido del texto) dichas estrategias son más empleadas por los buenos lectores. Esto refleja que este tipo de lectores se

encuentran más envueltos en situaciones más reflexivas o sus maestros diseñan actividades que fomentan este tipo de actividades.

Cabe recalcar que esta población pertenece a dos unidades diferentes (Cozumel y Chetumal) asimismo, los alumnos no tienen el mismo profesor y las actividades varían. De igual forma, recordemos que las estrategias de lectura que los alumnos emplean son para el contexto del aprendizaje del francés, la mayoría de la población se encuentra estudiando el nivel principiante y la exigencia de las actividades de lectura son mínimas en comprensión, es decir que no todos los alumnos de esta población tienen el nivel de francés para poder interpretar o comprender los textos.

Tal como menciona Goodman (1970), los buenos lectores activan el conocimiento previo para interactuar con el texto durante el proceso de lectura, de esta forma imaginan el contenido, tienen un propósito para la lectura y a su vez activan la interacción para la interpretación del contenido.

Asimismo, según Baker (1991) y Gardner (1988), ciertos estudios han comprobado que los buenos lectores poseen un conocimiento más acabado de la naturaleza del hecho lector. Por ejemplo, Baker (1991) registra que éstos consideran la lectura como un proceso de “dar sentido” a todo un texto leído, mientras los menos habilidosos o más jóvenes sólo la definen como un proceso de decodificación o, en términos de Gagné (1985/1991), de recodificación.

Tipo de estrategia	Tipo de lector	N	Media	Desviación estándar	Prueba t
Promedio de ELTI	Lector Deficiente	29	2.7069	.37790	t = -2.120, p = .037
	Lector Bueno	71	2.8709	.33965	

Tabla 4.10.2

Finalmente, la tabla 4.10.2 muestra el porcentaje total de las estrategias de lectura en textos impresos empleadas de manera general por parte de los

alumnos de francés. El resultado indica que en el contexto de textos impresos existen 29 lectores deficientes y 71. El resultado reportado en la media fue contrastado a través de una prueba T, dicho resultado marca un porcentaje muy alto en cuanto al uso de estrategias de lectura. Asimismo, indica que los lectores buenos y deficientes comparten en gran parte el mismo uso de las estrategias de lectura. Sin embargo, el hecho de compartir las mismas estrategias no significa que tengan el mismo aprovechamiento en sus actividades de lectura.

De acuerdo con Flawell, (1979); Baker y Brown, (1982), Burón, (1993), en las actividades de lectura los alumnos activan procesos metacomprendivos que les ayudan adquirir conocimientos y por ende, reactivar o activar estrategias de lectura de acuerdo a la exigencia requerida en la actividad.

No obstante, depende de la habilidad del lector en hacer uso de las estrategias de lectura para lograr un buen aprovechamiento. De acuerdo con los resultados de este estudio los alumnos en general emplean un gran número de estrategias similares. Sin embargo, los alumnos cursan niveles de francés distintos y es en este punto donde la exigencia y eficacia de las habilidades de lectura de los alumnos difieren.

Resulta interesante contrastar el resultado obtenido en las estrategias de lectura en línea y de textos impresos.

Ambos resultados son totalmente distintos; por una parte, los lectores buenos y deficientes comparten muy pocas estrategias de lectura en línea y por otra, los mismos lectores comparten un buen número de estrategias en textos impresos.

Este factor podría derivarse del uso tradicional de las estrategias de lectura en los textos impresos que han empleado desde los primeros años de su formación escolar hasta la universidad.

Por otra parte, el contexto en línea ofrece otras posibilidades y estrategias para la lectura, al parecer, los alumnos de este estudio emplean estrategias diversas dependiendo de la exigencia de la tarea o del contexto del formato.

Resumen del capítulo

El presente capítulo ha descrito de manera detallada el apartado de los datos generales donde se ha hecho referencia al total de alumnos, nivel de estudio del idioma francés, género, gusto por la lectura, uso del internet y la carrera que estudian en la universidad. Asimismo, las preguntas de investigación planteadas en el capítulo I fueron resueltas a través de los análisis estadísticos tales como: Anova, pruebas T, Bonferroni. Para lograr un buen análisis de los resultados, se seleccionaron los porcentajes más significativos de las estrategias de lectura reportadas por los alumnos.

Las tablas presentadas en este apartado describen el uso de las estrategias de lectura en línea y en textos impresos más y menos usadas, la relación del nivel de estudios, la relación entre estrategias de lectura en línea y de textos impresos y la relación de las estrategias entre los lectores buenos y deficientes. Entre los resultados más destacados se encuentra el uso del conocimiento previo por parte de los alumnos de este estudio; a mayor conocimiento mejor resultado tienen los alumnos en la comprensión de las actividades de lectura.

Por otra parte, los lectores deficientes emplean un mayor uso de estrategias de lectura para alcanzar sus objetivos en las actividades asignadas. Finalmente, los lectores buenos y deficientes comparten un mayor número de estrategias en textos impresos; sin embargo en el contexto en línea el uso de las estrategias entre ambos lectores no es similar.

Capítulo 5

Conclusiones

El presente capítulo se encuentra conformado por 5 apartados, en los cuales se expresan los resultados a manera de conclusiones o sugerencias para la realización de otros trabajos.

El apartado 5.1 Resumen General de Resultados, presenta la información más importante relacionada con algunas preguntas de investigación tales como estrategias de lectura en ambos formatos, género, diferencia de lectura en ambos formatos y diferencias entre los lectores buenos y deficientes.

El apartado 5.2 Conclusiones Generales, expresa los puntos fundamentales que dan el beneficio a esta investigación. Asimismo, los apartados 5.3 y 5.4 remarcan las implicaciones y limitaciones que surgieron a lo largo de este estudio; dichos apartados hacen hincapié en los aspectos pedagógicos y de investigación.

Finalmente, el apartado 5.5 expresa recomendaciones o sugerencias a investigadores interesados en el tema o a quienes de alguna manera estén relacionados con el tema de este estudio.

5.1. Resumen General de Resultados

El propósito de este estudio fue explorar las estrategias de lectura empleadas en textos impresos y en línea por los alumnos que estudian francés como lengua extranjera. A manera de recapitular, la población estuvo conformada por 100 alumnos de la Universidad de Quintana Roo, Unidades Cozumel y Chetumal.

Durante el proceso de este trabajo se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

PI-1 ¿Cuáles son las estrategias de lectura en línea más y menos frecuentemente utilizadas por los alumnos de francés pertenecientes a la Universidad de Quintana Roo, Unidades Chetumal y Cozumel?

PI-2 ¿Cuáles son las estrategias de lectura en textos impresos más y menos frecuentemente utilizadas por los alumnos de francés pertenecientes a la Universidad de Quintana Roo, Unidades Chetumal y Cozumel?

PI-3 ¿Existe una relación entre el uso de estrategias de lectura en línea y el uso de estrategias de lectura en textos impresos?

PI-4 ¿Existen diferencias entre los niveles de francés en el uso de estrategias de lectura en línea?

PI-5 ¿Existen diferencias entre los niveles de francés en el uso de estrategias de lectura en textos impresos?

PI-6 ¿Existen diferencias de género en el uso de estrategias de lectura en línea?

PI-7 ¿Existen diferencias de género en el uso de estrategias de lectura en textos impresos?

PI-8 ¿Existen diferencias entre lectores buenos y deficientes en el uso de estrategias de lectura en línea?

PI-9 ¿Existen diferencias entre lectores buenos y deficientes en el uso de estrategias de lectura en textos impresos?

Los resultados pertenecientes a dicha preguntas fueron plasmados en el capítulo 4. Asimismo, mediante el uso de gráficas y tablas se interpretó la tendencia de los alumnos al uso de las estrategias de lectura en ambos formatos.

Entre los resultados más sobresalientes, destaca el uso de las estrategias de conocimiento previo y relacionar las ideas principales. Los alumnos reportaron, en ambos tipos de lectura, emplear dichas estrategias para lograr una mejor comprensión del texto. Asimismo, estos tipos de estrategias empleados por la población de estudio, se vinculan con la Teoría de los

Esquemas de Goodman (1982) y Smith (1990); es decir, mientras más frecuentes seamos en la habilidad de lectura, las ideas, vocabulario y contexto se van añadiendo a nuestro aprendizaje. Al leer nuevos textos, todos los antecedentes surgen y hacen esquemas o links para conectar ideas previas con el nuevo aprendizaje. Al tener conocimiento previo, los alumnos emplean más las estrategias de aprendizaje.

Con respecto al género, las mujeres reportaron usar más estrategias de lectura en ambos formatos. Kaylani's (1996) y Oxford (1990) han obtenido resultados en sus investigaciones relacionadas al género. Dichos resultados muestran mayor tendencia en las mujeres a usar más significativamente la memoria, cognición, estrategias compensatorias y socioafectivas. En el presente estudio, las mujeres reportaron más el uso de la cognición. Las estrategias de mayor uso en las mujeres tienen relación con la tipografía, elaborar resúmenes y subrayar la información importante. El uso de estas estrategias explica que las mujeres utilizan más conexiones o enlaces del conocimiento y recurren al empleo de ayuda visual.

En cuanto a la relación de ambos formatos de lectura, los resultados reportaron una similitud del uso de las mismas estrategias en ambos, esto se debe a que son totalmente compatibles.

Basándome en los resultados, la población de este estudio tiende a usar el conocimiento previo, tomar notas y leer en voz alta de manera similar en ambos tipos de lectura, esto se debe a que el formato de ambos textos facilita el uso de estrategias que a menudo usamos en textos impresos.

Con lo que respecta al nivel del estudio de francés, la mayoría de los alumnos pertenecen al nivel Principiante. No obstante, la habilidad de emplear las estrategias de lectura varía de acuerdo a las exigencias del texto. Asimismo, a mayor nivel de estudio, los alumnos se encuentran inmersos en proceso de lectura más complejos. Los alumnos de niveles básicos no están muy involucrados en actividades de análisis de textos, a diferencia de los niveles avanzados donde analizar y explicar lecturas estructuradas son actividades cotidianas y equiparables a su nivel de comprensión de textos.

Finalmente, la diferencia entre los lectores buenos y deficientes fue interpretada de la siguiente forma: el resultado más destacado en este apartado es el uso del conocimiento previo en ambos formatos de lectura. No obstante, la diferencia entre los buenos lectores y los deficientes recae en lo que Aaron (1978) llama diferencia del procesamiento secuencial.

Esto significa que los lectores deficientes emplean de manera distinta las estrategias de lectura de procesamiento y por eso les cuesta más trabajo comprender la información, es decir que la información visual, la construcción del mensaje y su procesamiento no están sincronizados con el uso de las estrategias de lectura.

Los buenos lectores usan el conocimiento previo para basarse de las ideas principales y poder decodificar e interactuar con el texto. Por otra parte, para los lectores deficientes el uso del conocimiento previo no es suficiente para crear la interacción y los esquemas que Goodman (1982) y Smith (1990) mencionan en la llamada Teoría de los Esquemas.

Los lectores deficientes deben recurrir a otro tipo de estrategias tales como graduar velocidad, propósito en mente, subrayar la información, leer de nuevo el texto, conocimientos, interpretar el contenido, formular ideas.

5.2 Conclusiones Generales.

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

mentalmente ante el texto que tiene entre manos, sino a extraer su significado recreándolo; es decir, con unos esquemas convenientes.

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

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

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

5.3. Implicaciones Pedagógicas

Los resultados de este estudio otorgan beneficios tanto a docentes como alumnos. Al identificar qué tipo de estrategias de lectura en el aprendizaje de una segunda lengua son más y menos empleadas permite a maestros diseñar mejores perspectivas en la enseñanza de la habilidad de lectura.

Aunado a esto, se ha comprobado, a través de esta investigación, que las estrategias de lectura en textos impresos son en cierto grado muy similares

empleadas a las utilizadas en los textos en línea. Sin embargo, para la enseñanza de estrategias de lectura y desarrollo del uso de la metacognición, en ambos formatos son necesarios componentes que ayuden a la forma de emplear la lectura. Aunque los maestros de idiomas a menudo son entrenados en cómo enseñar a los estudiantes ciertas estrategias de lectura, muchos no asimilan el rol principal de la metacognición o del uso de las estrategias y pocos maestros saben cómo enseñar a sus estudiantes a ser metacognitivamente conscientes de sus habilidades como lectores.

Asimismo, si los maestros hicieran más por la enseñanza lectora, la interacción entre el texto y el alumno sería más fluida ayudando a los alumnos no sólo a convertirse en buenos lectores, sino también en mejores pensadores y estudiantes.

Los maestros que no están familiarizados con las instrucciones en el uso de estrategias de lectura en línea podrían tener dificultad al diseñar actividades y no lograr el objetivo de la instrucción.

Leer textos en línea implica estar en un proceso más interactivo para lograr la comprensión. En esta comprensión intervienen tanto el hipertexto, su forma y su contenido, así como el haber del lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer se necesita simultáneamente manejar con soltura las habilidades tecnológicas de búsquedas avanzadas y capitalizar los nuevos espacios que nos brinda la red (weblogs, webquest). Se necesita, también, implicarse en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que se va logrando a partir del texto que posee el lector con el fin de consolidar procesos que permitan encontrar, evidenciar o rechazar las ideas anticipadas para la creación de esquemas o conexiones.

Referente a los textos impresos, muchas veces los alumnos no los encuentran interesantes, o los ven pocos interactivos y a veces no se adaptan a su estilo de aprendizaje. Esto podría darse por varias razones: falta de motivación, lectura poco interactiva, mal uso de las estrategias de aprendizaje, actividades sin objetivos claros, etc.

En cierto modo, la lectura en Internet o del hipertexto no implica una nueva forma de resolver el tema de leer, ni supone tampoco una ruptura radical con la práctica de la lectura en los textos impresos y su textualidad, ni tampoco competencias totalmente inéditas dadas por las TICs, sino una evolución del proceso interactivo reconstructivo de significados que tipifica al proceso de la lectura.

Finalmente, los profesores del área de lenguas deberían de incluir ambos formatos de lectura con el fin de diseñar mejores actividades de aprendizaje. El uso de ambos textos en el aprendizaje de los idiomas ofrece grandes beneficios y pueden ofrecer gran diversidad de oportunidades donde los alumnos empleen estrategias de lectura. Recordemos que cada formato ofrece un estilo de leer, pero en general ambos textos comparten en gran parte las mismas estrategias de lectura. Son diferentes en apariencia e interacción, pero al final brindan el mismo resultado: la interacción de los alumnos con el conocimiento previo a través de esquemas.

5.4 Limitaciones de la investigación

No hay y no habrá investigador e investigación perfecta; todos los temas de estudio se enfocan en resolver de la mejor manera posible a las interrogantes; sin embargo, en el transcurso de la investigación surgen variables que afectan, en cierto modo, al estudio.

En la realización del presente trabajo se presentaron las siguientes limitaciones: la primera fue la población. La universidad de Quintana Roo no cuenta con un número elevado de estudiantes de francés de nivel avanzado. Como se ha mencionado en el capítulo 4, solamente la Licenciatura de Lengua Inglesa oferta el nivel avanzado. En Cozumel no se contó con participantes de este nivel, los alumnos de nivel avanzado fueron muy pocos, pertenecían a la unidad Chetumal y en algunos casos eran alumnos externos que cursaban el nivel en el CEI.

Una segunda limitación fue la aplicación del instrumento; debido a que no se contaba con un número suficiente de alumnos para realizar la investigación en la Unidad Cozumel, se tuvo que integrar a alumnos de la unidad Chetumal. Sin embargo, la aplicación del instrumento en dicha unidad no contó con mi supervisión personal. Para lograr obtener los resultados del instrumento fue necesario solicitar la ayuda de una profesora del área de lenguas.

Al no haber estado presente en la aplicación del instrumento en Chetumal, es muy probable que los alumnos encuestados no hayan tenido la información previa y detallada correspondiente a los objetivos del presente estudio. Asimismo, al desconocer el punto central de esta investigación, los alumnos tal vez no estuvieron predispuestos a colaborar con una actitud positiva u honesta en sus respuestas.

Observaciones y recomendaciones como las ya descritas pueden ser tomadas en cuenta por futuros investigadores o investigaciones pertenecientes al tema. Tener en mente los antecedentes y problemáticas de investigaciones previas, sin duda es una gran ayuda para planificar las actividades de investigación con mucha más precisión.

5.5. Sugerencias para futuras investigaciones

El presente estudio se enfocó en el uso de las estrategias de lectura en textos impresos y en línea en el uso de una segunda lengua. La población de estudio estuvo conformada por alumnos de la universidad de Quintana Roo. La muestra de este estudio sólo pertenece a una sola universidad. Sería interesante en futuras investigaciones de este tipo incorporar a estudiantes de otras universidades y comparar si las mismas estrategias que los alumnos usan en una universidad son diferentes al contrastarla con otra. Por otra parte, incluir un número mayor de alumnos brindaría la oportunidad de tener mayores resultados de una población estudiantil y analizar de una manera más completa el uso de las estrategias de lectura.

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

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

Finalmente, en el caso de América Latina y de acuerdo a lo expresado en el apartado de revisión de la literatura; no existe suficiente investigación relevante al tema. Al no tener antecedentes previos, resulta difícil encontrar un instrumento para la recolección de datos. Sería muy útil que los investigadores latinoamericanos desarrollaran instrumentos que sean acordes a nuestro contexto y que realmente cumplan con la función de recabar los datos.

Bibliografía

- Aaron (1978). Dyslexia an imbalance in cerebral information processing strategies. *Perceptual and motor skills*, 47- 699-706.
- Alexander y Jetton, 2002. La enseñanza de la lectura Pág. 13 Universidad de Illinois, Chicago 2004.
- Argurín y Luna, (2001).Estrategias metodológicas lingüísticas y culturales para la comprensión lectora de textos narrativos.2002.
- Arregui, (2007). *Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico*, Madrid, Fundamentos, 1997.
- Baker, L. (1991) "Metacognition, Reading and Science Education" en *Science Learning*_C.M. Santa & D. Alverman (eds.) Newark, Delaware: IRA.
- Baker, L. y Brown, A. (1982) "Cognitive monitoring in Reading" en Flood, J. (Eds.) *Understanding Reading Comprehension: Cognition, Language and the Structure of Prose*. Delaware: I.R.A. (pp. 21-43).
- Barbara Daniela (2001). La metacognición y la comprensión de lectura. Estrategias para los alumnos de nivel superior.
- Barthes, Roland (1976). *La semiología*. Editorial Tiempo contemporáneo.
- Bieber, Michael,(2004). "Hypertext," *Concise Encyclopedia of Computer Science*, Edwin Reilly (ed.), John Wiley & Sons Ltd., 2004, 363-366.
- Birkerts, S. (1995). *The Gutenberg elegies*. New York: Ballantine.
- Burke, (2002). Acercamiento a las TICs aplicadas a la educación en Chile: MECESUP 0307, tomado de <http://www.cibersocietat.net/congres2006> .
- Burón Orejas, J. (1993) "Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición" Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Cairney, T.H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Ministerio de

Carrell, P.J, & Eisterhold, J. (1988): Schema theory and ESL writing. *Interactive approaches to second language reading*, (p.73-92). Cambridge,UK: CUP.

Carreli, P. L. Interactive text processing: implications for ESL/second language reading classrooms. In: Carreli, P. L.; Devine, J.; Eskey, D.E. (1988). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press,1988, p. 239-259. La comprensión lectora (Botsas & Padeliadu, 2003).

Castells, M. (1994): "Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional". En Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, H., Macedo, D. y Willis, P.: *Nuevas perspectivas críticas en educación*, pp. 15-50. Barcelona. Paidós Educador.

Chaney, C. (1998). "Language development, metalinguistic skills and print awareness in 3 year-old children". En *Applied psycholinguistic*, 13, 485-514.

Chen, C. & Rada, R. (1996). Interacting with hypertext: A meta-analysis of experimental studies. *Human-Computer Interaction*, 11, 125-156.

Chun, D. M., & Plass, J. L. (1997a). Research on text comprehension with multimedia. *Language Learning & Technology*, 1(1), 60-81. Retrieved August 8, 1997 from http://polyglot.cal.msu.edu/llt/vol1num1/chun_plass/default.html.

Dail, J.S. (2004). *Reading in an online hypertext environment: A case study of tenthgrade English students*. (Doctoral dissertation, Florida State University, 2004).

Dillon, A. (1991). Readers' models of text structures: The case of academic articles. *International Journal of Man-Machine Studies*, 35, 913-925.

Dillon, A., & Gabbard, R. (1998). Hypermedia as an educational technology: a review of the quantitative research literature on learner comprehension, control, and style. *Review of Educational Research*, 68(3), 322-349.

Dowse. (2006). The Role of Hypermedia in Education: A look at the research Issues. *J. of Research on Computing in Education*, Vol 22, 431-441.

Dubois, (1991). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*: Buenos Aires Argentina. Educación y Ciencia.

Flawell (1979) "Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of cognitiveDevelopmental Inquiry" en American Psychologist. October (pp.705-712).

Foltz, P. (1996). Comprehension, coherence, and strategies in hypertext and linear text. In J. Rouet, J.L. Levonen, A. Dillon, & R.J. Spiro (Eds.) *Hypertext and cognition*. (pp.109-136). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Gagné, E. D. (1985/1991) *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid.

Gardner, R. (1988) *Metacognition and Reading Comprehension*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Gavarrí (2008). El entorno escolar y los elementos en la educación disponible en http://www.comunidadeducativa.blogspot.com/2008_12_01_archive.html .

George Landow (2005), *Hypertext 3.0: Critical Theory and New Media in an Era of Globalization* Baltimore; Londres: The Johns Hopkins University Press, cop. 2006.

González, F. (1996). Acerca de la metacognición. *Paradigma*, XIV al XVII [en línea]. <http://www.revistaparadigma.org.ve/Doc/Paradigma96/doc5.htm>.

Goldman & Saul. (1990) "The Reading Process," in Carrell, P.L., Devine, J. and Eskey, D.E. (eds.) (1988) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: CUP.

Goodman, K. (1970). Reading as a psychologistic guessing game. In H. Singer and R. Ruddell (Eds). *Theoretical models and Processes of Reading*. Newark, N.J.: International reading Association

Goodman, (1991). "Reading and Writing Relationships: Pragmatic Functions" *Language Arts*, Vol. 60, No. 5, May 1983. Also in *Composing and Comprehending*, J. Jensen (ed.) published by ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, and Urbana, IL: NCTE, 1984, pages 155-164.

Goodman, K. (1975). Unity in reading. In: SINGER H. & RUDELL, R. B. *Theoretical model and processes of reading*. Newark Delaware: Internacional Reading Association, p.813-840.

Goodman, K. (1967): Reading: A psychological guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6, (p. 35-126).

Goodman, K. (1982). *Language, literacy and learning*. London: Routledge Kagan Paul.

Gregersen, T., Vera, R., Pino, P. & Espinoza, L. (2001). Can Foreign Language Learning Strategies Turn Into Crutches?: A Pilot Study on the Use of Strategies by Successful and Unsuccessful Language Learners. *Revista Signos*, 34(49-50):101-111.

Guerra. (2000): *Technology, Open Learning and Distance Education*.

Haier Richard, (2008). La inteligencia del hombre y la mujer. Vista por el escáner

<http://www.elmundo.es/elmundosalud/2008/10/24/neurociencia/1224867263.html>

Harsch & Riley (1999) Enhancing the learning experience with strategy journals: supporting the diverse learning styles of ESL/EFL students. University of Hawai'i at Manoa, USA. <http://www.herdsa.org.au/branches/vic/Cornerstones/pdf/Riley.PDF> .

Heimlich, J. E.; Pittelman, S. D. *Los mapas semánticos: estrategias de aplicación en el aula*. Madrid: Visor.

Igo, L.B., & Kiewra, K.A. (2007). How do high-achieving students approach web-based copy and paste note taking? Selective pasting and related learning outcomes. *Journal of Advanced Academics*, 18, 512-529. actividad de copiar y pegar

ILCE, (2004). Uso y disponibilidad de la tecnología educativa en el sureste de México disponible en <http://www.um.es/ead/red/22/dominguez.pdf> .

INEGI,(2008).Reporte de estadística y geografía de México. Disponible en http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/biblioteca/default.asp?c=67

Iriarte (2005) patrones de navegación hipertextual en usuarios inexpertos universidad del norte barranquilla Colombia pp. 116 129. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/853/85300608.pdf> .

Jacobson, M. J., & Spiro, R. J. (1995). Hypertext learning environments, cognitive flexibility, and the transfer of complex knowledge: An empirical investigation. *Journal of Educational Computing Research*, 12(5), 301-333.

Jordan,R. (1997). English for academic purposes. Cambridge University Press. United Kingdom.

Kaylani, C. (1996). The influence of gender and motivation on EFL learning strategy use in Jordan. In R.L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (pp.75-88). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.

Kaylani, C. (1996). The influence of gender and motivation on EFL learning strategy use in Jordan, in R. Oxford (Ed.). *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. University of Hawaii, Honolulu, 75-88.

KENNEDY, C. y BOLITHO,R. (1984). *English for Specific Purposes*: Londres: Macmillan.

Konishi (2003) STRATEGIES FOR READING HYPERTEXT BY JAPANESE ESL LEARNERS The Reading Matrix Vol.3. No.3, November 2003.

Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for the input hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73, 440-464.

Kulikowich, J. M & Barab, S. A. (1997). Assessing hypermedia navigation through Pathfinder: Prospects and limitations. *Journal of Educational Computing Research*, 15(3), 185-205.

Kymes, A. (2005). Teaching online comprehension strategies using think-alouds. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48(6), 492-500.

Landow George P, (2000). Hypertext: The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology. Baltimore, Johns Hopkins Press, 1992.

Lenhart, A., Madden, M., & Hitlin, P. (2005). *Teens and Technology: Youth are Leading the Transition to a Fully Wired and Mobile Nation*. Washington, DC: Pew Internet & American Life Project.

Leu y Cammack (2004), *How Reading Comprehension Has Changed and What We Need to Do about It*, International Reading Association's Research Conference May 12, 2007 – Toronto, Canada.

Leu, D. J., Jr., & Reinking, D. (1996). *Bringing insights from reading research to*

Levy, Pierre, 2002 *Cyberdémocratie: Essai de philosophie politique*. Paris: Odile Jacob, Paris.

Londres. Routledge.

Luca Silvia de Luz, (2006). *Lengua y literatura Escuela rural nº 342 - Allen-Río Negro – Argentina disponible en <http://www.rieoei.org/experiencias56.htm>*

Mayer (1997) & Chaney (1998), *Metalinguistic skills, metacognitive operations and their relationship with the different levels of reading and writing competence: an explorative study*.

Mayer, K. B & Gridley, B.E. (1997). *Value of a scale used to measure*. University of Houston, State University. Oklahoma State University.

Mazzoni, G. (1999). *Métaconnaissances et processus de contrôle*. En *Métacognition et éducation*. Berne: Peter Lang. 31-60.

Mc Eneaney 2003, *Descubriendo la Lectura, Reading Recovery in Spanish secuencias de textos en línea*. 2006.

McEneaney, J. (2000) *Learning on the web: A content literacy available on <http://www.readingonline.org/articles/mceneaney>*

McEneaney, J.E. (2003). *Does hypertext disadvantage less able readers? Journal of Educational Computing Research, 29(1), pp.1-12.*

Modern Language Review, 31, 304-318.

Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 249-259.

Mokhtari, K., & Sheorkey, R., (2002). Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education*, 25(3), 2-8.

Murray, T. (2003). Metaliks: Authoring and affordances for conceptual and narrative flow in adaptive Hyperbooks. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 13(2-4), 199-234.

Nisbet, J. & Shucksmith, J. (1987). **Estrategias de aprendizaje**. Madrid: Santillana.

Oostendorp & Mull. (1996). Analyzing learner-hypermedia interaction: An overview of online methods. *Instructional Science*, 27(3/4), 201-219.

Oppenheimer, (2003). español y tecnología, 20-23-05 tomado de <http://www.mec.es/redele/biblioteca2005/fiape/romero.pdf> .

Oxford, R. (1996). Why is culture important for language learning strategies? in R.L. Oxford (Ed.). *Language Learning Strategies around the World: Cross-Cultural Perspectives*. University of Hawaii, Honolulu, ix-xv.

Oxford, R.L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.

PINZAS, Juana. (2003) "Metacognición y lectura" Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. PINZAS, Juana, (2003).

Pressly y Afflerbach 1995, Wolters and Baxters 2000, *International teaching and learning of higher education*, Volume 17 • Number 2 • 2005.

Ramírez, C. Gil, (2007) "Experiencias de Aprendizaje Cooperativo en Ingeniería". V Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Madrid, 4 y 5 de Septiembre de 2008. ISBN:97884-691-2665-3.

research on electronic learning environments. In H. van Oostendorp & S. Mul Ridder. (2000). Learning with Hypertext Learning Environments: Theory, Design, and Research. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 5 (3/4), 239-281.

Rockwell, Elsie 1982 Los usos escolares de la lengua escrita. En Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez Palacio (Comp.) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Siglo XXI. Buenos Aires.

Rodríguez Hilda Eugenia, (2008). El enfoque de género en la construcción de conocimiento científico Revista Digital Universitaria [en línea]. 10 de julio 2008, Vol. 9, No. 7 – disponible en <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article3241>

Romero, (2005). "Una didáctica en hipertexto para la literatura, hacia la autonomía dirigida", Congreso Internacional de Informática Educativa, UNED, Madrid, 3 al 5 julio 2003, Madrid, UNED, 2004 (CD-Rom).

Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois Press; (1994). Carbondale, IL: Southern Illinois Press.

Rouet et al (1986) ESL, Language Development Activity Book, Accelerating English Language Learning, ScottForesman, United States.

Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9 (1), 45-51.

Ryder, R. y Graves, M. (1997). Using the Internet to enhance student's reading, writing, and information gathering skills. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*.

Salmerón, L., Kintsch, W. & Cañas, J. J. (2006). Reading strategies and prior knowledge in learning with hypertext. *Memory & Cognition*, 34, 1157–1171.

Saricoban, A. (2002). Reading strategies of successful readers through the three phase approach. *The Reading Matrix*, 2 (3):1-16.

Sim, R, (2007). The effect of dictionary usage on EFL test performance compared

Singhal, M. (2001). Reading proficiency, reading strategies, metacognitive awareness & L2 readers. *The reading Matrix* 1 (1): 1-23.

Song, M. (1998). Teaching Reading Strategies in an ongoing EFL university reading classroom. *Asian Journal of English Language teaching*. 8: 41-54.

- Smith, F. 1990. Understanding reading. Fifth Edition. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Smith, J. 1982. *Evolution and the Theory of Games*. Cambridge Univ. Press.
- Stanovich, K.E. (1980): "Towards an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency " In Reading Research Quarterly 16, (p.32-71).
- Stern, H.H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian*
- Theodor H. Nelson. "ZigZag Tech Notes", 2000. { Online: <http://www.xanadu.com/zigzag/zzTech.html> .
- Toledo Alberto, (2005). La comunicación expansiva: mundialización y consumo del uso de la comunicación, Universidad Anáhuac 2005.
- Unz, D. C. & Hesse, F. W. (1999). The use of hypertext for learning. *Journal of Educational Computing Research*,20,279-295.
- Urquhart, S. & Weir, C. (1998). Reading in a second language: Process, product and practice. London: Longman.
- Usategui Kenia Lugo (2002) el proceso de lectura de hipertextos, ¿una nueva forma de leer? Universidad Bolivariana De Venezuela Caracas.
- Valles, (2000).Errores en lectura y escritura. Un modelo dual cognitivo.
- Varaprasad, C. (1997). Some classroom strategies developing critical literacy awareness. English Teaching Forum. 35 (3). Recuperado el 10 de diciembre del 2006 en <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol35/no3/p24.htm>
- Walter & Fletcher, G.J.O. (2003). Mind-reading accuracy in intimate relationships: Assessing the roles of the relationship, the target, and the judge. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 1079-1094.
- Weber, R. (1989). A change in focus of reading comprehension research: a review of reading/learning disabilities research based on an interactive model of reading. *Learning Disability Quarterly*, 11, 149-159.

ANEXOS

Anexo A

Cuestionario de Estrategias de Lectura de Textos Impresos (CELI)

Adaptado del cuestionario de estrategias metacognitivas de Lectura (MARSI)

De Mokhtari y Reichard, 2002

El propósito de este cuestionario es conocer e interpretar las estrategias de lectura en textos impresos que emplean los alumnos del Centro Asociado de Francés. La información obtenida con el cuestionario se usará exclusivamente con fines de conocerte mejor como estudiante. Con el fin de obtener datos reales es importante que tus respuestas sean sinceras y objetivas.

Instrucciones

El listado de abajo está compuesto por 30 afirmaciones acerca de lo que los alumnos hacen cuando leen materiales con propósitos académicos, tales como libros de texto o libros pertenecientes a la biblioteca. Después de cada una de las afirmaciones encontrarás cuatro números (1.2.3.4.). Dichos números significan lo siguiente:

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

Después de leer cada afirmación, encierra en un círculo el número que te sea pertinente, usando la escala proporcionada. En el cuestionario no existen respuestas correctas o incorrectas ya que el objetivo es sólo saber qué haces mientras lees. Tus respuestas sinceras y objetivas serán de gran utilidad.

1. Cuando leo tengo un propósito en mente.	1	2	3	4
2. Mientras leo, tomo notas como estrategia de apoyo.	1	2	3	4
3. Empleo mis conocimientos previos para entender la lectura.	1	2	3	4
4. Antes de leer el texto imagino su contenido	1	2	3	4
5. Leo en voz alta cuando la lectura tiene contenidos difíciles de comprender.	1	2	3	4

6. Después de leer elaboro resúmenes que me ayudan a comprender el texto.	1	2	3	4
7. Al momento de leer, reflexiono si la característica del texto se adapta a mi forma de leer.	1	2	3	4
8. Mientras leo, lo hago cuidadosamente con el fin de entender el contenido.	1	2	3	4
9. Al finalizar la lectura comparto y analizo mi comprensión del texto con mis compañeros de clase.	1	2	3	4
10. Mientras leo, me enfoco en la información sin darle importancia al número de páginas que contenga.	1	2	3	4
11. Cuando pierdo la concentración, empiezo de nuevo a leer el texto.	1	2	3	4
12. Mientras leo, subrayo y encierro la información importante.	1	2	3	4
13. Gradúo mi velocidad de lectura dependiendo de la complejidad del texto.	1	2	3	4
14. Durante mi proceso de lectura, clasifico la información de interés e ignoro la que no necesito.	1	2	3	4
15. Cuando el texto contiene vocablos que desconozco empleo el diccionario como recurso para buscar el significado.	1	2	3	4
16. Me enfoco más en lo que leo cuando el texto no contiene una buena información explícita.	1	2	3	4
17. Uso tablas, figuras e imágenes en el texto para aumentar mi comprensión	1	2	3	4
18. A veces me detengo para pensar en lo que estoy leyendo	1	2	3	4
19. Uso pistas del contexto para ayudarme a entender lo que estoy leyendo.	1	2	3	4
20. formulo ideas con mis propias palabras) para entender mejor lo que leo.	1	2	3	4
21. Trato de visualizar la información para ayudarme a recordar lo que leo.	1	2	3	4
22. Por lo general, me baso de la tipografía empleando negritas y cursivas para identificar la información importante.	1	2	3	4
23. A medida que avanzo en la lectura, evalúo y juzgo los contenidos según mis opiniones.	1	2	3	4
24. Comprendo mejor la información de un texto al relacionar las ideas principales.	1	2	3	4
25. Cuando leo un texto que contiene información contradictoria, generalmente uso otro recurso para resolver mis dudas.	1	2	3	4
26. Mientras leo, interpreto el contenido del texto.	1	2	3	4
27. Mientras leo, formulo preguntas que están relacionadas con las ideas principales.	1	2	3	4
28. Al finalizar de leer el texto, reflexiono sobre mis expectativas previas a la lectura.	1	2	3	4
29. Verifico si mis predicciones corresponden al contenido del texto.	1	2	3	4
30. Cuando no entiendo una palabra del texto interpreto su significado	1	2	3	4

Anexo B

Cuestionario de Estrategias de Lectura en Línea (CELL) Adaptado del cuestionario de estrategias en línea (OSORS) De Anderson, 2002

El propósito de este cuestionario es conocer e interpretar las estrategias de lectura en textos en línea (online) que emplean los alumnos del Centro Asociado de Francés. La información obtenida con el cuestionario se usará exclusivamente con fines de conocerte mejor como estudiante. Con el fin de obtener datos reales es importante que tus respuestas sean sinceras y objetivas

Instrucciones.

El listado de abajo esta compuesto por 23 afirmaciones relacionadas con las estrategias que generalmente usas mientras lees textos con propósitos académicos en línea (navegas en Internet, haces investigaciones para las clases, etc.). Después de cada una de las afirmaciones encontrarás cuatro números (1.2.3.4.) los cuales se pueden interpretar de la siguiente manera.

- 1 significa: casi nunca hago esto mientras leo un texto en línea.
- 2 significa: pocas veces hago esto mientras leo un texto en línea.
- 3 significa: muchas veces hago esto mientras leo un texto en línea.
- 4 significa: casi siempre hago esto mientras leo un texto en línea.

Después de leer cada afirmación, encierra en un círculo el número que te sea pertinente, usando la escala proporcionada. En el cuestionario no existen respuestas correctas o incorrectas ya que el objetivo es sólo saber qué haces mientras lees textos en línea, tus respuestas sinceras y objetivas serán de gran utilidad.

1. Cuando leo un texto en línea, tengo un propósito en mente.	1	2	3	4
2. Mientras leo, tomo notas como estrategia de apoyo.	1	2	3	4
3. Empleo mis conocimientos previos para entender la lectura.	1	2	3	4
4. Cuando leo un texto en línea, generalmente reviso el contenido antes de empezar a leer.	1	2	3	4
5. Leo en voz alta cuando la lectura contiene contenidos difíciles de comprender.	1	2	3	4
6. Al momento de leer, observo si las características de la lectura en línea se adaptan a mi forma de leer.	1	2	3	4
7. Mientras leo en línea, lo hago detenidamente con el fin de entender el contenido.	1	2	3	4

8. Antes de empezar a leer un texto en línea, observo la extensión y la forma en la que está organizado.	1	2	3	4
9. Cuando pierdo la concentración, empiezo de nuevo a leer el texto.	1	2	3	4
10. Mientras leo un texto en línea, imprimo una copia del texto y el empleo como un recurso para escribir y hacer anotaciones de las ideas más importantes.	1	2	3	4
11. Grado mi velocidad de lectura dependiendo de la complejidad de los textos en línea.	1	2	3	4
12. Durante mi proceso de lectura en línea, clasifico la información de interés e ignoro la que no necesito.	1	2	3	4
13. Cuando los textos en línea contienen vocablos que desconozco el significado, generalmente empleo diccionarios en línea para buscar el significado.	1	2	3	4
14. Me enfoco más en lo que leo cuando el texto en línea no contiene una buena información explícita.	1	2	3	4
15. Cuando leo un texto en Internet, lo hago con propósitos académicos.	1	2	3	4
16. Por lo general, cuando leo un texto en línea me baso de la tipografía empleando negritas y cursivas para identificar la información importante.	1	2	3	4
17. Cuando leo en línea, hago pausas que me ayudan a reflexionar el contenido de la lectura.	1	2	3	4
18. Formulo ideas con mis propias palabras para entender mejor lo que leo en línea	1	2	3	4
19. Mientras leo un texto en línea, trato de visualizar la información para ayudarme a recordar lo que leo	1	2	3	4
20. Por lo general, me baso de los encabezados, tipo de letra, o colores para identificar la información importante.	1	2	3	4
21. A medida que avanzo en una lectura en línea, analizo críticamente y evalúo la información.	1	2	3	4
22. Cuando leo un texto en línea, muevo el cursor a lo largo y ancho de la pantalla con la intención de identificar la información importante.	1	2	3	4
23. Después de leer un texto en línea, me aseguro de haber comprendido la información.	1	2	3	4

Datos generales

1. Matricula: _____ 2. Género: _____

3. Edad: _____ 4. Licenciatura en: _____

5. Nivel de francés en que me ubico:

Principiantes _____ pre- intermedio _____ intermedio _____ avanzado _____

6. Tiempo de estudiarlo: _____

7. Me gusta leer:

Poco _____ más o menos _____ mucho _____

8. Considero mi desempeño en la habilidad de lectura.

Deficiente _____ Regular _____ Bueno _____ Excelente _____

9. Leo el periódico:

Si _____ No _____

10. ¿Qué sección del periódico lee?

11. Uso el Internet para leer y buscar información

Si _____ No _____

¿Qué tipo de información?

12. Ha recibido formalmente algún curso de estrategias de lectura:

Si _____ No _____