

La comprensión de textos digitales en inglés por hablantes de otras lenguas: Una aproximación teórica

Waltraud Martínez Olvera*

Ismael Esquivel Gámez**

Luz Edith Herrera Díaz***

(Recibido: noviembre de 2014, Aceptado: diciembre de 2014)

RESUMEN

La comprensión de textos en una lengua extranjera representa un reto de múltiples facetas para aquellos a quienes les corresponde enfrentarlo. Por lo anterior y para esbozar posibles soluciones, se hizo una revisión de la literatura asociada a este fenómeno, especialmente de trabajos que comparan una lengua materna con el inglés como lengua extranjera. Como producto de tal revisión, se documentan los hallazgos en cuanto a: las definiciones correspondientes, los modelos actuales de comprensión lectora, las diferencias principales entre leer en lengua materna y en inglés, los requerimientos a cubrir para fines académicos, las estrategias de comprensión lectora en el idioma inglés, los efectos del uso de tales estrategias y finalmente, las características específicas de dichas estrategias al abordar textos en inglés, publicados en la Web.

PALABRAS CLAVE: competencia lectora, comprensión de lectura, estrategias de lectura, inglés como lengua extranjera, textos digitales, textos en línea

ABSTRACT

Reading comprehension in a foreign language represents a multi-faceted challenge for those who have to face it. Based on the above to outline possible solutions, a literature review, related to the topic, has been done, especially taking into account papers that compare a native language to English as a foreign language. As a result of this revision, the main findings are here documented: the corresponding definitions, the current models of reading comprehension, the main differences between reading in a native language and in English, the requirements for academic purposes, the reading comprehension strategies in English language and the effects of their use, and finally, the specific features of such strategies when addressing online English texts.

KEYWORDS: digital texts, English as a foreign language, online texts, reading comprehension, reading literacy, reading strategies.

INTRODUCCIÓN

La dinámica de la sociedad de la información, del conocimiento, de los mercados actuales basados en el intercambio de saberes, y su inserción a la estructura social y cultural del siglo XXI, convergen en la generación y utilización del conocimiento en el entorno. Esto a su vez, requiere, de manera consustancial, del acceso y uso de las TIC, y por lo tanto, de la lectura y la comprensión de textos, las cuales son consideradas como habilidades receptoras indispensables en el desenvolvimiento exitoso del individuo en el ámbito académico. Por tal razón, la lectura en inglés se ha convertido en parte importante del currículo (Carrillo, 2010; Gómez, Devis y Sanjosé, 2013; Guerra-Treviño, 2013; Hedgcock y Ferris, 2009; Zapata, 2013).

Silas y Gómez (2012), sostienen que una adecuada aptitud lectora conlleva mayores posibilidades de acceso a un nivel educativo superior; amplía el vocabulario y potencializa el aprendizaje auto-dirigido, lo cual se relaciona con la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida e incorporarse al uso autodidacta de los recursos ofrecidos en la Web, aspecto que ha sido subrayado por la UNESCO (2005). Debe recalcar la importancia que adquiere la capacidad de comunicarse de manera efectiva a través de redes informáticas, reconociendo que debido a la gran cantidad de material en inglés existente

*Waltraud Martínez Olvera. Docente incorporada a la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial, CETIS 134.

**Ismael Esquivel Gámez. Docente de Tiempo Completo por la Facultad de Administración Región Veracruz de la Universidad Veracruzana.

***Luz Edith Herrera Díaz. Profesora de Tiempo Completo adscrita al Centro de Idiomas Veracruz de la Universidad Veracruzana.

en la red, el manejo de dicho idioma, como segunda lengua, se vuelve parte esencial de la alfabetización digital (Warschauer y Healey, 1998).

Texto, lectura y comprensión

Un texto es un discurso escrito, producto de la actividad lingüística y determinado por las circunstancias sociales (Jiménez, 2001; Ortega, 1999). A partir de un texto escrito surge el acto de leer, proceso que implica el manejo de dos tipos de códigos escritos: de simple vista (que se caracterizan por su forma) y significativos (que transmiten ideas) (Guerra-Treviño, 2013), así como procesos cognitivos complejos y condiciones subjetivas, culturales, sociales e históricas (Ramírez, 2009).

Leer es un acto anteriormente identificado como el recitado, la pronunciación, la fluidez en la decodificación; sin embargo, la definición del término ha evolucionado hacia una perspectiva interactiva desde la cual, leer implica la comprensión del código escrito (Aebersold y Field, 1997; Solé, 1992). Conforme el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) (Consejo de Europa, 2002), entran en juego diversas operaciones cognoscitivas, lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, requiriendo que el lector posea un marco de referencia adecuado a la información a la que se está exponiendo.

Desde el punto de vista lingüístico, para aprehender un texto, el lector se apoya en aspectos morfológicos, sintácticos, léxicos, semánticos y pragmáticos. La morfología refiere la estructura de las palabras como primer nivel de acercamiento al discurso (prefijos, sufijos afines a cada palabra que conforma una oración y su concordancia). La sintaxis se refiere a la escritura ordenada, gramaticalmente adecuada, de las frases conforme la lengua en la que se encuentre el discurso, haciendo uso de los signos gráficos, entre otros. Lexicalmente, el lector recurre a la autenticación de términos conocidos en el campo de la lectura que realiza. Respecto al elemento semántico, el lector predice sobre el texto en relación con sus conocimientos previos acerca de los conceptos abordados, ya que el significado de las palabras sufre cambios históricos, sociales y lingüísticos. En el aspecto pragmático, se trata de encontrar las intenciones que el escritor plasma en un texto (Ortega, 1999), requiriendo más que las disposiciones gramaticales, y el conociemien-

to del uso funcional de la lengua (cohesión, coherencia, identificación de tipos de textos, sus formas, ironía).

De lo anterior, se desprende que leer es la capacidad que permite a un receptor comprender, de la forma más objetiva posible, el mensaje escrito que ha emitido un emisor (Jiménez, 2014). Si leer implica comprender y dado que, actualmente, la aptitud lectora es referida como competencia lectora o comprensión lectora, ¿cuál es la diferencia entre ambos términos?

Competencia lectora y comprensión lectora

Diversos autores se han ocupado en definir el término comprensión lectora, el cual, de manera general, se concibe como un proceso de interacción, influido por el interés del lector, que parte de la decodificación del texto para extraer información, generar significado y conocimiento de nivel superior, haciendo uso de estrategias de lectura y de conocimientos previos (sobre el tema, el texto, la estructura del lenguaje).

Ahora bien, en cuanto al término competencia lectora, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México, lo refiere como la "capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en los textos escritos con el fin de lograr sus metas personales, desarrollar sus conocimientos, su potencial personal y, en consecuencia, participar en la sociedad" (Saulés, 2012, p. 3), definición desprendida de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

A modo de aclarar la diferencia entre los términos que nos ocupan, se puede decir que la comprensión es un aspecto de carácter individual, donde el sujeto emplea los datos proporcionados por el autor y su conocimiento previo, para obtener significado de un texto (Jiménez, 2014; Tindall y Nisbet, 2010). Mientras que la competencia lectora es la adaptación específica demandada por y para los fines de una situación social determinada (Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2008; Warwick, 1992).

Modelos de comprensión de textos en lengua extranjera

Para poder explicar el proceso de comprensión lectora, se han compendiado algunas aproximaciones teóricas, que a continuación se ofrecen en la Tabla.1.

TABLA 1.
Modelos de comprensión de textos

| Modelo | Características principales | Principales exponentes y seguidores |
|--|--|---|
| Transferencia de la información (pasivo o bottom-up) | Para la comprensión de un texto, se parte de la unidad mínima de significado (grafema, fonema, representación semántica) de las palabras, seguido de las frases, oraciones y vínculos inter-oracionales. Presupone que al realizar la correcta decodificación del texto, consistente en extensas cadenas de palabras, se podrá acceder a un primer nivel de comprensión relacionado con el significado explícito, seguido de la capacidad de extraer el significado implícito, para posteriormente, poder acceder a la lectura de carácter crítico. Se puede decir que un conocimiento amplio de las palabras (vocabulario) y su adecuada decodificación darán entrada a los subsecuentes niveles de comprensión (Carrell <i>et al.</i> , 1988; Hedgcock y Ferris, 2009). | Gough (1972) LaBerge y Samuels (1974) Carver (1977) Just & Carpenter |
| Psicolingüístico (activo o top-down) | Refiere la interacción entre y desde los niveles superiores hacia los niveles inferiores de construcción de significado, otorgándole un papel activo al lector como generador de predicciones a lo largo de la lectura, partiendo de sus conocimientos previos y de las características del texto. Dichas predicciones serán verificadas integrando el significado o reiniciando el proceso en aquel punto donde se considere extraviado, siguiendo una secuencia en 5 pasos: reconocimiento inicial de los símbolos escritos, predicción del orden y significado del contenido, confirmación de las predicciones hechas a través de los datos aportados por el texto, corrección del proceso cuando la predicción es errónea e integración de significados, lo cual lleva a la terminación del proceso (Carrell <i>et al.</i> , 1988). | Goodman (1970) Coady (1979) Smith (1968) |
| Interactivo (aproximaciones híbridas) | Proponen el uso de estrategias ascendentes y descendentes de manera paralela (aunque no reduccionista), implicando la compensación de habilidades faltantes en los esquemas del lector. Es decir, el lector se enfrenta al texto a distintos niveles empezando por las palabras, las cuales generan el primer impulso para adentrarse a la lectura; a su vez, las características del texto estimulan perspectivas que guían la lectura y su verificación, de manera que el lector debe recurrir a su conocimiento previo, tanto del contexto como del tipo de texto, para construir significados. Lo anterior implica que los lectores requieren aprender a procesar el texto y sus elementos mediante el uso de estrategias cognitivas y meta-cognitivas, acreditando la importancia de las mismas para la comprensión del texto (Rodríguez y Lager, 2003; Carrell, <i>et al.</i> , 1988; Bernhardt, 2011). Estos modelos han sido ampliamente aceptados como explicativos del proceso de lectura en una lengua extranjera. Rumelhart (1977) | Kintsch y Van Dijk (1976) Stavinovich (1980) Perfetti (1988) |

Lectura y comprensión de textos en inglés

La tarea lectora, ya sea en lengua materna (L1) o en segunda lengua (L2), implica una diversidad de factores que la delimitan, así como procesos cognitivos complejos entre los que destacan la decodificación y la comprensión (Alderson, 2000, citado en Liu, 2010, p. 154). Estos últimos aspectos otorgan diferencias entre la lectura en L1 y el inglés como lengua extranjera (LE), siendo importante abordarlos.

A fin de explicar la relación entre las habilidades lectoras desarrolladas en L1 y su influencia al introducirse en la lectura en L2, se parte del análisis de dos hipótesis. La hipótesis de interdependencia lingüística implica que existen habilidades cognitivas subyacentes

que son comunes al proceso de lectura en L1 y L2, por lo que si se posee un nivel competente en lectura en L1, no se requerirá aprender a leer en una L2 ya que las habilidades lectoras se transferirán automáticamente (Yamashita, 2001: 189). Por su parte, la hipótesis del umbral lingüístico sostiene que para poder comprender la lectura en L2 se requiere de un umbral o base general de conocimiento lingüístico de la L2 (Yamashita, 2001; Hedgcock y Ferris, 2009).

Lo anterior puede explicarse como sigue: para lectores de inglés como L2/LE, la decodificación, requisito del que parte la comprensión lectora, se reporta como el reconocimiento del significado de las palabras halladas en el texto (Pasquarella, 2009; Sato, Matsunuma y Suzuki,

2013), siendo la amplitud del léxico un auxiliar importante (Eagleton y Dobler, 2009; Grabe, 2009), especialmente en niveles de proficiencia bajo e intermedio (Hedgcock y Ferris, 2009). La consciencia fonológica y de correspondencia grafema-fonema, elementos sónicos-orales de las L1, no son aspectos propios de la decodificación en L2 (pese a lo reportado por el National Reading Panel, 2000), ya que la lectura y la adquisición oral de una LE se aprenden simultáneamente.

Para lograr apropiarse del contenido de un texto, además de decodificar, se requiere hacerlo fluidamente. La fluidez en la lectura oral se entiende como la lectura rápida, precisa, con fraseo expresivo (Tindall y Nisbet, 2010; Valencia et al., 2010). Tales elementos se incluyen en la lectura silenciosa, mediante la recuperación de significados con precisión y rapidez (Sato et al., 2013). En este sentido, la adquisición de vocabulario dentro del campo de uso frecuente, es decir, la incorporación de nuevos términos al área de conocimiento previo del lector, permite mejorar la fluidez del proceso (Iwahori, 2008, p. 74). De esta manera, se ocupa de la comprensión del sentido del texto más que del reconocimiento de los símbolos, tal como ha sido referido por diversos investigadores con base en la teoría de automatización de LaBerge y Samuels, y de eficiencia verbal de Perfetti (Flores, Otero y Lavallée, 2010; Gorsuch y Taguchi, 2008; Sato et al., 2013; Yeganeh, 2013).

Entre los modelos desarrollados a fin de explicar el proceso de comprensión de textos en L2, Bernhardt (2005) estudió la relación entre la alfabetización en L1 con respecto al desarrollo exitoso de la lectura en L2 y encontró que, sólo se puede considerar una interrelación de alrededor del 20% con respecto a la estructura del texto, las palabras y configuración de oraciones, así como el reconocimiento de las diferencias lingüísticas (morfología, sintaxis, léxico). Esto, a su vez, refiere un conocimiento de la L2, específicamente de vocabulario, otorgando otro 30% al factor de competencia lectora. Lo anterior, explicaría un 50% de los elementos intervinientes en el proceso lector en L2, y el resto podría atribuirse a factores tales como estrategias de comprensión, interés, motivación, conocimiento y dominio del contenido (Hedgcock y Ferris, 2009; McNeil, 2012).

De acuerdo a lo anterior, aunado a las habilidades de procesamiento y el conocimiento lingüístico general de la lengua meta, se requieren habilidades cognitivas y meta-cognitivas, reflejadas en el uso consciente de estrategias de comprensión, que faciliten la tarea (Eagleton y Dobler, 2009; García, 2009; Gómez et al., 2013; Khaowkaew, 2012; Lai, 2009; Mahecha, Urrego y Lozano, 2011; National Reading Panel, 2000).

La comprensión lectora en inglés y el ámbito educativo

La lectura y la comprensión de textos en inglés se ha asociado a propósitos educativos al incorporarse como objetivo de los programas de estudio, identificándose ciertos factores que la influyen. En ese tenor, Ibáñez (2007), basado en Koda (2005) y Alderson (2000), refiere que la comprensión de un texto implica conocimientos lingüísticos y habilidades de procesamiento, cognitivas y meta-cognitivas. Respecto a los conocimientos lingüísticos necesarios para la lectura en inglés para fines académicos, no se considera prioritario un profundo dominio del idioma sino del género textual que se aborde (Carrillo, 2010; Gómez et al., 2013; Mahecha et al., 2011).

El tipo de texto, el tema abordado y el antecedente cultural del lector como parte del conocimiento previo, son aspectos clave en la obtención del significado de un texto (Ibáñez, 2007; Solé, 1992). Dicho de otro modo, el conocimiento y reconocimiento del tema y tipo de texto al que se aproxima el lector le permite derivar en una serie de inferencias tanto del contenido global como del significado de las palabras.

En cuanto a las habilidades de procesamiento, es relevante una adecuada decodificación, debido a que en un proceso fluido entran en juego componentes de nivel inferior como reconocimiento de palabras, amplitud del vocabulario y análisis sintáctico (Eagleton y Dobler, 2009; Goldberg, 2008; Grabe, 2009; Ibáñez, 2007; National Reading Panel, 2000; Tindall y Nisbet, 2010). Con relación a las habilidades cognitivas, se confiere un papel destacado a la construcción de inferencias y al uso de estrategias de lectura (González de Doña, Marcovecchio, Margarit y Ureta, 2008; National Reading Panel, 2000).

Respecto a las habilidades meta-cognitivas, se incluye la planificación (ajustar la lectura al objetivo particular),

la ejecución (reconocer el contexto e información clave), el monitoreo y evaluación (verificar lo comprendido y ajustar las estrategias de lectura) (Consejo de Europa, 2002).

Estrategias de comprensión de textos en inglés

La habilidad lectora denota técnicas de procesamiento de información automatizadas, aplicadas a un texto inconscientemente, en tanto que la estrategia implica acciones seleccionadas deliberadamente a fin de lograr objetivos particulares (Paris, Wasik y Turner, 1996 como se citó en Hedgcock y Ferris, 2009, p. 40).

El MCERL define las estrategias como la "actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse" (Consejo de Europa, 2002, p. 10). Así, las estrategias son consideradas como "una bisagra que une los recursos (competencias) del alumno y lo que éste puede hacer con ellos (actividades comunicativas)" (Ibidem, p.27).

Así pues, un aspecto fundamental de las estrategias de lectura es que refieren autodirección y autocontrol, y al no limitarse a un carácter de acción automatizada, son relacionadas con la meta-cognición (Carrell, 1998; Solé, 1992). Esto, a su vez, denota cierta autonomía en las decisiones del lector y que, por lo tanto, pueden ser aprendidas y enseñadas (Carrell, 1998; Farrell, 2001).

El uso de estrategias y su efecto

Hay un amplio número de reportes que documentan el efecto del uso de estrategias de lectura en la mejora de la comprensión de textos en L2 (Carrillo, 2010; García, 2009; Khaowkaew, 2012; Lai, 2009; Mahecha et al., 2011). Sin embargo, para categorizarlas, la literatura proporciona tal variedad de puntos de vista que derivan en una falta de acuerdo (Liu, 2010).

Existen trabajos que proporcionan listas de estrategias que pueden guiar al lector (c.f. Barnet, 1989 citado en Rosas, 2012; Davis, 1968; Sheorey y Mokhtarani, 2001). Otros tantos versan, sobre la división de las estrategias conforme a las habilidades (Nutall, 1982 citado en Carrillo, 2010). Además, se ha reportado sobre la conceptualización de estrategias con base en las teorías de la comprensión lectora ubicándolas en locales y globales (Block, 1986; Carrell, 1989; Feng y Mokhtarani, 1998).

También hay algunos trabajos acerca de la concepción de las estrategias de acuerdo a las teorías del aprendizaje (Carrell, 1998; Palincsar y Brown, 1984; Solé, 1992), postura identificada en el MCER.

Como se ha mencionado anteriormente, las estrategias de lectura son usadas tanto por lectores de L1 como de L2, algunas investigaciones sobre lectura en inglés como L2 refieren que sólo se puede diferenciar el uso de las mismas en la cantidad de estrategias activadas cuando la tarea lectura es en inglés (Alsheikh y Mokhtarani, 2011; Feng y Mokhtarani, 1998; Rosas, 2012). Incluso, se asocia su mayor aprovechamiento durante la fase de introducción a la lectura (Rosas, 2012) y en el uso de estrategias de resolución de problemas (Alsheikh y Mokhtarani, 2011; Martínez, 2008; Sheorey y Mokhtarani, 2001).

A través de estos múltiples estudios, se ha detectado una elección diferenciada de estrategias entre lectores competentes y aquellos menos proficientes, siendo los primeros quienes hacen un uso más amplio de las diferentes herramientas, aparentemente, por poseer una mayor conciencia de su funcionalidad (Anderson, 1991; Block, 1986; Carrell, 1998; Feng y Mokhtarani, 1998; Sheorey y Mokhtarani, 2001). Así mismo, existe consenso en la variabilidad individual del uso y selección de las mismas (Alsheikh y Mokhtari, 2011; Rosas, 2012); sin embargo, entre las estrategias que deben guiar al proceso de lectura en L2, deben enfatizarse a las meta-cognitivas (Anderson, 2003; Lai, 2009).

La falta de consenso para categorizar las estrategias, así como los hallazgos que revelan que las estrategias, más que un orden para su eficacia, requieren de una aplicación consciente (Anderson, 1991; Carrell, 1998; Farrell, 2001). Es importante destacar que el papel que desempeña la instrucción para proveer, al lector de L2, el conocimiento de las posibles estrategias a utilizar y la concientización, como factor clave, para una selección más efectiva.

Estrategias de comprensión de textos en formato digital

Si bien la complejidad del proceso de comprensión lectora parece superarse con el uso consciente de estrategias, la proliferación de los recursos digitales ha

acarreado una extensa discusión respecto de las características, retos y oportunidades que presenta la lectura en línea (Cassany, 2012).

Pese a las diferencias manifestadas, para leer en formatos digitales, hay un consenso en cuanto a la necesidad de la aplicación de estrategias (Eagleton y Dobler, 2009; González de Doña et al., 2008; McNamara, 2007), específicamente meta-cognitivas (Anderson, 2003; Lai, 2009; Park y Kim, 2011; Usó-Juan y Ruiz-Madrid, 2009). Si bien algunos autores sugieren que las estrategias de lectura son adaptadas al hipertexto y a la manipulación de herramientas computacionales, concibiéndolas como estrategias híbridas de lectura en línea (Park y Kim, 2011); otros, se inclinan por distinguir entre estrategias directas de comprensión o procesamiento y estrategias indirectas o de navegación (Akyel y Ercetin, 2009; González de Doña et al., 2008).

En el ámbito de textos escritos en formato digital, Anderson (2003) representa un referente en el análisis de las estrategias de lectura en línea para L2. En su estudio, adaptó las estrategias de Sheorey y Mokhtarani (2001), clasificadas como globales, de resolución de problemas y de apoyo a este entorno digital. Sus conclusiones muestran la relevancia de las estrategias meta-cognitivas para la comprensión y un mayor uso de estrategias de resolución de problemas.

En 2009, Usó-Juan y Ruiz-Madrid, habiendo entrenado a algunos participantes en el empleo de estrategias adaptadas de las propuestas de Janzen y Stoller (1998) y de Grabe y Stoller (2002), no reportan diferencias entre la comprensión lectora en formatos digitales e impresos. Así mismo, refieren un manejo similar en las estrategias elegidas, aunque sugieren que los formatos digitales complejos o hipertextos, pudieran hacer variar las estrategias utilizadas. Tales resultados coinciden con los arrojados por Akyel y Ercetin (2009) con respecto a la similitud de estrategias empleadas para leer textos impresos y digitales, incluso entre estudiantes avanzados del inglés.

Éstos últimos distinguen entre el uso de estrategias de navegación (entendidas como las decisiones sobre cómo proceder durante la lectura y el monitoreo correspondiente) y de procesamiento (divididas en cognitivas y meta-cognitivas). Reportan que los lectores proficientes

generalmente ocupan las estrategias cognitivas durante la lectura, mientras que al procesar las anotaciones realizadas durante la tarea usan las meta-cognitivas. Así mismo, las características del hipertexto, como puede ser el acceso al glosario, han suprimido el uso de algunas estrategias relacionadas con el vocabulario; como por ejemplo, adivinar el significado por contexto, sugiriendo que las estrategias de lectura son adaptadas al hipertexto, dependiendo de la complejidad del mismo.

Al abordar el tema de las estrategias, Park y Kim (2011) visualizan una adaptación de éstas a las actividades con formatos digitales. Explican que los lectores hacen uso de cuatro estrategias provenientes de los textos en papel: diálogo o intercambio personal con el texto para establecer objetivos; establecimiento de propósitos de lectura y planificación; pre-visualización y determinación de la tarea, y establecimiento de inferencias. Lo anterior subraya la importancia de las estrategias meta-cognitivas tomadas de los formatos impresos. Así mismo, mencionan el ajuste que hace el lector a la manipulación de herramientas computacionales, convirtiéndose en estrategias híbridas de lectura en línea. Éstas pueden incluir desde el uso del tablero y el puntero del ratón (en sustitución del papel y el lápiz), hasta el acceso a las opciones de navegación, menú y recursos multimedia, tales como audio y video.

Dichos recursos no son accesibles en formatos impresos pero pueden ser usados a fin de facilitar el proceso de comprensión, lo que sugiere que los lectores desarrollan sus estrategias de lectura dependiendo del contexto e independientemente de su nivel de competencia en el idioma meta, recurriendo, de manera integradora, tanto a recursos multimedia como a estrategias de lectura impresa.

El uso de formatos multimedia, incluso fuera de la red, permite emplear diversas herramientas para adentrarse en una experiencia lectora satisfactoria, empezando por la mejora de la fluidez, hasta la recuperación de significados con precisión y rapidez. Al respecto, si bien se conoce la necesidad de entrenamiento en la adquisición de vocabulario con estrategias tales como la lectura repetida, la lectura extensiva, la mnemotecnia, y el uso de glosarios, se considera que el aprovechamiento que se ha hecho de los formatos multimedia aporta elementos

que pueden favorecer este proceso (Marzban, 2011; Sato *et al.*, 2013).

CONCLUSIONES

De la presente revisión de literatura acerca de la comprensión lectora de textos digitales en inglés como segunda lengua, se puede concluir que, en primer lugar, se cuenta con bases sólidas para asociar positivamente el uso de estrategias de lectura y la comprensión de textos en inglés. Sin embargo, se han encontrado tantas formas de categorizar y estandarizar dichas estrategias, que tal tarea pasa a segundo término. Al parecer, lo importante radica, entre otras cosas, en: conocer los momentos de su aplicación, tener a la mano los antecedentes cognitivos del sujeto aprendiz, darle preponderancia a las estrategias meta-cognitivas y finalmente, reconocer que hay una imperante necesidad de enseñar tales estrategias y concientizar a los alumnos sobre la aplicación de las más adecuadas.

En segundo lugar, es importante resaltar las características que identifican a la lectura de recursos digitales y en línea, como una manera de distinguir las tareas necesarias para que el lector haga suyo el conocimiento expresado en la infinidad de recursos en inglés y encontrados en Internet. Lo anterior toma relevancia bajo la premisa que considera la definición actual del término *literacy* como referencia a saber leer y escribir, aunado al factor del uso y reconocimiento de formatos digitales (Bernhardt, 2011; Eagleton y Dobler, 2009; Hedgcock y Ferris, 2009).

En tercer lugar, se ha encontrado que las estrategias usadas para la comprensión de textos en inglés en línea no difieren de las aplicadas en textos impresos, y solo se requiere entrenar al alumno en el manejo de estrategias de navegación. Cabe señalar que durante la lectura, la aplicación de las estrategias cognitivas y meta-cognitivas, se da en diferentes momentos y actividades.

Finalmente, se abre un panorama lleno de oportunidades donde el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) pueda ser aprovechado para integrar recursos textuales en inglés con sistemas tutoriales que apoyen a los estudiantes a desarrollar las habilidades para seleccionar, entre las estrategias analizadas, las más adecuadas. Es relevante hacer

énfasis en la importancia de generar soluciones que no dependan de la conexión a Internet, para que los alumnos vivan experiencias de aprendizaje enriquecidas con hipertexto. Para ello, como trabajo futuro, queda la revisión de estados del conocimiento y de literatura actualizada sobre el desarrollo de sistemas similares y los efectos logrados, sobre todo en alumnos de escasos recursos económicos.

SEMBLANZA DE LOS AUTORES

Waltraud Martínez Olvera. Docente incorporada a la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial, CETIS 134. Psicóloga con maestría en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación por la Universidad Veracruzana. Líneas de investigación: Competencia lectora en lengua materna e idioma extranjero. *miss.martinez.iex@hotmail.com* Manuel M. Alba #38, Fracc. Lucas Martín. Xalapa, Ver. C.P. 91100. Cel. (228)125 0154

Ismael Esquivel Gámez. Docente de Tiempo Completo por la Facultad de Administración Región Veracruz de la Universidad Veracruzana. Doctor en Tecnología de Información y Análisis de Decisiones por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Línea de investigación: Entornos Digitales de Aprendizaje. *iesquivel@uv.mx* Almagro #48, Fracc. Virginia. Boca del Río, Ver. C.P. 94294. Tel. (229)981 4670

Luz Edith Herrera Díaz. Profesora de Tiempo Completo adscrita al Centro de Idiomas-Veracruz de la Universidad Veracruzana, en donde funge como coordinadora de la Maestría en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. Doctora en Lingüística Aplicada (PhD in Language Studies) por la Universidad de Kent, UK. Línea de Investigación: Modalidades de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *luherrera@uv.mx*. Diego de Ordaz #619, Fracc. Reforma. Veracruz, Ver. C.P. 91919. Tel. (229)980 8906

REFERENCIAS

- Aepersold, J. y Field, M. (1997). *From reader to reading teaching: Issues and strategies for second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ahmad, I. y Asraf, R. (2004). *Making sense of text: strategies used by good and average readers*. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 4(1). Recuperado de http://www.readingmatrix.com/articles/asraf_ahmad/article.pdf

- Akyel, A., y Ergetin, G. (2009). *Hypermedia reading strategies employed by advanced learners of English*. *System*, 37(1), 136-152.
- Alsheikh, N. y Mokhtar, K. (2011). An Examination of the Metacognitive Reading Strategies Used by Native Speakers of Arabic When Reading in English and Arabic. *English Language Teaching*, 4(2), 151-160. Recuperado de <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/10782/7631>
- Anderson, N. (1991). "Individual differences in strategy use in second language reading and testing". *The Modern Language Journal*, 75(4), 460-472.
- Anderson, N. (2003). Scrolling, clicking, and reading english: online reading strategies in a second/foreign language. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 3(3), 1-33. Recuperado de <http://www.readingmatrix.com/articles/anderson/article.pdf>
- Bernhardt, E. (2011). *Understanding advanced second-language reading*. New York: Routledge.
- Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *Tesol Quarterly*, 20(3), 463-494. Recuperado de http://tesol.org/TEQD_2000/TQD_2000/TQD_2000/Vol_20_3.pdf#page=79
- Carrell, P. (1989). "Metacognitive Awareness and Second Language Reading". *Modern Language Journal*, 73(2), 121-34.
- Carrell, P. (1998). Can reading strategies be successfully taught? *Australian Review of Applied Linguistics*, 21. Recuperado de http://ait-publications.org/old_files/98/mar/carrell.html
- Carrell, P., Devine, J. y Eskoy, D. (1988). "Interactive approaches to second language reading". *Cambridge*. Cambridge University Press.
- Carrillo, C. (2010). Promoting Tenth Graders' Reading Comprehension of Academic Texts in the English Class. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 12(2), 11-32. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/pr/v12n2/v12n2a02.pdf>
- Cassany, D. (2012). En línea. Leer y escribir en la Red. Barcelona: Anagrama.
- Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Davis, F. (1988). Research in comprehension in reading. *Reading Research Quarterly*, 3 (4), 499-545.
- Eagleton, M. y Dobler, E. (2009). Reading the Web: Strategies for Internet Inquiry Solving Problems in the Teaching of Literacy. New York: Guilford Press.
- Farrell, T. (2001). Teaching Reading Strategies: It takes time! Reading in a Foreign language, 13(2), 641-646. Recuperado de <http://hawaii.edu/rli/PastIssues/rli132farrell.pdf> enlace inactivo
- Feng, X. y Mokhtarani, K. (1998). Reading easy and difficult text in English and Chinese: strategy use by native speakers of Chinese. *Asian Journal of English Language Teaching*, 8 (2), 19-40. Recuperado de <http://www.cuhk.edu.hk/ajelt/vol8/ar2.htm>
- Flores, R., Otero, A., y Lavallée, M. (2010). La formación de lectores en secundaria mediante un software educativo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(44), 113-139. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S140566662010000100007&script=sci_arttext
- García, R. (2009). Una propuesta para la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés. *Perfiles Educativos*, 31(123) 60-78. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211176005> enlace inactivo
- Goldenberg, C. (2008). Teaching English language learners: What the research does - and does not - say. *American Educator*, 32(2), 8-44. Recuperado de <http://www.aft.org/pdfs/americaneducator/summer2008/goldenberg.pdf>
- Gómez, Á., Devis, A., y Sanjosé, V. (2013). Corrección de errores en comprensión lectora en inglés: Una instrucción teóricamente fundamentada basada en estrategias macroestructurales. *Tejuelo*, (16), 58-107. Recuperado de <http://iesgthallester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/articulos/r16/08.pdf>
- González de Doña, M., Marcovecchio, M., Margarit, V. y Ureta, L. (2006). "Tipología de Estrategias de Aprendizaje para la Comprensión Lectora en Inglés en la Modalidad EaD". *RED. Revista de Educación a Distancia*, 8(20), Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54702004> enlace inactivo
- Gorsuch, G., y Taguchi, E. (2008). Repeated reading for developing reading fluency and reading comprehension: The case of EFL learners in Vietnam. *System*, 36(2), 253-278. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X08000237>
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language: Moving to Theory from Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Guerra-Treviño, M. (2013). Adult Reading in a Foreign Language: A Necessary Competence For Knowledge Society. En Popov, N., Wolhuter, C., Almeida, P., Hilton, G., Ogunleye, J., Chigisheva, O. (Ed. de la serie). *Education In One World: Perspectives from Different Nations: Vol. 11* (pp. 123-127).
- Hedgcock, J. y Ferris, D. (2009). *Teaching Readers of English. Students, text and context*. New York: Routledge.
- Ibáñez, R. (2007). Comprensión de textos disciplinares escritos en inglés. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 45(1), 67-85. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832007000100005
- Ingoyen, J., Jiménez, M., y Acuña, K. (2008). Análisis de la competencia lectora en estudiantes universitarios. *Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología*, 4(1), 84-96. Recuperado de http://www.conucuilan.net/notas_boletin_investigacion/52_competencia_lectora.pdf
- Iwahori, Y. (2008). Developing Reading Fluency: A Study of Extensive Reading in EFL. *Reading in a Foreign Language*, 20(1), 70-91. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ791535.pdf>
- Jimenez, R. (2001). *Iniciación a la lingüística*. España: Club Universitario.
- Jiménez, E. (2014). Comprensión lectora vs competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones Sobre Lectura*, (1), 66-74.

- Khaokaew, B. (2012). An investigation of explicit strategy instruction on EFL reading of undergraduate English majors in Thailand. (Tesis doctoral). Recuperada de British Library Ethos. (THE-SIS00823432)
- Lai, L. (2009). "Reading strategy awareness training to empower online reading". *The English Language Teacher*, 38, 133-150.
- Liu, F. (2010). Reading abilities and strategies: A short introduction. *International Education Studies*, 3 (3), 153-157. Recuperado de <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view-File/6793/5321>
- Mahecha, R., Urrego, S., y Lozano, E. (2011). Improving Eleventh Graders' Reading Comprehension Through Text Coding and Double Entry Organizer Reading Strategies. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 13(2), 181-199. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-07902011000200013&script=sci_arttext&lng=es.
- Martínez, A. (2008). "Analysis of ESP university students' reading strategies awareness". *Iberica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, (15), 165-176.
- Marzban, A. (2011). Investigating the role of multimedia annotations in EFL reading comprehension. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 72-77. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811024542>
- McNamara, D. (Ed.). (2007). *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- McNeil, L. (2012). Extending the compensatory model of second language reading. *System*, 15(1), 64-76.
- National Reading Panel (2000). *Report of the National Reading Panel—Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction (Report of the subgroups)*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Ortega, R. (1999). *Metodología para la comprensión de lectura en español y en lengua extranjera*. México: Porrúa.
- Palincsar, A. y Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117-175. Recuperado de http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/Palincsar%20Reciprocal%20Teaching.pdf
- Park, H. y Kim, D. (2011). Reading-strategy use by English as a second language learners in online reading tasks. *Computers & Education*, 57(3), 2156-2166.
- Pasquarella, A. (2008). Reading comprehension in adolescent first and second language learners: A comparison of simple and multi-component models. (Tesis de maestría). Recuperada de ProQuest Dissertations and Theses. (Order No. MR54241).
- Ramírez, E. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? *Investigación Bibliotecológica*, 23(47), 161-186. Recuperado de <http://ojsalnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3216690>
- Rosas, E. (2012). Las estrategias utilizadas para la lectura en español como primera lengua y en inglés como lengua extranjera. *Revista Electrónica Educare*, 16(3), 227-252. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194124728014>
- Sato, T., Matsunuma, S. y Suzuki, A. (2013). Enhancement of automatization through vocabulary learning using CALL: Can prompt language processing lead to better comprehension in L2 reading? *ReCALL*, 25, pp 143-158. doi:10.1017/S0958344012000328
- Saulés, S. (2012). *Leer... ¿Para qué? La competencia lectora desde PISA*. México: INEE.
- Sheorey, R. y Mokhtaran, K. (2001). *Coping with academic materials: differences in the Reading strategies of native and non-native readers*. *System*, 29 (4), 431-449.
- Silas, J. y Gómez L. (2013). "El desarrollo de habilidades lectoras en la escuela telesecundaria. Algunas reflexiones sobre el papel del docente y los logros de los alumnos. CPU-E." *Revista De Investigación Educativa*, 0(17), 66-87. Recuperado de <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/420771>
- Solá, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó.
- Tindall, E., y Nisbet, D. (2010). Exploring the Essential Components of Reading. *Journal of Adult Education*, 39(1), 1-9. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ891080.pdf>
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf> enlace inactivo
- Uso-Juan, E., y Ruiz-Madrid, N. (2009). Reading Printed versus Online Texts: A Study of EFL Learners' Strategic Reading Behavior. *International Journal of English Studies*, 9(2). Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ878417.pdf>
- Valencia, S., Smith, A., Reece, A., Li, M., Wixson, K., y Newman, H. (2010). Oral reading fluency assessment: Issues of construct, criterion, and consequential validity. *Reading Research Quarterly*, 45(3), 270-291.
- Warschauer, M. y Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language teaching*, 31(02), 57-71.
- Warwick, E. (1992). *How in the world do students read? IEA Study of reading literacy*. The Netherlands: IEA Headquarters.
- Yamashita, J. (2001). Transfer of L1 reading ability to L2 reading: An elaboration of the linguistic threshold. 23(1), 189-200. Recuperado <http://ir.nul.nagoya-u.ac.jp/psui/bitstream/2237/7937/1/yamashita.pdf>
- Yeganeh, M. (2013). Repeated Reading Effect on Reading Fluency and Reading Comprehension in Monolingual and Bilingual EFL Learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1778-1786. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813002541>
- Zapata, C. (2013). *Estrategias de comprensión lectora en libros de inglés como lengua extranjera*. *EDUCARE*, 15(3), 27-52.