

## APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y ESTRATEGIAS DE LECTURA EN CURSOS DE INGLÉS CON FINES ESPECÍFICOS

Dr. Karlin Andrés Camperos García  
Doctor en Letras

Universidad Nacional Experimental Sur del Lago “Jesús María Semprum”  
Núcleo La Victoria, Santa Cruz de Mora, Tovar, Venezuela

Emails: [camperosk@unesur.edu.ve](mailto:camperosk@unesur.edu.ve) - [karlincamperos@gmail.com](mailto:karlincamperos@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6530-3489>

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.6857912>

### RESUMEN

Este estudio tuvo como principal objetivo registrar y analizar el dominio lingüístico, los hábitos de lectura y la aplicación de estrategias de lectura en inglés y castellano en estudiantes universitarios inscritos en cursos de inglés con fines específicos (IFE) en una universidad del occidente venezolano. Nuestra base teórica propone una actualización de la perspectiva del aprendizaje significativo (Ausubel, Novak et al., 1983) y la teoría del aprendizaje histórico sociocultural (Vygotsky, 2008, 1979). Los datos fueron recogidos a través de un estudio transversal durante los años 2009-2016/2018-2021 mediante la aplicación de una encuesta con respuestas abiertas en la primera clase de cada semestre lectivo a grupos distintos de estudiantes de UNESUR sin ningún tipo de preparación previa. La muestra estuvo constituida por 1207 participantes. La información recopilada fue procesada mediante el uso de procesos estadísticos descriptivos tradicionales. Los resultados revelan que los estudiantes de cursos de IFE (a) muestran, predominantemente, un escaso dominio léxico sintáctico de la lengua extranjera (LE); (b) muestran predilección por textos cortos de lenguaje sencillo de aparición usual en publicaciones diarias tales como periódicos y revistas; (c) utilizan con poca frecuencia estrategias de lectura y esto incide en el aprovechamiento de los contenidos estudiados; (d) demuestran conocer ciertas estrategias de lectura (*skimming*, *scanning*, *summarizing*, reconocimiento de claves lingüísticas y sintácticas) aunque prefirieron gradualmente no utilizarlas en sus lecturas. Estos hallazgos fundamentales permiten inferir que los estudiantes, de forma general, no aprovechan cabalmente las estrategias conocidas por ellos o las utilizan incorrectamente y esto se refleja en su comprensión lectora y rendimiento académico. Asimismo, los estudiantes deben recibir en los cursos de IFE, de manera constante, instrucción efectiva sobre las estrategias que pueden usar para leer textos académicos en lengua materna (L1) y LE a fin de mejorar sus resultados integrales en el proceso de lectura académica.

**Palabras clave:** estrategias de lectura, IFE, aprendizaje significativo

### TRANSACTIONAL LEARNING AND READING STRATEGIES IN ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES COURSES

#### ABSTRACT

The main objective of this study was to record and analyze the linguistic domain, reading habits and the application of reading strategies in English and Spanish university students enrolled in English for specific purposes (ESP) courses at a western Venezuela university. Our theoretical base proposes an update of the transactional learning perspective (Ausubel, Novak et al., 1983) and the historical sociocultural learning theory (Vygotsky, 2008, 1979). The data was collected through a cross-sectional study during 2009-2016/2018-2021 through the application of a survey with open responses in the first class of each academic semester to different groups of students at UNESUR without any prior preparation. The sample consisted of 1207 participants. The information collected was processed through the use of traditional descriptive statistical processes. The results reveal that the students of ESP courses (a) predominantly show a poor lexical-syntactic domain of the foreign language (FL); (b) show a predilection for short texts in simple language that usually appear in daily publications such as newspapers and magazines; (c) use reading strategies infrequently and this affects the use of the contents studied; (d) demonstrate knowledge of certain reading strategies (*skimming*, *scanning*, *summarizing*, recognition of linguistic and syntactic cues) although they gradually preferred not to use them in their readings. These fundamental findings allow us to infer that students, in general, do not take complete advantage of the strategies known by them or use them incorrectly, and this is reflected in their reading comprehension and general academic performance. Likewise, students must receive in ESP courses, on a constant basis, effective instruction on the strategies they can use to read academic texts in their native language (L1) and in a foreign language (FL) in order to improve their comprehensive results in the academic reading process.

**Keywords:** reading strategies, ESP, transactional learning

## INTRODUCCIÓN

En Venezuela, y más específicamente en sus universidades, existe la necesidad de disponer de información actualizada sobre distintas áreas de conocimiento. Generalmente, esta información se ofrece en el idioma inglés a estudiantes y profesores de las distintas carreras. Es por esta necesidad que, en Venezuela, es común e indispensable cursar niveles de inglés como idioma extranjero con un propósito definido: comprender textos académicos especializados escritos en inglés. A través de estos cursos académicos, los estudiantes de distintas carreras universitarias reciben la formación en el idioma y, adicionalmente, se les instruye en el aprendizaje de distintas estrategias de lectura que les permitan leer y comprender textos escritos en una lengua extranjera (LE) necesarios para su formación. En las universidades públicas venezolanas, se han desarrollado estudios sobre distintas estrategias de escritura y de lectura que orientan a los estudiantes en la comprensión de textos académicos actualizados escritos en distintas lenguas y los estimulan, a través de estas estrategias, a lograr una comprensión eficiente que permita a cada estudiante mejorar sus conocimientos generales sobre las distintas unidades curriculares (UC) que deben cursar en la universidad (Dubois, 2011; Villalobos, 1997, 1999; Yáñez, 1999, 1998).

### 1.1 Estrategias de lectura y sus beneficios. Antecedentes generales

En 1989, Moore, Readence et al. publican su estudio sobre la importancia de conocer y desarrollar estrategias de lectura que permitan a los estudiantes extraer claves lingüísticas, semánticas y sintácticas que faciliten el proceso de lectura a través de actividades previas al abordaje de un texto por primera vez; independientemente de si se trata de un texto escrito en la

L1 (lengua materna) de los estudiantes o en LE. Los resultados obtenidos en este estudio enfatizan la necesidad de realizar actividades previas a la lectura de un texto, denominadas actividades de pre-lectura, que permitan al estudiante activar su conocimiento previo sobre el tema desarrollado en el texto seleccionado. De esta manera, se logra que los estudiantes construyan significados de manera eficiente y provechosa tanto para su rendimiento académico como para su aprendizaje y desarrollo individual. En 1994, Weaver señala, del mismo modo, la importancia de la aplicación de estrategias integrales en el aprendizaje de la lectura en LE, y adicionalmente, enfatiza la puesta en práctica de ciertas estrategias de lectura que habrían demostrado su eficiencia y provecho para los estudiantes de IFE. El trabajo de Weaver dio, ciertamente, resultados positivos que reflejan el mejoramiento de la comprensión lectora de textos especializados y la construcción de significados por parte de los estudiantes que les permiten aprovechar críticamente los nuevos conocimientos adquiridos.

Oxford (1990) en su estudio sobre estrategias de aprendizaje empleadas por estudiantes de LE, resalta la importancia de promover la utilización de estrategias de aprendizaje (de la lectura y escritura) que capaciten al estudiante en el mejoramiento de su competencia lingüística a través del desarrollo de un modelo basado en la autonomía, control y confianza en sus capacidades propias. Oxford destaca que las estrategias de aprendizaje integran, sin duda, un factor esencial en el desarrollo de las capacidades lingüísticas en el proceso de aprendizaje de una LE.

Clay y Cazden (1990), en su estudio sobre la recuperación de la lectura, cuestionan la creencia del aprendizaje de una modalidad lingüística a través de la mera repetición. Esta creencia fundamentada en la teoría de bases conductistas ha llevado a que tanto alumnos como profesores no tengan una percepción clara de

nuevas estrategias de aprendizaje de los procesos de lectura que conlleven a un desarrollo eficiente y cabal de lectores autónomos que disfruten, comprendan y asuman una postura crítica al momento de leer. Clay y Cazden consideran que a través de la promoción del aprendizaje de estrategias de lectura interactiva, que implique intrínsecamente un proceso de mediación entre estudiantes y docente, se logrará formar lectores autónomos eficientes y seguros de sus propias habilidades.

En su estudio longitudinal sobre el aprendizaje de la lectura y escritura en el marco urbano, McNamee (1990) establece que las interacciones entre docentes y estudiantes; así como entre los estudiantes, favorecen el aprendizaje de las modalidades escritas de una lengua. McNamee sostiene que estas interacciones promueven el desarrollo de las potencialidades de los aprendices, debido a que los estudiantes aprenden y ejercitan en un contexto natural y real de vida dentro y fuera de las aulas. En este sentido, es importante establecer análisis claros y panorámicos sobre la forma en que los estudiantes universitarios asumen estrategias que les permitan construir significados y desenvolverse como lectores autónomos de textos escritos en L1, así como textos escritos en LE.

En estudios nacionales (dentro de Venezuela), son pocas las oportunidades en que abordan los cursos de IFE. En 2009, Pereira y Cassart indagan en su estudio sobre la motivación que tienen estudiantes universitarios de inscribir cursos de IFE en la Universidad Simón Bolívar. Esta investigación comprobó una motivación netamente a desarrollar destrezas instrumentales en cursos de aprendizaje formal de LE. En ambientes de estudio informales, los estudiantes se motivaron a desarrollar destrezas orales de la LE. Arellano-Osuna (1997) demostró que al enseñar a los alumnos a desarrollar estrategias de aprendizaje interactivas, se crea

un ambiente de aprendizaje cómodo y estrechamente relacionado con el entorno social en el que cada estudiante se desenvuelve. Asimismo, Arellano-Osuna señaló que al promover el desarrollo de estrategias de aprendizaje naturales para los estudiantes, se revitaliza el ambiente académico, en el cual desarrollan los estudiantes sus procesos de aprendizajes formales.

En 2009, Zapata investiga sobre las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes para desarrollar efectivamente los procesos de habla, lectura y de escritura en un idioma extranjero. Estas estrategias incluyen de forma activa la capacidad de razonamiento y de análisis de los estudiantes. En su estudio, Zapata afirma que el uso de estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas constituye la base esencial para el aprendizaje efectivo de un idioma extranjero.

En términos locales, en 2017, Portillo desarrolla su tesis de doctorado en UNESUR, en Santa Bárbara de Zulia, municipio Colón del estado Zulia, en el occidente venezolano sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en cursos de IFE. El estudio de Portillo, centrado básicamente en indagar las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes en cursos de inglés instrumental, no hace énfasis en las estrategias de lectura, aun cuando las menciona de forma superficial como estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes en cursos de IFE. Sin embargo, la problemática del rendimiento estudiantil insuficiente parece ser una de las motivaciones fundamentales de su estudio aun cuando se aborda primordialmente, y quizás contradictoriamente, desde el análisis sólo de la actividad docente.

En este sentido, la necesidad de disponer de información esencial y complementaria actualizada es inaplazable. Por este motivo, en este artículo, presentamos un estudio propuesto con el objetivo de

conocer, registrar y analizar el dominio lingüístico, los hábitos de lectura y la aplicación de estrategias de lectura en inglés y en castellano en estudiantes universitarios de las carreras de Administración de Empresas Agropecuarias, Ingeniería de la Producción Agropecuaria, Ingeniería en Alimentos, Construcción Civil, Informática y Contaduría Pública cursantes de los niveles I y II de inglés con fines específicos (IFE), comúnmente denominado inglés instrumental a nivel académico, en la Universidad Nacional Experimental Sur del Lago “Jesús María Sempurn”, ubicada en Santa Bárbara de Zulía, municipio Colón del estado Zulía en el occidente venezolano. Este estudio ha sido abordado desde la perspectiva del aprendizaje significativo planteada por David Ausubel hace algunas décadas. Esta perspectiva ha sido analizada y actualizada en diferentes experiencias didácticas y pedagógicas a través de los años (Portillo, 2017; Camperos, 2003; Arellano-Osuna, 1998). Es importante resaltar que se trata de un estudio básicamente cuantitativo, que incluye reflexiones de tipo cualitativas al momento de analizar los resultados obtenidos.

## 2. Criterios metodológicos

El diseño de la investigación es de tipo transversal, es decir, los procedimientos de recolección y registro de datos se han medido en un momento determinado. En nuestro caso, se ha realizado la medición al principio de cada semestre lectivo durante los años 2009-2016 y 2018-2021 con grupos distintos, sin haber aplicado ningún tipo de tratamiento especial a cada grupo que conforma la muestra de investigación. Nuestro instrumento de recolección de datos es un cuestionario abierto que cada estudiante ha respondido sin limitaciones de tiempo durante la primera clase de cada semestre. Este instrumento de recolección de datos ha sido validado a través de la exhaustiva revisión y aprobación de dos (2) profesores universitarios. Los

aportes ofrecidos por estos evaluadores del instrumento de recolección de datos han sido incorporados en la versión recibida por los estudiantes. Cabe destacar que los estudiantes han sido igualmente orientados, de forma general, ante cualquier duda planteada al momento de responder nuestra encuesta. Nuestro instrumento de recolección de datos consta de los siguientes ítems:

1. ¿Cómo consideras que ha sido tu dominio del idioma inglés?
2. ¿Te gusta aprender inglés?
3. ¿Consideras que te gusta leer? ¿Por qué?
4. ¿Qué tipo de lecturas prefieres (académicas, revistas, periódicos, etc.)?
5. ¿Cuál ha sido el libro o texto que más te ha gustado leer? ¿Por qué?
6. ¿Desde qué punto de vista podrías considerar significativa esta experiencia de lectura?
7. ¿Qué tipo de estrategias de lectura conoces? Menciona y explica brevemente las que aplicas al momento de leer.
8. Redacta un glosario, sin usar el diccionario ni otro medio digital, de al menos 30 palabras en inglés-castellano.

Cada ítem representa las variables independientes que hemos registrado en nuestras tablas de resultados (dominio de ILE, interés y conocimientos básicos lexicológicos, etc.). Algunos ítems en nuestra encuesta se incorporaron en el año 2010 y, en el caso particular del glosario, se incorporó a la encuesta a partir del año 2012 según se indica en las tablas de resultados correspondientes ya que se consideró que era necesario medir mínimamente los conocimientos lexicológicos generales de los estudiantes en la LE. La muestra está conformada de forma total por 1207 participantes que respondieron de forma abierta a las preguntas formuladas. Estos 1207 estudiantes cursaron progresivamente el nivel de inglés instrumental de la siguiente manera:

**Tabla 1.** Datos sobre conformación de la muestra total (2009-2016/ 2018-2021)

Años de recolección de datos	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2018	2019	2020	2021	Total
Número de muestras obtenidas	110	183	243	99	182	80	85	152	59	6	3	5	1207
%	9.1	15.2	20.1	8.2	15.1	6.6	7.1	12.6	4.9	0.5	0.2	0.4	100

Fuente: propia

Año: 2021

Hemos realizado una medición siguiendo método descriptivo tradicional a través de una escala nominal (Stevens, 1946,1957; Orlandoni, 2010) no comparativa; ya que es uno de los tipos de técnicas de escala en los que cada objeto de estímulo se mide de manera independiente a los demás objetos en un conjunto, asignando valores arbitrarios. En este tipo de escala, la operación permitida es el conteo o registros de datos con el fin de establecer relaciones no necesariamente comparativas entre los valores asignados y, de esta manera es posible crear categorías de medición y analizar los datos obtenidos a partir de las respuestas ofrecidas por los estudiantes en las preguntas abiertas de nuestra encuesta, lo que quiere decir que hemos reflejado en esta escala las respuestas recurrentes de los estudiantes en nuestro instrumento de recolección de datos. Se efectuó un ensayo piloto utilizando nuestra encuesta como instrumento de recolección de datos durante el año 2008. Sin embargo, al tratarse de un estudio que se extendió durante doce (12) años con grupos distintos de estudiantes, el instrumento de recolección de datos ha sido ampliado de forma muy puntual y gradual a través de los años ya que surgieron, como hemos indicado, nuevas interrogantes que requerían profundizar sobre ciertos hábitos y conocimientos académicos de los estudiantes que participaron en esta investigación. En 2017, debido a la ausencia del autor de este artículo del campus universitario durante dos semestres para cumplir obligaciones relacionadas a sus estudios doctorales, no fue posible recoger la data respectiva. De los años restantes (2009-2016; 2018-2021), existen datos recopilados en el ejercicio de la actividad docente propia. El eje principal de este estudio se orienta en un enfoque lingüístico, cognitivo y motivacional en el que resaltamos básicamente los datos sobre dominio, disposición al estudio de una lengua extranjera (LE) por parte de los estudiantes de cursos de IFE y, asimismo; se recopiló información esencial sobre cómo aplican las estrategias

de lectura estos estudiantes universitarios para inferir cómo estas estrategias inciden gradualmente en su actividad académica formativa.

### **3. Bases teóricas. Una perspectiva desde el enfoque histórico socio-cultural y del aprendizaje significativo**

Freeman y Freeman (1992) plantean ciertos principios fundamentales para considerar una didáctica integral de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras de manera significativa:

1. Las clases deben enseñarse a partir de contenidos generales para lograr, eventualmente, el aprendizaje de contenidos más específicos. Por esta razón, se plantea como herramienta fundamental la utilización de recursos auténticos que faciliten la enseñanza, por parte del profesor, y la visualización, por parte de los estudiantes, de la lengua extranjera estudiada como un todo inseparable que no debe ser fragmentado.
2. Las clases deben centrarse en los estudiantes y sus necesidades, a fin de promover su aprendizaje activo que permita la construcción de significados a partir de lo estudiado. En este sentido, la negociación entre el profesor y los estudiantes sobre los materiales utilizados durante el curso es esencial para permitir que los estudiantes sientan reflejados sus intereses en las actividades desarrolladas en clase.
3. Las clases deben centrarse en temas relevantes y significativos para los estudiantes, tanto desde el punto personal como colectivo. Por ello, es importante diseñar e implementar actividades y estrategias de enseñanza y aprendizaje que se relacionen intrínsecamente con el medio sociocultural en el que se desenvuelven los estudiantes. Ciertamente, esta fue una de las motivaciones esenciales para realizar este

estudio ya que, para conocer los materiales que pueden interesar a los estudiantes de estos cursos de IFE, es necesario saber sobre sus intereses de lectura académica y no-académica habitual y, del mismo modo; es necesario conocer de forma panorámica la importancia que los estudiantes conceden a la lectura (en L1 y LE) como actividad formativa.

4. Las clases deben promover la interacción estudiante-profesor y deben estar orientadas hacia el aprendizaje mutuo y colectivo. Todo esto implica que se deben promover discusiones y actividades grupales que animen y permitan este tipo de interacciones.
5. Las clases deben promover el desarrollo de las destrezas orales y escritas, lo que implica; de la misma forma, integrarlas. De allí, la importancia de realizar actividades que requieran el uso de la lengua de forma oral (formulación de predicciones, debates, etc.) y de forma escrita (*reaction papers*, recuentos de lectura, etc.).

Estos principios fundamentan una didáctica orientada a la enseñanza integradora y natural de lenguas extranjeras. Así, se permite a los estudiantes utilizar la lengua en situaciones sociolingüísticamente contextualizadas, reales y naturales (Freeman y Freeman, 1992).

Según Goodman y Goodman (1990), una actividad significativa y contextualizada se crea y se realiza al tomar en cuenta el trasfondo social, intelectual y cultural de cada estudiante así como de la colectividad a la cual pertenece. A modo de ilustración, un estudiante venezolano no considerará significativo realizar una composición sobre los problemas de contaminación en la ciudad de Glasgow, ya que de forma práctica, sería un aspecto ajeno a su realidad cotidiana. En cierto modo, este ejemplo ilustra el propósito de nuestra investigación

sostenida durante doce años ya que intentamos conocer estos intereses de lectura académica y no académica de nuestros estudiantes a fin de, como hemos dicho, hacer posible un diseño de actividades significativas y contextualizadas dentro y fuera del aula de los cursos de IFE.

Vygotsky (1979) enfatiza la importancia que tiene la interacción del individuo con su entorno social en su proceso de aprendizaje. En este sentido, el aprendizaje y el desarrollo de los procesos y funciones superiores cognoscitivas del individuo (la auto-regulación, el auto-control, entre otras) tienen su origen en las relaciones establecidas entre individuos en un medio histórico, social y cultural determinado. Esto quiere decir que el individuo aprende y desarrolla habilidades de comunicación y expresión a través de sus experiencias de interacción con otras personas en un contexto real de vida. Así, el aprendizaje de los aspectos culturales está necesariamente influenciado por la percepción que cada individuo tiene del contexto histórico y social en el que nace y se desarrolla. Vygotsky, al igual que Piaget, concebía el desarrollo de las habilidades comunicativas del individuo como una serie de cambios importantes y constantes que, a través de las herramientas de mediación utilizadas por el individuo, daba como resultado modificaciones y avances significativos en su desarrollo. Las estrategias de aprendizaje (predicción de significados, utilización de mapas semánticos, entre otras) podrían ser claros ejemplos de los recursos internos desarrollados por los individuos en su proceso de aprendizaje. En este sentido, cada individuo construye, de forma particular, sus propias herramientas para mediar con su entorno sociocultural.

Sin embargo, dentro de este proceso de mediación del individuo con el entorno social, es necesaria, de forma específica en la enseñanza formal, la intervención de una o varias personas que sirvan como mediadores en

el proceso de aprendizaje de los estudiantes. De esta manera, Vygotsky incluye el concepto de *Zona de desarrollo próximo* y la define como “la distancia entre el actual nivel de desarrollo, (...) determinado por la resolución de problemas de un modo independiente (...), y el nivel de desarrollo potencial, (...) en colaboración con compañeros más capaces” (1979, p.133). Este concepto le permitió a Vygotsky determinar aquellas funciones que aún no han madurado en el aprendiz pero que están en camino de desarrollarse a plenitud, sin olvidar la influencia ejercida por los factores sociales en el aprendizaje integral de cada individuo.

La teoría de Ausubel, por su parte, está fundamentada en el aprendizaje realizado en ambientes educativos formales (Pozo, 1993). Para Ausubel, un aprendizaje es significativo cuando el conocimiento nuevo puede relacionarse, de modo sustantivo y de forma arbitraria (sin memorización), con los conocimientos previos del aprendiz (Ausubel, Novak et al., 1983). En el aprendizaje significativo, el estudiante elabora conexiones entre lo que ya había aprendido y todo aquello que conforma información nueva. Según Ausubel, existen dos formas de aprender: aprendizaje por memorización y el aprendizaje significativo. Las formas de aprender pueden coexistir en el ambiente académico formal dependiendo de los intereses personales de cada estudiante, el tipo de material que debe aprenderse, entre otros factores. Para aprender significativamente, se necesita la presencia de tres factores esenciales:

1. El material a estudiar debe poseer un significado lógico y organizado. Un material significativo no puede ser un compendio de ideas aisladas o yuxtapuestas sin coherencia ni organización.
2. Es preciso que el estudiante se sienta motivado a realizar un aprendizaje significativo. El estudiante debe experimentar una necesidad interna de aprender y esforzarse por establecer relaciones entre lo que

aprende y lo que ya conocía, así como debe ser capaz de reconocer qué información anterior era correcta y cuál debe rectificarse.

3. Por último, es también necesario y esencial que el aprendiz tenga *ideas inclusoras* en su estructura cognitiva. Esto quiere decir que el estudiante debe poseer ideas que puedan relacionarse con el material que quiere aprender. Si el alumno intenta aprender un tema del que jamás ha siquiera escuchado, no podrá hacerlo de forma significativa hasta que no forme esta base de conocimiento previo que tanto necesita para aprender significativamente (Pozo, 1993).

La teoría del aprendizaje significativo hace particular énfasis en factores como los conocimientos previos y la estructura lógica y conceptual explícita y organizada del material que se quiere aprender. La predisposición del estudiante (motivación intrínseca) es un factor esencial. Ausubel denominó *ideas inclusoras* a lo que otros autores denominan conocimiento previo sobre un tema. Pozo (1993), quien ha revisado exhaustivamente las investigaciones de Ausubel, explica la importancia de tener algún tipo de conocimiento previo con respecto a cualquier tema estudiado ya que facilita su aprendizaje. Para Pozo, los conocimientos previos tendrían que ver con cierto tipo de “construcciones personales” que los aprendices elaboran de forma gradual y espontánea en su interacción con el entorno.

Ausubel y Vygotsky enfatizan, por separado, la importancia que tiene para el proceso de aprendizaje de cada individuo el interactuar con el medio y con las personas que se encuentran en ese medio. Para Vygotsky, la mediación de otras personas en el proceso de aprendizaje permite a un individuo adquirir herramientas provechosas para desarrollarse en su medio sociocultural. Para Ausubel, el individuo requiere de ciertas condiciones externas e internas que lo direccionen a aprender significativamente.



**4. Resultados (2009-2016/ 2018-2021)**

**Tabla 2.** Datos sobre dominio del ILE mostrado por los participantes (2009-2016/ 2018-2021)

Dominio del idioma	2009 %	2010 %	2011 %	2012 %	2013 %	2014 %	2015 %	2016 %	2018 %	2019 %	2020 %	2021 %	Total %
Excelente	-	0,2	-	-	0.1	-	-	-	-	-	-	0.1	0.4%
Bueno	1.0	1.1	1.2	0.1	0.2	0.2	0.2	0.4	0.2	0.3	0.2	0.1	5.2%
Regular	4.1	5.5	8.3	3.2	6.7	2.4	2.2	6.0	3.0	0.1	0.1	0.2	41.8%
Malo	3.6	6.2	8.6	4.0	6.3	2.0	3.1	5.1	1.3	0.1	-	-	40.3%
Pésimo	0.2	0.8	1.1	0.7	1.7	0.8	0.8	0.2	-	-	-	-	6.3%
No contestó	0.3	1.3	1.0	0.2	-	1.2	0.8	0.8	0.4	-	-	-	6.0%

Fuente: propia  
 Año: 2021

**4.1. Análisis de resultados**

**4.1.1. Tabla 2**

En la tabla 2, observamos los datos sobre la valoración hecha por los estudiantes de su propio dominio del inglés como LE lo que corresponde a la información recopilada en el ítem 1 de nuestro instrumento de recolección y medición de datos. Los estudiantes han respondido según su propia percepción, a través de una pregunta abierta, cómo consideraban su dominio actual (al momento de realizar la encuesta) del idioma inglés como lengua extranjera (ILE). Gran parte de la muestra encuestada especificó que su dominio del idioma oscilaba entre regular (41.8%) y malo (40.3%). Sólo un 0.4% de la muestra total consideró su dominio del inglés excelente y un 5.2% lo consideró bueno. El 6.3% de la muestra calificó su dominio como pésimo y argumentaban que era un idioma “difícil de aprender”. En gran cantidad de casos, las razones dadas para explicar el poco dominio de la LE son la falta de interés por el idioma, lo que se percibe también en nuestros resultados de la tabla 3, y el deficiente aprendizaje del idioma en sus años de estudios básicos y diversificados así como las carencias económicas que les impedían tomar clases privadas de un idioma extranjero.

**Tabla 3.** Datos sobre el interés dado al estudio de IFE (2009-2016/ 2018-2021)

Interés por el estudio del inglés	2009 %	2010 %	2011 %	2012 %	2013 %	2014 %	2015 %	2016 %	2018 %	2019 %	2020 %	2021 %	Total %
Muestra interés	1.3	5.0	6.4	4.8	8.3	3.9	3.0	4.7	3.6	0.4	0.2	0.2	41.8
No muestra interés	0.6	4.5	6.1	3.3	6.8	2.7	3.0	3.3	1.2	0.1	0.1	0.2	31.9
No contesta	7.2	5.7	7.6	0.2	-	-	1.0	4.5	-	-	-	0.1	26.3

Fuente: propia  
 Año: 2021

**4.1.2 Tabla 3**

En la tabla 3, vemos los datos sobre el interés mostrado por los participantes de aprender inglés como LE y corresponden a los datos recopilados en el ítem 2 de nuestra encuesta. Los estudiantes han respondido a una pregunta abierta sobre si valoraban positivamente aprender el idioma inglés. Una parte de la muestra encuestada especificó que sentía interés por aprender el inglés (41.8%) ya que lo consideraban un idioma fundamental para desenvolverse en los ámbitos laborales y personales, en particular, si tenían la oportunidad de trabajar en el extranjero. Un 31.9 % de la muestra total consideró que no sentían ningún interés por aprender el idioma inglés ya que lo consideraban “muy difícil de aprender y pronunciar”. 26.3% de la muestra total no respondió esta pregunta.

**Tabla 4.** Datos sobre glosario (inglés-español) elaborado por los estudiantes (2012-2016/2018-2021)

Cantidad de palabras logradas	2012 %	2013 %	2014 %	2015 %	2016 %	2018 %	2019 %	2020 %	2021 %	Total %
30 o más palabras	0.9	4.3	2.4	2.8	2.2	3.1	0.6	0.2	0.8	17.3
De 15 a 29 palabras	6.7	2.2	2.4	2.8	7.5	2.5	0.2	0.3	-	24.6
De 5 a 14 palabras	5.1	8.3	4.0	3.9	2.7	2.2	-	-	-	26.2
De 0 a 4 palabras	2.1	12.2	3.1	3.1	10.3	0.9	0.2	-	-	31.9

Fuente: propia  
 Año: 2021

**4.1.3 Tabla 4**

Desde 2012, como observamos en la tabla 4, se inauguró un nuevo ítem (número 8) en nuestra encuesta. Se solicitó a los estudiantes elaborar un glosario de 30 palabras conocidas o aprendidas por ellos en inglés con su respectivo significado sin consultar ningún medio (diccionario, internet, etc.). Cada palabra validada como correcta debía corresponder con un significado correcto en español y una escritura apropiada (sin fallas ortográficas graves) en inglés. De no cumplir con alguno de estos criterios (o ambos) era anulada. Sólo el 17.3% de los encuestados logró escribir 30 palabras o más correctamente con su respectivo significado en L1. Un 24,6% de los encuestados logró acertar un glosario entre 15 y 29 palabras correctas. Un 26.2% sólo logró completar entre 5 y 14 palabras correctas y un 31.9% de los encuestados logró acertar entre 4 y 0 palabras correctas. Esto indica que 58.1% de los encuestados lograron acertar 14 palabras o menos de lo solicitado, lo que nos permite constatar que aproximadamente el 60% de los encuestados mostró un vocabulario muy escaso en el idioma extranjero.

**4.1.4. Tabla 5**

**Tabla 5.** Datos sobre el interés por la lectura frecuente (en L1) referido por los estudiantes (2010-2016/ 2018-2021)

Interés por la lectura	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2018	2019	2020	2021	Total
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Muestra interés	10.5	8.1	7.1	12.2	5.2	4.6	8.6	3.9	0.4	0.2	0.2	61.0
No muestra interés	4.1	3.1	1.8	4.2	2.0	2.0	2.0	1.4	0.1	0.1	0.3	21.1
No contesta	2.1	10.9	0.1	0.2	0.1	1.2	3.3	-	-	-	-	17.9

Fuente: propia  
 Año: 2021

En la tabla 5, se observan los datos resultantes de la pregunta sobre si los estudiantes disfrutaban leer con frecuencia (en L1) y corresponden a los datos recopilados en el ítem 3 de nuestro instrumento. El 61% de los encuestados respondieron que disfrutaban la lectura en algún grado y la consideraban una actividad importante en su formación personal y profesional. El 21.1% de los encuestados no mostró interés por la lectura en ningún grado y argumentaban que era una actividad que “consumía mucho tiempo” y que “no les agradaba en ningún sentido”. El 17.9% de la muestra no respondió a esta pregunta.

**Tabla 6.** Datos sobre aplicación de estrategias de lectura por los estudiantes (2009-2016/ 2018- 2021)

Estrategias de lectura aplicada	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2018	2019	2020	2021	Total
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Sólo leen sin aplicar ninguna estrategia específica	5.6	5.7	5.2	1.2	2.6	0.9	0.6	2.5	1.7	-	0.1	-	26.1
Resaltan ideas principales/ <i>skimming</i>	1.0	0.7	2.5	0.2	0.6	0.3	0.1	0.6	0.6	-	0.1	0.1	6.8
Investigan sobre los contenidos del texto, revisan rápidamente la estructura del texto, <i>scanning</i> , reconocen cognados y palabras claves	0.6	1.1	1.1	0.6	1.1	0.4	0.1	0.6	0.6	0.1	-	-	6.3
Consultan palabras desconocidas en el diccionario	0.5	1.1	0.7	0.3	0.1	0.2	0.1	-	0.1	-	0.1	-	3.2
Elaboran notas, resúmenes, utilizan mapas conceptuales	-	0.9	1.7	0.8	0.9	1.3	0.7	1.5	0.6	0.1	0.2	0.2	8.9
Otras respuestas	1.3	2.8	3.8	1.3	2.2	0.6	0.9	0.7	0.2	-	-	-	13.8
No contestaron	0.2	0.9	1.4	1.0	1.3	0.9	2.7	2.7	2.1	-	-	-	13.2
Reconocen que no aplican ninguna	-	1.0	2.0	0.1	0.7	0.4	0.1	0.1	-	-	-	-	4.4
No conocen ninguna estrategia	0.3	0.3	4.3	2.3	3.6	1.8	2.2	2.5	-	-	-	-	17.3

Fuente: propia  
 Año: 2021

**4.1.5. Tabla 6**

En la tabla 6, se muestran los datos sobre las estrategias de lectura aplicadas al momento de leer un texto en su L1 o en LE y corresponden a los datos recogidos en el ítem 7 de nuestra encuesta. Una parte de los estudiantes encuestados (26.1%) no reconoce claramente una estrategia de lectura y muestran una tendencia a leer el texto sin ninguna preparación previa. Sólo una cantidad pequeña (6.8%) de los estudiantes reconoce la importancia de extraer ideas principales significativas de lo leído (*skimming*). Algunos estudiantes reconocieron investigar sobre los contenidos del texto para comprender mejor el texto y utilizan estrategias de reconocimiento de claves lingüísticas, reconocen cognados, falsos cognados, aplican estrategias de lectura como el *scanning* (6.3%). Un porcentaje de la muestra indicó que consultaban las palabras desconocidas en el diccionario (3.2%) y otro grupo reconoció que elaboraba resúmenes (*summarizing*) y mapas conceptuales durante el proceso de lectura (8.9%). Una porción de los estudiantes encuestados han asumido como estrategias de lectura (13.8%) algunas maneras y hábitos de lectura en público ya que mencionaron ciertos hábitos a seguir al momento de leer. Estos hábitos incluían recomendaciones como leer en voz alta, respetar los signos de puntuación, pronunciar bien las palabras leídas, etc. Este grupo respuestas se señaló como “otras respuestas” en nuestra tabla de datos 6. Sólo una muy pequeña porción de estudiantes (4.4%) reconoció que no aplicaba de forma consciente ninguna estrategia de lectura.

Un 17.3% negaron conocer estrategias de lectura y 13.2% no contestó a la pregunta formulada.

**Tabla 7.** Datos sobre textos referidos como lecturas habituales (en L1) (2010-2016/ 2018- 2021)

Lecturas habituales de los estudiantes	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2018	2019	2020	2021	Total
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Literatura (cuentos, novelas, poesía)	2.2	4.3	2.2	3.9	2.2	2.4	1.1	1.4	0.2	-	0.1	20.0
Periódicos y revistas	3.4	10.2	4.8	7.5	1.9	2.4	3.1	2.1	0.2	0.2	0.2	36.0
Textos académicos	1.1	2.1	0.8	2.0	1.0	0.5	1.0	1.3	0.2	0.2	0.2	10.4
Cualquier texto sin distinción específica	1.2	0.9	0.2	0.5	0.2	0.2	1.0	0.2	-	-	0.2	4.6
Textos religiosos y desarrollo personal	2.0	2.7	0.9	1.1	1.2	1.8	1.1	1.0	0.2	-	-	12.0
Ninguno	0.3	0.4	0.2	0.4	0.2	0.4	0.2	0.5	-	-	-	2.6
No contestó	4.1	1.5	0.3	0.7	0.3	0.8	4.4	0.1	-	-	-	12.2
	-	-	0.1	0.2	0.3	0.4	0.4	0.5	0.2	0.1	-	2.2

Fuente: propia

Año: 2021

**4.1.6. Tabla 7**

La encuesta aplicada se extendió de 2010 en adelante para incluir ítems que nos permitieran conocer detalles sobre los tipos de textos preferidos por los estudiantes habitualmente y, en la tabla 7, observamos estos datos recopilados en el ítem 4 de nuestro instrumento. Así, la mayor parte de las lecturas habituales de los estudiantes estaban en los formatos de periódicos de circulación diaria y revistas sobre temas de actualidad. Este formato de textos recogió el 36% de las lecturas habituales de los estudiantes encuestados. Una porción importante de la muestra prefirió la lectura de textos literarios (20%) y una parte significativa de los estudiantes se orientó a la lecturas de libros o artículos sobre desarrollo personal (comúnmente referidos como textos de autoayuda) y textos de carácter religiosos como *La Santa Biblia* (12%). De forma quizás asombrosa, los textos académicos ocuparon sólo el 10.4% de las lecturas habituales de los encuestados. Una pequeña porción de la muestra (4.6%) no mostró interés por seleccionar algún formato específico al momento de leer, es decir, prefirieron “cualquier texto” para leer. Un 2.6% no mostró interés por ningún texto para leer de forma habitual. Un 2.2% reconoció leer habitualmente contenidos en las redes sociales (principalmente Facebook, Twitter, etc.). Un 12.2% de la muestra no contestó esta pregunta.

**Tabla 8.** Datos sobre textos referidos como experiencias de lectura significativa (en L1) (2010-2016/ 2018- 2021)

Tipo de lectura significativa	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2018	2019	2020	2021	Total
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Literatura (cuentos, novelas, poesía)	2.4	3.7	0.3	1.6	0.4	0.6	1.2	1.5	0.4	0.1	0.1	12.3
Periódicos y revistas	1.8	3.1	0.3	1.1	-	-	0.6	0.1	-	-	-	7.0
Textos académicos	2.3	1.4	0.1	0.4	-	0.2	0.2	0.4	-	0.2	0.1	5.3
Desarrollo personal	2.5	1.4	0.3	0.3	-	0.8	1.1	1.4	0.2	-	-	8.0
Textos religiosos	1.1	1.1	0.2	0.8	-	0.7	0.5	-	-	-	-	4.4
Otras respuestas	1.1	0.2	0.2	-	-	-	-	-	-	-	-	1.5
No contestó	3.8	10.1	7.7	12.4	7.0	5.4	9.6	2.0	-	-	0.2	58.2
No recuerda/no tiene	1.8	1.4	0.1	-	-	-	-	-	-	-	-	3.3

Fuente: propia  
 Año: 2021

**4.1.7. Tabla 8**

En cuanto a las experiencias significativas de lectura (ítems 5 y 6 de nuestro instrumento), en la tabla 8, observamos una tendencia a referir textos literarios (12.3%) y resaltan novelas como *Doña Bárbara* (referida por los estudiantes en 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2018), escrita por Rómulo Gallegos y de lectura obligatoria en el programa de educación diversificada venezolana. Asimismo, se refirieron novelas como *Cien años de soledad*, del escritor colombiano Gabriel García Márquez (referida por los estudiantes en 2011, 2012) y *El principito* (referido en 2011, 2012, 2014) del francés Antoine de Saint Exupéry. Además, se refirieron novelas como *El túnel* de Ernesto Sábato (2013, 2014), *Don Quijote de la Mancha* (2015, 2016, 2018, 2021) de Miguel de Cervantes Saavedra y otros textos literarios, resaltando cuentos como “El rastro de tu sangre en la nieve” (referido en 2019) de Gabriel García Márquez y “La loca y el relato del crimen” (referido en 2019) de Ricardo Piglia. Asimismo, algunos estudiantes nombraron novelas paraliterarias como *El alquimista* (referida en 2013), *El Zahir* (nombrada en 2013), *La bruja de Portobello* (nombrada en 2013), *Veronika decide morir* (con insistencia referida en 2015, 2016, 2018), *99 enseñanzas* (referida en 2019). Estos textos han sido escritos por Paulo Coelho. Asimismo, se nombraron textos paraliterarios como *Crepúsculo* (referido en 2013, 2014), novela escrita por Stephenie Meyer; *Ángeles y demonios* (años 2013, 2014) novela escrita por Dan Brown y *Los juegos del Hambre* (2015, 2016) de Suzanne Collins. Se han referido también *Los colosos de la humanidad* (sugerida en 2020), *El caballero de la armadura oxidada* (nombrada en 2021) de Robert Fisher; la trilogía *Maze Runner* (nombrada en 2021) escrita por James Dashner. Igualmente, algunos estudiantes han reportado su experiencia de lectura significativa de la obra ensayística de autores venezolanos como Arturo Uslar Pietri (años 2013, 2014).

También destacan las referencias a textos académicos relacionados con diferentes áreas científicas generales tales como economía ( área de conocimiento referida en los años 2010, 2013, 2014, 2018, 2019), psicología (2010), medicina (2010, 2011, 2012), ecología ( 2010, 2018, 2019) matemáticas (2011, 2012, 2013), anatomía animal (2011, 2012, 2013, 2014), genética (2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016), lingüística (2011, 2012), historia venezolana y universal (2013, 2014, 2015, 2016), contabilidad (2013, 2014, 2015, 2016, 2018, 2019), administración de recursos humanos (2013, 2014), producción vegetal (2015, 2016, 2018),

biología (2015, 2016), farmacología (2019) y ganadería tropical en Venezuela (2020); para ocupar así un 5.3% de las lecturas significativas referidas en total por los participantes según los años en que fueron mencionadas por los participantes. Los artículos de periódicos relacionados con las áreas de opinión, deportes y sucesos (crónicas) y farándula son referidos con frecuencia por los estudiantes (7%) así como textos religiosos en los que destaca *La Santa Biblia* (referida en los años 2010, 2011, 2012, 2013, 2015, 2016, 2018 de forma constante) para completar un 4.4%. El 3.3% de los encuestados niega tener o simplemente no recuerda una experiencia de lectura provechosa y es un detalle importante en una población estudiantil que reconoce la lectura como una experiencia esencial de aprendizaje y formación. El 58.2 % de los encuestados no contestó esta pregunta.

## 5. Discusión global de los resultados

En la tabla 2, como hemos visto, reflejamos los datos sobre dominio personal del idioma inglés mostrado por los estudiantes participantes de nuestro estudio en los años 2009-2016/2018-2021. Es interesante y hasta cierto punto preocupante observar cómo una cantidad importante de estudiantes evaluaron su propio dominio del inglés como regular o malo. En torno a este tema, en 2017, Portillo ofrece, en su tesis doctoral realizada en UNESUR bajo una metodología cualitativa de tipo etnográfica, un panorama sobre el escaso dominio colectivo del inglés como lengua extranjera mostrado por parte de los estudiantes de UNESUR. Uno de los sujetos informantes/docentes de ese estudio refiere que los estudiantes del Programa de Grado en Contaduría Pública muestran un conocimiento “muy básico”; “casi nulo” (Portillo, 2017, p. 219). Otro sujeto informante/estudiante en el estudio de Portillo reflexiona sobre lo “deficiente” (p.219) que considera la formación en

inglés de sus compañeros de clases y lo atribuye a la poca efectividad de sus estudios a nivel básico y diversificado. La investigación de Portillo arroja datos muy similares, desde una metodología cualitativa, a los que percibimos en nuestros datos ya que 46.6% de los estudiantes que participaron en nuestro estudio consideraron su nivel de inglés malo o pésimo. Sólo 5.6% de los estudiantes participantes informaron que consideraban su nivel de inglés bueno o excelente. Ciertamente, la cantidad de horas (generalmente entre 2 y 4 semanales) dedicadas al estudio de un idioma extranjero resultan insuficientes tanto a nivel medio como superior y es previsible que en sólo dos o tres horas semanales los estudiantes no podrán ejercitar y mejorar significativamente sus conocimientos sobre la LE estudiada. La situación económica precaria es referida por algunos estudiantes participantes de nuestro estudio ya que la consideran una dificultad de importancia. Para ellos, asumir el costo de clases extracurriculares que les permitan mejorar su nivel y dominio en la LE está fuera del alcance en la mayoría de los casos.

En la tabla 3, observamos los datos sobre el interés dado al estudio de IFE por los estudiantes durante los años 2009-2016/2018-2021. Es importante resaltar que la motivación para aprender un idioma es esencial y determinante para tener éxito en esta tarea. 41.8% de la muestra mostró una actitud positiva al aprendizaje de inglés y consideraron que este idioma era importante para su desarrollo integral y profesional. Algunos estudiantes consideran el inglés como el “idioma para comunicarse en el futuro” y, en este sentido, le otorgan la importancia correspondiente a aprenderlo. En el caso de los estudiantes que no experimentan una actitud positiva hacia el aprendizaje de inglés, generalmente argumentan que “es difícil aprenderlo”, su pronunciación les parece complicada y; ciertamente, no han desarrollado estrategias que les permitan aprender de forma significativa este idioma. En

algunos casos, esta ausencia de estrategias de aprendizaje y la carencia de motivación intrínseca dan lugar a la aparición de ansiedad al momento de estudiar una LE. Abreu (2016) reconoce, en su estudio, la aparición de la ansiedad en el estudiante como un factor que afecta negativamente el proceso de aprendizaje de una LE. Por esta razón, Abreu sugiere la aplicación de cuestionarios estandarizados que permitan conocer los niveles de ansiedad que experimentan los estudiantes de cursos específicos de LE. Es de resaltar; asimismo, que Abreu sugiere que la lectura como destreza académica sería una de las actividades que produce la menor cantidad de ansiedad en estudiantes de cursos de LE. Esto podría ciertamente aprovecharse de forma positiva en los cursos de IFE y sería un aspecto válido para futuras investigaciones en cursos de IFE.

En la tabla 4, revisamos los datos sobre dominio de vocabulario (inglés-castellano) referidos por los estudiantes en los años 2012-2016/2018-2021. Sólo una pequeña fracción de los estudiantes (17.3%) participantes en nuestro estudio demostró la capacidad de referir un pequeño grupo de palabras sin mayores inconvenientes (se solicitaron 30 palabras como mínimo). Los estudiantes tenían que escribirlas correctamente en L2 (lengua en proceso de aprendizaje; el inglés en este caso específico) y conocer apropiadamente su significado en la L1 para considerar cada palabra válida. Es decir, se trataba de dominar este vocabulario en L1 y LE. La importancia del vocabulario en el aprendizaje del IFE ha sido largamente debatida y se han dado algunas conclusiones que podemos señalar de forma panorámica. En 1983, Akirov señala la importancia que tiene el conocimiento de un vocabulario (léxico) mínimo para los estudiantes de cursos de IFE. Para Akirov, las *palabras de contenido* (verbos, sustantivos, adjetivos y adverbios) juegan un rol esencial en la comprensión de textos especializados y, por esta razón, esta investigadora dedica mayor atención en su estudio a descubrir la incidencia de este tipo de palabras

en la comprensión apropiada de un texto en L2. Para Akirov, las *palabras de contenidos* “poseen un significado léxico razonablemente claro, el cual puede ser definido en un diccionario” (1983, p. 24). Este tipo de palabras se opondrían a las *palabras funcionales* que no transmiten “ningún significado léxico” (p.24). En este estudio, se comprobó la importancia que tiene el aprendizaje de vocabulario mínimo por parte de los estudiantes ya que mientras más deficiente era su vocabulario en LE, más difícil sería lograr la comprensión significativa de un texto determinado.

En la tabla 5, vemos los datos sobre interés por la lectura frecuente referidos por los estudiantes en los años 2010-2016/2018-2021. Los estudiantes demuestran en su mayoría una percepción positiva de la lectura como actividad habitual y formativa. El 61% de los estudiantes reconoció leer para mantenerse informado y, por esta razón, los textos más leídos estaban en formatos de periódicos y revistas. Asimismo, esto demuestra una predilección de los estudiantes por textos cortos, escritos de forma clara y sencilla, como sería el estilo de los artículos de periódicos y revistas. El 21.1% de los participantes negaron realizar habitualmente lecturas de algún tipo. Consideran que la actividad de leer demanda una gran cantidad de tiempo que prefieren dedicar a otras actividades. En algunos casos, pocos estudiantes describieron la lectura como una labor aburrida, poco interesante; sin embargo, la mayor parte de los estudiantes resaltó la importancia de la lectura habitual en su formación profesional y personal.

En la tabla 6, hemos registrado los datos sobre aplicación de estrategias de lectura por los estudiantes en los años 2009-2016/2018- 2021. Una fracción importante de los estudiantes encuestados (26.1%) mostraron una tendencia a leer textos en L1 o LE sin ninguna preparación previa. En general, señalan que hacen una lectura rápida (*scanning*) del texto para poder conocer algunos detalles sobre los contenidos explicados en él. Pocos estudiantes (6.6%)

reconocen que extraen las ideas principales significativas y secundarias de lo leído (*skimming*). Algunos estudiantes reconocieron investigar sobre los contenidos de un texto seleccionado para comprender mejor la lectura (6.3%). Una porción de los estudiantes encuestados asumieron como estrategias de lectura (13.8%) algunos hábitos técnicos y recomendaciones de lectura como leer en voz alta, respetar los signos de puntuación, pronunciar bien las palabras leídas; lo que demuestra, obviamente, un desconocimiento gradual de las posibles estrategias de lectura que pueden aplicarse al abordar un texto. 17.3% de los estudiantes participantes en nuestro estudio negaron conocer alguna estrategia de lectura. La importancia de la aplicación de estrategias de lectura al momento de abordar un texto en LE ha quedado ampliamente reseñada en la literatura didáctica. Akirov (1998, 1997, 1983) propone en sus estudios la necesidad de desarrollar estrategias de lectura eficientes que permitan a los estudiantes construir significados a partir de un texto específico a su área de estudio. El desarrollo de estas estrategias resultó en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes. Esta comprensión lectora sirvió como medio para alcanzar un mejor rendimiento en las calificaciones de los estudiantes y en su desempeño académico general. En 2016, Lobo y Muñoz en su estudio sobre la comprensión lectora en cursos de inglés con fines específicos concluyeron que el uso de estrategias de lectura (que incluía el reconocimiento de claves lingüísticas) conformaba el “engranaje perfecto para la comprensión, es decir, para la construcción de significados para los textos escritos en inglés” (2016, p.189). La importancia de diseñar y enseñar estrategias que permitan al estudiante utilizar actividades de pre-lectura queda reseñada en distintas investigaciones (Akirov, 2001; Moore, Readence et al, 1989). Akirov (2001) resalta la importancia de utilizar distintas estrategias de “recuento de lectura”, entre las que resalta la utilización del “diario de doble entrada” como un recurso que permite al estudiante evaluar su aprendizaje en

cursos de IFE. Moore, Readence et al. (1990) enfatizaron la importancia de las actividades de pre-lectura (en L1 y LE) para la activación de los conocimientos previos de los aprendices.

En la tabla 7, se describen los datos sobre textos preferidos como lecturas habituales por los estudiantes en los años 2010-2016/2018- 2021. En este sentido, podemos resaltar que el 56% de la muestra total de los estudiantes participantes en nuestro estudio prefirieron lecturas en formato de periódicos, revistas y textos de ficción (novelas, cuentos, poemas) como textos de lectura habitual. Los textos académicos no ocuparon un porcentaje mayor al 10.4% de las lecturas habituales reconocidas por los estudiantes y los textos de desarrollo personal y los textos religiosos como *La Santa Biblia* ocuparon el tercer lugar en preferencias de los estudiantes como lectura habitual con 12% de las respuestas totales. Los estudiantes prefirieron textos que comúnmente se asignan en el subsistema educativo anterior al universitario y como lectura diaria tienden frecuentemente a leer parcialmente artículos de periódicos de circulación diaria, masiva, regional y nacional como *Diario Panorama* y *Diario Pico Bolívar*, con frecuencia mencionados por los estudiantes que prefieren este tipo de lectura.

En la tabla 8, vemos los datos sobre textos referidos como experiencia de lectura significativa para los estudiantes durante los años 2010-2016/2018- 2021. En este sentido, se solicitó a los estudiantes nombrar y explicar brevemente un texto que hayan leído y que les haya parecido importante por los conocimientos adquiridos a través de esta lectura o por el impacto positivo que pudo haber tenido en su formación personal y profesional. Esto se explicó dentro de las instrucciones orales dadas al momento de entregar el cuestionario a cada estudiante. El 58.2 % de los estudiantes encuestados no contestó esta pregunta y un 3.3% reconoció no tener o no recordar una experiencia de lectura con estas características. Esto nos indica que 61.5% de los estudiantes



participantes en nuestro estudio no lograron identificar una experiencia de lectura significativa para su formación personal o profesional. Hemos mencionado anteriormente (véase nuestro análisis de resultados de la tabla 8) los principales libros, textos y áreas de conocimiento referidos por los estudiantes como experiencias de lectura significativas en su formación integral conjuntamente con los años en que fueron nombrados por ellos. Observamos notoriamente que la mayor parte de estos textos han sido de lectura obligatoria u opcional en el subsistema educativo anterior al universitario como ocurre con textos como la novela *Doña Bárbara* del escritor venezolano Rómulo Gallegos y *El principito* del francés Antoine de Saint Exupéry. De forma particular, esto nos permite presumir una importancia gradual de los sistemas educativos medio, diversificado y superior como fuentes con cierta influencia en la sugerencia de textos medianamente significativos para los estudiantes, al menos desde los resultados que hemos obtenido. Sin embargo, la mayor parte de las lecturas significativas reportadas por los estudiantes (19.4%) provienen de lectura de periódicos y revistas, libros de desarrollo personal, textos religiosos y otros textos (generalmente textos en formatos de redes sociales o aplicaciones telefónicas) lo que, de forma evidente, supera el 17.6% que se obtiene de la suma de los textos de ficción y los textos académicos.

## 6. Consideraciones finales

Ciertamente, desde 2020, a raíz de la pandemia de la COVID-19, las estrategias de enseñanza y aprendizaje han sido influenciadas desde distintas perspectivas y ha habido algunos cambios que se registrarán en la posteridad en otras investigaciones sobre esta temática que seguramente se encuentran ya en desarrollo. Existen investigaciones recientes que registran la posibilidad de ciertos cambios a mediano y largo plazo en la forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje de LE. A modo de ilustración, podemos

mencionar los estudios de Pérez y Sosa (2021); Bergmann y Sams (2012) y Lage, Platt et al. (2000) sobre aula invertida (*Flipped classroom*) que ha resultado ser una propuesta para enseñanza y el aprendizaje de LE aplicada en los nuevos espacios virtuales en tiempos de pandemia. En nuestro caso específico, hemos observado a través de nuestro estudio, en correspondencia con nuestros objetivos de investigación planteados al inicio, que los estudiantes de IFE en UNESUR tienden a leer los textos escritos en L1 y LE sin aplicar cabalmente estrategias de lectura efectivas aun cuando una porción importante de los estudiantes conocen estrategias que pueden ser eficientes para una comprensión significativa. En el plano lingüístico, se presentan dificultades importantes en los estudiantes al tomar cursos de IFE ya que según hemos podido constatar no tienen un conocimiento mínimo de la LE que les permita avanzar en la lectura de textos de forma más eficiente. En este sentido, se recomienda aumentar el número de horas formales dedicadas por los estudiantes al aprendizaje de IFE. En casos variados, algunos estudiantes reconocieron no aplicar el hábito frecuente de la lectura y, en términos generales los hábitos estudiantiles de lectura reflejan (1) predilección por lecturas de lenguaje sencillo (periodístico y no-académico); (2) predilección por lecturas que han sido recomendadas en el subsistema educativo anterior al superior. Esto indica que existe una necesidad inminente de incentivar y rescatar la lectura como hábito formativo a nivel colectivo y, seguramente, a nivel integral de cada individuo. La poca disposición al estudio de textos académicos escritos en L1 y LE mostrada sostenidamente por los estudiantes lleva a la necesidad de crear espacios académicos y diseñar actividades en cada unidad curricular (UC), y no sólo en los cursos de IFE, que contribuyan a desarrollar hábitos de lectura y estimulen así una mayor frecuencia de lectura en los estudiantes, lo que, indudablemente, los beneficiará en su rendimiento académico y en su formación profesional y personal en el mediano y largo plazo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, O. (2016). “*Ansiedad general y ansiedad específica a la lectura de estudiantes de alemán como lengua extranjera*”. *Legenda*, 20, 134-160.
- Akirov, A. (2001). “*El diario de doble entrada: La voz del estudiante como herramienta en la evaluación en la comprensión de la lectura*”. *Entre Lenguas*, 6, 67-71.
- Akirov, A. (1998). “*Importancia de las actividades de pre-lectura en la construcción de significados*”. *Carolina*, 3, 94-101.
- Akirov, A. (1997). “*La evaluación como actividad productiva en la enseñanza de la escritura en inglés con fines académicos en la Universidad de Los Andes: Una perspectiva según la filosofía del lenguaje integral*”. *Legenda*, 3, 39-48.
- Akirov, A. (1983). *Léxico y sintaxis: su rol en la comprensión de la literatura científica escrita en inglés. Trabajo de ascenso* (inédito). Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Arellano-Osuna, A. (1998). “*University informants and miscues analysis: Valuing their reading process*”. *Entre Lenguas*, 2, 22-34.
- Arellano-Osuna, A. (1997). “*When reading and writing are a pleasure-teachers and students at work*”. *Entre Lenguas*, 3, 18-29.
- Ausubel D., Novak, J. D. et al. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México D.F.: Trillás.
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip your classroom. Reach every students in every class every day*. Eugene, OR: International Society of Technology in Education.
- Camperos, K. (2003). *Influencia de las simulaciones orales y composiciones escritas en el aprendizaje del inglés en educación básica: Una aproximación teórica desde la perspectiva histórico sociocultural y del aprendizaje significativo*. Tesis de Grado (mención publicación), Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Clay, M. y Cazden C. (1990). “*Una interpretación vygotskiana de recuperación de la lectura*”. *Vygotsky y la educación: Connotaciones y aplicaciones de la teoría socio-histórica en la educación* (pp.245-263). Buenos Aires: Aique.
- Dubois, M. E. (2011). “*Lectura y escritura en las aulas de educación superior*”. *Legenda*, 12, 135-149.
- Freeman, Y. y Freeman D. (1992). *Whole language for second language learners*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Goodman, Y. y Goodman K. (1990). “*Vygotsky desde la perspectiva del lenguaje total (whole-language)*”. *Vygotsky y la educación: Connotaciones y aplicaciones de la teoría socio-histórica en la educación* (pp.263-292). Buenos Aires: Aique.
- Lage, M. J., Platt, G. T., & Treglia, M. (2000). “*Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment*”. *The Journal of Economic Education*, 31, 30-43.
- Lobo S. y Muñoz O. (2016). “*Las claves semánticas y su importancia en la comprensión de textos académicos en inglés como LE*”. *Legenda*. 23, 173-192.

- McNamee, G. (1990). *“Aprender a leer y escribir en un marco urbano: estudio longitudinal del cambio en una comunidad”*. Vygotsky y la educación: Connotaciones y aplicaciones de la teoría socio-histórica en la educación (pp.333-352). Buenos Aires: Aique.
- Moore, D., Readence, J. et al. (1989). *Pre-reading activities for content area: Reading and learning*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Orlandoni, G. (2010). *“Escalas de medición en estadística”*. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales, vol. 12 (2), 243-247.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies*. Boston, MA: Heinle&Heinle.
- Pereira, S. y Cassart, Y. (2009). *“Motivación de estudiantes universitarios hacia el aprendizaje de L2 en dos escenarios: formal e informal”*. Entre Lenguas, 14, 63-76.
- Pérez, T. y Sosa, J. (2021). *“Aula de clase invertida en contextos de baja conectividad y recursos limitados”*. Entre Lenguas, 21, 91-103.
- Portillo, W. (2017). *Modelo pedagógico para la enseñanza del inglés instrumental desde el desarrollo de los procesos cognitivos en la educación universitaria. Caso Universidad Nacional Experimental Sur del Lago “Dr. Jesús María Semprum”*. Tesis de Doctorado (inédita). Rubio, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Pozo, J. (1993). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Stevens, S. (1957). *“On the Psychological Law”*. Psychological Review, 64, 153-181.
- Stevens, S. (1946). *“On the Theory of Scales of Measurement”*. Science, New Series, vol. 103, (2684), 677-680.
- Yáñez, A. (1999). *“Collaborative Learning? But my teacher doesn't stop talking”*. Entre Lenguas, 4,130-141.
- Yáñez, A. (1998). *“Can/should we teach reading strategies in a second language? A brief review of the arguments”*. Entre Lenguas, 2, 5-12.
- Zapata, A. (2009). *“Cómo estudiantes universitarios estudian y aprenden inglés como lengua extranjera”*. Entre Lenguas, 14, 77- 92.