

# Análisis de habilidades de lectoescritura y de hábitos de estudio en inglés como L2

---

ROSA MUÑOZ LUNA

LIDIA TAILLEFER DE HAYA

*Universidad de Málaga*

Recibido: 12 de mayo de 2012 / Aceptado: 12 de octubre de 2013

ISSN: 1697-7467

**RESUMEN:** Este artículo expone el análisis de las habilidades de lectoescritura de un grupo de estudiantes de Estudios Ingleses de la Universidad de Málaga, concretamente aquellas empleadas en asignaturas donde el inglés como lengua extranjera es la lengua vehicular (esto es, asignaturas de Lingüística Inglesa). Además, estas habilidades escritas se comparan y contrastan con los hábitos de estudio de los sujetos en dichas materias. Los resultados muestran una relación estrecha entre la falta de lectura extensiva y el uso del diccionario o de una mayor diversidad de técnicas de estudio. El diseño de actividades integradoras en el aula ayudará, por tanto, a desarrollar las habilidades escritas de forma comprensiva, produciendo mejores resultados académicos.

**Palabras clave:** lectura, escritura, estudio, hábitos, inglés L2.

## **Analysis of Reading/Writing Skills and Study Habits in English as L2**

**ABSTRACT:** This paper aims to explore reading and writing strategies in a group of undergraduate students in the degree of English Studies at Malaga University. More specifically, participants are enrolled in subjects where English is used as L2 vehicular language (e.g. English Linguistics subjects). On the other hand, these written skills are compared and contrasted with subjects' study routines in those courses. Results show a close relationship between extensive reading and the use of dictionaries or outlines when studying. The design and implementation of integrative tasks in the classroom will help to develop written abilities in a comprehensive way, producing better academic results.

**Keywords:** extensive reading, writing, study, habits, L2 English.

## **1. INTRODUCCIÓN**

El rendimiento académico en cualquier nivel educativo viene condicionado no sólo por el proceso de adquisición de los conceptos teóricos incluidos en la programación docente, sino también por el uso apropiado de estrategias de estudio a lo largo del transcurso del aprendizaje. Son precisamente estas habilidades y hábitos el principal objeto de este análisis; nuestra investigación se centra en hábitos de estudio ligados a las destrezas escritas en inglés como lengua extranjera. Junto a los hábitos de estudio, examinaremos también el papel de las estrategias de lectoescritura y de algunas variables afectivas, capaces de mejorar el rendimiento académico hasta su máximo nivel, siempre dentro de los Estudios Ingleses de la Universidad de Málaga.

Nuestro creciente interés en el ámbito de las destrezas escritas surgió con los resultados del informe europeo PISA del año 2009, donde se revelaban las posiciones académicas de los estudiantes españoles en relación a otros de la misma edad en el resto de Europa. De acuerdo con este informe, los escolares españoles en educación secundaria pública y privada cuentan con especial dificultad en áreas tanto de comprensión como de producción escrita; y, concretamente en Andalucía, los resultados de ambas actividades eran por entonces los más bajos de España, obteniendo sólo un 34% de respuestas correctas en las destrezas escritas (PISA 2009: 62, 90, 201).

En vista de estas carencias, decidimos analizar las posibles influencias de las habilidades de lectoescritura y de los hábitos de estudio en el rendimiento de alumnos de Estudios Ingleses. Los resultados darán lugar a un conjunto de modelos de aprendizaje con los que poder agrupar a los estudiantes según su nivel, calidad de escritura y hábitos de estudio. Cada una de estas clasificaciones tendrá repercusiones directas a la hora de planificar actividades didácticas para la enseñanza de la escritura en el ámbito universitario, que podrán ser graduadas de acuerdo con las necesidades específicas del alumnado y con sus preferencias de aprendizaje.

Tras esta contextualización al presente estudio, podemos formular las diferentes hipótesis que pretenden ser probadas una vez analizados los resultados de esta investigación:

- Aquellos estudiantes con mayor tradición lectora cuentan con más recursos a la hora de superar los retos académicos escritos en inglés como L2.
- Tienen más recursos escritos en inglés aquellos que, además de poseer hábitos de lectura, utilizan determinadas estrategias en el estudio de una asignatura.
- Aquellos alumnos con mayor éxito académico son más conscientes de la importancia de elementos extralingüísticos y curriculares en su aprendizaje de una lengua extranjera.

## 2. EL ENFOQUE HUMANÍSTICO-AFECTIVO EN LA ENSEÑANZA DE UNA L2

La Lingüística Aplicada se desarrolla principalmente en el paradigma de la Pragmática a partir de 1980, ya que ésta aborda el área de la enseñanza de lenguas de una manera más específica que el resto de los paradigmas lingüísticos (a saber, el Estructuralismo y el Generativismo). Este enfoque didáctico de la Pragmática proporciona detalles sobre los distintos recursos pedagógicos a la hora de enseñar el inglés como lengua extranjera. Recientemente, han aparecido materiales más afectivos que no sólo buscan la transmisión de contenidos sino también el desarrollo de la creatividad y la implicación estratégica del alumnado en su propio proceso de aprendizaje (Reid, 1999; Friend, 2001; Alm, 2008; Beukeboom & De Jong, 2008; Arnold, 2009).

Así, pues, a lo largo de esta investigación, abordamos distintos aspectos extralingüísticos tales como los hábitos de lectura, las estrategias lectoescritoras o la creatividad de alumnos universitarios con el fin de analizar su impacto sobre el rendimiento académico de los mismos. Como comprobaremos más adelante, los cuestionarios confeccionados para la recogida de datos incluyen estos aspectos extralingüísticos y se relacionan con las diferentes fases de estudio de los participantes. Dependiendo de sus preferencias en estos aspectos

colaterales al lenguaje, sus resultados académicos serán diferentes, y también deberá serlo el apoyo recibido en clase.

Los docentes seguidores de las teorías humanistas e inductivas no proponen el abandono de la enseñanza de los contenidos tradicionales, sino que introducen novedades respecto a la manera de implantarlos. El aula humanística trata de cambiar las actitudes del profesor en primer lugar y, en consecuencia, las del alumnado, para que entre todos sean capaces de obtener unos resultados más efectivos y satisfactorios utilizando su propia personalidad como aliada; en este caso, se trata del *ser* más que del *hacer*.

Otro de los objetivos de la enseñanza afectiva es buscar una aplicación de la actividad en la vida real, haciéndola más significativa. Para ser capaces de modificar la actitud del alumno y de transformarla de negativo a positivo, primero debe tener el docente esa misma actitud, y ello requiere dosis de autoestima y autoconocimiento. El enfoque humanístico en la enseñanza de idiomas implica una mayor atención a las cuestiones afectivas, encargadas de los aspectos estratégicos. La formación del profesorado en aspectos afectivos y estratégicos es, pues, casi tan importante como su formación lingüística.

### 3. LAS DESTREZAS ESCRITAS EN INGLÉS COMO L2

El problema de los estudiantes españoles en su bajo nivel de escritura ya ha sido documentado por los últimos informes europeos del Programme for International Students Assessment (PISA). De acuerdo con estos resultados, los estudiantes de secundaria y bachillerato presentan deficiencias graves en el área de expresión escrita tanto en su lengua materna como en una lengua extranjera (en este caso, el inglés). En consecuencia, los estudiantes traen consigo estas deficiencias que acarrearán problemas en sus estudios universitarios; además, tal y como se evidencia en sus ensayos y pruebas escritas, estos problemas persisten hasta bien avanzados sus estudios.

En consecuencia, es necesario estudiar el modo en que trabajan las destrezas escritas en L2 para comprobar qué factores, tanto lingüísticos como extra-lingüísticos, inciden directamente en ellas. En relación a las estrategias de escritura, Peacock (2001) señala la importancia de éstas especialmente en el terreno universitario, y las define como clave para el éxito. En efecto, los datos derivados de este estudio brindan una oportunidad para la reflexión, junto con ideas que los alumnos pueden poner en práctica a la hora de desarrollar sus trabajos escritos en inglés. Ser conscientes de diferentes estrategias en el ámbito académico hace a los alumnos más capaces de desarrollar su estilo escrito con propiedad (Johns, 2008).

Para encontrar causas y soluciones a estos problemas, debemos buscar también aquellas variables externas al aula que afectan de forma tangible a los resultados del alumnado. Ante esta tarea, nos unimos a la propuesta de algunos especialistas de que se integren cuestiones afectivas en programas lingüísticos y en sesiones de clase (Larsen-Freeman, 2001; Goodwin, 2007; Littlejohn, 2008). Los resultados de esta investigación pretenden abrir el paso a estas nuevas variables estratégicas y motivacionales en el aula, concretamente a aquéllas referidas al ámbito del discurso académico escrito en una lengua extranjera.

#### 4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: CUESTIONARIOS

Debido al papel crucial que tienen tanto la lectura como la escritura en el grado de Estudios Ingleses, debemos mejorar estas habilidades con el fin de obtener buenos resultados al finalizar el curso. Por esta razón, hemos confeccionado un cuestionario donde ambas áreas (lectura y escritura) se analizan, junto con las distintas estrategias que los alumnos utilizan para estudiar en la universidad.

Este cuestionario formaría parte de una evaluación diagnóstica que puede llevarse a cabo al iniciar el curso. Desde una perspectiva lingüística, los cuestionarios de diagnóstico se centran en las habilidades en su sentido amplio o, por el contrario, son capaces de obtener información sobre algún aspecto específico de ellas, “reasonably straightforwardly” (Hughes, 2003: 15).

Además, y siguiendo criterios de adecuación a estándares externos, este cuestionario podría calificarse como “[N]orm-referenced questionnaire”, al medir habilidades lingüísticas globales (Brown, 1996: 2; Douglas, 2000: 15; Hughes, 2003: 19). En este caso, estamos también comparando a los alumnos con el resto de sus iguales en el grupo-clase, lo que quiere decir que su puntuación en este cuestionario es relativa y no absoluta. En la confección y en el uso de esta herramienta hemos seguido un enfoque socio-psicológico: los factores contextuales se tienen en cuenta mediante preguntas a los estudiantes sobre sus diferentes contextos de trabajo, habilidades de escritura y lectura, y preferencias en su estudio. Así se demuestra la importancia de las causas y de los factores sociales en el desarrollo académico del alumnado.

Desde una perspectiva más técnica, este cuestionario ha sido diseñado usando la plataforma virtual de la Universidad de Málaga así como sus herramientas de evaluación. Decidimos trabajar con esta plataforma de la Universidad por diversos motivos prácticos que detallamos a continuación:

- El cuestionario se almacena automáticamente en el campus virtual de la Universidad de Málaga, y podrá usarse en cursos posteriores para evaluar los progresos y cambios de los estudiantes.
- La accesibilidad al cuestionario es mayor para todos los usuarios de la Universidad si éste está disponible desde la plataforma virtual.
- Por razones de seguridad, ninguna otra persona ajena puede entrar en la plataforma y realizar el cuestionario, a menos que se le facilite una contraseña específica.
- Gracias a su formato visual, resulta especialmente atractivo para los estudiantes y es cómodo de rellenar *online* desde casa o desde la facultad.

No obstante, cabe resaltar algunos riesgos del formato electrónico de los cuestionarios que nos llevaron a distribuir parte de nuestras encuestas de manera presencial. Siguiendo a Chappelle (2003: 28), la evaluación basada en la tecnología y en los recursos online es una “double-edged sword”. Por un lado, las nuevas tecnologías ofrecen una rica variedad de opciones para presentar textos y actividades a los estudiantes. Sin embargo, la propia tecnología puede ser un obstáculo en un cuestionario de estas características, es decir, se requiere cierto grado de familiarización con el software virtual que se está usando para sacarle el máximo partido, tanto los profesores como los estudiantes (Crisp, 2007: 49), y no todos los participantes pueden ser considerados nativos digitales.

Además de esta cuestión de formato, existe lo que Alderson y otros denominan como “the method effect” (1996: 44); este tipo de preguntas en un cuestionario y la propia presentación del cuestionario pueden afectar en un sentido o en otro las respuestas de los informantes. Por esta razón, hemos mezclado conscientemente los diferentes tipos de preguntas con el fin de reducir el impacto negativo tanto como fuera posible (por ejemplo, preguntas de respuesta múltiple junto a preguntas de sí/no, preguntas con respuestas de desarrollo junto a respuestas numéricas).

#### 4.1. Especificaciones del cuestionario

Hughes (2003: 59) y Alderson y otros (1996: 9) nos dan instrucciones claras para deducir las especificaciones de un cuestionario, para que su creación y su desarrollo sean más eficaces:

- La implementación del cuestionario: éste se reparte al inicio del curso en la asignatura de Lingüística Inglesa Aplicada (tercer curso de Estudios Ingleses), siendo publicado también en la plataforma del Campus Virtual de la Universidad de Málaga.
- Temporalización del cuestionario: no hay un tiempo limitado para la realización del cuestionario. Sin embargo, los estudiantes tienen que cumplimentarlo entero una vez que lo han comenzado (tanto de manera presencial como virtual). Decidimos hacerlo de este modo para evitar respuestas premeditadas.
- El contenido del cuestionario: las preguntas están directa o indirectamente relacionadas con las habilidades académicas de escritura y los hábitos de estudio. Algunas de ellas tratan de averiguar opiniones y percepciones de los alumnos con el fin de mejorar la programación didáctica.
- Limitaciones del cuestionario: los resultados de los cuestionarios no pueden ser almacenados en una carpeta para consultarlos fuera de línea con posterioridad. Por este motivo, subsanamos esta limitación imprimiendo las encuestas.

#### 4.2. Validez, fiabilidad y autenticidad del cuestionario

Siguiendo a Hughes (2003), este cuestionario presenta, por un lado, una validez de contenido que comprueba si sus elementos realmente evalúan los contenidos que queremos medir. Para lograr esto, necesitamos “specifications of the skills or the structures” que vayan a ser evaluadas en los alumnos (Hughes, 2003: 26). Por otro lado, seguimos la denominada validez de criterio predictivo (especialmente necesaria en cuestionarios de diagnóstico), encargada de certificar que las variables del cuestionario no han sido manipuladas ni controladas (Küçük & Walters, 2009: 332).

En relación a la fiabilidad del cuestionario, éstas son las medidas que hemos tomado para asegurar este punto en nuestra herramienta de investigación:

- Presentar instrucciones claras y precisas antes de realizar el cuestionario.
- Excluir aquellos elementos que no discriminan entre estudiantes débiles y fuertes en términos de rendimiento académico: utilizar sólo los ítems que ayudan a distinguir fácilmente las distintas habilidades y estrategias del alumnado en su estudio personal.

Finalmente, la autenticidad de esta herramienta de investigación viene dada por la estrecha relación que hay entre ésta y el contexto actual de nuestros participantes. De este modo, esta herramienta estimula una adaptación continua tanto de los procedimientos de enseñanza como del programa de aprendizaje de cada asignatura (Davison & Leung, 2009: 396). El concepto de autenticidad es particularmente importante en los ambientes de educación superior. Tal y como apunta Murphy (2007: 46), el aspecto de autenticidad “matches the philosophy of many higher education assessment innovations”. En este caso, un cuestionario de diagnóstico llevado a cabo al inicio del curso es algo que los estudiantes probablemente no han hecho antes, por lo tanto, este carácter de novedad también ayuda a obtener la máxima colaboración de todos ellos. En resumen, la autenticidad de esta herramienta de evaluación recae principalmente en su profunda contextualización y su accesibilidad.

#### **4.3. El efecto del *washback* en el cuestionario**

El efecto del *washback* hace referencia al impacto que tiene un cuestionario o una herramienta de evaluación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje; está directamente relacionado con la practicidad de un elemento evaluativo, es decir, con la finalidad del cuestionario y cómo éste influye en las posteriores sesiones de clase. En este caso, el factor más relevante de nuestra herramienta es que esta medida de evaluación no es un estadio final en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Por el contrario, ha sido diseñada para redirigir el proceso de enseñanza desde sus inicios, para obtener así mayor éxito. En consecuencia, el efecto del *washback* es relevante y puede percibirse desde el primer momento en el que se aplica el cuestionario, llevando los resultados a la realidad inmediata del aula tras adaptar nuestra práctica docente según los resultados del mismo.

Con el fin de tener un efecto *washback* que sea útil para nuestra enseñanza, los resultados de este cuestionario se analizan en una búsqueda de patrones de comportamiento (Butler & McMunn 2006: 114). De este modo, podremos sacar conclusiones reales sobre las necesidades lingüísticas del alumnado y planificar nuestra docencia en consecuencia.

#### **4.4. Descripción de la muestra y preguntas del cuestionario**

El análisis llevado a cabo en este trabajo de investigación cuenta con un total de 60 cuestionarios cumplimentados por alumnos de Estudios Ingleses de la Universidad de Málaga. Todos se encontraban cursando la asignatura de Lingüística Inglesa Aplicada.

Cada cuestionario incluye una tira de viñetas de la popular serie cómica *Garfield*, cuyo diálogo había sido borrado para que el alumno lo cumplimentara en inglés de la forma que creyera más conveniente. Estas tiras de cómics se desarrollan en tres tiempos (introducción, desarrollo de la acción y desenlace), y por ello creímos conveniente su uso: los participantes inventan una pequeña historia y, a la vez, no se exceden en el tiempo al rellenar las otras preguntas de la encuesta.

Las 23 preguntas del cuestionario combinan respuestas cortas con respuestas de elección múltiple o de la escala de Likert (McKay, 2006: 38). La siguiente tabla reúne las preguntas del cuestionario con el propósito lingüístico de cada una de ellas:

- Preguntas nº 1, 8, 9, 11, 19, 20, 21: Escritura en inglés como lengua extranjera: comprobar las percepciones de esta destreza, así como su nivel.

- Preguntas nº 2, 10, 12-15, 22, 23: Preferencias académicas y hábitos de estudio: sondear las percepciones académicas personales y experiencias y hábitos de estudio en Estudios Ingleses.
- Preguntas nº 3-7, 16-18: Hábitos y preferencias de lectura: comprobar si tienen algún impacto en la escritura de los participantes.

De los 60 sujetos que han formado parte de nuestra investigación, la mayoría son mujeres (63.3%), frente a un 36.7% de hombres. Con respecto a las edades presentes en toda la muestra de participantes, las franjas de edad más comunes se encuentran entre los 20 a 30 años, habiendo estudiantes mayores, pero que conforman una minoría de la clase; su lengua materna es el español, habiendo algunos hablantes nativos ingleses.

## **5. RESULTADOS DEL ESTUDIO**

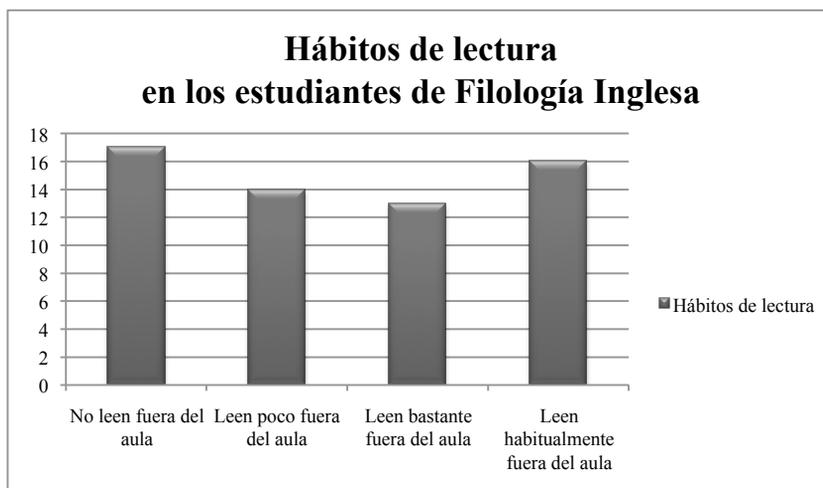
### **5.1. Dificultades en la escritura y valoración de las destrezas lingüísticas por los sujetos**

En la primera pregunta del cuestionario, buscamos la reflexión del alumnado acerca de sus propias dificultades para escribir en inglés. Estos problemas los clasificamos bajo criterios léxicos y morfosintácticos, y las valoraciones de los estudiantes coinciden sorprendentemente en su mayoría. Cabe destacar que los alumnos consideran que carecen de léxico suficiente para escribir composiciones escritas. Estos resultados están en concordancia con la pregunta número 20, en la cual solicitan que se preste más atención a la adquisición de nuevo léxico en las distintas disciplinas. Estas dificultades léxicas vienen seguidas por cuestiones sintácticas y ortográficas. Finalmente, algunos participantes consideran otras cuestiones como sus principales dificultades a la hora de escribir (como, por ejemplo, la organización textual o los registros usados según el contexto).

En segundo lugar, los participantes puntuaron las diferentes destrezas lingüísticas (leer, escribir, oír y hablar) según su importancia en el contexto académico. Los resultados posicionan las destrezas escritas en un claro segundo plano mientras las orales son consideradas como las más importantes. De los 60 participantes en este estudio, sólo 5 consideraron alguna de las destrezas escritas como relevantes, mientras que la inmensa mayoría las consideraban menos importantes. Ningún participante valora negativamente el habla en L2, mientras que las destrezas escritas se consideran poco importantes por la mayoría de los encuestados. Esta valoración tan negativa puede estar relacionada con el escaso hábito de lectura en muchos de ellos, que se verá luego reflejado en su nivel académico escrito y en el uso de determinadas estrategias de estudio.

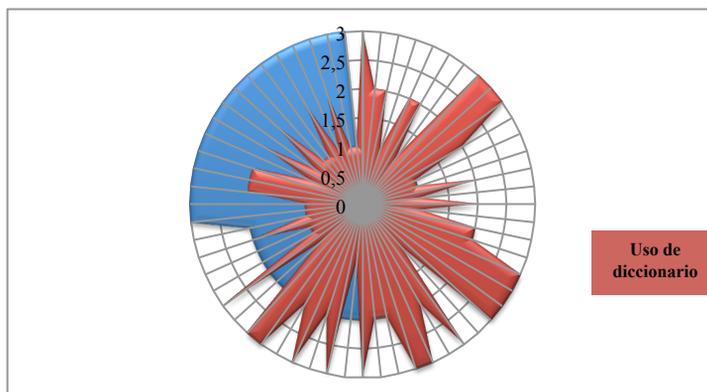
### **5.2 Hábitos de lectura y uso de diccionario por los participantes**

Los resultados en relación a los hábitos de lectura de los sujetos son los siguientes:



De toda la muestra de participantes, sólo 16 sujetos consideran la lectura como una actividad habitual fuera del aula. Estos datos son coherentes con los anteriores, en los que los alumnos ordenaban las destrezas lingüísticas según sus prioridades; podemos concluir que todos aquellos que leen habitualmente fuera del aula consideran la lectura como una destreza importante en la L2; por el contrario, los participantes que no tienen un hábito de lectura fuera de clase, no dan importancia a esta destreza en su aprendizaje de una lengua extranjera.

Estos resultados son muy significativos en relación al uso de diccionario como herramienta de estudio y de redacción de textos académicos, ya que los hábitos de lectura influyen directamente en la adquisición de una L2 (Agustín, 2009). Un análisis contrastivo entre las preguntas 3 y 4 del cuestionario revela datos importantes en relación a la lectura y al uso del diccionario que pueden ser de interés desde un punto de vista pedagógico; el siguiente gráfico muestra esta relación en nuestros participantes:



Como muestran las áreas de este gráfico, en aquellos casos en los que la lectura es una actividad habitual (zona izquierda en la gráfica), el uso del diccionario es más escaso; por el contrario, el diccionario lo usan muy frecuentemente aquellos alumnos que no tienen hábito de lectura. De todo esto se deducen ciertos comportamientos del estudiante a la hora de afrontar un texto escrito según su experiencia lectora fuera del aula, que también repercutirá en sus estrategias de estudio.

### **5.3. Factores de motivación en el ámbito académico y el uso de cómics en la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera**

Las actividades de lectoescritura no son las únicas que determinan los hábitos de estudio del alumnado; además, existen unos factores extralingüísticos encargados de su motivación, que inclinarán a los estudiantes a valorar más unos aspectos de su aprendizaje y estudio que otros. A continuación, describimos estos factores de motivación en relación a su frecuencia. Las cuestiones afectivas y actitudinales suponen el 90% de las respuestas de los participantes en cuanto a su motivación; la mayoría de los estudiantes considera su actitud más importante a la hora de aprender que, por ejemplo, los materiales usados en el aula, algo que hace plantearnos la relevancia de las cuestiones emocionales en el proceso de aprendizaje.

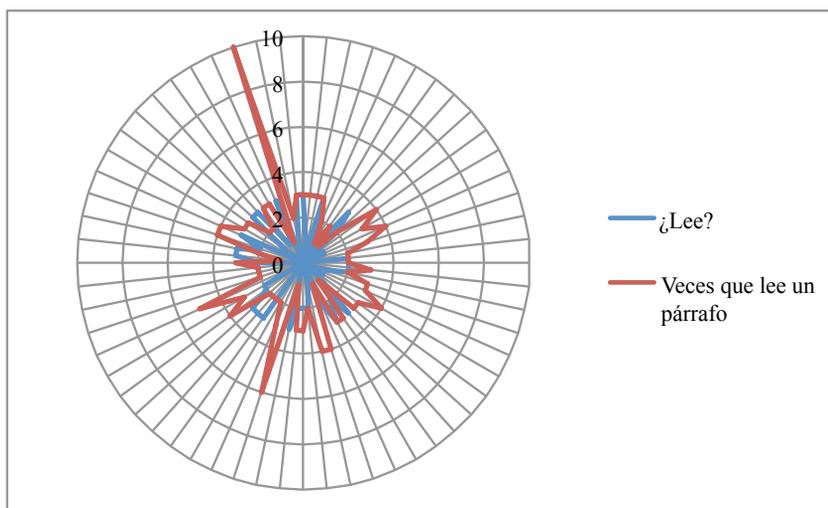
Para comprobar cuán involucrados están los alumnos a la hora de responder a ciertos tipos de actividades de aprendizaje, como indicamos anteriormente, decidimos usar una tira cómica de *Garfield* en blanco para ver cómo la redactaban en inglés. En este caso, de los 60 participantes, 47 sí rellenaron la viñeta, frente a 13 que no lo hicieron. Los participantes que cumplimentan las viñetas, a su vez, tienen hábitos de lectura (muy frecuentes o bastante frecuentes) en la L2 fuera del aula. De este modo, los estudiantes que son lectores asiduos demuestran su soltura a la hora de improvisar en inglés escrito, usando recursos tanto léxicos-semánticos como sintácticos, frente a aquellos que prefieren no afrontar la actividad por no poseer las técnicas adecuadas para ello.

### **5.4. Posibles enfoques de enseñanza en L2 en el aula universitaria**

Tras analizar los resultados obtenidos, comprobamos cómo la mayoría de los encuestados dan más valor a la comunicación que a la corrección de errores gramaticales. Sin embargo, a pesar de que los estudiantes no consideran importante la corrección de errores en el aprendizaje de una lengua, la mayoría de los escritos en las viñetas del cuestionario presentan errores más o menos graves, en algunos casos impidiendo la comprensión del texto.

### **5.5. Hábitos de estudio en la muestra de participantes**

Tras preguntar a los estudiantes por su estudio de la teoría de estas asignaturas, estos respondieron que necesitan leer cada párrafo de los apuntes al menos tres veces de media para poder entenderlo, siendo diez veces el mayor número indicado, frente a otros alumnos que necesitan leerlo una sola vez. Ante estos resultados, cabe preguntarse si existe alguna relación entre las veces que necesitan leer un párrafo y sus hábitos de lectura fuera del aula, para así descubrir posibles relaciones entre ambas prácticas; el siguiente gráfico refleja la intersección de las dos variables (número de veces que leen cada párrafo de los apuntes, y hábitos de lectura fuera del aula):



Como podemos deducir de las líneas de distribución del gráfico anterior, aquellos estudiantes que necesitan una lectura repetida de los apuntes no suelen tener hábitos de lectura fuera del aula, y viceversa. Del mismo modo, los hábitos de lectura pueden influir en la manera de encontrar significado a palabras nuevas dentro de un texto en las disciplinas de Lingüística. A continuación indicamos las técnicas más frecuentes empleadas por el alumnado para entender léxico nuevo: un 64% de los encuestados deducen las palabras no conocidas por el contexto, frente a sólo un 2% de estudiantes que utilizan el diccionario para saber el significado de una palabra. Por otra parte, un 22% de alumnos reconoce usar una imagen o fotografía para asimilar un término desconocido. Finalmente, un 12% de la muestra de sujetos es capaz de deducir un nuevo significado mediante el análisis de su raíz.

Estos resultados cobran un mayor sentido cuando los comparamos con variables anteriores del cuestionario. Por ejemplo, cabe resaltar que la totalidad de los alumnos que prefieren imágenes para su estudio, también señalan el cómic o la revista como sus tipos de lectura favorita fuera del aula, algo que daría coherencia a los resultados, ya que demostraría su facilidad para asimilar imágenes. En segundo lugar, aquellos que deducen significados nuevos por el contexto, son asiduos lectores de literatura fuera del aula. Finalmente, son menos los participantes que analizan la raíz de las palabras para averiguar su significado, prefiriendo leer periódicos y revistas como lectura personal fuera del aula.

El resto de preguntas del cuestionario no han sido analizadas con Excel por dos motivos fundamentales: son preguntas de respuesta corta o abierta, o bien son cuestiones de refuerzo de algunos de los aspectos anteriores para asegurar la validez de las respuestas.

## 6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

### 6.1 Hábitos de lectoescritura y uso del diccionario: efectos e influencias

Tras ver los resultados anteriores, el uso del diccionario no parece hacer conscientes a los alumnos sobre ciertos elementos de escritura (algunos que lo usan muy a menudo, cometen errores gramaticales y ortográficos básicos al rellenar la viñeta del cuestionario). Sin embargo, los que leen habitualmente, hacen menor uso del diccionario, probablemente porque son capaces de deducir el significado de una palabra nueva a través del contexto, tal y como indican los propios participantes en la encuesta.

Por otro lado, los hábitos de lectura tienen también una repercusión directa en las técnicas de estudio por los participantes: los alumnos con menor tradición lectora necesitan leer cada párrafo de apuntes más veces para entenderlo. Por tanto, las actividades de lectura —como tarea académica y estímulo lingüístico— se convierten en la base de una buena escritura y comprensión escrita (Durán, 2001: 90).

### 6.2 Hábitos de estudio en inglés como L2

En relación a los hábitos de estudio más frecuentes entre la muestra, destacamos estrategias orales y escritas. El discutir los apuntes en voz alta con otro compañero sí parece influir positivamente en la creatividad, lo que nos lleva a pensar de nuevo en la importancia de las relaciones humanas y actitudinales en el aprendizaje; los participantes que prefieren estudiar los apuntes y recursos comentándolos con otros alumnos, muestran una mayor creatividad en los diálogos de las viñetas, aunque no estén redactados de forma gramaticalmente correcta o no sean muy elaborados a nivel discursivo. Ligados a estos hábitos orales, encontramos las preferencias de estudiar con música, que también facilita la creatividad y el entender el significado de palabras nuevas a través de imágenes que las definan. Estos alumnos no deducen significados por su contexto, como ocurre en el caso de estudiantes con hábitos de lectura a diario.

Por otra parte, el discutir los apuntes de forma oral parece propiciar el uso del diccionario. Como decíamos anteriormente, el uso del diccionario va ligado al alumnado con hábitos de lectura más bajos, coincidiendo con los estudiantes que discuten sus apuntes oralmente. Queda reflejada así la dicotomía entre destrezas orales y escritas, desvelando dos tipologías de estudiantes dependiendo de si sus habilidades lingüísticas van más unidas a la lengua oral o a su forma escrita, desvelando también sus diferencias individuales (Abbasian & Khajavi, 2012).

Cuando la lectura fuera del aula es poco habitual, los estudiantes también necesitan más variedad de estrategias para estudiar. Estos participantes son los que suelen indicar en sus cuestionarios una mayor diversidad de técnicas de estudio de la lengua inglesa: uso de diagramas, consulta del diccionario, oír música de fondo mientras memorizan o discutir sus apuntes con compañeros. En contraposición, cuando sus niveles de lectura fuera del aula son más altos, no necesitan tantas técnicas de estudio para prepararse las asignaturas: estos otros alumnos suelen preferir el uso de esquemas para resumir los apuntes, sin necesidad de otras técnicas.

Aquellas técnicas de estudio y memorización relacionadas con imágenes y sonidos son usadas por participantes que, en general, prefieren discutir los apuntes de forma oral con

compañeros de clase. Podríamos decir que, en estos casos, y según sus respuestas en los cuestionarios, la oralidad va asociada a preferencias por la imagen y el sonido, más que a otras técnicas tales como deducir significados por el contexto o realizar anotaciones aclaratorias en los márgenes. Estos estudiantes que cooperan con otros ponen de manifiesto la importancia de los lazos afectivos a la hora de estudiar, creando actividades significativas fuera del aula.

### **6.3. Viñetas de los cómics: resultados relevantes en relación a las estrategias de estudio**

Entre todos los participantes que rellenan las viñetas del cómic, cabe destacar tres grandes grupos:

- a) Aquellos quienes escriben una historia corta con más o menos corrección lingüística.
- b) Aquellos que escriben su historia incluyendo algún aspecto humorístico.
- c) Y, finalmente, los participantes que insertan alguna frase con doble sentido, ironía o parodia, y que van más allá de lo puramente lingüístico, adentrándose en el nivel pragmático de la lengua.

Confirmando nuestra hipótesis inicial, los estudiantes que pertenecen al tercer grupo poseen un mayor hábito de lectura, y valoran más positivamente las destrezas escritas del lenguaje. Por el contrario, los autores de las viñetas menos elaboradas no son asiduos lectores fuera del aula, e incluso prefieren técnicas de estudio orales para trabajar las asignaturas.

### **6.4. Resultados de la investigación respecto a las hipótesis de partida**

Aquellos estudiantes que tienen mayor hábito de lectura poseen más recursos a la hora de enfrentarse a un reto académico escrito en Estudios Ingleses. Como hemos visto en los resultados de las encuestas, los estudiantes que son asiduos lectores tienen más facilidad para enfrentarse a la lectura y la escritura en lengua inglesa, ya que deducen los significados por el contexto. En su caso, hacen de la lectura y la escritura actividades significativas y motivadoras ya que en ellas ponen su motivación, y a ellas dan importancia. Del mismo modo, consideran importantes las destrezas escritas, en contraposición a los alumnos que no leen, quienes consideran las destrezas orales más importantes en su aprendizaje.

Los sujetos lectores también se comportan de una determinada manera ante la escritura o la lectura de sus apuntes. En ellos, estrategias tales como el uso del diccionario no son tan frecuentes como en otros alumnos que leen menos, ya que deducen los significados nuevos a través del contexto. Estas predilecciones por ciertas técnicas de estudio están determinadas no sólo por sus hábitos de lectura sino, también, por otros factores tales como su nivel en lengua inglesa.

Finalmente, nuestra tercera hipótesis trata sobre la relación directa entre éxito académico y conciencia de elementos extralingüísticos y curriculares. En este caso, no podemos corroborar esa relación directa de una manera sistemática, ya que nos harían falta más datos de algunas variables afectivas que no se pueden medir mediante el cuestionario. Sin

embargo, como veremos a continuación en la tipología de estudiantes encontrada, sí que puede verse una relación entre ambos factores, ya que los estudiantes con mejores calificaciones tienden a presentar una mayor conciencia de los elementos curriculares que son extralingüísticos. Como conclusión, podemos afirmar que las estrategias o técnicas que los alumnos consideran como motivadoras, son las que conducen al éxito en su aprendizaje, ya sean éstas orales o escritas.

### 6.5. Tipología de estudiantes según sus preferencias de aprendizaje

Podemos destacar los siguientes grupos según sus preferencias orales o escritas:

- Tipología Escrita: estudiantes que realizan bien esquemas mientras estudian los apuntes de la asignatura, o bien anotaciones en los márgenes de los folios; normalmente prefieren leer novelas como actividad fuera del aula.
- Tipología Oral: alumnos que prefieren repasar los apuntes de la asignatura de forma oral, antes que mediante esquemas. Estos también pueden estudiar con música y son estudiantes más visuales. Ante palabras de significado desconocido, prefieren el uso de imágenes para entender lo que significan. Son estudiantes creativos que rellenan la viñeta del cómic, aunque su índice de fallos gramaticales es mayor que los que leen de forma habitual fuera del aula.

Surgen también combinaciones según el perfil académico de los participantes:

- Los estudiantes denominados de escritura o preferencias escritas suelen tener un mayor hábito de lectura fuera del aula.
- Los estudiantes orales, por su parte, tienden a completar la viñeta del cuestionario al ser más creativos desde un punto de vista visual, aunque no siempre con éxito desde un punto de vista gramatical.
- Los estudiantes lectores suelen valorar positivamente las destrezas escritas del lenguaje, y usan técnicas igualmente escritas en su estudio. Cabe destacar en este grupo la ausencia de uso del diccionario en las palabras nuevas, cuyo significado se deduce generalmente del contexto.
- Los estudiantes no lectores presentan una clara dependencia del diccionario para su comprensión lectora y su estudio. Igualmente, valoran las destrezas escritas del lenguaje de una forma más negativa y necesitan leer varias veces los apuntes para entenderlos. Con respecto a las técnicas de estudio, utilizan mayor variedad de técnicas que los estudiantes con hábitos de lectura.

## 7. CONCLUSIONES

Todos los principios humanísticos teóricos mencionados anteriormente tienen aplicación práctica en un aula. A raíz de estos resultados y de la diversidad existente entre el alumnado, podemos pasar a diseñar actividades que favorezcan todos los tipos de aprendizaje, de acuerdo con las diferentes inteligencias y aptitudes de los alumnos. Las clases presenciales

y los trabajos a realizar fuera del aula combinarán recursos visuales con otros orales y escritos. De este modo, trataremos de cubrir las distintas preferencias de los estudiantes, que se sentirán más identificados a la hora de realizar una tarea académica que esté relacionada con sus propias estrategias de aprendizaje (teorías lingüísticas ilustradas con cómics, exposiciones orales en clase, debates en grupos o en parejas, escritos académicos, etc.) (Luque, 2011: 241-242).

Por otro lado, estas implicaciones pedagógicas también pueden extrapolarse a los métodos de evaluación de los estudiantes, algo que desde siempre preocupa a todos los miembros de la comunidad educativa. Tanto los recursos de evaluación tradicionales como los más innovadores han contado con mayor o menor atención por parte de los docentes (Black & William 2003: 628); desde nuestro punto de vista, el mejor método de evaluación es aquel que se ajusta a las necesidades de los estudiantes y a nuestros propósitos docentes. Conocer las estrategias de estudio y aprendizaje del alumnado puede ayudarnos a diseñar evaluaciones más personalizadas, a través de la evaluación continua y de las actividades mencionadas anteriormente.

En conclusión, al considerar las técnicas de estudio y los hábitos de lectoescritura como factores decisivos en el aprendizaje, estamos favoreciendo la autonomía del estudiante a la vez que propiciamos su habilidad de aprender a aprender. Como docentes podemos usar estos hábitos y habilidades como potenciadores del aprendizaje, obteniendo mejores resultados y, sobre todo, mayor motivación.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbasian, R. y Khajavi, Y. (2012). "English Language Teaching Program of Universities: Does it Cater for Multiple Intelligences of Students?", en *Porta Linguarum* 17: 111-132.
- Agustín Llach, M.P. (2009). "The Effect of Reading Only, Reading and Comprehension, and Sentence Writing in Lexical Learning in L2", en *RESLA* 22: 9-34.
- Alderson, J., y otros. (1996). *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alm, E. (2008). *Affect in Text and Speech*. Illinois: University of Illinois at Urbana-Champaign. Tesis doctoral.
- Arnold, J. (2009). "Affect in L2 Learning and Teaching", en *ELIA*, 9: 145-151.
- Beukeboom, C. J. y De Jong E. (2008). "When Feelings Speak: How Affective and Proprioceptive Cues Change Language Abstraction", en *Journal of Language and Social Psychology*, 27: 110-122.
- Black, P. y William, D. (2003). "In Praise of Educational Research: Formative Assessment", en *British Educational Research Journal* 29, 5: 623-637.
- Brown, J. (1996). *Testing in Language Programs*. New Jersey: Prentice Hall.
- Butler, S. y McMunn, N. (2006). *A Teacher's Guide to Classroom Assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chapelle, C. (2003). *English Language Learning and Technology*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Crisp, G. (2007). *The e-Assessment Handbook*. Nueva York: Continuum.
- Davison, C. y Leung, C. (2009). "Current Issues in English Language Teacher-Based Assessment", en *TESOL Quarterly* 43, 3: 393-415.

- Douglas, D. (2000). *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Durán Escribano, M. (2001). "Estudio de la relación de las destrezas receptivas u las productivas en la adquisición del inglés con fines académicos", en D. Levey, A. Losey, y M. González (eds.), *English Language Teaching: Changing Perspectives in Context*. Cádiz: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz, 25-42.
- Friend, M. (2001). "The Transition from Affective to Linguistic Meaning", *First Language*, 21: 219-243.
- Goodwin, C. (2007). "Participation, Stance and Affect in the Organization of Activities", en *Discourse & Society*, 18, 1: 53-73.
- Hughes, A. (2003). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johns, A. (2008). "Genre Awareness for the Novice Academic Student: An Ongoing Quest", en *Language Teaching*, 41, 2: 237-252.
- Küçük, F. & Walters, J. (2009). "How Good is your Test?", en *ELT Journal*, 63, 4: 332-341.
- Larsen-Freeman, D. (2001). "Individual Cognitive/Affective Learner Contributions and Differential Success in Second Language Acquisition", en M. Breen (ed.), *Learner Contributions to Language Learning*. Londres: Longman, 12-24.
- Littlejohn, A. (2008). "The Tip of the Iceberg: Factors Affecting Learner Motivation", en *RELC* 39, 2: 214-225.
- Luque Agulló, G. (2011). "Cómo explotar textos para trabajar la lectura en el aula de lengua extranjera (inglés). Ejercicios para fomentar la creatividad e imaginación", en *Porta Linguarum* 15: 233-245.
- McKay, S. (2006). *Researching Second Language Classrooms*. Londres: Lawrence Erlbaum.
- Murphy, R. (2007). "Evaluating New Priorities for Assessment in Higher Education", en C. Bryan y K. Clegg (eds.), *Innovative Assessment in Higher Education*. Londres: Routledge, 37-47.
- Peacock, M. (2001). "Language Learning Strategies and EAP Proficiency: Teacher Views, Student Views, and Test Results", en J. Flowerdew y M. Peacock (eds.), *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 268-285.
- PISA Report (2009). English Language Teaching and Learning Evaluation <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/notas/2010/20101207-pisa2009-informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b806ea35a>, último acceso 30 Abril, 2012.
- Reid, J. (1999). "Affect in the Classroom: Problems, Politics, and Pragmatics", en J. Arnold (ed.), *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 95-118.

## Apéndice

1. **Marque con una cruz: ¿dónde cree que residen sus dificultades a la hora de escribir en inglés?:**  
 Falta de vocabulario     Ortografía     Tiempos verbales     Orden de palabras en la frase     Otros:
2. **Numere las destrezas lingüísticas de la más a la menos importante (siendo 1 la más importante y 4 la menos):**  
 Oír     Leer     Hablar     Escribir
3. **En su tiempo libre, ¿lee libros, prensa o cómics en inglés, aparte de los que asignan en clase?:**  
 Muy a menudo     Bastante     A veces     Nunca
4. **¿Usa el diccionario cuando le hace falta?:**  
 Muy a menudo     Bastante     A veces     Nunca
5. **En su infancia o adolescencia, ¿ha sido la lectura una de sus aficiones?:**  
 Siempre     Hace algunos años que dejó de serlo     Nunca lo ha sido
6. **Si tiene que elegir, ¿qué prefiere leer en inglés?:**  
 Literatura     Cómic     Periódico     Revista
7. **¿Recuerda ver a sus padres o hermanos mayores leer cuando era pequeño/a?:**  
 Sí     No
8. **¿Mantiene contacto por escrito (carta, email...) en inglés con gente extranjera de forma regular?:**  
 Muy a menudo     Bastante     A veces     Nunca
9. **¿Cree que el uso de Campus Virtual y los foros, como nueva herramienta de comunicación en el Espacio Europeo de Educación Superior, ayudará a su perfeccionamiento del inglés leído y escrito?:**  
 Creo que sí ayudará al ser comunicación escrita  
 Creo que no tiene nada que ver
10. **Numere los factores que le motivan a estudiar/aprender inglés (siendo 1 el más importante y 4 el menos):**  
 La actitud del profesor en su clase     Materiales innovadores en el aula  
 Mi propia actitud     El sentido del humor en la clase
11. **Rellene los diálogos de esta viñeta en inglés, según crea que se asocian a los dibujos:**



12. **¿Qué considera más importante en una clase de inglés a nivel universitario?:**  
 Comunicación  Corrección de errores
13. **¿Es necesario conocer la cultura de los países de habla inglesa para poder comunicarse en inglés?:**  
 Sí  No
14. **En una asignatura de lengua o lingüística inglesa, ¿cómo preferiría trabajar? (elija una o dos opciones):**  
 Grupos grandes  Individualmente  
 Clases de grupos reducidos  En parejas
15. **¿Qué echa de menos en una clase de lengua o lingüística inglesa?:**  
 Más trabajo escrito con una finalidad real y comunicativa  
 Más trabajo oral con una finalidad real y comunicativa
16. **¿Cuántas veces lee un párrafo de los apuntes de esta asignatura hasta entenderlo?:**
17. **¿Qué estrategias usa para estudiar y comprender lo que lee?:**  
 Diccionario  Deducir los significados por el contexto de la frase  
 Dibujar o hacer esquemas  Anotar en los márgenes del texto
18. **¿Cómo le resulta más fácil aprender una palabra nueva?:**  
 Analizando su raíz  A partir de una imagen que la defina  
 A partir del contexto
19. **Complete la frase: Me ayuda a memorizar mejor...**  
 usar esquemas y diagramas con colores.  
 estudiar con música o discutir con alguien los apuntes.
20. **¿A qué le gustaría dedicar más tiempo en clase de inglés?:**  
Gramática:  
Vocabulario:  
Ortografía:
21. **Puntúe su conocimiento de inglés en este momento (siendo 5 la puntuación máxima y 1 la mínima):**  
Gramática:  
Vocabulario:  
Ortografía:
22. **¿Cree que se valora la creatividad en clase?:**
23. **¿Qué aspecto del inglés se debería enseñar en Estudios Ingleses?:**  
 Inglés General: inglés para fines sociales  
 Inglés para algún fin específico: indique cuál