

CONCIENCIA METACOGNITIVA Y ESTRATEGIAS DE LECTURA EN UN CONTEXTO PRO-AICLE A NIVEL UNIVERSITARIO

METACOGNITIVE AWARENESS AND READING COMPREHENSION IN A PRO-CLIL UNIVERSITY SETTING

CONNAISSANCE MÉTACOGNITIVE ET STRATÉGIES DE LECTURE DANS UN CONTEXTE PRO-AICLE AU NIVEAU UNIVERSITAIRE

Silvia Inés Pereira Rojas

Profesora asociada, Departamento de Idiomas, Universidad Simón Bolívar, Venezuela

*Mailing address: Edificio de Estudios Generales, Piso 2. Oficina EGE-201. Apartado Postal 89000. Valle de Sartenejas. Baruta. Estado de Miranda, Venezuela
E-mail: spereira@usb.ve*

Este texto es producto de la investigación "Metacognitive knowledge and reading comprehension in EFLW, realizada en la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filología, Master en Lingüística Inglesa: Nuevas Aplicaciones y Comunicación Internacional. Fecha de inicio: septiembre de 2010. Fecha de terminación: septiembre de 2011. Código de inscripción: 0610.

RESUMEN

En el trabajo se investiga la situación pro-Adquisición Integrada de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE) en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Complutense de Madrid, donde se enseñan cursos de contenido utilizando el inglés como medio de instrucción. Se realizaron dos estudios independientes y complementarios centrados en las estrategias de comprensión de lectura y la conciencia metacognitiva. El Estudio 1 exploró la percepción sobre el uso de estrategias al leer textos de contabilidad financiera en inglés. El Estudio 2 exploró el desempeño en una tarea multidisciplinaria de lectura y escritura. Los resultados de ambos estudios fueron contrastados. Se observa un vínculo con respecto a las estrategias que los estudiantes perciben utilizar y su conciencia metacognitiva. Aunque los participantes pudieron llevar a cabo la tarea basada en lengua extranjera y contenido, se advierte debilidad cuando se enfrentan con preguntas que requieren la aplicación de estrategias de lectura crítica, como justificar o inferir el significado del texto. Estos resultados representan una primera aproximación que podría contribuir con aquellos entornos donde se pretenda implementar pregrados bilingües a nivel universitario.

Palabras clave: conciencia metacognitiva, comprensión de lectura, adquisición integrada de contenidos y lengua extranjera (AICLE), enseñanza de lenguas extranjeras, pregrado bilingüe, lingüística aplicada.

ABSTRACT

This study explores the situation of a group of Business Administration students in a pro-CLIL context at Complutense University of Madrid. Two independent but complementary studies were conducted. Study 1 is a questionnaire on students' perception of their use of metacognitive strategies when reading financial accounting texts in English. Study 2 explores students' performance when completing a multidisciplinary reading and writing task. The data collected through a questionnaire was contrasted with the results students obtained in a tailor-made task. Results show that to a certain extent there is a link among both

studies with respect to student's perceived use of reading strategies and their actual performance regarding metacognitive awareness. Although participants could perfectly deal with the assessment from both perspectives: language and content, some weakness could be observed when the students had to manage critical reading skills such as justifying, deducing and inferring. These partial results could represent a contribution to those university contexts where official bilingual degrees are being implemented.

Keywords: metacognitive awareness, reading comprehension, content and language integrated learning (CLIL), foreign language teaching, bilingual degree, applied linguistics.

RÉSUMÉ

L'objectif de cette étude est d'analyser et d'évaluer la situation pro-AICLE à la Faculté des Sciences Économiques de l'Université Complutense de Madrid, où des cours de contenu sont enseignés utilisant l'anglais comme langue d'enseignement. Deux études indépendantes et complémentaires axées sur les stratégies de compréhension de l'écrit et la connaissance métacognitive ont été menées. Dans l'Étude 1, lors de la lecture des textes en comptabilité financière en anglais, un questionnaire a été administré pour explorer la perception de l'utilisation des stratégies de lecture. Dans l'Étude 2, la performance des sujets dans une tâche pluridisciplinaire de lecture et d'écriture a été explorée. Les données du questionnaire ont été comparées avec les résultats de la tâche.

Dans une certaine mesure, il existe un lien entre les deux études en ce qui concerne les stratégies que les étudiants croient utiliser et leur connaissance métacognitive. Bien que les participants aient pu effectuer la tâche sur le contenu en langue étrangère, une certaine faiblesse est remarquée lorsqu'ils sont confrontés à des questions qui exigent l'application de stratégies de lecture critique telles que justifier ou inférer la signification du texte. Ces résultats représentent une première approximation qui pourrait apporter une contribution aux institutions où il est prévu de mettre en œuvre des cours bilingues de premier cycle au niveau universitaire.

Mots-clés : connaissance métacognitive, compréhension de l'écrit, l'enseignement de matières par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE), enseignement des langues étrangères, licence bilingue, linguistique appliquée.

Introducción

La presente investigación se ubica dentro de un grupo de estudios experimentales y puede catalogarse como un análisis de necesidades (Hutchinson y Waters, 1987) sobre la situación pro-AICLE del pregrado bilingüe en Administración de Empresas de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), en lo que respecta a la aplicación de estrategias de comprensión de lectura y la activación de la conciencia metacognitiva.

De acuerdo con Maljers, Marsh y Wolff (2007), existen más de 200 tipos de modelos de *adquisición integrada de contenidos y lengua extranjera* (AICLE) alrededor del mundo, cuya práctica varía dependiendo del contexto de estudio y de los intereses curriculares de cada situación. Tal es el caso de la Comunidad Autónoma de Madrid, donde se vienen implementando diversos programas concernientes con la implementación del AICLE a nivel de educación primaria y de bachillerato, que se traducen en experiencias positivas, como lo indican los trabajos de Halbach (2009), Llinares y Dafouz (2010), y Reilly y Medrano (2009).

Sin embargo, en el sector universitario, la implementación de pregrados bilingües en la Comunidad de Madrid es “más heterogénea” (Dafouz y Nuñez, 2009, p. 101) e impone retos relacionados con iniciativas individuales que en algunos casos poseen poco apoyo institucional (Dafouz, 2006). Por ejemplo, el proyecto *Content and Language University Education (CLUE)*, que conduce la UCM, está enfocado hacia el análisis de necesidades educativas, a fin de sentar las bases para la puesta en marcha del AICLE a nivel universitario. Aunado a “la globalización del idioma inglés como *lingua franca*” (Smit y Dafouz, 2012, p. 2), en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la UCM se imparten determinados cursos de contenido utilizando el inglés como medio de instrucción.

Resultados parciales de algunas investigaciones previas (Llinares y Dafouz, 2010; Nuñez y

Dafouz, 2007) apuntan hacia la puesta en marcha del AICLE, fundamentada en el análisis de géneros discursivos (Bhatia, 2012), donde aspectos perceptuales, conceptuales y cognoscitivos interactúan (Langacker, 2009) brindando la oportunidad de reflexionar sobre el papel que cumple el lenguaje en la construcción del conocimiento en cada disciplina.

Como consecuencia, en contextos auténticos de enseñanza del inglés para propósitos académicos, es relevante llevar a cabo experimentos controlados para explorar hasta qué punto los estudiantes están conscientes de la presencia del discurso lingüístico específico que deben manejar y si son capaces de identificar e interpretar ese registro discursivo en particular. La recolección de este tipo de información se hace pertinente si el interés se centra en los diseños curriculares de programas coherentes, acordes con las necesidades específicas de los aprendices.

Siendo la lingüística aplicada un área interdisciplinaria basada en el estudio de los problemas del lenguaje, una descripción preliminar de la situación en el aula del pregrado bilingüe en Administración de Empresas de la UCM, en lo que respecta a las estrategias de comprensión de lectura y la conciencia metacognitiva, contribuiría con revelar algunas implicaciones pedagógicas que servirían de insumo a los planes de expansión internacional del enfoque AICLE a nivel universitario, no solo en España, sino también en países latinoamericanos y del resto del mundo.

Marco teórico

La AICLE (*Content and Language Integrated Learning —CLIL—*)¹ es un enfoque de enseñanza que combina los contenidos de las asignaturas de los planes de estudio, por ejemplo, la Ciencia y la

1 CLIL: “a dual-focused approach in which an additional language is used for the learning and teaching of content with the objective of promoting both content and language mastery to pre-defined levels” (Maljers, Marsh, Wolff, Genesee, Frigols-Martín y Mehisto, 2010).

Historia, con el aprendizaje de una lengua extranjera (LE). La filosofía que subyace al AICLE refleja una visión constructivista fundamentada en el uso de materiales auténticos, el diseño de tareas centradas en las necesidades del aprendiz y el trabajo cooperativo.

Según Pérez Vidal (2009, p. 1), una de las razones que hace especial a este nuevo paradigma, cuando se compara con otras metodologías de enseñanza, es su “naturaleza multifacética”. El AICLE conceptualiza la integración de cuatro factores esenciales para alcanzar el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje: “el contenido, la comunicación, la cognición y la cultura” (Coyle, 2009, p. 109).

Igualmente, el enfoque se centra en tres dimensiones de enseñanza: la sociocultural, la educativa-curricular y la psicolingüística (Pérez Vidal, 2009). La dimensión sociocultural otorga un papel protagónico al aprendizaje de lenguas al momento de crear una identidad en entornos multilingües y multiculturales. La dimensión educativa-curricular sienta sus bases en ideas relativas al diseño de cursos, el contenido, la cultura, la cognición y la comunicación. La dimensión psicolingüística se fundamenta en las teorías de adquisición de primera lengua (L1) que enfatizan la importancia del “input lingüístico” (Krashen, 1985) para el logro del aprendizaje, y se respalda, a su vez, en el enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas extranjeras (Dafouz, 2009).

Por su parte, la *conciencia metacognitiva* (*metacognitive awareness*) desempeña un papel determinante en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Flavell, 1979, 1999; Koriat, 2002; Kuhn, 2000; Kuhn y Dean, 2004; Schneider y Lockl, 2002), que incluyen la adquisición del lenguaje, el desarrollo de la comunicación y la comprensión oral, la resolución de problemas, la activación de la atención y la memoria, la interacción social, el desarrollo de la personalidad, el de la escritura y el de la comprensión de la lectura.

Partiendo de la base de que la comprensión de lectura tiene un papel transcendental en el aprendizaje

académico (Carrell y Grabe, 2002) y que esta destreza se ha convertido en una herramienta fundamental en el ámbito educativo universitario en inglés para propósitos académicos (IPA), los estudios de investigación en lingüística aplicada relacionados con esta temática son cada vez más numerosos (Boers y Lindstromberg, 2006).

El proceso de comprensión de lectura es complejo, estratégico e interactivo, por lo que el lector, con el objeto de descifrar el significado, debe enfrentarse con procesamientos de alto nivel cognitivo (Hellekjær, 2008). Por lo tanto, si la intención es mejorar la comprensión lectora de los aprendices, la situación ideal sería que el lector pudiese monitorear el texto escrito mediante la aplicación de una serie de estrategias que estén bajo su control de manera consciente.

Sin embargo, en muchas oportunidades, la naturaleza abstracta del lenguaje escrito representa un obstáculo para el aprendizaje de la lectura, que requiere del análisis intencional del mensaje subyacente que permita extraer el significado del texto (Medina de Callarotti, 1993). En este sentido, el proceso de comprensión de textos se concibe como una actividad metacognitiva, autorregulada por el lector, que requiere de la aplicación de actividades de alto nivel cognitivo, donde se conjugan conocimientos declarativos y procedimentales (Grabe, 2009).

Aunado a esto, y en correspondencia con Coyle, Hood y March (2010), cuando se intenta evaluar el conocimiento del contenido, una de las herramientas más importantes a tener en cuenta es la destreza de comprensión de lectura. Una vez que el lector construye una representación coherente de los significados del texto sobre la base de su conocimiento previo, las estrategias que aplica, su capacidad inferencial, los objetivos de la lectura y los contextos sociales y culturales donde se encuentra, el lector debe verbalizar lo comprendido de manera oral o escrita. Se corresponde con la autoevaluación constante por parte del lector, que busca interpretar el sentido del texto partiendo de la información dada (Parodi, 2011).

Como el pensamiento mismo, la comprensión de nuestro propio pensamiento experimenta un desarrollo. Una manera de apoyar el desarrollo metacognitivo en los aprendices es impulsarlos a reflexionar y a evaluar de forma consciente las actividades que realizan. Esto hace posible que el aprendiz intensifique su interés por lograr el propósito que persigue cuando ejecuta dichas actividades (Kuhn y Dean, 2004).

Estudio 1

Con el objetivo de explorar la percepción sobre el uso de estrategias de lectura, se administró el “Cuestionario de estrategias de lectura en inglés” —CELI— (véase Anexo 1), una versión en español, adaptada y validada por Ramírez y Pereira (2006),² del *Survey of Reading Strategies* (SORS) de Mokhtari y Sheorey (2002).

El cuestionario, diseñado para establecer la frecuencia y el tipo de estrategia que los estudiantes perciben utilizar mientras leen material académico en inglés como LE, está conformado por 24 ítems, subdivididos entre tres tipos de categorías que se interrelacionan: las estrategias globales —GLOB— (ítems 1, 5, 8, 9, 17, 18, 21, 22), orientadas hacia el análisis global del texto; las estrategias de resolución de problemas —PROB— (ítems 4, 6, 11, 13, 19, 23, 24), procedimientos que el lector utiliza para comprender mejor el texto mientras trabaja directamente con él; y las estrategias de apoyo —APO— (ítems 2, 3, 7, 10, 12, 14, 15, 16, 20), mecanismos básicos de apoyo que permiten que el lector entienda mejor la información textual. Los puntajes que se obtienen en cada categoría se expresan sobre la base de una escala Likert del 1 al 5.

Debido al nuevo contexto del estudio, se invitó a un doctor en Lingüística Inglesa, miembro de la

2 Los resultados satisfacen los criterios teóricos sobre el uso de estrategias metacognitivas según la concepción de Mokhtari y Sheorey (2002), y sugieren que el nuevo instrumento adaptado resulta válido y confiable para ser aplicado en la población de estudiantes universitarios venezolanos.

Facultad de Filología Inglesa de la UCM, a revisar la versión original del CELI. Partiendo del criterio del experto, se ajustaron algunos ítems para facilitar la comprensión y la legibilidad del contenido. Además, se introdujo una sección para obtener información demográfica sobre la edad, el sexo, el número de años dedicado al aprendizaje del inglés, la nacionalidad y la L1 de los participantes. Los patrones de selección de la frecuencia de uso de cada estrategia, el tipo de estrategia y el uso de las estrategias en general se analizaron cuantitativamente mediante una comparación de medias basada en la siguiente escala: alto (3,5-5), medio (2,5-3,4), bajo (2,4-1).

Es de destacar que tanto el SORS como el CELI han sido utilizados en diversos estudios relacionados con la comprensión de lectura en inglés como LE. Con respecto al primero, se destacan las investigaciones de Anderson (2003), Xianming (2007) y Zhang y Wu (2009). Por su parte, en el contexto latinoamericano, el segundo ha sido aplicado por Brito (2013), Innocentini, Tuero, Forte y Bruno (2012), Ortiz (2011), Pereira (2013), y Pereira y Ramírez (2008).

Participantes

Un total de veinte estudiantes ($n = 20$), entre 18 y 22 años de edad, 11 de sexo femenino y 9 de sexo masculino, matriculados en el primer año del pregrado bilingüe en Administración de Empresas de la UCM, participaron en el estudio. Los participantes respondieron el CELI de forma anónima e individual en un lapso aproximado de 15 minutos en el aula de clase. La mayoría de los estudiantes es hablante nativo del español y proviene de países hispanohablantes (véase tabla 1).

Se observa, además, que la mayoría de los participantes ha dedicado entre 6 a 15 años al aprendizaje del inglés (véase tabla 2).

Resultados

Los resultados descriptivos sugieren un nivel de frecuencia medio ($M \geq 2,5$) en el uso total de las

Tabla 1 Distribución de la muestra por nacionalidad y L1 ($n = 20$)

Nacionalidad	<i>n</i>	%	L1	<i>n</i>	%
China	1	5	Chino	1	5
Colombia	1	5	Español-Francés	1	5
España	15	75	Español	15	75
España-México	1	5	Español-Inglés	1	5
España-Sur África	1	1	Español-Italiano	1	1
Rumania	1	5	Rumano	1	5

Tabla 2 Distribución de la muestra por los años de estudio del inglés ($n = 20$)

Años de inglés	<i>n</i>	%
1-5	1	5
6-10	7	35
11-15	7	35
16-20	5	25

estrategias (TE). Dentro de las tres grandes categorías, la *media* obtenida muestra una tendencia hacia el uso intermedio-alto de las estrategias PROB ($M \geq 3,5$), y una tendencia hacia un nivel intermedio ($M \geq 2,5$) de las estrategias GLOB y APO respectivamente.

Con respecto al uso de las tres categorías de estrategias, se observa una tendencia que va de intermedia a alta, donde las estrategias PRO figuran en el primer lugar ($M = 3,5$), seguidas de las GLOB ($M = 3,1$) y las APO ($M = 2,7$).

En general, los resultados indican una tendencia hacia un nivel intermedio del uso total de las estrategias: TE ($M = 3,1$).

La tabla 3 presenta los resultados del uso autopercebido en cada una de las estrategias y la frecuencia obtenida en cada categoría, con base en una escala Likert del 1 al 5.

Tabla 3 Uso de estrategias de lectura de los estudiantes universitarios ($n = 20$)

Tipo de estrategia	Mínimo	Media (M)	Máximo
GLOB	2,00	3,10	4,88
PROB	2,43	3,55	4,86
APO	1,11	2,73	4,56
TE	2,24	3,13	4,30

GLOB: estrategias globales; PROB: estrategias de resolución de problemas; APO: estrategias de apoyo; TE: uso total de las estrategias

Estos resultados coinciden parcialmente con los obtenidos por Zhang y Wu (2009) en su investigación con estudiantes de bachillerato de nacionalidad china que cursaban inglés como LE en una situación formal de aprendizaje y que reportaron usar en mayor medida y en un porcentaje alto las estrategias PROB ($M = 3,78$) y GLOB ($M = 3,63$), y en un porcentaje intermedio las estrategias APO ($M = 3,06$). Asimismo, los resultados se corresponden en parte con los obtenidos por Anderson (2003), Pereira (2013), y Pereira y Ramírez (2008), con relación a la percepción del uso de estrategias PROB con mayor frecuencia y en porcentajes altos.

El análisis de los resultados del Estudio 1 sugiere que, en conjunto, los estudiantes universitarios no presentan las características específicas que los lectores estratégicos deben poseer. Al comparar los datos se observa que el tipo de estrategia que se reporta utilizar en mayor medida es la PROB, con una frecuencia de uso que no sobrepasa el promedio límite de 3,5. Se podría concluir, por tanto, que, en general, la tendencia en relación con el uso de estrategias de los estudiantes al leer textos de contabilidad financiera en inglés es hacia un nivel intermedio.

El hecho de que se reporte utilizar con mayor frecuencia las estrategias PROB permite presuponer que estos aprendices podrían enfrentar dificultades de comprensión de textos especializados. No hay que olvidar que el uso de estrategias PROB comprende

técnicas que se utilizan cuando se presentan problemas de comprensión de la información textual. Los puntajes obtenidos en cada una de las subescalas sugieren que los participantes deberían ser adiestrados para conocer y utilizar conscientemente estas estrategias, con el objeto de optimizar la destreza de comprensión de lectura al momento de enfrentar el discurso académico especializado.

Estudio 2

A fin de establecer la correspondencia entre los resultados del Estudio 1 y el verdadero desempeño de los alumnos en el aula, se diseñó a la medida (*tailor-made*) una tarea de lectura y escritura (véase Anexo 2), basada en el capítulo 5: "Financial Statement Overview: *Where the Gold is hidden*" del libro especializado de contabilidad financiera de Buffett y Clark (2008) (véase Anexo 3).

Teniendo en cuenta la naturaleza pro-AICLE del entorno universitario, se buscó activar el aprendizaje del lenguaje y el contenido por medio del análisis de géneros discursivos, a fin de despertar en los participantes la toma de conciencia sobre la manera como el vocabulario y las formas gramaticales se utilizan en diferentes tipos de textos, dependiendo de cada disciplina (University of Cambridge, 2009). Al combinar los resultados del cuestionario de autorreporte (CELI) con un instrumento de evaluación más objetivo, se pretende proveer una base que sustente el punto de vista de los participantes sobre el uso de estrategias con su desempeño en el aula.

Desde el punto de vista metodológico, este estudio de naturaleza cualitativa se diseñó para explorar la forma como un grupo de estudiantes universitarios se comportan de manera inmediata ante una tarea de comprensión de lectura y escritura en inglés para fines específicos.

La tarea incluye tres tipos de actividades:

A. **Prelectura:** una actividad de asociación de palabras, diseñada para activar el conocimiento previo sobre el tema a tratar.

B. **Durante la lectura:** actividades para el trabajo directo con el texto, diseñadas para estimular la discusión sobre el tema a partir del contenido del material auténtico e indagar la manera como se interpreta el lenguaje metafórico en los textos de contabilidad financiera.

C. **Poslectura:** una actividad de reflexión, diseñada para activar la toma de conciencia con respecto al propio proceso de aprendizaje.

Las respuestas a las preguntas fueron transcritas textualmente y agrupadas según la edad y el sexo de los participantes. Según el tipo de respuesta obtenida se crearon distintas categorías para el análisis. Por ejemplo, para procesar los datos de la actividad A, se tomó en cuenta la frecuencia de uso de las palabras repetidas por los aprendices. Luego de un conteo manual, se usó un contador de frecuencia de palabras y frases (WriteWords, s. f.). Por su parte, para analizar los datos de las actividades B y C se crearon categorías específicas, tomando en cuenta la naturaleza y el propósito de cada una de las preguntas formuladas.

Participantes

Un total de treinta y un ($n = 31$) estudiantes,³ 15 de sexo femenino y 16 de sexo masculino, completó la tarea basada en contenido y lengua extranjera. La administración se llevó a cabo con el mismo grupo de individuos, un mes después de la aplicación del CELI, en el aula de clase, en un lapso aproximado de 30 minutos. Tanto la investigadora como la profesora de contenido se encontraban presentes para atender a los estudiantes. Un número de 23 participantes completaron la tarea de manera individual y los 8 restantes lo hicieron en pareja, ya que se incorporaron tarde al aula. Todas las actividades se utilizaron para el análisis, haciendo la salvedad de la condición del trabajo (individual o en pareja).

3 Estos estudiantes forman parte del mismo grupo que participó en el Estudio 1. La diferencia numérica se debe a que la mayoría de los estudiantes matriculados asistió ese día a clase y completó la actividad.

Resultados

El desempeño de los participantes en la actividad A (prelectura) fue satisfactorio. Allí se buscó activar el conocimiento previo mediante un mapa semántico en torno al nombre de *Warren Buffet*. La mayoría de los participantes asocia el nombre de *Buffet* con los conceptos clave que describen los estados financieros. Las palabras más nombradas fueron: *accounting, balance sheet, cash flow statement, creative, entrepreneur, financial statement, genius, income statement, intelligent, investor, millionaire, money, rich, risk taker, stock market, successful, wealthy*.

El desempeño de los participantes en la actividad B (durante la lectura) fue más heterogéneo. La primera parte de la actividad estuvo compuesta por tres tareas semicontroladas que buscaban consolidar el conocimiento sobre los términos clave y el contenido específico. La primera tarea, un ejercicio de asociación de palabras (*matching*), obtuvo 81% de respuestas correctas. La segunda tarea, un ejercicio para completar espacios en blanco (*filling the blanks*), obtuvo 10% de respuestas correctas. La tercera tarea, un ejercicio de verdadero y falso, obtuvo 71% de respuestas correctas.

En la segunda parte de la actividad se indagaba por la manera como se interpretaba el lenguaje metafórico del lenguaje especializado y estuvo compuesta por las siguientes preguntas:

- a. The sub-title of the text is called “*Where the gold is hidden*”. Why is that so?
- b. Why does the author refer to “*flavours*” when talking about financial statements?

Para el análisis de se crearon cuatro categorías:

1. Consciente (C). Se observa una comprensión moderada del mensaje metafórico.
2. Metaconsciente (MC). Se observa una interpretación correcta del lenguaje metafórico.
3. No consciente (NC). Se observa una interpretación incorrecta del lenguaje metafórico.
4. No responde (NR). No hubo respuesta.

Para la pregunta *a*, las palabras más utilizadas fueron *gold, wealth y money*. En este caso, de forma consciente, 65% del grupo mostró estar consciente de la intención comunicativa de la expresión metafórica: *Where the gold is hidden*; sin embargo, un solo estudiante (13%) mencionó explícitamente que se trataba de una frase metafórica. El 19% restante no pareció comprender el mensaje subyacente del lenguaje figurativo.

Para la pregunta *b*, las palabras más utilizadas fueron *flavour, parts, types, way, forms, sweet y wealthy*. En esta oportunidad, 55% del grupo pareció estar consciente de la intención comunicativa del uso figurativo de la palabra *flavour*, mientras que 42% no pareció entender el mensaje subyacente del uso de esta palabra en el contexto del lenguaje especializado. Asimismo, en esta oportunidad solo un estudiante mencionó explícitamente que se trataba de una metáfora.

El análisis de estos resultados permite concluir que aunque la mayoría de los aprendices parecen comprender el mensaje que subyace al lenguaje figurativo, no todos están conscientes de la intención metapragmática de la función comunicativa. La tabla 4 muestra la postura metafórica hacia las preguntas *a y b* de la actividad B.

Tabla 4 Postura metafórica hacia las preguntas *a y b* de la actividad B (*n* = 31)

Pregunta <i>a</i>	<i>n</i>	%	Pregunta <i>b</i>	<i>n</i>	%
C	20	65	C	17	55
NC	6	19	NC	13	42
MC	4	13	MC	1	3
NR	1	3	NR	0	0

C: Consciente; MC: Metaconsciente; NC: No consciente; NR: No responde

La siguiente pregunta de la actividad B, la pregunta *c*, se formuló para indagar la manera como los participantes interpretan el contenido especializado sobre los estados financieros. La pregunta fue esta:

- c. Which factors have to be taken into account when deciding if the company is benefiting from a *durable competitive advantage*? Why?

En este caso se crearon cuatro categorías:

1. Bien (B). Se obtuvo la respuesta correcta.
2. Bien pero incompleto (BI). La respuesta fue parcialmente correcta, pero faltó incluir algún tipo de información relevante.
3. Malinterpretado (MI). La respuesta demuestra que hubo una mala interpretación de la pregunta.
4. No responde (NR). No hubo respuesta.

En esta ocasión, 32% del grupo respondió en forma correcta la pregunta de la tarea; 42% lo hizo parcialmente bien y 16% malinterpretó la pregunta. Estos resultados se podrían considerar positivos tomando en cuenta que, en este caso, los participantes estaban realizando una tarea de comprensión de lectura y escritura de evaluación formativa (*formative assesment*), cuyo propósito era obtener un diagnóstico inmediato del comportamiento de los aprendices cuando se enfrentan a una nueva manera de ser evaluados (Coyle, Hood y Marsh, 2010). La tabla 5 presenta los resultados obtenidos de la pregunta c.

Tabla 5 Distribución de las respuestas a la pregunta c ($n = 31$)

Pregunta c	n	%
B	10	32
BI	13	42
MI	5	16
NR	3	10

B: Bien; BI: Bien pero incompleto; MI: Malinterpretado; NR: No responde

Para la parte final de la tarea, la actividad C (pos-lectura), se formuló la siguiente pregunta:

What have you learnt from this exercise? You can answer in English or in Spanish.

En esta oportunidad, se crearon tres categorías:

1. Conocimiento sobre el contenido (CC). La respuesta se basa en el aprendizaje de los contenidos de la asignatura.
2. Conciencia metacognitiva (CM). La respuesta expresa algún tipo de reflexión sobre el propio aprendizaje; se usan de manera explícita verbos como *understand* (entender o comprender) o *decide* (decidir).
3. No responde (NR). No hubo respuesta.

En este caso, 60% de las respuestas se basó en el conocimiento sobre el contenido y 30% de los participantes respondió la pregunta de forma reflexiva. Este resultado era de esperarse, dado el tipo de adiestramiento que se recibe en entornos pro-CLIL, donde la instrucción del contenido prevalece sobre la instrucción del lenguaje.

La tabla 6 presenta los resultados obtenidos en la última actividad incluida en la tarea multidisciplinaria de lectura y escritura.

Tabla 6 Distribución de las respuestas para la pregunta de la actividad C ($n = 31$)

Pregunta C	n	%
CC	16	60
CM	12	30
NR	3	10

CC: Conocimiento sobre el contenido; CM: Conciencia metacognitiva; NR: No responde

Discusión

El presente trabajo se centra en el uso de estrategias de comprensión de lectura en inglés como medio de instrucción y la activación de la conciencia metacognitiva al leer textos especializados. Para tal fin se llevaron a cabo dos estudios independientes, pero al mismo tiempo complementarios. En el Estudio 1 se exploró la percepción del uso de estrategias de los estudiantes de Administración de Empresas de la UCM al leer textos de contabilidad financiera en inglés. En el Estudio 2 se estableció la correspondencia entre el uso de

estas estrategias y la comprensión de la lectura en inglés por estos mismos estudiantes. Los puntajes obtenidos a través del CELI se contrastaron con los resultados que los alumnos obtuvieron en el desempeño de una actividad multidisciplinaria de lectura y escritura en inglés, específicamente ideada y creada para la conducción de este trabajo.

Existe un vínculo entre ambos estudios con respecto a las estrategias que los estudiantes perciben utilizar y su desempeño real en lo que respecta a la activación de la conciencia metacognitiva. Los resultados del Estudio 1 muestran que la percepción de los individuos sobre el uso de estrategias tiende hacia un nivel intermedio. Esto indica que el grupo, en su conjunto, no presenta las características específicas que los lectores estratégicos deben tener. Los resultados del Estudio 2 señalan que, en términos generales, los participantes completaron con éxito las actividades lingüísticas explícitas, que incluían ejercicios de correspondencias semánticas, completar espacios en blanco y responder preguntas de verdadero o falso. Sin embargo, se observa debilidad cuando los participantes se enfrentaron con actividades que requerían la aplicación de estrategias de lectura crítica, como inferir, deducir y justificar.

En cuanto a la interpretación del lenguaje figurado, más de la mitad del grupo pareció comprender el mensaje subyacente de la postura metafórica. No obstante, solo una minoría demostró estar consciente de la verdadera intención comunicativa y metalingüística del mensaje.

Por otra parte, aunque la gran mayoría respondió correctamente la pregunta implícita, basada en el contenido del texto, solo una minoría estuvo en capacidad de justificar y explicar con sus propias palabras porqué de sus respuestas. Del mismo modo, solo una minoría demostró estar en capacidad de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje luego de realizar la tarea de aprendizaje. Este comportamiento se ve reflejado en las respuestas de los alumnos a las preguntas abiertas que se incluyeron en la última parte de la tarea.

Quizá estos resultados se deban a la metodología de instrucción tradicional que los estudiantes reciben a diario y con la que están familiarizados. Sería beneficioso desarrollar en los aprendices el conocimiento procedimental que les permita hacer uso de estrategias, donde se enfatice la activación de la conciencia metacognitiva. Así mismo, se recomienda la inclusión de un entrenamiento previo y de instrucciones explícitas que les facilite la interpretación del mensaje metafórico. La adquisición de estos conocimientos permitiría que, de manera flexible, los aprendices se adapten conscientemente a diversos contextos y situaciones de aprendizaje.

Es de vital importancia el diseño de instrucciones pedagógicas orientado hacia las características específicas de los estudiantes, que permita desarrollar la autonomía necesaria para alcanzar el éxito en el camino hacia el aprendizaje (Pérez Vidal, 2009).

Conclusiones

Los enfoques constructivistas enfatizan la importancia de los procesos cognitivos y del aprendizaje participativo por medio de la práctica y el desarrollo de la interacción social (Vygotsky, 1978). La naturaleza abstracta del lenguaje escrito representa un obstáculo para el aprendizaje de la lectura y es precisamente mediante el análisis intencional de la estructura del mensaje escrito que se puede extraer el significado de un texto. Para lograr este objetivo, el lector-aprendiz debe tener la habilidad de seleccionar estrategias, controlar su funcionamiento y, si se hace necesario, modificarlas (Medina de Callarotti, 1993).

Por medio de técnicas que ofrecen la posibilidad de que los datos sean recolectados de forma inmediata, se buscó indagar hasta qué punto los aprendices estaban en capacidad de integrar y acceder a diferentes fuentes de información en tiempo real, es decir, en el mismo momento en que la información lingüística está siendo procesada (Gass y Mackey, 2007). El objetivo fue tratar de

explicar cómo los individuos procesan la información e indagar sobre los mecanismos involucrados en los procesamientos cognitivos internos que ameritan hacer uso del lenguaje.

Con respecto a las variaciones discursivas entre los géneros y las disciplinas, la comprensión del lenguaje metafórico obtiene una importancia fundamental, teniendo en cuenta que se trata de una habilidad cognitiva que permite que los individuos se enfrenten con conceptos abstractos del lenguaje figurado (Boers, 2000). No hay que olvidar que en el discurso profesional conducido en inglés como medio de instrucción para fines específicos abunda el contenido del lenguaje figurativo que, en muchas oportunidades, no es muy fácil de entender e interpretar.

Actualmente, el número de universidades europeas y españolas, tanto públicas como privadas, que ofrecen dentro de sus estudios de pregrado y de posgrado titulaciones bilingües va en aumento (Sánchez, 2010). La presente investigación es un grano de arena que aporta a un área de investigación que requiere de datos confiables para el sustento de la puesta en marcha de un enfoque de enseñanza cuyo fin es la integración del aprendizaje de una LE con los contenidos curriculares específicos, dentro del marco de las diversas disciplinas que conforma la educación universitaria a nivel internacional.

Se recomienda la puesta en marcha de investigaciones experimentales y longitudinales que exploren de modo controlado el comportamiento de los aprendices pro-AICLE a nivel universitario. Esto incluirá la formulación de objetivos alcanzables, la selección de materiales auténticos y la creación de tareas de aprendizaje de alto nivel cognitivo. A través de la evaluación continua se busca que el estudiante tome conciencia de las necesidades individuales y, en consecuencia, se promueva el aprendizaje autónomo (Holec, 1981). Al mismo tiempo, se recomienda prestar atención a la formación docente con respecto a los métodos de enseñanza y los aspectos lingüísticos y metodológicos donde se integren el contenido y el lenguaje,

para garantizar el éxito de la educación en entornos CLIL a nivel universitario.

Referencias

- Anderson, N. (2003). Scrolling, clicking, and reading English: Online reading strategies in a second/foreign language. *The Reading Matrix*, 3(3), 1-33. Recuperado de: <http://www.readingmatrix.com/articles/anderson/article.pdf>
- Bhatia, V. K. (2012). Critical reflections on genre analysis. *Ibérica*, 24, 17-28. Recuperado de: http://www.aelfe.org/documents/03_24_Bhatia.pdf
- Boers, F. (2000). Enhancing metaphoric awareness in specialised reading. *English for Specific Purposes*, 19, 137-147.
- Boers, F. y Lindstromberg, S. (2006). Cognitive linguistic applications in second or foreign language instructions: Rationale, proposals, and evaluation. En G. Kristiansen, M. Achard, R. Dirven, y F. J. Ruiz de Mendoza (Eds.), *Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives* (pp. 305-355). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Brito, M. (2013). *Transferencia de estrategias de comprensión de la lectura desde una lengua extranjera a la primera lengua* (Trabajo de Maestría no publicado). Universidad Simón Bolívar, Caracas.
- Buffett, M. y Clark, D. (2008). *Warren Buffett and the Interpretation of Financial Statements: The Search for the Company with a Durable Competitive Advantage*. New York: Scribner.
- Carrell, P. y Grabe, W. (2002). Reading. En N. Schmitt (Eds.), *An introduction to applied linguistics* (pp. 233-250). London: Oxford University Press.
- Coyle, D. (2009). Promoting cultural diversity through intercultural understanding: A case study of CLIL teacher professional development at in-service and pre-service levels. En M. L. Carrió-Pastor (Ed.), *Content and Language integrated Learning: Cultural Diversity* (pp. 105-124). Bern: Peter Lang.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL Content and Language integrated Learning*. Cambridge: CUP.
- Dafouz, E. (2006). Solidarity strategies in CLIL university lectures: Teacher's use of pronouns and modal verbs. *VIEWS*, 15(3), 9-14.
- Dafouz, E. (2009, Enero). El aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE): muchas preguntas y algunas respuestas. *Apuntes de Lenguas Extranjeras*, 16-27.

- Dafouz, E. y Nuñez, B. (2009). CLIL in higher education: Devising a new learning landscape. En E. Dafouz y M. Guerrini (Eds.), *CLIL across Educational Levels: Experiences from Primary, Secondary and Tertiary Contexts* (pp. 1-16). London: Richmond Publishing.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive- developmental inquiry. *American Psychologist*, 34 (10), 906-911.
- Flavell, J. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual Review of Psychology*, 50, 21-45.
- Gass, S. y Mackey, A. (2007). *Data Elicitation for Second and Foreign Language Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language. Moving from Theory to Practice*. The Cambridge Applied Linguistics Series. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halbach, A. (2009). The primary school teacher and the challenges of bilingual education. En E. Dafouz y M. Guerrini (Eds.), *CLIL across Educational Levels: Experiences from Primary, Secondary and Tertiary Contexts* (pp. 19-26). London: Richmond Publishing.
- Hellekjær, G. (2008). A case for improved reading instruction for academic english reading proficiency. *Acta Didactica Norge*, 2(1), 1-17.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Hutchinson, T. y Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Innocentini, V., Tuero, S., Forte, A. y Bruno, C. (2012). Impacto de la enseñanza explícita de estrategias compensatorias y del conocimiento previo de inglés en la comprensión lectora en estudiantes de Ingeniería Agronómica de la UNMDP (2012, Noviembre). En Facultades de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de Entre Ríos y Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Paraná, 5º Jornadas Internacionales de Enseñanza de Inglés en las Carreras de Ingeniería. *Aprender y enseñar en tiempos posparentéticos. Libro de resúmenes* (p. 12.). Recuperado de: <http://www.bioingenieria.edu.ar/referencia/eventos/ingles-libro/documentos/ME%20INNOCENTINI%20TUERO%20FORTE%20BRUNO.pdf>
- Koriat, A. (2002). Metacognition research: An interim report. En T. Perfect y B. Schwartz, B. (Eds.), *Applied Metacognition* (pp. 261-286). Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 9(5), 178-181.
- Kunh, D. y Dean, D. (2004). Metacognition: A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory into practice*, 43(4), 268-273.
- Langacker, R. (2009). A dynamic view of usage and language acquisition. *Cognitive Linguistics*, 20(3), 627-640.
- Llinares, A. y Dafouz, E. (2010). Content and language integrated programmes in Madrid region: Overview and research findings. En D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training* (pp. 95-114). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Maljers, A., Marsh, D. y Wolff, D. (2007). *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. European Platform for Dutch Education and European Centre for Modern Languages.
- Maljers, A., Marsh, D., Wolff, D., Genesee, F., Frigols-Martín, M., y Mehisto, P. (2010). *Diverse Contexts –Converging Goals: CLIL in Europe*. Frankfurt: Peter Lang.
- Medina de Callarotti, M. E. (1993). *Capacidad metalingüística*. Caracas: Equinoccio.
- Mokhtari, K. y Sheorey, R. (2002). Measuring ESL student's awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education*, 25(3), 2-10.
- Nuñez, B. y Dafouz, E. (2007). Lecturing through the foreign language in a CLIL university context: Linguistic and pragmatic implications. *VIEWES*, 16(3), 36-42.
- Ortiz, H. (2011). *Estudio descriptivo, explicativo e interpretativo de las estrategias de monitoreo cognitivo usadas por estudiantes universitarios en la comprensión de textos académicos durante la lectura en inglés* (Tesis de Maestría). Universidad del Valle, Santiago de Cali. Recuperado de: <http://core.ac.uk/download/pdf/11863750.pdf>
- Parodi, G. (2011). La teoría de la comunicabilidad: notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos. *Revista Signos*, 44(76), 145-167. doi: 10.4067/S0718-09342011000200004
- Pereira, S. (2013). Estrategias metacognitivas y comprensión de la lectura en inglés a nivel universitario. *Lingua Americana*, 32, 47-64.
- Pereira, S. y Ramírez, J. (2008). Uso de estrategias metacognitivas de estudiantes de inglés en un curso

- pre-universitario. *Revista de Pedagogía*, 29(85), 291-331.
- Pérez Vidal, C. (2009). The integration of content and language in the classroom: A european approach to education (the second time around). En E. Dafouz y M. Guerrini (Eds.), *CLIL across Educational Levels: Experiences from Primary, Secondary and Tertiary Contexts* (pp. 1-15). London: Richmond Publishing.
- Ramírez, J. y Pereira, S. (2006). Adaptación de un instrumento para evaluar el conocimiento de estrategias metacognitivas de estudiantes universitarios venezolanos al leer textos académicos en inglés. *Laurus*, 12, 148-169.
- Reilly, T y Medrano, P. (2009). MEC/British Council Bilingual Project. Twelve years of education and smooth transition into secondary. En E. Dafouz y M. Guerrini (Eds.), *CLIL across Educational Levels: Experiences from Primary, Secondary and Tertiary Contexts* (pp. 59-70). London: Richmond Publishing.
- Sánchez, D. (2010). *Classroom interaction in university settings: The case of questions in three disciplines* (Trabajo de fin de Máster en Filología). Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/12793/>
- Schneider, W. y Lockl, K. (2002). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents. En T. Perfect y B. Schwartz (Eds.), *Applied Metacognition* (pp. 224-257). Cambridge: Cambridge University Press.
- Smit, U. y Dafouz, E. (2012). Integrating content and language in higher education: An introduction to English-medium policies, conceptual issues and research practices across Europe. *AILA Review*, 25, 1-12.
- University of Cambridge (2009). *Content and Language Integrated Learning Glossary*. University of Cambridge ESOL Examinations. Recuperado de: https://www.teachers.cambridgeesol.org/ts/digitalAssets/116715_CLIL_Glossary_17Aug09_FV.pdf
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. En *Mind and Society* (pp. 79-91). Cambridge: Harvard University Press.
- WriteWords (s. f.). Recuperado el 7 de julio de 2011, de: www.writewords.org.uk/word_count.asp
- Xianming, X. (2007). A study of first-year college students' metacognitive awareness of reading strategies. *Chiang Mai University Journal*, 1(1), 93-107.
- Zhang, L. y Wu, A. (2009). Chinese senior high school EFL students' metacognitive awareness and reading-strategy use. *Reading in a Foreign Language*, 21(1), 37-59.

Anexo 1. Cuestionario sobre estrategias de lectura en inglés

Universidad: _____ Facultad: _____ Fecha: _____
 Asignatura: _____ Nacionalidad: _____ Edad: _____
 Sexo: Hombre _____ Mujer _____ Lengua materna: _____ Número de años estudiando inglés: _____

Cuestionario sobre estrategias de lectura en inglés (CELI)

Estimado estudiante: el objetivo del presente cuestionario es recolectar información acerca de las distintas técnicas que utilizas cuando *lees material académico en inglés* (libros, exámenes, artículos de revistas, textos de carácter técnico, etc.).

Instrucciones: después de leer cada ítem, responde, marcando con un círculo, la opción que se corresponde con tu caso, según la siguiente escala:

1 = Nunca / casi nunca	2 = Ocasionalmente	3 = De vez en cuando	4 = Por lo general	5 = Siempre / casi siempre
------------------------	--------------------	----------------------	--------------------	----------------------------

Contesta todos los ítems, selecciona una sola opción en la escala. No existen respuestas correctas o incorrectas. Tu respuesta es individual y confidencial. Agradecemos tu honestidad y colaboración. ¡Gracias!

	Ítems	Nunca o casi nunca	Ocasionalmente	De vez en cuando (50%)	Por lo general	Siempre o casi siempre
1	Antes de comenzar a leer, hojeo el texto para ver de qué se trata	1	2	3	4	5
2	Hago uso de mi conocimiento previo sobre el tema para comprender mejor lo que leo	1	2	3	4	5
3	Mientras leo, hago anotaciones a fin de comprender mejor la lectura	1	2	3	4	5
4	Cuando leo, lo hago despacio y cuidadosamente para asegurar mi comprensión del texto	1	2	3	4	5
5	Antes de comenzar a leer, reviso el texto para identificar sus características (tamaño y organización)	1	2	3	4	5
6	Cuando leo y me desconcentro, trato de retomar el texto de nuevo	1	2	3	4	5
7	Cuando leo, subrayo o resalto en color información en el texto para recordarla mejor	1	2	3	4	5
8	Ajusto mi velocidad de lectura al nivel de dificultad del texto	1	2	3	4	5
9	Cuando leo, decido qué partes voy a leer con más cuidado y cuáles voy a ignorar	1	2	3	4	5
10	Cuando leo, anoto palabras clave del contexto para entender mejor el texto	1	2	3	4	5
11	Cuando leo y el texto se me hace difícil, presto más atención a lo que estoy leyendo	1	2	3	4	5
12	Algunas veces me detengo y anoto ideas importantes de lo que estoy leyendo	1	2	3	4	5
13	Cuando leo, consulto material de apoyo (p. ej., el diccionario) para tratar de entender mejor la lectura	1	2	3	4	5
14	Parfraseo (repito las ideas con mis propias palabras) para comprender mejor el texto	1	2	3	4	5
15	Cuando leo, analizo los dibujos y gráficos que aparecen en el texto para comprender mejor el texto	1	2	3	4	5
16	Cuando leo, utilizo señales tipográficas (signos, caracteres, etc.) para identificar información relevante en el texto	1	2	3	4	5
17	Reviso el texto de arriba a abajo para encontrar la relación entre sus ideas	1	2	3	4	5
18	Antes de comenzar a leer, trato primero de adivinar de qué se trata el texto	1	2	3	4	5
19	Cuando el texto se me hace difícil, lo releo para entenderlo mejor	1	2	3	4	5
20	Me hago preguntas acerca del texto que me gustaría saber responder	1	2	3	4	5
21	Reviso para ver si mis predicciones sobre el contenido del texto eran ciertas o falsas	1	2	3	4	5
22	Cuando leo, trato de adivinar el significado de palabras o frases desconocidas tomando en cuenta el contenido del texto	1	2	3	4	5
23	Cuando leo, traduzco palabras y frases del inglés a mi lengua materna para comprender mejor el texto	1	2	3	4	5
24	Cuando leo, pienso en mis conocimientos del tema en ambas lenguas: mi lengua materna e inglés	1	2	3	4	5

Anexo 2. Tarea de lectura y escritura

Universidad Complutense de Madrid

June 2nd 2011

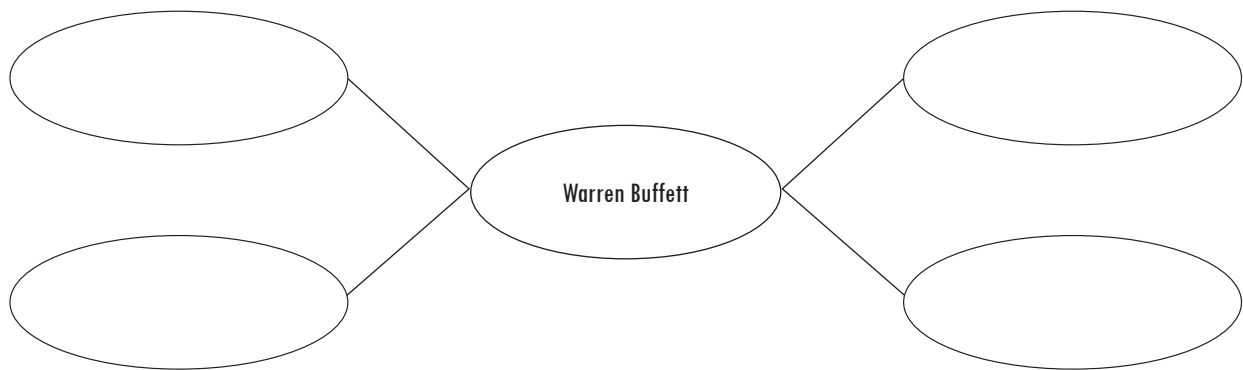
Age: _____ Sex: Male ___ Female ___ Name: _____

Degree in Business Administration

ACCOUNTING I

A. Pre-task activity. Word association.

What words come into your mind when you hear the name **Warren Buffett**? Use the web below to write your ideas about him.



95

B. While-task activity. Working with the text.

Read the text quickly. Use that information to do the activities that follow.

1. Match the terms found in column A with their definition in B.

	A		B	Match
1	Financial statement	a	Report that shows how much money the company earned during a set period of time.	
2	Income statement	b	Report that tells how much money the company has in the bank and how much money it owes.	
3	Balance sheet	c	Report that keeps track of the money that gets in and out of the company.	
4	Cash flow statement	d	Report that describes the financial health of the company.	

2. Fill in the blanks with the correct word from the box below.

A _____ (1) statement is a written account, _____ (2) compiled on a quarterly or _____ (3) basis, which describes the financial _____ (4) of the company. A financial statement includes an income statement, a balance sheet and, a cash flow _____ (5). The income statement _____ (6) how the _____ (7) are transformed into the _____ (8) income. The balance sheet is a _____ (9) of the financial _____ (10) of a company. The cash flow statement is concerned with the flow of cash in and cash out of the business.

annual	catch	monthly	profits	summary
balances	financial	net	statement	usually
business	indicates	never	strength	web

3. Specify whether the following sentences are True (T) or False (F).

- a. Income statements are reported quarterly during the year. _____
- b. You look at the balance sheet if you want to know how much money a business has made for a set period of time. _____
- c. You look at the cash flow statement if you want to know how much money a business is spending on bonds. _____

4. Briefly answer the following questions using your own words. Your answers can be written in English or in Spanish.

- a. The sub-title of the text is called “*Where the gold is hidden*”. Why is that so?

- b. Why does the author refer to “*flavours*” when talking about financial statements?

- c. Which factors have to be taken into account when deciding if the company is benefiting from a *durable competitive advantage*? Why?



C. Post-task activity. To think about.

What have you learnt from this exercise? You can answer in English or in Spanish.

Anexo 3. Chapter 5. Financial Statement Overview: *Where the Gold is hidden*

Financial statements are where Warren mines for companies with the golden durable competitive advantage. It is the company's financial statement that tells him if he is looking at a mediocre business forever moored to poor results or a company that has a durable competitive advantage that is going to make him superrich.

Financial statements come in three different flavours:

First, there is the *Income Statement*: the income statement tells us how much money the company earned during a set period of time. The company's accountants traditionally generate income statements for shareholders to for each three-month period during the fiscal year and for the whole fiscal year. Using the company's income statement, Warren can determine such things as the company's margin, its return equity, and, most important, the consistency and direction of its earnings. All of these factors are necessary in determining whether the company is benefiting from a durable competitive advantage.

The second flavour is the *Balance Sheet*: the balance sheet tells us how much money the company has in the bank and how much money it owes. Subtract the money owed from the money in the bank and we get the net worth of the company. A company can create a balance sheet for any given day of the year, which will show what it owes, what it owes, and its net worth for that particular day.

Traditionally, companies generate a balance sheet for shareholders to see at the end of each three-month period of time (called quarter) and at the end of the accounting or fiscal year. Warren has learned to use some the entries on the balance sheet –such as the amount of long-term debt it carries– as indicators of the presence of a durable competitive advantage.

Third, there is the *Cash Flow Statement*: The cash flow statement tracks the cash that flows in and out of the business. The cash flow statement is good for seeing how much money the company is spending on capital improvements. It also tracks bond and stock sales and repurchases. A company will usually issue a cash flow statement along with its other financial statements.

In the chapters ahead we shall explore in detail the income statement, balance sheet, and cash flow statement entries and indicators that Warren uses to discover whether or not the company in question has a durable competitive advantage that will make him rich over the long run.

Text taken from: Buffett, M. y Clark, D. (2008). *Warren Buffett and the Interpretation of Financial Statements: The Search for the Company with a Durable Competitive Advantage* (pp. 18-19). New York: SCRIBNER.

How to reference this article: Pereira Rojas, S. N. (2016). Conciencia metacognitiva y estrategias de lectura en un contexto pro-AICLE a nivel universitario. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 21(1), 81-97. doi: 1017533.udea.ikala.v21n01a06