

República Bolivariana de Venezuela
Universidad de los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Programa de Profesionalización Docente

LA COMPRENSIÓN LECTORA DEL INGLÉS A NIVEL UNIVERSITARIO

Autores: Peña, Marbella

Pérez, Kleyber

Tutor: Dr. Albarrán, Manuel

Mérida, Junio de 2012

Tabla de contenido

AGRADECIMIENTOS	VIII
RESUMEN	IX
INTRODUCCIÓN	X
CAPÍTULO I.....	12
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	12
1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	14
1.2.1. OBJETIVO GENERAL	14
1.2.2. OBJETIVO ESPECÍFICOS	14
1.3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	15
CAPÍTULO II.....	17
MARCO TEÓRICO	17
1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	17
2. BASES TEÓRICAS	23
2.1. EL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA	23
2.2. LA COMPRESIÓN LECTORA	23
2.2.1. La comprensión lectora del inglés como lengua extranjera	25
2.3. MODELOS TEÓRICOS DEL PROCESO DE COMPRESIÓN LECTORA	26
2.3.1. Modelo ascendente del proceso lector de Santiuste, García, Ayala y Barriguete (1996).....	26
2.3.2. Modelo interactivo expuesto por Cassany, Luna y Sanz (2001).....	30
2.3.3. Modelo de Lectura en lengua Extranjera para lectores con niveles básico e intermedio propuesto por Ruiz (2010)	33
2.4. ANÁLISIS DE LOS MODELOS DE COMPRESIÓN LECTORA	37
2.5. NIVELES DE COMPRESIÓN LECTORA EN ESPAÑOL	38
2.6. Niveles de comprensión lectora en inglés.....	40
2.7. Semejanzas y diferencias entre los niveles de comprensión lectora en español y en inglés.....	41
2.8. ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA COMPRESIÓN LECTORA.....	43
2.8.1. Estrategias de prelectura	43
2.8.2. Estrategias durante la lectura	45

2.8.3. Estrategias después de la lectura	46
2.8.4. Estrategias motivacionales.....	48
2.8.5. Estrategias metacognitivas	48
2.9. EL TEXTO.....	49
2.9.1. TIPOS DE TEXTO	50
2.9.2. SELECCIÓN DE TEXTOS A TRABAJAR CON LOS ESTUDIANTES	51
2.10. PROGRAMA	52
2.11. PROGRAMA PARA MEJORAR LA COMPRESIÓN LECTORA DE TEXTOS EN INGLÉS..	52

CAPÍTULO III..... 53

MARCO METODOLÓGICO 53

3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	53
3.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	54
3.3. PARTICIPANTES	54
3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LOS DATOS	55
3.4.1. TÉCNICAS	55
3.4.1.1. Análisis de contenido.....	55
3.4.1.2. Observación	56
3.4.2. INSTRUMENTOS.....	57
3.4.2.1. Cuestionario	57
3.4.2.2. Diario de clases	58
3.4.2.3. Diario de observación o del investigador.....	59
3.5. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	60
3.6. FASES DE LA INVESTIGACIÓN	60
I. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA	61
II. RECOLECCIÓN DE LOS DATOS	61
III. ELABORACIÓN DEL PROGRAMA.....	61
IV. EJECUCIÓN DEL PROGRAMA	62
V. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	62
VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	62

CAPÍTULO IV 63

PRESENTACIÓN Y ANALISIS DE LOS RESULTADOS 63

PARTE I	63
DIAGNÓSTICO DE LA INFORMACIÓN.....	63

DÍA 1: MIÉRCOLES 09 DE NOVIEMBRE DE 2011	64
DÍA 2: JUEVES 10 DE NOVIEMBRE DE 2011	79
RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO.....	84
<u>PARTE II</u>	85
<u>EL PROGRAMA</u>	85
INTRODUCCIÓN	85
EVALUACIÓN DEL PARTICIPANTE.....	86
UNIDAD I.....	88
<i>ESTRATEGIAS DE PRELECTURA</i>	88
UNIDAD 2.....	92
<i>ESTRATEGIAS DURANTE LA LECTURA</i>	92
CLASE 1	93
TEMA: LECTURA RÁPIDA (SKIMMING)	93
CLASE 2	97
TEMA: LECTURA ATENTA (SCANNING).....	97
CLASE 3	102
TEMA: INFERENCIA.....	102
CLASE 4	104
TEMA: FORMULACIÓN, COMPROBACIÓN, MODIFICACIÓN DE HIPÓTESIS.....	104
UNIDAD 3.....	109
<i>ESTRATEGIAS DESPUÉS DE LA LECTURA</i>	109
<u>PARTE III</u>	113
<u>PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....</u>	113
DÍA 1: JUEVES, 10 DE NOVIEMBRE DE 2011	114
DÍA 2: MIÉRCOLES, 16 DE NOVIEMBRE DE 2011	131
DÍA 3: JUEVES, 17 DE NOVIEMBRE DE 2011	139
DÍA 4: MIÉRCOLES, 23 DE NOVIEMBRE DE 2011	146
DÍA 5: JUEVES, 24 DE NOVIEMBRE DE 2011	162
DÍA 6: MIERCOLES, 30 DE NOVIEMBRE DE 2011	170
<u>CAPÍTULO V.....</u>	181
<u>CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y PROSPECTIVAS.....</u>	181

5.1. CONCLUSIONES	181
5.2. RECOMENDACIONES	183
5.3. PROSPECTIVAS	184

<u>REFERENCIAS</u>	185
---------------------------------	------------

<u>ANEXOS</u>	189
----------------------------	------------

ANEXO 1. INSTRUMENTO PARA DETERMINAR EL GRADO DE COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS EN INGLÉS. (SESIÓN 1)	190
ANEXO 2. INSTRUMENTO PARA DETERMINAR EL GRADO DE COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS EN INGLÉS. (SESIÓN 2)	193
ANEXO 3. INSTRUMENTO PARA DETERMINAR EL USO DE ESTRATEGIAS DE LECTURA DE TEXTOS EN INGLÉS.	196
ANEXO 4. LECTURA: “TV BOY”	197
ANEXO 5. LECTURA: “DOLPHINS”	198
ANEXO 6. LECTURA: “LA FAMILIA”	199
ANEXO 7. LECTURA: “CIGARETTES: AN INSIDER’S GLIMPSE”	200
ANEXO 8. LECTURA: “LOS DINOSAURIOS”	201
ANEXO 9. FORMATO PARA APLICAR ESTRATEGIAS DURANTE LA LECTURA (SKIMMING Y SCANNING)	202
ANEXO 10. LECTURA: “JUSTIN BIEBER”	203
ANEXO 11. FORMATO IDEAS ORIGINALES / IDEAS MEJORADAS	204
ANEXO 12. LECTURA: “WRONG HOROSCOPES?”	205
ANEXO 13. LECTURA: “HOROSCOPES”	206
ANEXO 14. FORMATO FORMULACIÓN, COMPROBACIÓN Y MODIFICACIÓN DE HIPÓTESIS.	207
ANEXO 15. FORMATO LO QUE APRENDÍ, LO QUE AÚN ME FALTA POR APRENDER.	208

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Procesos de la actividad lectora.	27
Figura 2. Modelo de comprensión lectora interactivo.....	32
Figura 3. Modelo de lectura en lengua extranjera.	35
Figura 4. Texto en inglés trabajado por la participante Princess.....	67
Figura 5. Texto en inglés correspondiente a la sesión del día jueves 10/11/11	80
Figura 6. Cartelera sobre absolutismo y despotismo.....	120
Figura 7. Cartelera sobre la revolución industrial.....	121
Figura 8. TV Boy (título e imagen).....	122
Figura 9. Dolphins (título e imagen).....	128
Figura 10. Texto Cigarettes: an insider's glimpse.....	136
Figura 11. Subrayar palabras desconocidas para aplicar estrategia de inferencia.....	156
Figura 12. Aplicando estrategia de inferencia con ayuda del video beam.....	157

INDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Formato para estrategia de prelectura: Lo que sé y lo que quiero saber	45
Cuadro 2. Formato para estrategia después de la lectura: Lo que aprendí, lo que aún me falta	47
Cuadro 3. Formato para estrategia de prelectura: lo que sé y lo que quiero saber.....	90
Cuadro 4. Formato para estrategia de prelectura: lo que sé y lo que quiero saber.....	94
Cuadro 5. Formato para aplicar estrategias durante la lectura (skimming y scanning)	99
Cuadro 6. Cambio en las ideas acerca de un párrafo.....	105
Cuadro 7. Cambio en las predicciones	107
Cuadro 8. Estrategia después de la lectura: Lo que aprendí y lo que aún me falta	110
Cuadro 9. Estrategias de prelectura y después de la lectura	110
Cuadro 10. Comparando ideas generadas cuando se conoce sólo el título con las ideas conociendo título e ilustración	123
Cuadro 11. Formato para estrategia de prelectura: lo que sé y lo que quiero saber	125
Cuadro 12. Formato para estrategia de prelectura: lo que saben los participantes del tema Beisbol en Venezuela	125
Cuadro 13. Formato para estrategia de prelectura: lo que saben los participantes del tema Beisbol en Venezuela y lo que quieren saber del tema	127
Cuadro 14. Formato para estrategia de prelectura: lo que sé lo que quiero saber del tema	128
Cuadro 15. Formato para estrategia de prelectura: lo que saben los participantes del tema <i>Dolphins</i> y lo que quieren saber del tema.....	130
Cuadro 16. Formato para estrategia de prelectura: lo que sé y lo que quiero saber.....	136
Cuadro 17. Formato para estrategia de prelectura: lo que saben los participantes del tema <i>Cigarettes: an insider's glimpse</i> y lo que quieren saber del tema.....	137
Cuadro 18. Formato para estrategia de prelectura: lo que saben los participantes del tema <i>Los dinosaurios</i> y lo que quieren saber del tema	142
Cuadro 19. Formato para aplicar estrategias durante la lectura (skimming y scanning)	143
Cuadro 20. Formato para estrategia después de la lectura: Lo que aprendí, lo que aún me falta	150
Cuadro 21. Formato para estrategia después de la lectura: Lo que aprendí del tema de <i>Los dinosaurios</i> , lo que aún me falta	151
Cuadro 22. Cambio en las predicciones del párrafo 1 de la lectura de <i>Los dinosaurios</i>	163
Cuadro 23. Cambio en las predicciones del párrafo 2 de la lectura de <i>Los dinosaurios</i>	164
Cuadro 24. Cambio en las predicciones del párrafo 1 de la lectura de <i>Wrong horoscopes</i>	166
Cuadro 25. Cambio en las predicciones del párrafo 2 de la lectura de <i>Wrong horoscopes</i>	168

AGRADECIMIENTOS

A Dios por habernos guiado para culminar esta meta.

A nuestros padres (Alejo y Romelia) por habernos apoyado en toda forma posible para culminar esta carrera, y habernos dado un hogar durante todo este tiempo, siempre nos sentimos como en casa. A Angélica por tenernos presente en sus oraciones y esperarnos con paciencia.

A la familia Peña-Toro incluyendo a esposos y esposas, por habernos brindado su apoyo, solidaridad y amistad en todo momento.

A nuestro tutor, Dr. Manuel Albarrán, por haber aceptado embarcarse en esta aventura con nosotros y habernos guiado para darle feliz término, sus orientaciones han sido excelentes y hemos aprendido muchísimo de su experiencia.

A los profesores y personal administrativo del PPD, que grano a grano van dando su aporte para mejorar la educación de nuestro país, programas como este deben recibir el respaldo de todas las instituciones que gerencian el sistema educativo en Venezuela.



COMISIÓN DE MEMORIA DE GRADO

Título de la Memoria de Grado: *LA COMPRENSIÓN LECTORA DEL INGLÉS A NIVEL UNIVERSITARIO.*

Autores:

*Peña Toro, Marbella
Pérez Ramos, Kleyber*

Tutor: *Dr. Manuel Albarrán*

Jurados sugeridos por la Comisión:

- Prof. Ingrid Contreras
- Prof. Tulio Carrillo

Fecha: Mérida, Julio de 2012

Resumen

Para la comprensión lectora de textos en inglés a nivel universitario es necesario el uso de estrategias según el momento de la lectura y la incorporación en este proceso de los conocimientos previos y la experiencia de vida del lector. La investigación se enmarca en el enfoque cualitativo; para el diagnóstico las técnicas utilizadas fueron la observación y el análisis de contenido, y los instrumentos consistieron en el cuestionario y el diario del investigador. Para la aplicación del programa las técnicas fueron igualmente la observación y el análisis de contenido, mientras que los instrumentos fueron el diario del investigador y el diario de clases del participante. En el diagnóstico participaron 11 estudiantes del primer semestre de ingeniería de una universidad pública ubicada en la parroquia Alto Barinas del estado Barinas y para el programa participaron 4 estudiantes. La investigación dio como resultado lo siguiente: En el diagnóstico se detectó que los participantes recurren al diccionario para la búsqueda de palabras como principal estrategia de lectura, haciendo una traducción literal al español y no comprenden la lectura; de los cinco niveles de comprensión lectora definidos en la investigación (descodificación, traducción, comprensión literal, comprensión inferencial, metacognición), los participantes se ubican entre los dos primeros niveles. Estos resultados permitieron elaborar un programa denominado *Estrategias para comprender la lectura en inglés* cuyo objetivo es mejorar la comprensión lectora de textos en inglés mediante el uso de estrategias de lectura. Con este estudio se llegó a la conclusión de que en la enseñanza de lectura en inglés universitario debe utilizarse un programa que se base en la enseñanza de estrategias cognitivas que conduzcan a que el estudiante las utilice y haga una lectura comprensiva.

Descriptores: Comprensión lectora en inglés, estrategia de lectura, programa.

INTRODUCCIÓN

La lectura es concebida como el proceso de construir activamente significados de un texto, es decir comprender. La comprensión que cada persona realiza depende de varios factores, los relacionados con el texto y los que conciernen al lector entre los que se pueden destacar el propósito que orienta la lectura, las expectativas del lector y el interés por leer, el conocimiento y experiencia lingüísticas, así como también los conocimientos previos sobre el tema y su experiencia de vida. Este proceso también se lleva a cabo cuando se lee en una lengua extranjera como el inglés.

A nivel universitario, muchos estudiantes presentan problemas de comprensión lectora cuando se enfrentan a textos en inglés, se observa que utilizan estrategias de comprensión lectora inadecuadas predominando entre ellas la lectura palabra por palabra para realizar su respectiva traducción y finalmente una traducción literal al español. Estas estrategias empleadas por los estudiantes no favorecen la comprensión pues los limita a la información contenida en el texto y no se observa que incluyan sus experiencias de vida y los conocimientos que previamente poseen sobre el tema que están leyendo. Esta situación se evidencia en la carrera de Ingeniería de una universidad pública ubicada en la parroquia Alto Barinas, del Estado Barinas.

Teniendo en cuenta la importancia de la comprensión lectora para los futuros profesionales de la ingeniería y las carencias que se observan en su desarrollo, en las que tiene una gran influencia el poco uso de estrategias de lectura, se decidió realizar un estudio a estudiantes de primer semestre de la carrera de ingeniería, de la parroquia Alto Barinas (Estado Barinas) con el objetivo de diseñar y aplicar un programa basado en el uso de estrategias de lectura, que contribuya a superar esta dificultad en el estudiantado universitario.

Este estudio se apoya en una investigación cualitativa, las técnicas utilizadas para la recolección de datos son la observación y el análisis de contenido, y los instrumentos para almacenar los datos son el diario del investigador, el cuestionario y el diario de clases del participante. El estudio consta de los siguientes capítulos:

Capítulo I: Incluye el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación de la investigación.

Capítulo II: Se dan a conocer los antecedentes de la investigación y las bases teóricas que sirven de apoyo y sustento al estudio.

Capítulo III: Se expone el marco metodológico, donde se incluye el tipo y el diseño de la investigación, los participantes, las técnicas e instrumentos de recolección de datos y finalmente cada una de las fases de la investigación.

Capítulo IV: Se presentan los datos obtenidos y el análisis de los mismos, está subdividido en tres partes: en primer lugar se presenta un diagnóstico de la situación para determinar las necesidades e intereses de los participantes, seguidamente se presenta el programa *Estrategias para comprender la lectura en inglés*. Para finalizar se presenta el análisis de los resultados obtenidos después de la aplicación del programa.

Capítulo V: Se presentan las conclusiones, recomendaciones y perspectivas que se derivaron de esta investigación.

CAPÍTULO I

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Muchos estudiantes universitarios utilizan estrategias de comprensión lectora del inglés inadecuadas. Por lo tanto, se hace necesario el diseñar y determinar la funcionalidad de un programa que conduzca al educando a emplear las estrategias para comprender un texto escrito en inglés.

El estudiantado utiliza la estrategia de leer palabra por palabra, para realizar su traducción respectiva, cuando desconoce su traducción entonces recurre al diccionario, lo cual entorpece la comprensión lectora, y lo que hace es una traducción literal al castellano y no comprende la lectura.

Al analizar el modelo de Mendoza (citado por Ruiz, 2010) de comprensión lectora, tenemos que la descodificación que se debe utilizar para una aproximación al texto y comprender la lectura, el estudiante universitario la hace para traducir el texto de forma literal. La siguiente fase que es precomprensión no la ejecuta o la hace a medias pues no formula ni hipótesis ni inferencias, porque sólo busca la traducción sin incluir sus experiencias que posee como lector. Esto conduce a que no exista la fase de comprensión, el hecho de reconstruir el significado de lo leído, por lo tanto no existe la interpretación.

Para Ruiz (2010) en un lector inicial de inglés como lengua extranjera, la traducción se alterna con la no traducción, esto ocurre en el primer momento de inicio como lector en inglés pero lo va a superar

a medida que se vuelve un lector maduro en inglés. El estudiantado universitario debería realizar una lectura sin recurrir a la traducción al castellano, porque ellos han trabajado con la lectura del inglés durante cinco años en el bachillerato. Sin embargo, recurre en forma recursiva a la fase de traducción y no pasa a los siguientes estadios del modelo. Lamentablemente, al finalizar los estudios universitarios el estudiante sigue en la misma fase de comprensión lectora porque no existe en los contenidos programáticos de la enseñanza del inglés contenidos que conduzcan al educando a emplear las estrategias de lectura adecuadas.

Ante esta situación, con este trabajo de investigación se busca conocer si la situación descrita anteriormente está presente en estudiantes universitarios de la parroquia Alto Barinas (Estado Barinas). Además, se trata de proponer un programa que contribuya a superar esta dificultad en el estudiantado universitario, para lo cual en concreto se plantean las siguientes interrogantes:

- ¿Qué estrategias de comprensión lectora de textos en inglés utilizan los estudiantes universitarios de la carrera de Ingeniería en la parroquia de Alto Barinas?
- ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora de textos en inglés que poseen los estudiantes universitarios?
- ¿Qué debe contener un programa que proponga mejorar las estrategias de comprensión lectora del inglés en estudiantes universitarios?
- ¿Qué tan efectivo, eficiente y funcional sería la aplicación del programa para mejorar las estrategias de comprensión lectora del inglés en estudiantes universitarios?

1.2. Objetivos de la Investigación

1.2.1. Objetivo General

Proponer un programa que atienda las necesidades del alumnado de una institución universitaria ubicada en el Estado Barinas, municipio Barinas, parroquia Alto Barinas, con el fin de mejorar las estrategias de comprensión lectora de textos en inglés.

1.2.2. Objetivo Específicos

- Identificar que estrategias de comprensión lectora de textos en inglés utilizan los estudiantes.
- Determinar el nivel de comprensión lectora de textos en inglés que poseen los estudiantes.
- Diseñar un programa con el fin de mejorar las estrategias de comprensión lectora de textos en inglés que le permita al estudiante autoevaluar su desempeño.
- Aplicar el programa a un grupo de estudiantes de la carrera de Ingeniería.
- Establecer la eficacia, eficiencia y funcionalidad de un programa para mejorar las estrategias de comprensión lectora del inglés en estudiantes universitarios.

1.3. Justificación de la Investigación

La comprensión de textos en inglés es importante para los estudiantes de nivel universitario porque les ayudará no solo a cumplir con los requerimientos para aprobar la asignatura, sino que es una herramienta de aprendizaje que les será útil en toda su carrera, en su vida profesional y en estudios posteriores.

A partir del análisis de la problemática existente en la asignatura de inglés del primer semestre, surge la necesidad de formular un programa que sirva de guía de acción para mejorar la enseñanza de la comprensión lectora y para fomentar la autonomía en el estudiante al leer textos en inglés.

Desde el punto de vista social, esta investigación pretende enfatizar el aspecto personal que involucra el proceso de lectura al incorporar conocimientos previos y experiencias de vida del lector. Este carácter personal debe reflejarse al momento de evaluar la comprensión lectora de textos en inglés.

En cuanto a la evaluación, esta investigación se justifica porque puede ayudar al estudiante a reconocer la importancia de autoevaluar su desempeño en la comprensión de textos en inglés, identificar sus fortalezas y debilidades para luego emplear estrategias en forma consciente que le ayuden a convertirse en un lector autónomo.

Es común escuchar que enseñar estrategias de comprensión lectora es una responsabilidad del área de Lengua en los niveles primarios de estudio, y de la asignatura de Castellano y Literatura a nivel de educación media. Sin embargo, enseñar a leer para comprender debe ser responsabilidad de todo docente en su respectiva cátedra; con esta investigación se espera contribuir a mejorar la comprensión lectora de un texto en inglés con el entendido de que algunas de las estrategias propuestas en el programa se pueden extrapolar a las demás asignaturas y a cualquier otro tipo de lectura.

Esta investigación servirá para asentar las bases de estudios posteriores con miras a incluir, de manera formal, las estrategias de lectura en los contenidos de la asignatura de inglés a nivel de educación media y superior.

Así pues, se considera que una investigación orientada a la formulación de una propuesta para mejorar la comprensión lectora del inglés a nivel universitario, se encuentra plenamente justificada.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

El capítulo denominado marco teórico se estructura en dos apartados, el primero contiene los antecedentes de esta investigación denominada *La comprensión lectora del inglés a nivel universitario*, mientras que en el segundo se presentan las bases teóricas que conceptualizan los contenidos encuadrados con el estudio.

1. Antecedentes de la Investigación

A continuación se presentan los aportes teóricos y experimentales relacionados con la comprensión lectora de textos en inglés, que han servido como punto de partida para esta investigación. En tal sentido, Flórez (2003) estudia el proceso de lectura de textos en inglés para indagar sobre el uso de estrategias de lectura, y por qué algunos estudiantes logran comprender el texto y otros no. Seguidamente Morales (2007) explora el concepto de lectura desde las perspectivas de los lectores con miras a incorporar estas perspectivas a las actividades en el aula. Vargas, Machado y Casiano (2007) estudian la posible relación entre la comprensión lectora en español como lengua materna y en inglés como lengua extranjera. Cansigno (2010) investiga la experiencia de la lectura en lengua extranjera para, apoyándose en las dificultades que experimentan los alumnos, proponer actividades basadas en la adquisición de nuevas competencias lingüísticas, conocimiento de estilos de aprendizaje y manejo de estrategias

de lectura. Finalmente, Ruíz (2010) propone un modelo del proceso de lectura en lengua extranjera, desde la fase básica de descodificación hasta la fase de interpretación del significado del texto.

El primer antecedente es una investigación realizada por Flórez (2003) titulada *El proceso de lectura de textos en inglés. Un estudio con alumnos de 8vo. Grado de educación básica*, esta investigación fue realizada bajo el paradigma cualitativo a través de una investigación-acción, el rol de la investigadora fue de observadora-participante. Participaron 39 alumnos de octavo grado de educación básica del Estado Mérida, no obstante, para efectos del análisis de la información obtenida durante el desarrollo del estudio, solo se seleccionó en forma aleatoria diez de ellos. Recogió los datos mediante la observación y la entrevista semi-estructurada, el instrumento para almacenar la información fue el diario del investigador y el cuestionario. En el resultado encontró que ocho de los diez alumnos, lograron desarrollar las estrategias de lectura presentadas y construyeron el significado de los textos, se motivaron hacia la lectura y no utilizaban diccionario para comprender la lectura, además se logró obtener información de cómo estos estudiantes desarrollaban estas estrategias, así como también se obtuvo información de por qué para unos estudiantes comprender textos en inglés se les facilita mucho más que a otros.

Como segundo antecedente se cita la investigación realizada por Morales (2007) titulada *Exploraciones sobre el concepto de lectura desde las perspectivas de los lectores*. Esta investigación se realizó en la ciudad de Mérida, Venezuela. La metodología se basó en el paradigma cualitativo, el grupo de estudio lo constituyó 7 informantes, los datos fueron recolectados e a través de entrevistas no estructuradas, y de una manera informal se observaron algunos de los participantes antes y después de la entrevista. A partir de los datos obtenidos encontró indicios en los participantes que los obligaban a reconsiderar la lectura más que como una búsqueda de

información como una fuente infinita de placer. Concluye que es necesario reconsiderar la manera de cómo se enseña la lectura en las instituciones educativas. Las prácticas escolares se alejan de lo que hacen los lectores cuando leen fuera de la escuela.

Como tercer antecedente se cita Vargas, Machado y Cassiano (2007) en una investigación titulada *La comprensión lectora en español como lengua materna y en inglés como lengua extranjera en los estudiantes del IAM*, ubicado en Bogotá, Colombia. Este estudio se enmarcó dentro del enfoque cuantitativo y fue una investigación descriptiva de campo, la muestra la conformaron 196 estudiantes del 6to al 11avo año del Instituto Alberto Merani, 92 estudiantes cursaban el nivel básico, 75 el nivel intermedio y 29 el nivel avanzado. Para recoger los datos se realizó una encuesta, como instrumento para recoger los datos se empleó el test para diagnosticar la comprensión lectora en lengua materna y se usó como segundo instrumento las pruebas de proficiencia en comprensión lectora en inglés. Los resultados de este estudio muestran correlación positiva y significativa entre los niveles de comprensión lectora en español y los niveles de comprensión lectora en inglés, hecho que sugiere que los niveles de lectura en la primera lengua puedan ser determinantes de los niveles logrados en una lengua extranjera, y por lo tanto, de manera tentativa y sujeta a verificación, los altos resultados del Instituto Alberto Merani en el área de Inglés pueden explicarse, parcialmente, por los altos resultados en español.

Como cuarto antecedente Cansigno (2010), en su artículo titulado *La experiencia de la lectura en lengua extranjera*, señala que dadas las dificultades que experimentan los alumnos al incursionar en la lectura de textos en otra lengua que no sea la materna, se hace necesaria la adquisición de competencias no sólo lingüísticas, sino también discursivas y metalingüísticas, así como el conocimiento de estilos de aprendizaje, el manejo de estrategias de lectura y el procesamiento de la información de la

lengua materna y extranjera. El objetivo de su trabajo pretende retomar reflexiones para mejorar la lectura en lengua materna (L1) y lengua extranjera (L2) con alumnos universitarios de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) – Azcapotzalco (México), aplicando estrategias de lectura y aprendizaje que posibiliten construir nuevos conocimientos, planificando actividades de lectura como una experiencia sistemática con el fin de lograr lectores autónomos en dicho proceso. Al aplicar esta propuesta se espera que los alumnos desarrollen sus destrezas de estudio y heurísticas acordando prioridad en la responsabilidad de su propio aprendizaje. La lectura en lengua extranjera ha de vincularse también a las actividades cotidianas como la música, los juegos y recursos informáticos, el cine, la televisión, la prensa y las nuevas tecnologías de la comunicación. El desarrollo de habilidades de lectura en lengua extranjera debe orientarse con fines prácticos en la vida académica y profesional del alumno.

Como quinto antecedente se presenta el artículo de Ruiz (2010) titulado *El proceso de lectura en lengua extranjera: de la descodificación a la interpretación*, en el cual se propone un modelo de cinco fases para los lectores de lenguas extranjeras: descodificación, traducción, precomprensión, comprensión e interpretación. Este modelo ha sido ideado teniendo en cuenta a lectores con niveles de competencia en lengua extranjera que oscilan entre básico e intermedio. Como conclusión plantea que el estudiante de una lengua extranjera atraviesa por diferentes estadios al enfrentarse al texto y su respuesta lectora va a variar dependiendo de múltiples factores: nivel de competencia lingüística, conocimiento cultural, significatividad del texto, motivación, entre otros. Esto lo lleva a defender la premisa de que no hay dos lectores que respondan al mismo estímulo de forma idéntica.

Las investigaciones citadas anteriormente como antecedentes aportan ideas importantes para el presente estudio desde diferentes perspectivas. La

investigación de Flórez (2003) se tomó en cuenta porque aporta situaciones desarrolladas en clase donde se aplican estrategias de prelectura (uso de la portada, uso de los encabezados de los capítulos, uso del título), lectura (contrastación de hipótesis) y después de la lectura (completación de espacios en blanco, inferencias). También se usaron estrategias para activar los conocimientos previos puesto que ayudan a que los estudiantes establezcan sus propósitos de lectura y contribuyen a lograr lectores más independientes.

El estudio realizado por Morales (2007) es importante para la investigación porque introduce algunas consideraciones pedagógicas para crear una situación significativa de lectura, lo que implica que esta debe ser parte de una situación que se realiza cotidianamente, se debe presentar en los términos en que la realizaron los participantes naturalmente; que refleje sus intereses, motivaciones y se tomen en cuenta sus conocimientos previos y sus estructuras cognoscitivas. Inmerso en una situación de este tipo, podría vivir una experiencia de lectura, sin la idea de que va a ser evaluado y propiciando una mejor comprensión lectora.

La investigación realizada por Vargas, Machado y Cassiano (2007) se considera significativa porque los resultados obtenidos le dan importancia a la lectura en el lenguaje materno, es decir, leer bien en el idioma español otorga muchas ventajas para realizar una buena lectura en inglés.

La investigación de Cansigno (2010) se considera importante porque señala que la visión que se tiene del proceso de lectura ha evolucionado desde su concepción como un proceso de abstracción de significado por parte del lector, pasando a ser un proceso de interacción entre el lector y el texto donde la lectura no sería una actividad pasiva sino que implica activación de procesos cognitivos del lector; hasta la actualidad en que los campos de la lingüística y la didáctica han realizado aportes en el campo de

la enseñanza y de las lenguas extranjeras. Hoy en día es pertinente subrayar que el lector, el texto, las estrategias de lectura y los materiales didácticos son elementos claves en el proceso de lectura. Esta investigación propone tomar en cuenta estos cuatro elementos para tener una mejor comprensión lectora de textos en inglés.

El trabajo de Ruiz (2010) es relevante para esta investigación debido a que propone un modelo de comprensión lectora para lenguas extranjeras orientado a lectores con niveles básico e intermedio. Este modelo servirá como base para entender en qué forma los estudiantes interactúan con un texto en inglés, además enfatiza el hecho de que la experiencia de lectura de textos es personal, subjetiva y depende de la cultura de cada individuo.

2. Bases Teóricas

En esta sección se presenta la teoría que está relacionada con el estudio denominado *La comprensión lectora del inglés a nivel universitario*, la misma permite comprender y analizar los datos encontrados.

En primer lugar se presenta el inglés como lengua extranjera y su comprensión lectora. En segundo lugar la teoría relacionada con los modelos de comprensión lectora tanto en lengua materna como en lengua extranjera para entender los procesos que se llevan a cabo en la lectura de la lengua materna y establecer diferencia con la lectura en lengua extranjera. En tercer lugar se presentan las distintas estrategias para mejorar la comprensión lectora.

2.1. El Inglés como lengua extranjera

Para Muñoz (2002) el inglés es una lengua extranjera porque “la lengua no tiene presencia en la comunidad en que vive el aprendiz” (p. 112).

En conformidad con la definición aportada por Muñoz, se puede decir que el idioma inglés para los estudiantes universitarios en Venezuela, se debe considerar como una lengua extranjera y no como una segunda lengua, pues se trata de una lengua que no se habla en la comunidad donde viven los estudiantes.

2.2. La Comprensión lectora

Son muchos los investigadores que han estudiado la comprensión lectora y han aportado sus definiciones a través del tiempo (Smith, 1989; Goodman 1970-1988 (en Redondo 1997); Colomer y Camps, 1991; Solé, 1992). Gracias a las nuevas investigaciones y aportes científicos desde la

Psicología del Aprendizaje, la Psicolingüística y la Didáctica de la Lengua Escrita, el concepto ha ido evolucionando. Para efectos de esta investigación, se entiende como comprensión lectora la definición aportada por Serrano, Peña, Aguirre, Figueroa y Madrid (2002):

La lectura es concebida como el proceso de construir activamente significados de un texto, es decir comprender. Proceso que supone la presencia de un lector activo que interactúa con el texto para reconstruir su sentido, poniendo en juego sus conocimientos previos y su competencia lingüística, y guiado por los propósitos que lo orientan en su tarea de lectura. El lector hace uso de su conocimiento acerca del mundo, de sus experiencias lingüísticas almacenadas, del conocimiento del tema sobre el cual lee y del texto mismo para procesar información que el texto suministra y construir así su propia representación llegando así al significado. De esta forma la comprensión que cada individuo realiza depende de varias cuestiones, algunas relacionadas con el texto y otras propias del lector, entre las que podríamos señalar el conocimiento y experiencia lingüísticas, el propósito que orienta a la lectura y las expectativas y el interés por leer (p.18).

De esta definición, se desprende el carácter personal que tiene cada lector pues además del texto propiamente, entran en juego otros aspectos sumamente importantes como los conocimientos previos del tema y las experiencias de vida que el lector posea. De allí, la importancia de usar estrategias de lectura que le permitan al lector activar estos aspectos para mejorar su motivación, logrando una experiencia de lectura más significativa dando como resultado una mejor comprensión del texto. No se debe pasar por alto que la lectura, bajo esta perspectiva, se percibe como un proceso personalizado y que el producto final reflejará diferencias entre un lector y otro.

2.2.1. La comprensión lectora del inglés como lengua extranjera

La comprensión lectora es un proceso donde el lector juega un papel activo y debe interactuar con el texto en función, del objetivo que persigue con la lectura y del conocimiento previo que posee sobre el tema.

Mejorar la comprensión lectora en la lengua materna, requiere un proceso largo, y es de esperar que la comprensión lectora del inglés como lengua extranjera requiera de mayores esfuerzos. González (1999) lo explica claramente con un ejemplo:

Leer en una segunda lengua es un proceso que requiere de mayores esfuerzos, haciendo que la lectura sea menos eficiente.... El reconocimiento de las palabras es un buen ejemplo. Mientras que la persona que está leyendo en la primera lengua lo hace automáticamente, quien aprende una segunda lengua tiene que invertir más tiempo para poder enfocar su atención en el elemento de vocabulario nuevo, y de esta forma reducir la atención que debe fijar en otros procesos que tienen lugar cuando se lee un texto.

A pesar de la dedicación que se requiere, hoy en día el proceso de lectura en inglés es visto como una de las habilidades más importante para el aprendizaje especialmente en contextos académicos. Los docentes de inglés como lengua extranjera deben comprender la importancia de entender los procesos que se llevan a cabo en la lectura de lengua materna. Por ejemplo, el conocer el vocabulario y la sintaxis, en un nivel básico, son aspectos críticos para la comprensión lectora y han sido analizados con el fin de dar claridad a la lectura en una segunda lengua, por lo tanto, el docente debe orientar esfuerzos para incrementar el vocabulario de sus estudiantes con cada nueva lectura.

Por otro lado, el conocimiento previo acumulado sobre los diferentes temas tiene una influencia importante en la comprensión de la lectura, es por esto que se hace necesario activar esos conocimientos antes de abordar el texto, para que el lector pueda evaluar la información que lee, compararla o sintetizarla de acuerdo con otras fuentes de información leídas anteriormente.

2.3. Modelos teóricos del proceso de comprensión lectora

Durante los últimos años varios autores han propuesto modelos teóricos ascendentes, descendentes e interactivos, para explicar el proceso de comprensión lectora. En primer lugar, se abordará el modelo ascendente de Santiuste y otros (1996), en segundo lugar, se hará referencia al modelo interactivo expuesto por Cassany y otros (2001) y por último, el modelo propuesto por Ruiz (2010) para el proceso de lectura en lengua extranjera, el cual refleja las diferencias con respecto al proceso de lectura en lengua materna.

2.3.1. Modelo ascendente del proceso lector de Santiuste, García, Ayala y Barrigüete (1996)

Santiuste, García, Ayala y Barrigüete (1996) proponen una aproximación a la complejidad de los procesos y representaciones que se ponen en juego en la actividad lectora, el diagrama del proceso de comprensión lectora se presenta en la figura 1. En el diagrama de flujo los procesos están enmarcados en rectángulos.

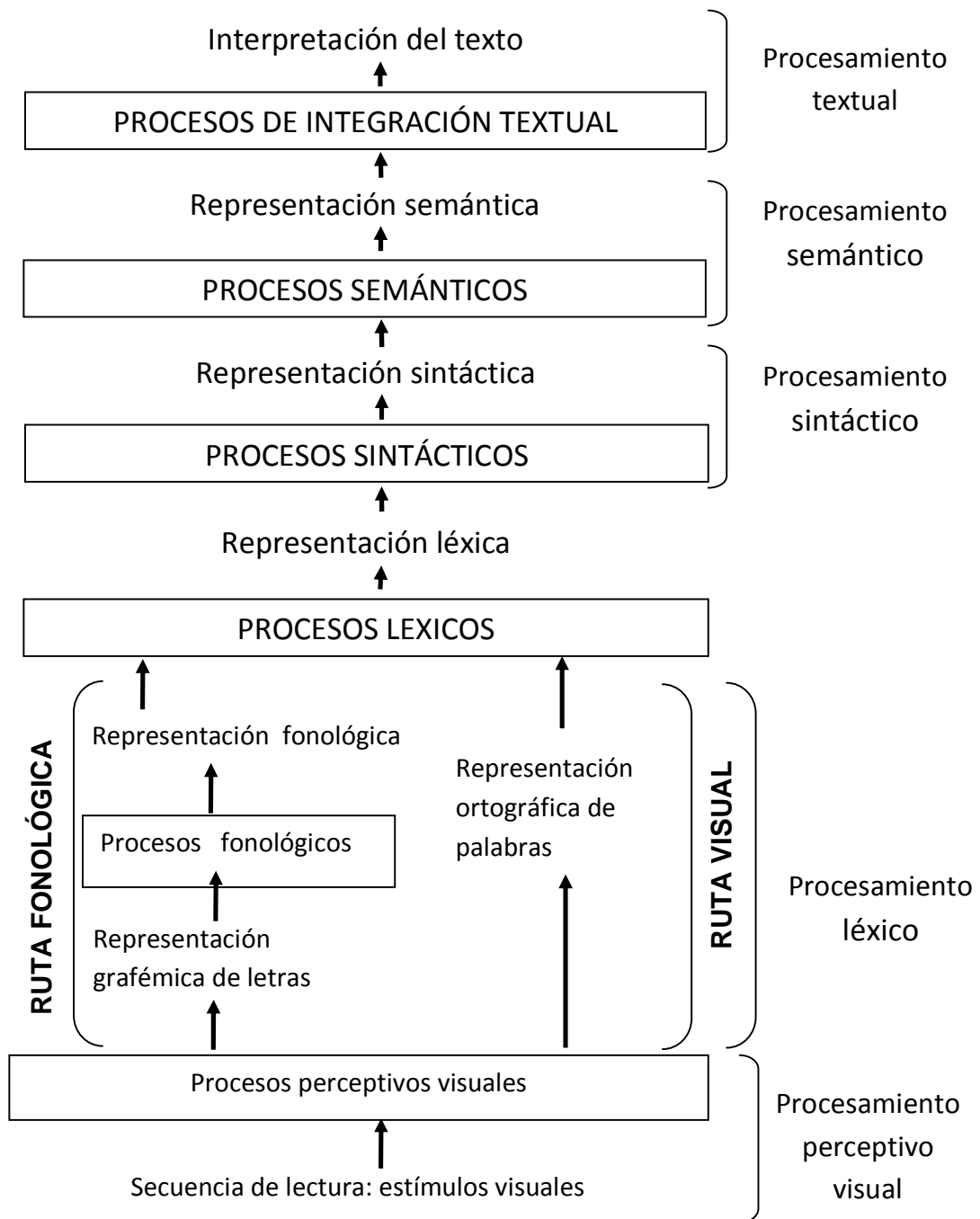


Figura 1. Procesos de la actividad lectora. Tomado de Procesos y estrategias de comprensión lectora, aplicación a la enseñanza de la filosofía a través de textos (p. 30) por V. Santiuste y otros, 1996, Madrid: Fugaz Ediciones.

Para comprender un texto se pone en juego un conjunto de procesos mentales. No sólo se trata de decodificar letras y símbolos escritos, reconocer las palabras y lo que éstas significan, sino que también se incorporan conocimientos de tipo sintáctico para relacionar palabras y formar oraciones y frases. Adicionalmente se debe comprender el significado de tales oraciones integrándolas con los conocimientos previos del lector. Para Santiuste y colaboradores (1996), comprender un texto implica “a) conocer el significado de cada palabra, b) comprender el significado de las oraciones y c) interpretar las ideas e intenciones que transmite el texto” (p. 29).

A continuación se comenzará a explicar los niveles de procesamiento lector desde abajo hacia arriba:

❖ Procesamiento perceptivo visual

Santiuste y otros (1996) definen este proceso a partir de que “El nivel básico lo constituye la secuencia de letras escritas que presentan determinadas características o rasgos (trazos rectos, verticales, horizontales, curvas, círculos, etc.) que los procesos perceptivos visuales tienen que decodificar” (p. 31)

❖ Procesamiento léxico

Este procesamiento se puede realizar a través de dos rutas: la ruta fonológica y la ruta visual. La ruta fonológica consiste en identificar previamente cada letra para tener acceso a reconocer la palabra. En la ruta visual no sería preciso identificar cada una de las letras que forman una palabra sino que se podría reconocer esta como una totalidad a partir de sus rasgos ortográficos globales.

❖ Procesamiento sintáctico

Para Santiuste y otros (1996) “el procesamiento sintáctico realiza diversas operaciones: identifica los distintos componentes de la oración (sujeto, verbo, complementos...), y especifica la estructura y relaciones que se dan entre esos componentes” (p. 33). Los autores afirman que para realizar estas operaciones se sirve de determinadas claves o indicios:

- La clase de palabras y su estructura morfológica.
- El orden de las palabras.
- Los signos de puntuación.
- El significado de las palabras.

En todo texto escrito las palabras están organizadas formando oraciones según las reglas lingüísticas del idioma. En las oraciones las palabras se agrupan desempeñando funciones sintácticas.

❖ Procesamiento semántico

Santiuste y otros (1996) definen este procesamiento a partir de su diferencia con el proceso anterior:

El procesamiento sintáctico se diferencia del semántico en que el primero analiza la forma o estructura de las expresiones u oraciones, mientras que el segundo analiza la forma o estructura de las proposiciones o representaciones semánticas....Un significado se puede expresar en formas gramaticales diversas. Cuando leemos, olvidamos muy fácilmente la estructura sintáctica, mientras que, si la lectura es comprensiva, podemos conservar en nuestra memoria semántica a largo plazo el significado de lo leído (p. 35).

Las personas almacenan la información en esquemas cognitivos, la almacenan en forma de proposición y no de oración. El procesamiento semántico se apoya en el procesamiento léxico y sintáctico para extraer el significado y construir una representación mental de la oración o texto.

❖ Procesamiento textual

Hace referencia a las representaciones y procesos que se dan a nivel textual y comprende:

- Integración de las proposiciones del texto.
- Conocimiento del mundo por parte del lector.
- Inferencias según los esquemas cognitivos del sujeto.
- Interpretación del texto.

Santiuste y otros (1996) afirman que “para comprender un texto se requiere, además de la información presente en el mismo, la información previa que el sujeto tiene representada en esquemas, marcos o modelos mentales” (p. 38). El lector participa activamente en la construcción del significado del texto agregando a la información contenida en éste, sus experiencias de lecturas previas, sus conocimientos del mundo y el grado de significatividad que el texto tiene para él, lo que le da a la interpretación un carácter dinámico y personal.

2.3.2. Modelo interactivo expuesto por Cassany, Luna y Sanz (2001)

Sobre el modelo interactivo de comprensión lectora, Cassany, Luna y Sanz (2001) plantean lo siguiente:

El modelo interactivo sostiene que la comprensión del texto se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre el tema. Es como si el lector comparase dos fotografías del mismo paisaje, la del texto y la mental que ya conoce, y que a partir de las diferencias que encuentra elaborase una nueva fotografía, más precisa y detallada, que sustituiría a la que tenía anteriormente en la mente (p. 204)

En la analogía presentada por el autor para explicar la comprensión lectora, se observa claramente que no solo se necesita la información presente en el texto sino los conocimientos previos que tiene el lector, lo que le permite convertirse en un ente activo en el proceso de lectura. De la interacción entre la información que brinda el texto y la que conoce el lector se origina la nueva información que evidencia la comprensión del texto. El modelo interactivo presentado por Cassany y sus colaboradores se muestra en la figura 2.

Resumiendo el modelo interactivo de comprensión lectora propuesto por Cassany, Luna y Sanz, se puede decir que el proceso se ejecuta en tres fases:

- A. Antes de la lectura: En la que el lector se plantea expectativas sobre el tema que va a leer, el tipo de texto, objetivos de lectura como ¿qué información se busca?, ¿qué datos? y ¿cuánto tiempo se tiene para leer el texto? Todas estas interrogantes activan los conocimientos previos que sobre el tema tiene el lector a través de su experiencia de lectura durante su vida, las cuales, según el modelo, se almacenan en los que se conoce como memoria a largo plazo (MLP). El almacén de la MLP contiene también el dominio del sistema de la lengua que se ha alcanzado.

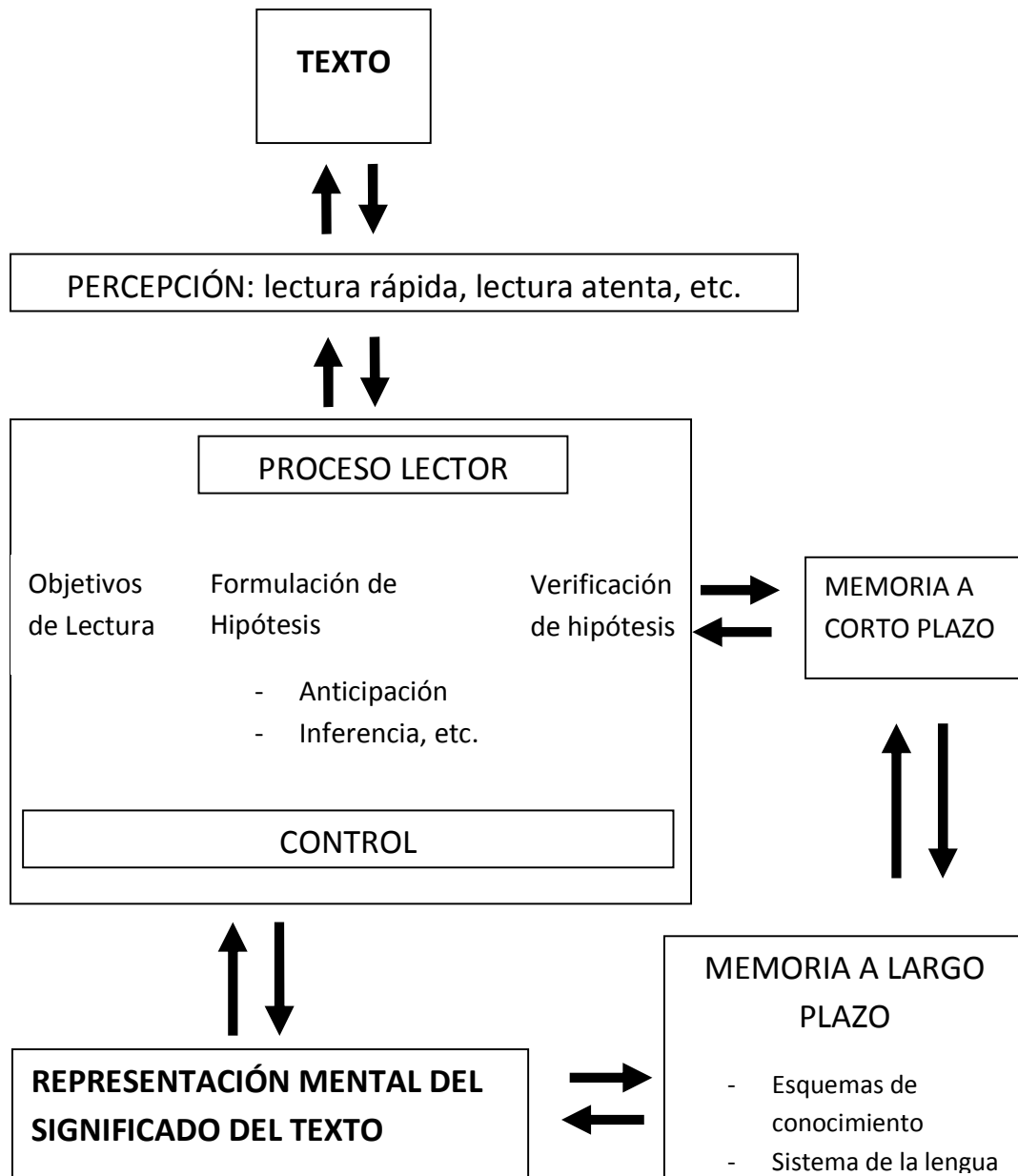


Figura 2. Modelo de comprensión lectora interactivo. Tomado de Enseñar Lengua (p. 203) por D. Cassany y otros, 2001, España: Grao.

B. Durante la lectura: Una vez que el lector empieza a percibir el texto, el ojo va explorando las líneas mediante fijaciones sucesivas y se enfoca en unidades superiores como palabras y oraciones. Para revisar el

texto se utilizan las habilidades de lectura rápida y lectura atenta para extraer las partes interesantes del texto.

Con estas primeras percepciones se verifican las hipótesis formuladas antes de leer, rechazando algunas, confirmando otras y formulando algunas nuevas. Este proceso es la esencia de la comprensión, es la interacción entre lo que conoce el lector y lo nuevo que dice el texto. Este es un proceso continuo durante toda la lectura.

Durante la lectura interviene la memoria a corto plazo (MCP) que es la que permite recordar datos por unos segundos y procesar información mientras se va leyendo. Con la MCP se recuerda lo que interesa en el momento y en la MLP se almacena indefinidamente la información que interesa. Una frase o idea pasa de la MCP a la MLP cuando se relacionan con otras ideas.

- C. Después de la lectura. Al finalizar la lectura el lector consigue formarse una representación mental del texto leído, según los objetivos iniciales que se haya planteado el lector.

2.3.3. Modelo de Lectura en lengua Extranjera para lectores con niveles básico e intermedio propuesto por Ruiz (2010)

El modelo presentado por Ruiz (2010) ha sido ideado para lectores de lengua extranjera. Su estructura está formada por cinco fases: decodificación, traducción, precomprensión, comprensión e interpretación. Para la construcción de este modelo se tomó en cuenta sujetos lectores cuyas competencias en lengua extranjera fluctuaran entre los niveles básico e intermedio.

En la figura 3 se puede apreciar las fases que constituyen el modelo, dichas fases están organizadas en orden decreciente desde las más inconscientes a las más conscientes. Las fases más inconscientes (descodificación y traducción) se llevan a cabo casi automáticamente en la mente del lector. El resto de las fases (precomprensión, comprensión e interpretación), clasificadas como las más conscientes, están influenciadas directamente por la experiencia, conocimientos previos sobre el tema, entorno cultural y estado de ánimo del lector.

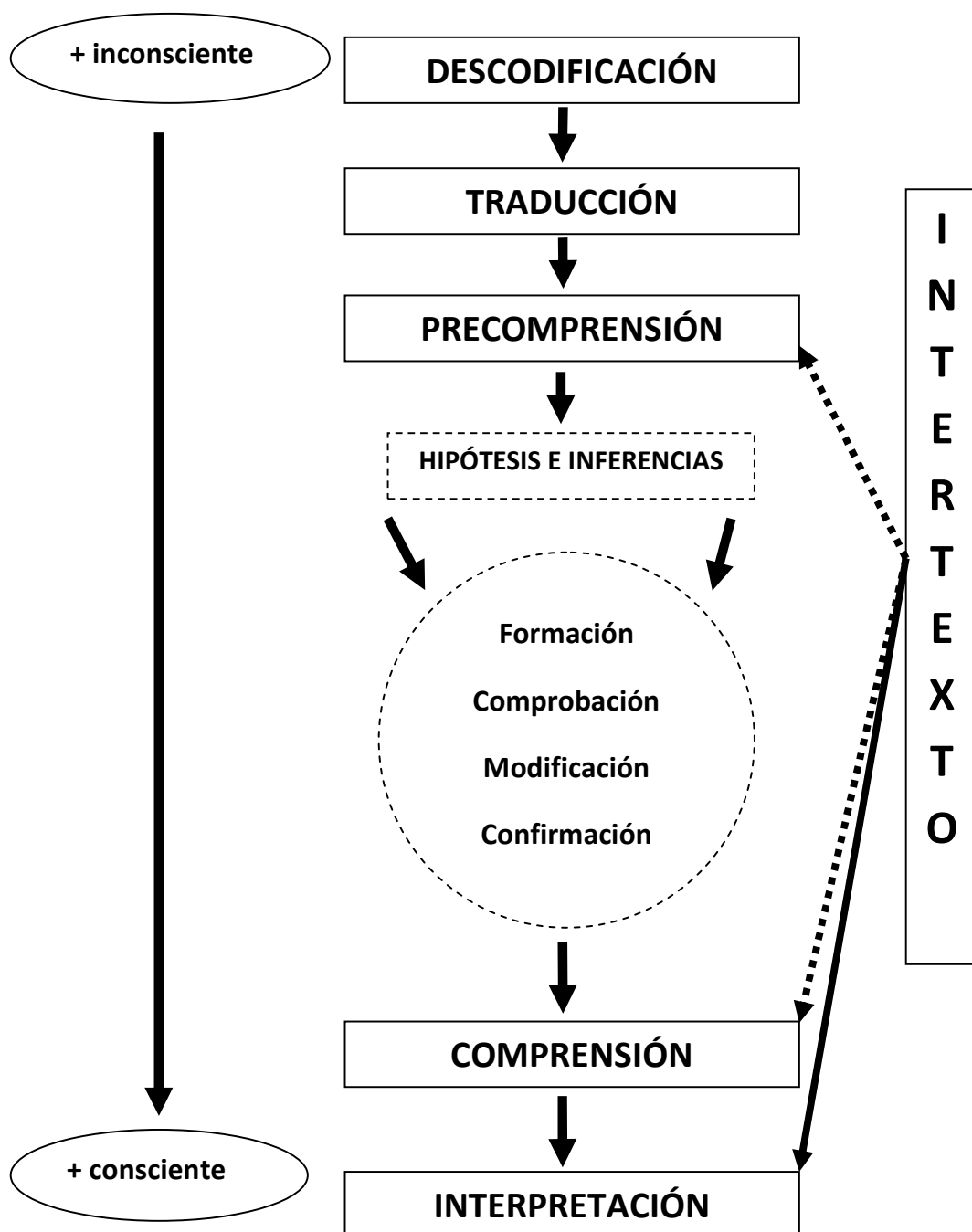


Figura 3. Modelo de lectura en lengua extranjera. Tomado de El proceso de lectura en lengua extranjera: de las descodificación a la interpretación por R. Ruiz, 2010, Didáctica. Lengua y Literatura, 22, 316.

A continuación se presenta una breve descripción de cada fase:

2.3.3.1. Descodificación:

Ruiz (2010) explica que al igual que en la lengua materna, el conocimiento lingüístico y fonológico desempeña un papel importante. Cuando se trata del idioma inglés, los estudiantes de los primeros niveles de dominio del idioma no tienen desarrolladas las competencias fonológicas, lo que supone un conflicto cognitivo al momento de relacionar un símbolo gráfico con su realización fonética. Las primeras experiencias de descodificación para estos estudiantes son arduas pero mejorarán con el tiempo (p. 315).

2.3.3.2. Traducción:

Para los estudiantes de los niveles básico e intermedio, quienes generalmente presentan vacíos cuando se enfrenta a materiales de lectura auténticos, “la traducción se convierte en una herramienta recursiva, es un proceso meramente mental e inconsciente (la mayoría de las veces) y que ayuda a mantener al lector concentrado para que pueda asimilar el significado” (Ruiz, 2010, p. 317)

Al mejorar los niveles de competencia en el inglés, la traducción se alterna con la no-traducción hasta que el lector pueda prescindir de esta fase.

2.3.3.3. Precomprensión:

Según argumenta Ruiz, esta fase del proceso de lectura se caracteriza por la formulación de hipótesis e inferencias. Después el lector procede a su

comprobación, modificación o rechazo. Esta fase difiere un poco con respecto a lo que se hace en la lengua materna pues la información contenida en el texto es, en su mayor parte, dependiente de la cultura local del idioma en el que se escribió el texto. Como en lengua materna, las experiencias y conocimiento del mundo del lector influyen en esta fase y en las siguientes. De este modo, un lector de lengua extranjera se regirá por leyes distintas a la de un lector nativo.

2.3.3.4. Comprensión:

La comprensión del texto se logra una vez se cierra el ciclo de hipótesis e inferencias y estas han sido confirmadas, modificadas o descartadas. El mismo texto alimenta conceptualmente esta fase.

2.3.3.5. Interpretación:

Para Ruiz esta es la última fase proceso de lectura. En ella el lector proyecta toda la información contenida en el intertexto, con el fin de dar una significación personal al texto (p. 317)

2.4. Análisis de los modelos de comprensión lectora

El modelo propuesto por Santiuste, García, Ayala y Barrigüete (1996) se ubica en la categoría de modelos ascendentes y enfatiza la importancia de la descodificación en el proceso de lectura pero presenta deficiencias para explicar el papel del contexto, del conocimiento y las experiencias previas del lector como elementos que facilitan la comprensión. Este modelo describe mejor a un lector en sus comienzos en el caso de lengua materna, y no es adecuado para describir el aprendizaje de lectura en lengua extranjera

pues en este caso el lector transfiere las habilidades lectoras aprendidas en su lengua materna.

Por otro lado, en el modelo interactivo de Cassany, Luna y Sanz (2001) la comprensión final del texto se produce por la conjunción de dos factores, las características del material escrito y los conocimientos y experiencias previas del lector.

El estudio de los diferentes modelos de comprensión lectora permite deducir que el modelo interactivo es el más adecuado para entender el proceso lector, especialmente para lectura en lengua extranjera pues reconoce la importancia del conocimiento previo que posee el lector en la construcción del significado del texto.

Las características del lector, su conocimiento y habilidades lectoras que utiliza para extraer la información del texto le otorgan al proceso de lectura un carácter personal. Cuando se habla de la enseñanza de lectura en lengua extranjera no es lógico esperar que varios estudiantes sigan el mismo proceso y obtengan el mismo producto al realizar una lectura, por lo tanto, es labor del docente fomentar el respeto por la diversidad de opiniones siempre y cuando sean justificadas por el texto, además de promover la discusión de esas opiniones. En este sentido, la autoevaluación constituye un elemento adecuado para lograr que el estudiante tome conciencia de su proceso lector.

2.5. Niveles de comprensión lectora en español

De acuerdo con el modelo de procesamiento lector, propuesto por Santiuste, García, Ayala y Barrigüete (1996), se diferencian los siguientes niveles en la comprensión lectora:

- ❖ Descodificación: implica dotar de significado a las letras impresas.
- ❖ Comprensión literal: consiste en combinar el significado de varias palabras de forma apropiada para formar proposiciones, ateniéndose a la información explícita del texto.
- ❖ Comprensión inferencial: proporciona una comprensión más profunda del texto y va más allá de lo explícito en este, ya que el lector elabora una representación mental más integrada y esquemática a partir de la información expresada en el texto y de sus conocimientos previos.
- ❖ Metacompreensión: es la conciencia y control que el lector tiene de su proceso de comprensión. El lector se enfrenta con un texto desde unas expectativas y objetivos, selecciona unos procedimientos y estrategias para alcanzarlos y comprueba si los logra.

La clasificación de la comprensión lectora en niveles es un tema que ha sido estudiado por muchos autores por lo que existen diversos criterios sobre los niveles de comprensión de la lectura. Entre ellos hay puntos de vista comunes y diferenciadores. Al respecto el autor Montaña (2011) elabora una recopilación de los diferentes criterios adoptados por algunos autores (Cadillo, 1982; Grass y Fonseca, 1986; Roméu, 1999; Carreño, Santos, Vera y Arribas, 1998; Eloúsa y García, 1993; Pérez, 1999). Después de haber analizado el trabajo de estos autores, Montaña concluyó que la mayoría de ellos coinciden en tres niveles de comprensión lectora que se muestran a continuación:

- Un primer nivel en el que el lector debe responder a la pregunta ¿Qué dice el texto?
- Un segundo nivel que responde a la pregunta ¿Qué opino del texto? ¿Qué valoración puedo hacer de su mensaje?

- Un tercer nivel que responde a la pregunta ¿Para qué me sirve el texto? y que busca establecer las relaciones entre el contenido del texto, la experiencia, otros textos

La clasificación de niveles de comprensión lectora propuesta por Santiuste y otros (1996) se asemeja a los niveles generales que describe Montaña en su aporte. Sin embargo, es conveniente destacar que los primeros definen un nivel adicional que es la decodificación, presente al principio del proceso lector y que se lleva a cabo de manera casi inconsciente en el caso de la lengua materna.

2.6. Niveles de comprensión lectora en Inglés

En el caso de comprensión lectora en inglés, basados en el modelo para el proceso de lectura en lengua extranjera de Ruiz (2010) previamente abordado en este capítulo, se introduce un nivel adicional denominado el nivel de traducción, el cual se ubica a continuación del nivel de decodificación. Para efectos de esta investigación, los niveles de comprensión lectora en inglés quedarán definidos como se indica a continuación:

- ❖ **Descodificación:** consiste en la descodificación del material impreso.
- ❖ **Traducción:** El lector almacena las palabras familiares más fácilmente y accede más rápido a su significado. Una vez que la palabra está en lengua materna se puede integrar más fácilmente permitiendo lograr el significado de la oración al disminuir el número de interrupciones producto de la descodificación.
- ❖ **Comprensión literal:** consiste en combinar el significado de varias palabras de forma apropiada para formar proposiciones,

ateniéndose a la información explícita del texto. La experiencia y conocimiento del mundo por parte del lector están, en gran medida, vinculadas a la cultura, por lo que un lector nativo y un lector de lengua extranjera tendrán diferentes expectativas. Este aspecto de carácter individual influenciará los siguientes niveles.

- ❖ **Comprensión inferencial:** proporciona una comprensión más profunda del texto y va más allá de lo explícito en este, ya que el lector elabora una representación mental más integrada y esquemática a partir de la información expresada en el texto y de sus conocimientos previos.
- ❖ **Metacompreensión:** es la conciencia y control que el lector tiene de su proceso de comprensión. El lector se enfrenta con un texto desde unas expectativas y objetivos, selecciona unos procedimientos y estrategias para alcanzarlos y comprueba si los logra.

2.7. Semejanzas y diferencias entre los niveles de comprensión lectora en español y en inglés

Al reflexionar sobre los niveles de comprensión lectora planteados tanto para español como para inglés como segunda lengua, se puede apreciar semejanzas y diferencias. Entre las diferencias se puede destacar que en inglés se introduce el nivel de traducción, el cual se alcanza cuando el lector logra mantener la concentración para integrar y asimilar el significado de lo leído. Esto es posible debido a que las palabras familiares se almacenan más fácilmente en la memoria y se accede más rápido a su significado.

Otra diferencia a destacar es la que se presenta en el nivel de comprensión literal y se manifiesta en los niveles siguientes, es que el lector se va formando hipótesis y las va modificando de acuerdo con lo que el texto le va aportando y a sus conocimientos y experiencias previas las cuales están vinculadas con su cultura. En este sentido, un lector nativo y un lector en lengua extranjera se rigen por diferentes leyes, pues cada uno incorpora elementos de su cultura para interpretar el texto. Kern (citado por Ruiz, 2010) expuso la parcialidad de la interpretación a la que el lector en lengua extranjera está condenado al afirmar que la interpretación no puede ser completa debido a que su competencia no lo es. Ruiz (2010) argumenta que el lector en lengua extranjera puede enriquecer el texto con otros puntos de vista, experiencias y saberes de su cultura que posiblemente no tenga el hablante nativo, y que lo ayudarán en su interpretación.

Respecto a las semejanzas entre los niveles de comprensión lectora en español y en inglés, se debe destacar que para el nivel de comprensión inferencial se espera igualmente que el lector de una u otra lengua tenga una comprensión más profunda y pueda trascender de lo expresado explícitamente en el texto. Para el último nivel de metacompreensión se espera que el lector tenga control de su proceso de lectura, pueda aplicar las estrategias de lectura en forma consciente y pueda evaluar que grado de comprensión ha alcanzado.

Algunos investigadores han indagado la relación que existe entre el nivel de comprensión lectora en la lengua materna y el nivel de comprensión lectora en lengua extranjera (Vargas, Machado y Cassiano, 2007). En una investigación realizada en el año 2007, en el Instituto Alberto Merani, ubicado en Bogotá (Colombia), se encontró una correlación positiva y significativa entre los niveles de comprensión lectora en español y los niveles de comprensión lectora en inglés, hecho que sugiere que los niveles de lectura

en la primera lengua pueden ser determinantes de los niveles logrados en una lengua extranjera.

2.8. Estrategias para mejorar la comprensión lectora

Con frecuencia el estudiante al abordar un texto en inglés se siente impotente para descifrarlo. Si no está instruido en las estrategias de lectura que parten del sentido general del texto y de su significado global, percibirá una gran cantidad de palabras y expresiones desconocidas para él y podrá caer en la tentación de buscar inmediatamente las palabras una a una en el diccionario. Este sistema de lectura, centrado en las palabras y las frases, bloquea la capacidad de deducción del significado de los términos sobre la base del contexto, desanima y está muy lejos de representar el proceso que supone la presencia de un lector activo que interactúa con el texto para reconstruir su sentido, tal como lo expresan Serrano y otros (2002) en su definición de comprensión lectora. Por el contrario, existen diversas estrategias y actividades pedagógicas, previas, simultáneas y posteriores a la lectura, que el profesor puede realizar en clase para facilitar al estudiante el proceso de comprensión de un texto en inglés e inculcar en él hábitos eficaces de comprensión lectora.

2.8.1. Estrategias de prelectura

Su propósito es la activación de esquemas cognitivos para la iniciación a la lectura (Serrano, 2002) situando al lector en el contexto adecuado a la vez que le ayuda a activar sus conocimientos previos sobre el tema y le permite hacer una predicción del contenido del texto a leer.

Entre las actividades previas a la lectura completa de un texto, Durán (2001) señala algunas relacionadas fundamentalmente con la identificación

del tipo y de la estructura del texto y con su nivel semántico. Dichas actividades se enumeran a continuación:

- La descripción del género o tipo de texto: artículo científico o de divulgación, ensayo, informe, carta, libro de texto, manual, revista, etc.
- Lectura de títulos y subtítulos que informarán acerca del contenido del texto.
- Vistazo del texto para extraer el tema principal (*Skimming*)
- Atención a los diagramas, ilustraciones y todo tipo de gráficos que acompañan al texto.
- Predicción del contenido del texto tras haber realizado las actividades anteriores.

Por otro lado, Serrano y otros (2002) hacen énfasis en aplicar las estrategias de prelectura en forma escrita, por lo menos mientras se adquiere el hábito, y plantean las siguientes estrategias de prelectura:

- Muestreo: revisar en el texto los índices o señales que ayudan en la comprensión tales como ideas relevantes, subtítulos, negritas y subrayados.
- Elaboración de mapas o redes semánticas:
 - ❖ Lluvia de ideas.
 - ❖ Categorización.
 - ❖ Lectura rápida de vistazo
- Precisar lo que se y lo que quiero saber de la lectura. Esta estrategia se basa en llenar un cuadro con la información que se sabe del texto y la que se desea saber.

LO QUE SÉ	LO QUE QUIERO SABER

Cuadro 1. Formato para estrategia de prelectura: Lo que sé y lo que quiero saber

Es importante fijar objetivos de lectura antes de empezar a leer. A este respecto Cassany y otros (2001) plantean hacer las siguientes preguntas previo a la lectura de un texto: ¿Qué información buscamos? ¿Qué datos? ¿Cuánto tiempo tenemos para leer el texto? Estos objetivos determinan si la lectura será lenta o rápida, si se requiere una idea general del texto o un dato específico, lo que genera expectativas antes de leer formalmente el texto.

2.8.2. Estrategias durante la lectura

Después de haber aplicado las estrategias de prelectura pertinentes según las características del texto, y haber activado los conocimientos que se tienen sobre el tema, es momento de leer formalmente el texto para lo cual existen otro grupo de estrategias que permiten comparar la información contenida en este con la información que ya se sabe sobre el tema, posibilitando la construcción de nuevas ideas y la formulación de nuevas interrogantes. Serrano y otros (2002) señalan que las estrategias durante la lectura “permiten la confrontación de los esquemas con las ideas del texto. Su propósito es ir asociando lo que dice el texto con lo que ya se sabe e integrar en un todo coherente la información.” (p. 19)

Como estrategias durante la lectura, Serrano sugiere las siguientes:

- Dialogar con el texto. Los estudiantes deben expresar en voz alta o por escrito las ideas, comentarios y reflexiones que se van generando a medida que se lee el texto.

- Formular preguntas y respuestas sobre el contenido que se quiere resaltar. El tratar de responder estas preguntas con información explícita o implícita en el texto ayudarán en la construcción del significado
- Predecir y validar la información. Se debe formular hipótesis y probarlas a medida que se avanza en la lectura, esto también ayuda a dar significado a la lectura.
- Construir inferencias. La inferencia, según Goodman (Citado por Serrano y otros, 2002), es un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible, utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya poseen. La inferencia le permite al lector la ejecución de varias funciones, algunas de ellas son:
 - ❖ Deducir el significado de una palabra desconocida o una oración.
 - ❖ Establecer contextos.

Entre las estrategias que se pueden utilizar durante la lectura, Durán (2001) aporta, entre otras, extraer la idea principal de cada párrafo y responder a preguntas que requieren la localización de un dato concreto mediante la técnica de lectura atenta denominada *scanning*.

2.8.3. Estrategias después de la lectura

Este grupo de estrategias son aplicables después de leer el texto y su objetivo es que el lector logre una representación global del contenido del texto, incorporando sus conocimientos sobre el tema y sus experiencias de vida. Serrano y otros (2002) señalan que es importante que las estrategias a enseñar sean pertinentes y que se trabajen por un tiempo prolongado, por lo que los docentes deben propiciar el uso combinado y apropiado de las

mismas según el contenido del texto a leer. Estos autores sugieren, entre otras, las siguientes actividades:

- Elaborar recuentos. Expresar de manera oral o escrita la información construida al leer, por ejemplo: elaborar resúmenes y esquemas.
- Reflexionar sobre lo que aprendí y lo que aún me falta. Se trata de que los estudiantes, una vez leído el texto, completen la tabla indicada anteriormente en las estrategias de prelectura, incorporando lo aprendido y lo que les falta por aprender, logrando que el estudiante tome conciencia de sus ideas y experiencias para construir significado.

Lo que sé	Lo que quiero saber	Lo que aprendí	Lo que aún me falta

Cuadro 2. Formato para estrategia después de la lectura: Lo que aprendí, lo que aún me falta

- Producción de un nuevo texto. Puede ser sobre el mismo tema o sobre otros temas que amplíen la información del texto original, por ejemplo: un cuento, un folleto, una poesía, etc.

Anteriormente se presentaron estrategias de lectura clasificadas en tres grupos: prelectura, durante la lectura y después de la lectura. Sin embargo, no es cierto que la lectura de un texto sea un proceso secuencial, de manera que se recurre a una u otra estrategia nuevamente a medida que se avanza en el texto y se construye su significado; a veces es necesario volver atrás, releer, volver a formular hipótesis, etc. El docente tiene la tarea

de lograr que el estudiante comprenda cuándo aplicar una determinada estrategia, para que vaya ganando autonomía y control de su proceso lector.

2.8.4. Estrategias motivacionales

Los factores motivacionales están siempre presentes en el aprendizaje y resultan tan importantes como los cognitivos (Santiuste y otros, 1996). Se clasifican en:

- ❖ **Estrategias afectivas:** son aquellas acciones que realiza el lector para manejar su ansiedad, las expectativas y la atención.
- ❖ **Estrategias motivacionales:** son procedimientos para activar, regular y mantener la conducta de estudio.
- ❖ **Estrategias sociales:** son las que permiten la relación con los demás con el fin de buscar ayuda, evitar conflictos y cooperar para lograr un mejor aprendizaje.

2.8.5. Estrategias metacognitivas

Hacen referencia al conocimiento de los procesos y estrategias que el lector utiliza cuando se enfrenta a la comprensión de un texto escrito, así como al control que puede ejercer sobre dichos procesos y estrategias (Santiuste y otros, 1996). Se clasifican en:

2.8.5.1. Planificación: implica precisar los objetivos o metas de la lectura, los conocimientos que sobre el tema tiene el lector, el plan de acción y las estrategias a utilizar, teniendo además en cuenta las características del texto, la capacidad del lector y las condiciones ambientales.

2.8.5.2. Supervisión: se trata de comprobar si la actividad se está llevando a cabo según lo planificado, si se encuentran dificultades y a que pueden ser debidas; si las estrategias utilizadas son eficaces y apropiadas para alcanzar el objetivo propuesto.

2.8.5.3. Evaluación: hace referencia tanto a los procesos que se han desarrollado durante la lectura como a los resultados de la comprensión lectora. El lector confirma el nivel alcanzado en la comprensión del texto.

No se pretende que el lector utilice todas las estrategias mencionadas anteriormente, sino que las use en forma oportuna según la circunstancia que se presenta durante la lectura para lograr una comprensión profunda del texto. Se debe tomar en cuenta que no todas las estrategias resultan igualmente eficaces en todos los lectores.

2.9. El texto

El texto ha sido definido por diversos lingüistas, según Cassany y otros (2001) en la acepción moderna de la palabra, “texto significa cualquier manifestación verbal y completa que se produzca en una comunicación” (p. 313). Por lo tanto, son textos las noticias de la prensa, las redacciones de los estudiantes, las vallas publicitarias y los escritos de literatura.

Con respecto a la utilización de los textos en el aula, Serrano y otros (2002) señalan que “el texto como unidad máxima de significado, constituido por un conjunto de enunciados relacionados entre sí, cobra un sentido especial en el proceso de comunicación” (p. 116). Por consiguiente, es necesario que se revisen las estrategias didácticas que se desarrollan para abordar un texto, con el fin de darle a este su verdadero valor como instrumento significativo en los procesos comunicacionales.

2.9.1. Tipos de Texto

Los textos varían notablemente entre uno y otro, es innegable que es diferente un discurso en público, un cuento, una opinión en un periódico o una carta personal. Esta gran variedad genera múltiples tipologías que clasifican los tipos de texto según algún criterio como por ejemplo el ámbito de uso o la trama del texto. Serrano y otros (2002) revisaron las clasificaciones propuestas por varios autores y elaboraron un resumen clasificando los textos por función y trama, con el fin de orientar a los docentes en la escogencia de los textos a trabajar en el aula. Dicha clasificación se presenta a continuación:

- ❖ **Textos descriptivos:** Este tipo de texto presenta las siguientes características:
 - Especificaciones y caracterizaciones de objetos, personas y procesos.
 - Frases claras carentes de ambigüedad sintáctica y semántica.
 - El vocabulario es preciso, no incluyen vocablos a los que se le pueda atribuir múltiples significados.
 - Los sustantivos y los adjetivos adquieren relevancia en estos textos.
- ❖ **Textos argumentativos:** Es un escrito en el que se toma posición sobre una temática, una opinión o una problemática determinada, se sustenta dicha posición a través de argumentos y se accede a unas conclusiones.
- ❖ **Textos narrativos:** Son historias de trama coherente y comprensible. Constan de tres momentos diferenciados: un estado inicial de equilibrio, sigue con la aparición de conflictos que da lugar a una serie de episodios y se cierra con la

resolución de ese conflicto, que permite en el estado final la recuperación del equilibrio.

- ❖ **Textos de información científica:** Son de diversos tipos de acuerdo a la complejidad y el tema tratado. En ellos se trata de manera científica distintos aspectos de las ciencias naturales, sociales y las llamadas ciencias duras: física, metalurgia, mecánica, química.
- ❖ **Texto expositivo:** Es un escrito en prosa, cuya función primordial es presentar al lector informaciones sobre teorías y conceptos, predicciones y descubrimientos, personajes, hechos, generalizaciones y conclusiones.

2.9.2. Selección de textos a trabajar con los estudiantes

Lo importante es que los textos se seleccionen tomando en cuenta las necesidades del grupo que los leerá, los temas que prefieren leer y los objetivos de aprendizaje; de esta forma se logra que el estudiante se motive más y participe en la actividad de lectura. Rodríguez (citado por Serrano y otros, 2002) lo describe en forma muy precisa al señalar:

La tarea de selección de los textos es una ardua empresa para los profesores de cualquier nivel, debido a que en ese momento se ponen en juego las distintas concepciones que tiene cada docente acerca del aprendizaje, de los procesos de lectura y escritura, de las funciones de los textos y de su rol como mediador. Además, se pone en juego el conocimiento que tiene del desarrollo cognitivo y socioafectivo de los alumnos a quienes van dirigidos esos materiales, así como de los intereses de lectura y escritura que tienen los estudiantes (p. 118)

Para estudiantes con nivel de comprensión lectora básico es recomendable utilizar textos del tipo descriptivo, expositivo y narrativo; los

textos argumentativos pueden ser adecuados si contienen un vocabulario sencillo.

2.10. Programa

Pansza (citado por Murillo, s.f.) señala que un programa de estudio “es una formulación hipotética de los aprendizajes, que se pretenden lograr en una unidad didáctica de las que componen el plan de estudios, documento éste que marca las líneas generales que orientan la formulación de los programas de las unidades que los componen”.

Un programa es un instrumento donde se organizan las actividades de enseñanza-aprendizaje que permite guiar al docente en su práctica con respecto a los objetivos fijados, las actividades y contenidos que se llevarán a cabo, así como las estrategias y recursos necesarios.

2.11. Programa para mejorar la comprensión lectora de textos en inglés

Un programa de estrategias para mejorar la comprensión lectora debe basarse en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Dichas necesidades determinan todas las actividades didácticas, entre las que se encuentran no solo el diseño del programa, sino los aspectos metodológicos y la selección de materiales.

Las actividades a planificarse deben contemplar que la lectura es un proceso interactivo; por lo tanto, tomará en cuenta aspectos del texto como dificultad de vocabulario y estructura del texto, así como los aspectos referidos al lector, como los conocimientos previos sobre el tema y el uso de las estrategias de lectura.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se procede a explicar la metodología diseñada para llevar a cabo la investigación denominada *La comprensión lectora del inglés a nivel universitario*. Se describe el tipo y diseño de la investigación que se realiza, también las características de los participantes, los instrumentos y las técnicas que se utilizan para recaudar y analizar la información, así como cada una de las fases que conforman la investigación.

3.1. Tipo de Investigación

Para Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2003)

El enfoque cualitativo se utiliza primero para descubrir y refinar preguntas de investigación. A veces, pero no necesariamente se prueban hipótesis. Con frecuencia se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y las observaciones. Su propósito consiste en “reconstruir” la realidad tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido (p.17).

En tal sentido, esta investigación se encuentra enmarcada dentro del paradigma cualitativo ya que permite describir las necesidades y dificultades que presentan los estudiantes de una institución universitaria de la parroquia Alto Barinas, municipio Barinas, Estado Barinas al momento de leer textos en inglés. La descripción y la observación permiten rescatar de los participantes

su experiencia, su sentir, su opinión sobre el proceso que utiliza para leer textos en inglés.

3.2. Diseño de la Investigación

Este estudio se enmarca en la investigación descriptiva de campo. Es descriptiva debido a que se debe conocer la realidad del proceso de comprensión lectora en los estudiantes universitarios, para después proponer un programa que mejore las estrategias de comprensión lectora de textos en inglés a partir de las características de los participantes. Es de campo, debido a que los datos se recogen de manera directa de la realidad en su ambiente natural, con la aplicación de determinados instrumentos de recolección de información, considerándose de esta forma que los datos son originales o primarios; por cuanto se recogen en la realidad cotidiana del aula de clase, observando, entrevistando o interrogando los participantes vinculadas con el problema investigado.

3.3. Participantes

En la presente investigación el universo de estudio estará conformado por los estudiantes universitarios del I semestre de la asignatura Inglés I de la carrera de Ingeniería, de una universidad pública ubicada en la parroquia Alto Barinas, municipio Barinas, estado Barinas.

Los estudiantes pertenecen a diferentes estratos sociales, predominando la clase media y baja. Proviene de los pueblos y sectores aledaños al municipio Barinas. El promedio de edad de los estudiantes es 18 años.

En relación con el dominio del inglés, los estudiantes poseen un escaso conocimiento tanto oral como escrito. Así mismo, el nivel de comprensión lectora que evidencian en las investigaciones de material en inglés para sus asignaturas es mínimo, básicamente traducen palabra por

palabra resultando una traducción incoherente y falta de sentido en la mayoría de los casos. En consecuencia, los estudiantes manifiestan rechazo al aprendizaje del idioma.

Con respecto a la institución cabe destacar que no cuenta con biblioteca.

A este grupo de 32 estudiantes se les preguntó si deseaban formar parte de un programa para mejorar la comprensión lectora de textos en inglés, que su participación sería voluntaria y que el programa se aplicaría 2 veces a la semana, fuera del horario normal de clases. En total 11 estudiantes (2 varones, 9 hembras) decidieron voluntariamente conformar el grupo de participantes para el desarrollo de esta investigación.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de los datos

En esta sección se describirá las técnicas utilizadas en la investigación para obtener los datos y los instrumentos utilizados para registrarlos, indicando en qué momento del estudio fueron recolectados los datos.

3.4.1. Técnicas

Para recabar información se utilizaron las siguientes técnicas: análisis de contenido para interpretar la información escrita aportada por los participantes y la observación en el aula de clases.

3.4.1.1. Análisis de contenido

Andréu (2002) define la técnica del análisis de contenido en su sentido amplio:

Es una técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados,..., u otra forma diferente donde puedan existir toda clase de registros de datos, transcripción de entrevistas, discursos, protocolos de observación, documentos, videos,...el denominador común de todos estos materiales es su capacidad para albergar un contenido que leído e interpretado adecuadamente nos abre las puertas al conocimiento de diversos aspectos y fenómenos de la vida social (p. 2).

Para los fines de esta investigación se recabó información escrita durante el diagnóstico inicial y durante las sesiones de clase. El diagnóstico se dividió en dos fases, una primera fase que consistió de dos actividades, en la primera actividad se suministró un texto en inglés a los participantes y se les hicieron preguntas abiertas sobre el texto leído para determinar el nivel de comprensión lectora, en la segunda actividad, los participantes respondieron preguntas acerca de cómo llevan a cabo su proceso lector de textos en inglés. La segunda fase se aplicó en la sesión de clase siguiente en la cual los participantes leyeron un nuevo texto en inglés y respondieron preguntas relacionadas con la comprensión del texto leído.

Para las sesiones de clase los participantes deben registrar sus observaciones en cuanto a los avances y dificultades que van presentando a medida que se aplica el programa.

La técnica de análisis de contenido es necesaria a la hora de resumir e interpretar la información escrita aportada por los participantes y la aportada por el diario de observación del docente.

3.4.1.2. Observación

La observación es un procedimiento de recogida de datos que nos proporciona una representación de la realidad, de los fenómenos en estudio (Rodríguez, Gil y García, 1999). Antes de iniciar un proceso de observación se debe tener en claro su finalidad.

En esta investigación se usa la técnica de la observación para registrar las situaciones presentes en el aula de clase en cada una de las sesiones, con la finalidad de conocer la reacción de los participantes ante los textos en inglés trabajados en clase, de monitorear el uso de las estrategias de lectura y de percibir la evolución de los participantes con cada nueva estrategia. Se observará la clase durante siete sesiones, incluyendo la del diagnóstico inicial y cada observación tendrá una duración de 90 minutos en promedio.

3.4.2. Instrumentos

Se utilizaron tres instrumentos para recabar la información: el cuestionario, el diario de clase y el diario de observación.

3.4.2.1. Cuestionario

El cuestionario se define como una forma de encuesta caracterizada por la ausencia del encuestador, supone un interrogatorio en el que las preguntas establecidas de antemano se plantean siempre en el mismo orden y se formulan con los mismos términos (Rodríguez y otros autores, 1999).

Para esta investigación se aplicaron dos cuestionarios de preguntas abiertas a los participantes quienes cursan la asignatura Inglés I del primer semestre de Ingeniería. El primer cuestionario denominado “Cuestionario para determinar el grado de comprensión lectora de textos en inglés”, se aplicó en dos sesiones de clase diferentes:

1. Sesión 1: Lectura *Expressing what you feel* (ver anexo 1)

Este cuestionario contiene cuatro preguntas abiertas relacionadas con la lectura sobre los problemas que se generan al expresar lo que se siente y las medidas que se deben tomar para evitar esos problemas; se espera que el participante responda estas preguntas las cuales

requieren que aplique lo comprendido en la lectura a su contexto familiar.

2. Sesión 2: Lectura *Future drivers* (ver anexo 2)

Este cuestionario contiene tres preguntas abiertas relacionadas con la lectura “Future Drivers”, las cuales giran en torno a cuál es la manera más adecuada de aprender a conducir un vehículo cuando se es adolescente. Al igual que en la sesión anterior, se espera que el estudiante comprenda la lectura y la aplique a una situación en su vida que tenga relación con lo leído.

Ambos cuestionarios contienen preguntas abiertas para percibir una respuesta amplia y personal que permitirá determinar el nivel de comprensión lectora estimado de cada participante.

El segundo cuestionario denominado “Cuestionario para determinar el uso de estrategias de lectura” (ver anexo 3), se aplicó una sola vez y consiste de cinco preguntas abiertas, las tres primeras indagan sobre el uso de estrategias de lectura y la forma en que resuelve los problemas que se le presentan cuando lee textos en inglés, la cuarta pregunta indaga sobre la influencia de los conocimientos previos y la experiencia de vida en su proceso lector; la pregunta 5 pide al participante opinar sobre el tipo de lectura o tema que le agrada leer en inglés.

3.4.2.2. Diario de clases

El diario de clases es un relato por escrito que realiza el participante para cada sesión de clase. En aquel los participantes relatan las actividades de la clase, las impresiones que les produce, las reflexiones que de ello derivan y las observaciones al docente y al trabajo de los compañeros. Como herramienta de trabajo, el diario de clase le permite al estudiante reconstruir

lo sucedido en la clase, reflexionar sobre la experiencia vivida y plantear problemas.

Para esta investigación es importante recoger las perspectivas que tiene el participante sobre el programa, su reflexión sobre los cambios que ha experimentado en cuanto al uso de estrategias de lectura y a la comprensión lectora de textos en inglés, si se ha sentido motivado por la selección de textos utilizados en clase, si prefiere las actividades individuales o en grupo. Los participantes deben registrar sus observaciones para cada sesión de clase, aunque no es obligatorio hacerlo en clases ni el mismo día. De cualquier manera, la sugerencia es que no pasen muchos días para recordar la mayor cantidad de detalles de la sesión. La información desde la perspectiva del participante permitirá introducir mejoras al programa.

3.4.2.3. Diario de observación o del investigador

El diario de observación lo conforman un conjunto de notas de campo que permiten registrar de manera precisa y detallada las acciones, conversaciones y acontecimientos desarrollados en el contexto seleccionado para caracterizar el grupo de estudio (Taylor y Bodgan, 2000).

Para este estudio se lleva un diario de observación en el que se registra, para cada sesión de clase, las impresiones de los participantes ante el tema de la lectura escogido, los recursos y estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizados en clase. Igualmente se toma nota del uso de las estrategias de lectura por parte de los participantes y de su evolución con respecto a la construcción de significado en cada texto en inglés abordado, así como de cualquier otro hecho particular que contribuya a la mejora del programa aplicado.

3.5. Presentación y análisis de los datos

La información recolectada en este estudio se presenta de manera detallada. Esta información proviene de los cuestionarios y el diario de clase aportados por los participantes y de las observaciones realizadas por parte del investigador en las clases de inglés correspondientes al programa que se propone.

La interpretación de los datos exige una reflexión sistemática y crítica de todo el proceso de investigación con el fin de contrastarlo, por un lado, con la teoría y antecedentes presentados en el capítulo II, por el otro, con los resultados prácticos obtenidos directamente en el aula de clase. La intención del análisis es resumir las observaciones llevadas a cabo de forma tal que proporcionen respuestas a las interrogantes de la investigación.

Para esta investigación se recolectan datos con diferentes técnicas y a su vez de diversas fuentes. Así, del participante se obtiene datos mediante un cuestionario de preguntas abiertas y de un diario de clases, por otro lado, el investigador obtiene datos mediante la técnica de la observación y los registra en su diario de observación. La combinación de técnicas permitirá realizar una triangulación de los datos conllevando a obtener descripciones y conclusiones convincentes, propiciando además la comparación de evidencias para asegurar la validez y consistencia de los resultados presentados (Reyes y Hernández, 2008).

3.6. Fases de la investigación

La investigación cuyo objetivo es mejorar la comprensión lectora de textos en inglés a nivel universitario, se ha dividido en cinco fases para facilitar su desarrollo. Dichas fases se presentan a continuación:

I. Revisión bibliográfica

En esta fase se realiza la revisión documental de las bases teóricas relacionadas con la comprensión lectora de textos en inglés y su evaluación, consultando fuentes bibliográficas, hemerográficas y electrónicas relacionadas con el tema, de manera de conocer investigaciones previas relacionadas con el presente estudio, los modelos teóricos del proceso de lectura, las estrategias de lectura y el proceso de evaluación de la comprensión lectora en el idioma inglés.

II. Recolección de los datos

Se selecciona una institución de educación superior tomando en cuenta una sección del primer semestre de la carrera de Ingeniería con el objetivo de obtener información a través de un diagnóstico sobre las estrategias de comprensión lectora de textos en inglés empleadas por los participantes y su nivel de comprensión. Esta fase se lleva a cabo durante dos clases.

III. Elaboración del programa

Una vez obtenida la información sobre el desempeño de los estudiantes de inglés I de la carrera de Ingeniería en cuanto a su comprensión lectora de textos en inglés, se procede a diseñar un programa que contemple las estrategias de comprensión lectora e incorpore las preferencias de los participantes en cuanto a los temas de lectura. El objetivo principal es mejorar la comprensión lectora de textos en inglés mediante el uso adecuado de estrategias de lectura, así como también evaluar y reflexionar sobre el proceso de aprendizaje a través de la aplicación de estrategias de lectura y la autoevaluación del desempeño del participante. La reflexión sobre la efectividad del programa se realiza con base en la observación de la clase por el investigador-docente y a las anotaciones del diario de clase de cada participante.

IV. Ejecución del programa

En esta fase se aplica el programa en el aula de clases en un periodo de tres semanas y se observa el desempeño y las actitudes de los participantes al aplicar el programa elaborado. Paralelamente, el participante registra en el diario de clase sus impresiones, avances y mejoras en la comprensión lectora de textos en inglés.

V. Interpretación de los resultados

En esta fase, una vez ejecutadas las actividades planificadas en el programa, se procede al análisis e interpretación de los resultados con el objetivo de determinar los logros alcanzados al aplicar el programa.

VI. Conclusiones y recomendaciones

Se extraen las conclusiones según los hallazgos de la investigación, surgiendo una serie de reflexiones que llevarán a hacer recomendaciones para mejorar el programa y para plantear futuras investigaciones relacionadas con el proceso de enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora de textos en inglés.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y ANALISIS DE LOS RESULTADOS

A continuación se presenta cada una de las partes esenciales que conforman esta investigación. La primera parte corresponde al diagnóstico de la información, en la segunda parte se detalla el programa que se aplica y la tercera parte consiste en la presentación y análisis de la información.

PARTE I

Diagnóstico de la información

El diagnóstico se realizó con 11 participantes pertenecientes a la asignatura Inglés I, correspondiente al primer semestre de la carrera de Ingeniería de una institución de educación superior ubicada en la parroquia Alto Barinas, Municipio Barinas en el estado Barinas. Se llevó a cabo en dos sesiones realizadas fuera del horario de clases, se hizo así porque se desea contar con personas motivadas por mejorar, abiertas a participar y que no sintieran ningún tipo de presión por la actividad. Para el diagnóstico de la información y la aplicación del programa participaron dos docentes que son los que llevan a cabo la presente investigación.

Día 1: miércoles 09 de noviembre de 2011
Horario: 2:00 – 4:00 pm

En la sesión de hoy asistieron 11 participantes. El docente titular de la materia dio la bienvenida al grupo diciendo: “Buenas tardes, bienvenidos al Programa para mejorar la comprensión lectora, les estamos muy agradecidos por el apoyo prestado para la aplicación del programa”. Seguidamente, hizo la presentación del docente auxiliar al grupo diciendo: “Les presento al profesor Kleyber Pérez quien estará participando durante el transcurso del programa”.

Una vez presentado el docente auxiliar, él se dirigió al grupo y le dice “con la finalidad de mejorar la comprensión lectora de textos en inglés, se desea aplicar un programa y es necesario conocer el nivel de comprensión lectora que ustedes tienen actualmente. Para lograr esto, primero se les va a proporcionar un texto en inglés para que ustedes lo lean y den respuesta a algunas preguntas sobre el texto. Luego, se les entregó un cuestionario para conocer qué estrategias aplican para leer dichos textos y qué temas prefieren al leer”. Así mismo, les dice que “el trabajo a desarrollar no afectará en nada su desempeño en la asignatura Inglés I y pueden despreocuparse”.

Los participantes se mostraron receptivos, solo Zuly comentó “Yo no traje diccionario”, lo cual hace que pensar que gran parte de su trabajo de lectura se basa en el uso del diccionario.

**Actividad 1: Lectura del texto titulado *Expressing what you feel*
respondiendo preguntas relacionadas con el texto.**

Tema Seleccionado: <i>Expressing what you feel (Texto Expositivo).</i>
Criterios de Selección: <ul style="list-style-type: none">• Grado de complejidad media, con vocabulario sencillo.• Lectura relacionada con situaciones vívidas por cualquier persona en la vida real, lo que facilita la incorporación de conocimientos previos sobre el tema y la experiencia de vida del lector.• Contiene ayudas visuales como título e indicaciones a tomar en cuenta antes de leer.• La longitud del texto permita a los docentes contar con el tiempo suficiente para observar la aplicación de estrategias de lectura por parte de los participantes.
Propósito: Propiciar en los participantes una experiencia de lectura de un texto en inglés con el fin de, por un lado, observar las estrategias de lectura que utilizan, y por el otro, determinar el nivel de comprensión lectora que poseen mediante la aplicación de un cuestionario de cuatro preguntas abiertas relacionadas con la lectura, en las cuales deben aplicar lo comprendido del texto a una situación que hayan vivido para poder responderlas.
Tiempo: 1 hora (60 minutos)
Recursos: <ul style="list-style-type: none">• Cuestionario que contiene la lectura <i>Expressing what you feel</i> y cuatro preguntas abiertas relacionadas con la lectura.• Diccionario.• Lápices.
Responsables: Docente titular: Marbella Peña. Docente auxiliar: Kleyber Pérez.

La docente titular reparte a cada participante el instrumento “Cuestionario para determinar el grado de comprensión lectora en inglés en estudiantes del primer semestre”, el cual contiene el texto titulado *Expressing what you feel* y cuatro preguntas abiertas relacionadas con la lectura sobre los problemas que se generan al expresar lo que sientes y las medidas que se deben tomar para evitar esos problemas. Les informa que tienen un tiempo de 45 minutos para realizar la actividad, durante el cual deben realizar la lectura y contestar las cuatro preguntas. El texto en inglés y las preguntas corresponden a las mostradas en la sección de instrumentos en el capítulo III (ver anexo 1).

La lectura del texto se inició a las 2:35 pm. Al principio cuando se percataron que la lectura tenía dos párrafos se escuchó en el aula un “Ahhhhh” de todos los participantes al mismo tiempo, se evidencia que la primera reacción de todo el grupo de participantes fue de rechazo, incluso sin leer el título de la lectura. La participante Princess comentó en voz alta “¿Por qué tan larga?” y Frías agregó “na guará profe”. Esta reacción puede deberse a que sienten poco gusto por la lectura en inglés, porque piensan que van a pasar mucho tiempo buscando en el diccionario, también se evidencia que no perciben el título, la ilustración, la organización del texto, simplemente juzgan un texto por la longitud de sus párrafos. Después de esto los participantes tomaron sus diccionarios y comenzaron a buscar palabras.

Seguidamente, se menciona lo observado en los participantes durante la actividad. Al iniciar la lectura las participantes Amanda y Zuly, que no trajeron diccionario, se quedan solo mirando el texto, se evidencia que estas dos participantes cuentan con el diccionario como su única herramienta para leer en inglés, al no tenerlo pierden el interés por la actividad.

Princess recorre el texto y coloca la traducción en español de las palabras que conoce en ambos párrafos, pero no trata de inferir el significado de la oración sino más bien lo ve como si tuviera una palabra menos que buscar en el diccionario, es probable que hasta este momento perciba las oraciones como un conjunto de palabras aisladas (ver figura 4).

Los otros ocho participantes empezaron a traducir palabra por palabra directamente en el diccionario sin darle un vistazo al texto, y van marcando sobre la palabra su significado en español, interrumpiendo a cada momento la construcción del significado de lo que leen. Se puede observar que tratan de buscar el significado de todas las palabras de una oración y luego hacer una traducción literal al castellano.

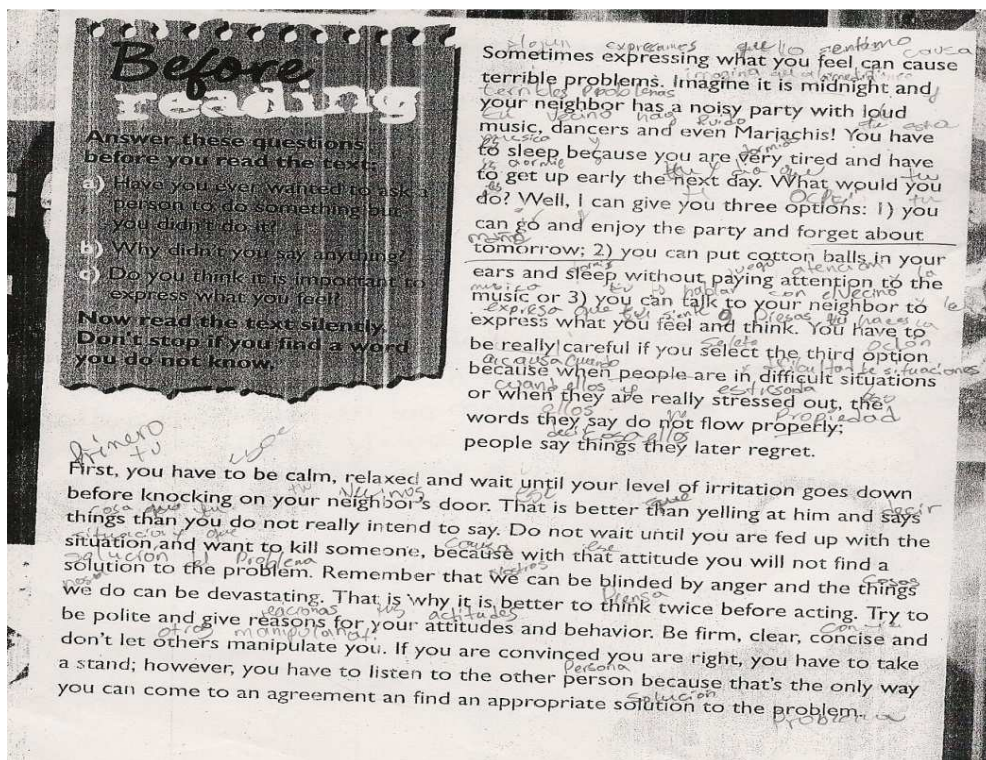


Figura 4. Texto en inglés trabajado por la participante Princess

Esta situación se asemeja a la descrita por Durán (2001) al referirse a estudiantes que no están adiestrados en estrategias de lectura en los siguientes términos:

Cuando un alumno de inglés se enfrenta con un texto real, en inglés, generalmente lo encuentra difícil, y, con frecuencia, se siente impotente para descifrarlo en una primera instancia. Si no está adiestrado en las estrategias lectoras que parten del sentido general del texto y de su significado global, saltarán a su vista multitud de palabras y expresiones desconocidas para él, y podrá caer en la tentación de recurrir inmediatamente al diccionario para ir las buscando de una en una (p. 76).

Al pasar 15 minutos, se puede evidenciar en que línea iba el estudiante leyendo debido a las palabras marcadas o subrayadas y con la traducción escrita encima.

Transcurridos 24 minutos, los dos varones, Kike y Frías, deciden agruparse para ayudarse mutuamente; no hubo presión por parte de los docentes para que el trabajo fuera individual, no se mencionó nada al respecto. Frías le dice a Kike “la lectura está buena pero soy muy lento porque no entiendo algunas cosas”. Al poco tiempo, Camila y Merlín deciden abiertamente trabajar en grupo, Camila dice “estoy emocionada con la lectura pero mi diccionario está incompleto”. Se aprecia un interés en ambos grupos por saber que dice la lectura. Este hecho induce a incluir actividades con trabajo colaborativo en el programa a diseñar.

A las 3:18 pm los participantes comenzaron a hablar entre sí, perdiendo interés en la tarea, se mantuvieron enfocados 47 minutos aproximadamente. En este momento se finalizó la actividad pues los participantes manifestaron haber contestado las preguntas relacionadas con la lectura.

A continuación se presentan las respuestas suministradas por los participantes a las cuatro preguntas relacionadas con la lectura “Expressing what you feel”.

Al analizar el trabajo escrito de Princess, Stefhany, Beba y Norbel se observa que contestaron las dos primeras preguntas relacionadas con la lectura.

Pregunta 1: ¿Cómo cree usted que se relaciona la lectura con la vida real?

- Princess: “Bueno, se relaciona en el sentido que a veces hay personas o vecinos que no respetan, a veces ponen una música a todo volumen tarde en la noche, y al hacer eso no saben que perturban el sueño o la tranquilidad del vecino”.
- Stefhany: “Pues se relaciona demasiado ya que algunas ocasiones un vecino u otra persona dura hasta tarde en la noche, haciendo ruido y mis padres se levantan temprano para trabajar”.
- Beba: “Al pasar por mi casa las motos y los carros con mucho ruido me molestan y no duermo al escuchar la bulla”.
- Norbel: “La lectura se relaciona que a veces las gentes se la pasan a media noche en un relincho y no dejan dormir a la otra gente”.

Las respuestas a la pregunta 1 de estos cuatro participantes giran en torno a los vecinos que hacen mucho ruido y no dejan dormir a los demás, lo que guarda relación con las primeras seis líneas del párrafo 1.

Pregunta 2: Cuente una pequeña anécdota en la que haya vivido una situación relacionada con el texto leído

- Princess: “A veces cuando estoy durmiendo supongamos los sábados, que son los días que hacen fiestas y las personas

pasan por la calle con sus motos haciendo ruido y eso molesta. Y uno les dice pero no hacen caso”.

- Stefhany: “Si soy sincera tengo un vecino que dios lo cuide, todos los fines de semana con un musicón loco, pero no dura hasta tarde sino máximo hasta las 10pm”.
- Beba: “Porque nosotros sabiendo que hay muchas personas durmiendo pasamos con los carros con el volumen altísimo y muchas veces no nos importan los demás”.
- Norbel: “Bueno una vez estaba en mi casa durmiendo y a media noche unas personas estaban al frente de mi casa con un solo relajo y no me dejaban dormir”.

Al igual que con la pregunta 1, la pregunta 2 que requiere contar una anécdota donde hayan vivido una situación relacionada con el texto leído, las repuestas de los cuatro participantes anteriores giran en torno a los vecinos que hacen mucho ruido y no dejan dormir a los demás, evidenciando que solo abordaron las primeras seis líneas del párrafo 1.

Estos cuatro participantes evidencian, tanto con las anotaciones que hicieron sobre el texto como con las respuestas a la pregunta 1 y 2, que solo procesaron en promedio seis líneas del primer párrafo. De hecho las respuestas a la pregunta 1 y 2 reflejan una comprensión literal de esas primeras líneas y no hay una construcción del significado general del texto leído. En efecto, las primeras seis líneas del primer párrafo hablan de un ejemplo donde un vecino tiene una fiesta y tiene la música a todo volumen a media noche y usted está muy cansado y debe levantarse temprano al siguiente día.

Las líneas siguientes del primer párrafo de la lectura *Expressing what you feel* plantean tres posibles soluciones al escenario planteado pero ninguno de los cuatro participantes hace mención a esto en sus respuestas,

evidenciando que todo el tiempo se consumió en las primeras seis líneas y respondieron las preguntas con base en la información hasta allí procesada. Al revisar los trabajos escritos no se aprecia la traducción del título, por lo que se puede pensar que no lo tomaron en cuenta.

En concordancia con lo planteado por Montaña (2011), el trabajo de comprensión lectora realizado por los participantes Princess, Stefhany, Beba y Norbel, se puede ubicar en un primer nivel en el que el lector debe responder a la pregunta ¿Qué dice el texto?

A continuación se presenta el trabajo escrito de Jenni:

Pregunta 1: ¿Cómo cree usted que se relaciona la lectura con la vida real?

- Jenni: “Que todo lo que dice la lectura es la verdad porque ahorita lo que estamos viviendo en la vida real es como lo dice la lectura”.

Pregunta 2: Cuente una pequeña anécdota en la que haya vivido una situación relacionada con el texto leído

- Jenni: “Una vez me pasó en mi casa que llegaron unos amigos con una música y no me dejaban dormir”.

Se evidencia en la lectura *Expressing what you feel* que trabajó aproximadamente seis líneas limitándose a buscar las palabras en el diccionario, pero sin lograr conectarlas en oraciones que le permitiesen extraer algún significado de esas palabras; no respondió la pregunta 1 de manera concreta sino que trató de evadir la pregunta. Con respecto a la pregunta 2, a pesar de que parece lógica la respuesta, al revisar con detenimiento su trabajo sobre el texto se observa que algunas de las palabras buscadas en el diccionario no concuerdan con la traducción adecuada de la palabra en el contexto, esto le dificultó encontrar sentido a lo

que leía. Quizás por pena de no dejar la pregunta en blanco colocó los comentarios que hacían los otros participantes con respecto a la pregunta. Por lo antes expuesto, se considera que la participante Jenni, en cuanto a su comprensión lectora, se ubica en el nivel de descodificación.

Los participantes Frías y Kike se habían agrupado después de pasados 25 minutos de estar leyendo el texto *Expressing what you feel*. Al revisar los textos de la actividad planteada, ellos respondieron solo la primera pregunta y sus respuestas son muy similares, como se muestra seguidamente:

Pregunta 1: ¿Cómo cree usted que se relaciona la lectura con la vida real?

- Frías: “Si yo vengo estrasnochado y mi vecino con una fiesta bullosa, le digo que le baje un poco el volumen a la música”.
- Kike: “Imagínese que uno esté durmiendo y tenga que trabajar muy temprano. Entonces tiene uno que estrasnocharse por los demás, no es justo”.

Estos estudiantes procesaron las palabras de cuatro o cinco líneas de la lectura *Expressing what you feel*. En su trabajo sobre el texto se evidencia que creen saber el significado de algunas palabras pero está incorrecto, esto se observa en palabras como *sometimes* traducida como “oraciones” y *with* traducida como “para”, así como palabras claves de la oración sin anotación alguna, con esta escasa información, respondiendo prácticamente lo mismo en la pregunta 1. La pregunta 2 no fue respondida. Con base en la evidencia encontrada en el diagnóstico, estos participantes se ubican en el primer nivel de comprensión lectora (descodificación).

Finalmente, las participantes Merlin, Camila, Amanda y Zuly colocaron el significado de algunas palabras con las que ellas consideraban estar familiarizadas. Amanda y Zuly no trajeron diccionario, trabajaron muy poco el

texto. Estas cuatro participantes no respondieron ninguna pregunta relacionada con la lectura *Expressing what you feel* y se aprecia frustración y poco interés en ellas, por lo que se ubican en el nivel de descodificación de comprensión lectora.

Al revisar las preguntas relacionadas con la lectura *Expressing what you feel* de todos los participantes, ninguno de ellos aborda la pregunta 3 ¿Cómo aplicaría los consejos mencionados en la lectura en su vida familiar? Ni la pregunta 4, ¿Qué piensa acerca de la idea de que expresar lo que siente es suficiente para resolver los problemas que le afectan?, lo que pone de manifiesto que ninguno llegó a leer el párrafo 2 de dicha lectura pues para responder estas preguntas el participante debería haber leído y comprendido todo el texto.

Actividad 2: Responder un cuestionario de preguntas abiertas sobre las estrategias que aplican para leer textos en inglés y qué temas prefieren al leer

El docente auxiliar les entrega el instrumento “Cuestionario para determinar el uso de estrategias de lectura en inglés en estudiantes del primer semestre” y les dice “Este cuestionario consta de cinco preguntas abiertas relacionadas con el uso de estrategias de lectura para textos en inglés y los temas de lectura preferidos por ustedes, se les agradece la mayor sinceridad al responder cada pregunta”

Seguidamente se describen las respuestas suministradas por los participantes a las preguntas del cuestionario:

Pregunta 1: ¿Qué pasos mentales o estrategias usa cuando realiza una lectura en inglés?

- Stefhany: “Le doy un vistazo a la lectura y marco las palabras que conozco y sé su significado”.
- Beba: “Ver la lectura para ver si hay palabras que yo conozco”.
- Norbel: “Primero leo el párrafo y las palabras que no conozco las busco en el diccionario para poderme ayudar y terminar el texto”.
- Kike: “Mirar el párrafo y ver cuáles palabras me sé y cuáles no me sé. Buscar las palabras en el diccionario”.

Con la primera pregunta del cuestionario se desea saber si el participante aplica algún procedimiento al momento de leer un texto en inglés, como por ejemplo: leer el título, observar las ilustraciones del texto y hacer uso de los conocimientos previos que se tienen sobre el tema. Al leer las respuestas de estos cuatro participantes, se observa que todos manifiestan darle un vistazo a la lectura para saber cuáles palabras conocen y cuáles desconocen. Estas respuestas son consistentes con el trabajo desarrollado por estos mismos participantes al leer el texto *Expressing what you feel*, donde se observa que los participantes no toman en cuenta el título de la lectura, sino que abordan directamente el párrafo 1 para marcar palabras conocidas y buscar en el diccionario las que no conoce.

En el caso de Princess, cuya respuesta fue: “Leer y ver si lo que está allí lo puedo entender con mi conocimiento de reconocer algunas palabras que estén en el texto”, pareciera que ella trata de ver si conoce algo sobre el tema ayudándose con las palabras conocidas, tal como lo pone de manifiesto en el trabajo escrito realizado con la lectura *Expressing what you feel*. Aunque esta participante recorre ambos párrafos del texto y marca palabras conocidas, podemos afirmar que no percibe el sentido global del texto, ya que las respuestas a las preguntas 1 y 2 giran en torno al párrafo 1 sin tomar en cuenta el título ni el resto del texto.

Por su parte, Frías responde: “Leer el párrafo. Después que yo he visto el párrafo busco las palabras que no entiendo en el diccionario. Después le doy sentido o concordancia a la palabra de tal forma que el párrafo tenga sentido”. De su respuesta se puede deducir que traduce palabra por palabra para luego tratar de darle sentido a las oraciones.

Los participantes Merlín, Camila, Amanda y Zuly, con respecto a la pregunta ¿Qué pasos mentales o estrategias usa cuando realiza una lectura en inglés?, responden: “buscar en el diccionario”. Esto refleja que la única estrategia que conocen y usan es la de utilizar el diccionario para buscar las palabras desconocidas en el texto.

En la pregunta 1, ¿Qué pasos mentales o estrategias usa cuando realiza una lectura en inglés?, se evidencia que los participantes no prestan atención a las pistas que ofrece el texto como son: el título, las ilustraciones, el vocabulario clave suministrado, y tampoco se detienen a pensar qué información manejan sobre el tema que están leyendo. Esto se corrobora en la práctica pues los participantes, al momento de empezar a leer el texto, inmediatamente empiezan a buscar palabras en el diccionario.

Pregunta 2: ¿Qué tipo de técnicas utiliza cuando lee en inglés?

Con la pregunta 2, ¿Qué tipo de técnicas utiliza cuando lee en inglés?, se espera que los participantes comenten si usan algún tipo de estrategia para motivarse, estrategias antes de leer, al momento de leer y después de leer el texto, si toman en cuenta el propósito de la lectura, si hacen anotaciones sobre el texto, si se hacen preguntas sobre el texto, entre otras.

Para esta pregunta la respuesta general de todos los participantes fue “Buscar en el diccionario y si no encuentran la palabra le preguntan al profesor o buscan ayuda de otra persona”. Esto evidencia que el participante

no hace inferencias sobre el texto y no trata de buscarle el significado a la palabra desconocida por medio del contexto de la lectura, no lee el texto para extraer la idea principal con lo cual poder tener una idea de lo que trata el texto.

Pregunta 3: ¿Cómo resuelve los problemas que consigue cuando está leyendo en inglés?

Con esta pregunta se espera que los participantes expresen como resuelven los problemas al leer un texto en inglés, es decir, si infieren el significado de una palabra desconocida por el contexto; si tratan de descomponer la palabra por ser derivada o compuesta (si tiene prefijo, sufijo, o compuesta por dos palabras) y así indagar su significado sin recurrir al diccionario. Si tratan de poner en juego todo lo que ya se conoce sobre el tema en caso de que el problema es de coherencia y falta de significado.

Para esta pregunta la respuesta de todos los participantes es “Preguntarle a la profesora o alguna persona que tenga dominio del idioma inglés y buscar la palabra que me causa el problema en el diccionario”. Las respuestas obtenidas reflejan que el único problema que perciben es el desconocimiento de una palabra y la forma de resolverlo es buscar en el diccionario o preguntarle a la profesora.

Pregunta 4: ¿Cómo influye, en el momento de leer un texto en inglés, la experiencia obtenida en su vida o conocimiento del tema relacionado con la lectura?

Con respecto a la pregunta 4, las respuestas obtenidas de los participantes fueron:

- Princess: “Bueno, a medida que voy leyendo o comprendiendo la lectura me doy cuenta que si lo que está o dice allí lo he vivido y siento que me gusta más y le pongo más interés”.

- Stefhany: “Como no estamos acostumbrados a leer en inglés es muy poco lo que nos influye. Pero esta lectura (diagnóstico) está muy relacionada con nuestras vidas”.
- Beba: “Bueno la lectura que leí es muy parecida a mi vida porque por casa pasan muchos carros y motos con bulla”.
- Frías: “Con la emoción de saber qué es lo que dice la lectura, y si ya tengo experiencia mucho mejor”.
- Kike: “Depende de la lectura, porque si no me gusta de lo que se trata se me va a hacer más difícil de entenderla”.

Mientras que Norbel, Yenni, Merlin, Camila, Amanda y Zuly no respondieron la pregunta.

En las repuestas dadas por los participantes se puede apreciar que reconocen que el hecho de tener alguna experiencia relacionada con lo que están leyendo les ayuda a interesarse más por el texto. Sin embargo no aprovechan todo el potencial que significa activar los conocimientos previos antes de leer. El hecho de manifestar que la experiencia les ayuda a ganar interés por la lectura debe ser un factor a tomar en cuenta al momento de diseñar un programa para mejorar la comprensión lectora.

Pregunta 5: ¿Qué tipo de lectura le agradan más en inglés?

Las respuestas suministradas por los participantes a esta pregunta se pueden resumir en las siguientes categorías:

- Deportes: Norbel, Kike y Frías manifestaron interés por esta categoría.
- Música, Farándula y Modas: A Stefhany, Beba, Norbel, Jenni, Princess, Camila y Zuly les gusta leer sobre esos temas
- Horóscopo: Camila y Beba mostraron interés por leer sobre los signos zodiacales.

Como es de notar, los tipos de lectura que tienen que ver con farándula, deportes, música y horóscopo son las que más les llaman la atención. Se puede incluir algunas lecturas relacionadas con estos temas como recurso para un programa que contribuya a mejorar la comprensión lectora.

Día 2: jueves 10 de noviembre de 2011

Horario: 2:00 – 4:00 pm

Tema Seleccionado: <i>Future Drivers (Texto Expositivo).</i>
Criterios de Selección: <ul style="list-style-type: none">• Grado de complejidad media, con vocabulario sencillo.• Lectura relacionada con situación real vivida en la ciudad de Barinas, pues un mes atrás se había aprobado las líneas de moto-taxis y el tráfico en la ciudad se tornó desordenado, presentando un aumento de los accidentes de tránsito. Se espera que los participantes puedan identificarse con esta situación y puedan incorporar su experiencia de vida en la lectura que hace referencia a los conductores jóvenes.• Contiene ayudas visuales como título, ilustración, cuadro con palabras claves, un ejercicio de aparear una palabra con una imagen y algunas preguntas.
Propósito: Ratificar las estrategias de lectura utilizadas por los participantes y el nivel de comprensión lectora evidenciados en la sesión de clase anterior.
Tiempo: 45 minutos
Recursos: <ul style="list-style-type: none">• Cuestionario que contiene la lectura <i>Future Drivers</i> y tres preguntas abiertas relacionadas con la lectura.• Diccionario.• Lápices.
Responsables: Docente titular: Marbella Peña. Docente auxiliar: Kleyber Pérez.

El día de hoy asistieron solo seis participantes (Frías, Beba, Norbel, Jenni, Princess, Stefhany), los cuatro participantes que no respondieron ninguna pregunta de la lectura del día anterior no se presentaron. Es probable que la ausencia de participantes se debió a que pensaron que, si el primer día de diagnóstico se tradujo una lectura de dos párrafos, en los siguientes días sería más fuerte el trabajo. Se supone que la lectura *Expressing what you feel* les pareció muy larga y experimentaron frustración al momento de realizar la actividad.

El texto original de la lectura de este día incluye un título, una ilustración y un recuadro con palabras claves para ayudar al lector, como se muestra en la figura 5.

BEFORE READING Discuss these questions with a partner.
a) Must all drivers know the official transit rules? b) Why is it important to follow the transit rules?

Now you are ready to read the text. Use a dictionary if necessary.

Future Drivers

Young people are usually interested in learning how to drive. They want to have a car to go to parties and have a good time with friends. Unfortunately, the majority of the teenagers do not go to a driving school to learn how to drive appropriately. Most of the time they ask a driver to teach them, or maybe, they try to learn by themselves. Well, those are not the best options. It is better to take lessons at a driving school and acquire all the theory first (the traffic regulations), to put it into practice later. As can be noticed, it is essential to have enough information about the traffic regulations and follow them, because it may help drivers avoid accidents, defend their rights, and be responsible for the faults they make. Definitely, if you want to drive, you must know the traffic regulations.

KEY WORDS

- Whole:** entire, complete.
- Teenager:** adolescent.
- Enough:** sufficient.
- Fault:** responsibility.

AFTER READING

Figura 5. Texto en inglés correspondiente a la sesión del día jueves 10/11/11

La lectura del texto se inicia a las 2:16 pm y el docente titular les dice “tienen 30 minutos para leer el texto y contestar tres preguntas en relación con el mismo”. A diferencia de la lectura anterior no hubo rechazo, posiblemente porque era más corta; la longitud de la lectura es significativa para los participantes. Al igual que con la lectura anterior, inmediatamente se

dispusieron a buscar palabra por palabra en el diccionario sin tomar en cuenta el título y el recuadro con las palabras claves que se presentaban en el párrafo.

Durante la actividad, se observa que los participantes no se preocupan por las preguntas que deben responder sobre el texto, no toman en cuenta que el tiempo disponible para la actividad es limitado y solo se enfocan en buscar palabra por palabra en el diccionario para saber qué dice el texto.

A continuación se presentan las respuestas suministradas por los participantes a las tres preguntas relacionadas con la lectura *Future Drivers*, las cuales giran en torno a cuál es la manera más adecuada de aprender a conducir un vehículo cuando se es adolescente.

Pregunta 1: ¿Se siente identificado con la lectura? ¿Por qué?

- Princess: “Bueno, en parte creo que no, no sé conducir carro y al pasear con mis amigos solo lo hago en moto o bicicleta.”
- Stefhany: “Pues sinceramente no porque yo no salgo con mis amigos y mucho menos en carro, y si salimos lo hacemos caminando, je, je”

Parece que Princess y Stefhany asumen que identificarse con la lectura significa haber manejado un vehículo y por eso responden que no se identifican; pero sí entienden que la lectura trata de conducir un vehículo cuando se es adolescente.

Por su parte, Beba, Norbel, Jenni y Frías responden lo siguiente a la pregunta 1:

- Beba: “Sí, porque así podemos tener más conocimiento y aprender el inglés”.
- Norbel: “No me identifico con la lectura”.

- Jenni: “Sí me siento identificada con la lectura porque en algunas ocasiones me ha pasado.”
- Frías: No respondió.

Con respecto a las respuestas suministradas por estos cuatro participantes evidencian que procesaron muy poco el texto en inglés, pues la lectura trata acerca de los adolescentes que aprenden a manejar con un familiar, amigo o por sí mismos, dejando de lado las normas de tránsito.

Pregunta 2: ¿Qué puedes decir en cuanto a aplicar en tu ciudad, la recomendación que menciona el texto?

- Princess: “Bueno, que las personas tomen sus precauciones porque pueden causar accidentes por exceso de velocidad.”
- Norbel: “Que si vamos a salir en un carro lo hagamos, pero jamás dejemos de usar el cinturón de seguridad y leer todos los avisos que hay en las carreteras.”
- Frías: “Muy bien porque en nuestra vida real las personas andan con excesiva velocidad y por eso es que suceden la mayoría de los accidentes.”

Para la pregunta 2, Princess, Norbel y Frías responden con recomendaciones para usar un vehículo en vez de recomendar como debería aprender a manejar adecuadamente un vehículo un adolescente. Esto refleja que los participantes se alejan un poco del texto e incorporan información de sus experiencias vividas, pero que no guardan relación con el texto.

Los participantes Stefhany, Beba y Jenni no respondieron la pregunta.

Pregunta 3: ¿Después de haber leído el texto, qué otras recomendaciones aportaría?

- Princess: “Bueno, usar el cinturón de seguridad, respetar las señales de tránsito, no beber cuando vayamos manejando.”
- Norbel: “Que siempre estemos en buenas condiciones para manejar.”
- Frías: “En que si vemos una alcabala debemos recortar, o si vemos otros símbolos, carros, etc. y una persona mayor de edad debe tener experiencia en el manejo de un auto.”

Con respecto a la pregunta 3, Princess, Norbel y Frías se enfocaron en las normas que se deben respetar al manejar y no en qué recomendaciones aportar para aprender a manejar adecuadamente. Nuevamente, se observa que los participantes se alejan un poco del texto y tratan de responder la pregunta incorporando información de sus experiencias vividas pero que no guardan relación con el texto.

- Stefhany: “Bueno, que los jóvenes respetemos al adulto, no gritarle, porque al hacer esto estamos faltando el respeto fuera de la escuela y adentro de la escuela.”
- Beba: “Que no debemos de ser interesados, tenemos que querer.”

Beba y Stefhany parecen haber confundido la pregunta pues sus respuestas no guardan relación con el texto leído, tal vez prefieren responder algo en lugar de dejar la pregunta sin respuesta.

Después de la experiencia se puede concluir que, a pesar de que la lectura *Future Drivers* era más corta y cuenta con una ilustración más visible que en la lectura 1 (*Expressing what you feel*), un título y un recuadro con palabras claves, los participantes no utilizan estas ayudas que brinda el texto. Solo se limitan a traducir palabra por palabra logrando abordar en promedio cinco líneas del párrafo.

RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO

En cuanto al uso de estrategias de lectura por parte de los participantes, se evidencia que la mayoría desconoce el uso de estas al apoyarse en el uso del diccionario como su única estrategia. Es probable que en el nivel de educación media se le preste mayor importancia al aspecto gramatical del idioma inglés, dejando un poco de lado las estrategias de lectura, entre las cuales se pueden mencionar la activación de los conocimientos previos, fijar objetivos a lograr con la lectura, leer el título para plantearse hipótesis del contenido del texto, ir verificando estas durante la lectura, realizar inferencias, entre otras.

Después de haberse leído estos dos textos en inglés y de haber analizado los resultados obtenidos, se puede sugerir que los participantes se ubican en el nivel de descodificación, tal como lo plantea Ruiz (2010) en su modelo del proceso de lectura en lengua extranjera, pues al desconocer casi todas las palabras, acuden al diccionario conllevándolos a hacer una traducción literal al idioma español pero sin comprender lo que leen.

Con base en lo señalado anteriormente, se propone implementar un programa para mejorar la comprensión lectora del inglés a través del uso de estrategias de lectura que pueden aplicarse antes, durante y después de leer un texto en inglés. Las estrategias servirán, igualmente, para incorporar al proceso de lectura tanto los conocimientos previos de los lectores como su experiencia de vida.

Parte II

El Programa

A continuación se presenta el programa realizado a partir de las necesidades e intereses de los participantes del primer semestre de una institución universitaria ubicada en la parroquia Alto Barinas del estado Barinas, para ser aplicado en un periodo de tres semanas; con este se propone mejorar la comprensión lectora del inglés a través del uso de estrategias de lectura que serán aplicadas antes, durante y después de leer un texto en inglés.

Título: Estrategias para comprender la lectura en inglés

Introducción

El programa *Estrategias para comprender la lectura en inglés* mediante el uso de estrategias de lectura es un proceso interactivo, colaborativo, reflexivo que utiliza diferentes estrategias, según el momento de la lectura para mejorar la comprensión lectora de textos en inglés y que el participante tome conciencia de su proceso lector.

El programa se diseña a partir del análisis de los resultados del diagnóstico aplicado a los estudiantes de primer semestre de una institución universitaria ubicada en la parroquia Alto Barinas, del estado Barinas.

La situación encontrada condujo a proponer estrategias que favorezcan el proceso de comprensión de textos en inglés incorporando toda la experiencia de vida del lector, el conocimiento del tema sobre el cual lee y las expectativas que se forma sobre la lectura. Debido a que no existe en los contenidos programáticos de la enseñanza del inglés suficientes contenidos que conduzcan al estudiante a emplear las estrategias de lectura adecuadas,

se presenta este conjunto de estrategias inmersas en actividades que generen una participación activa, reflexiva y autoevaluada del participante como una alternativa para mejorar la comprensión lectora.

La importancia de este programa se centra en incorporar estrategias de lectura que posiblemente no se incluyan en el contenido programático de la asignatura inglés, así como mejorar la comprensión lectora a través de la aplicación de esas estrategias en actividades individuales y grupales y a mejorar la actitud del participante haciéndolo más consciente de su proceso lector.

El programa está orientado a jóvenes en edades comprendidas de 17 a 21 años, que tienen un conocimiento previo del inglés adquiridos en el bachillerato.

El objetivo del programa es aplicar las estrategias de lectura para mejorar la comprensión lectora de un texto en inglés.

El programa consta de tres unidades. La unidad 1 se titula “Estrategias de Prelectura”. La unidad 2 lleva por título “Estrategias durante la lectura” y finalmente la unidad 3 se titula “Estrategias después de la lectura”. Cada unidad está compuesta por sus respectivos objetivos, contenidos, actividades, recursos. Finalmente, se presentan algunas recomendaciones para su aplicación. El programa está diseñado para ser aplicado en un lapso promedio de tres (3) semanas que equivalen a 21 horas académicas de 45 minutos.

Evaluación del participante

Para la evaluación de este programa no interesa una evaluación cuantitativa del producto que obtiene cada participante al final de cada sesión. Más bien importa que el participante pueda hacer conciencia del proceso que sigue en cada una de las fases del programa; por esta razón, la

autoevaluación del participante es una estrategia idónea para lograr dos objetivos esenciales: Primero, que el participante tome conciencia de las dificultades y los avances en su proceso lector lo que a largo plazo le brindará autonomía en las lecturas de textos en inglés. Segundo, la información suministrada por el participante en su autoevaluación es fundamental para las futuras correcciones y mejoras del programa debido a que refleja el sentir del participante a medida que avanza en el programa.

El participante se autoevalúa mediante un diario de clase donde registra todo lo relacionado con la experiencia vivida en la clase para lo cual se sugiere una guía de los aspectos a tomar en cuenta:

Cómo llevar el diario de clase?

- ❖ Date:
- ❖ Day :
- ❖ Primera impresión al abordar el texto en inglés
- ❖ ¿Qué información nueva le ha aportado la experiencia?
- ❖ Reflexión sobre los cambios que ha experimentado en su comprensión lectora de textos en inglés
- ❖ Comentarios adicionales :

Por ejemplo:

- Tiempo para ejecutar la tarea
- Interés por el tema leído
- Si fue posible aplicar las estrategias vistas en clase
- Prefieres trabajar en grupo o individualmente
- Actitudes del docente
- Todo aquello que considere necesario comentar acerca de la actividad

El diario de clase puede ser llenado en cualquier momento que el participante considere conveniente, solo se le recomienda no dejar pasar mucho tiempo para poder recordar en detalle las experiencias vividas.

UNIDAD I

Estrategias de prelectura

Objetivo:

Utilizar las estrategias de prelectura en el idioma inglés para activar conocimientos previos relacionados con el tema a leer.

Contenido:

1. Estrategias de prelectura
 - 1.1. Definición
 - 1.2. Generar expectativas sobre el texto a leer
 - 1.3. Predicción y observación
 - ✓ El título
 - ✓ Las ilustraciones
 - ✓ La estructura del texto
 - 1.4. Precisar lo que sé y lo que quiero saber de la lectura

Inicio

Se inicia la clase saludando a los participantes con la frase “ *Good afternoon every body*”. Se hace la presentación del programa indicando que su importancia es el mejoramiento de la comprensión lectora de textos en inglés. Luego se escribe el tema: “Estrategias de prelectura” en el pizarrón y el objetivo del mismo que es: utilizar las estrategias de prelectura en el

idioma inglés para activar conocimientos previos relacionados con el tema a leer.

Luego se les dice que para efectos de este programa, cada participante debe hacer una autoevaluación de su desempeño la cual se registra en un diario de clase. Aunque se requiere hacer esta autoevaluación para cada clase, no es necesario que se haga en el aula; lo que sí se recomienda es que se escriban las anotaciones de cada clase y no deje acumular dos o más para evitar el olvido de la experiencia vivida en cada clase. Para llevar este registro se hace entrega, a cada participante, de un cuaderno para ser utilizado como diario de clase junto con una guía de aspectos sugeridos a tener en cuenta al momento de llenar el diario.

Desarrollo

Se invita a los participantes a compartir sus ideas sobre lo que es prelectura y luego se define formalmente la palabra prelectura. El docente define lo que son estrategias de prelectura. Se escribe en el pizarrón la primera estrategia que se abordará: *generar expectativas sobre el texto a leer*. Se explica que cada lectura es diferente dependiendo del tipo de información que se busca, del tiempo que se dispone para leer y el tipo de texto que se lee. Se les muestra a los participantes el periódico local “La Prensa de Barinas” y se les pide que comenten qué información buscan y cuánto tiempo emplean para leer. Se repite la actividad mostrando la revista de “Vanidades”, revista de tecnología “PC Magazine”, Libro de cocina, y por último el libro de Harry Potter.

Luego se escribe en la pizarra y se explica la estrategia de activar conocimientos previos a partir del título de la lectura. El docente escribe en el pizarrón **“Beisbol en Venezuela”** y les pide a los participantes que compartan las ideas que tienen acerca del título al tiempo que se anotan en

la pizarra haciéndoles tomar conciencia de que todas esas ideas forman parte de los conocimientos previos que ellos tienen sobre el tema.

Se procede a escribir en la pizarra la siguiente estrategia: *utilizar las estrategias de predicción y observación en el texto a leer en el idioma inglés*. Para esta actividad se les muestra el título “TV Boy” que corresponde a una lectura en inglés, y se les pide que escriban en una hoja las ideas que tienen en mente con respecto al título presentado. Luego, el docente escribe las ideas planteadas por los participantes en la pizarra para ser discutidas por el grupo, para posteriormente concluir que el título contribuye a activar los conocimientos previos que se tienen sobre el tema.

Seguidamente se les explica que las imágenes también contribuyen a incorporar en la lectura los conocimientos previos, por lo que es importante observar las ilustraciones que tiene un texto. Luego se les muestra una ilustración asociada a la lectura “TV Boy” (ver anexo 4) y se les pide que vuelvan a generar ideas con respecto a la ilustración y se contrastan con las ideas generadas a partir del título para observar si hay cambios. Finalmente, el docente hace una puesta en común en la pizarra de todas las ideas aportadas por los participantes, indicando que toda esa información proviene de los conocimientos previos y la experiencia de vida de cada uno de ellos y que fue generada a partir del título y la ilustración de un texto

Posteriormente, se les presenta otra estrategia para registrar los conocimientos previos generados sobre un tema, esta consiste en llenar la siguiente tabla:

Lo que sé del tema	Lo que quiero saber del tema

Cuadro 3. Formato para estrategia de prelectura: lo que sé y lo que quiero saber

Se les explica que con esta tabla se desea resumir la información que se sabe sobre el texto y lo que se quiere conocer del tema, creando nuevas expectativas para cuando se lea el texto formalmente.

Para aplicar esta estrategia, el docente escribe en el pizarrón el título “**Beisbol en Venezuela**”, el cual fue estudiado anteriormente, y se dibuja una tabla para ser llenada con ayuda de los participantes. Primero se anota lo que saben sobre el tema y después lo que quieren saber sobre el tema.

Una vez realizada la actividad se procede a suministrarle, a cada participante, una hoja que solo contiene el título (Dolphins) y una ilustración (Dos delfines en el mar) (ver anexo 5) para que ellos apliquen de forma individual las estrategias de pre-lectura vistas en la clase y llenen la tabla mostrada en el cuadro 3.

Después de haber transcurrido cinco minutos, el docente unifica criterios en la pizarra, les recuerda que esta información es generada antes de leer formalmente el texto y nos da una idea de la información que pudiera estar presente en el mismo. Finalmente, recomienda aplicar esta estrategia por escrito hasta que el participante lo convierta en un hábito.

Cierre

Para el cierre de la clase el docente realiza un conversatorio refrescando la importancia de las estrategias de prelectura para activar conocimientos previos y experiencias relacionadas con el tema a leer. Recalca que toda la información analizada en esta sesión de clase fue generada sin leer formalmente ningún texto, quedando de manifiesto lo que significa conocimientos previos sobre un tema. Recomienda que estas estrategias deben aplicarse antes de leer el texto y mientras se crea el hábito debería hacerse por escrito. Para finalizar la clase se exhorta a los participantes a llenar su diario de clase.

Recursos

- El pizarrón, se utiliza para escribir las estrategias de prelectura y para unificar criterios de cada actividad realizada por los participantes.
- El marcador negro se utiliza para escribir las estrategias de prelectura y la información aportada por los participantes.
- Un ejemplar del diario “La Prensa” (puede ser cualquier diario local o nacional)
- La revista “Vanidades”
- La revista de tecnología “PC Magazine”
- El Libro de cocina
- El libro de Harry Potter.
- Hoja impresa con el título de “TV Boy” y una ilustración (ver anexo N°4)
- Hoja impresa con el título de “Dolphins” y una ilustración (ver anexo N° 5)
- Un cuaderno por participante para ser utilizado como diario de clase con sus respectivas instrucciones.

Número de horas

Una clase de tres horas académicas de 45 minutos.

UNIDAD 2

Estrategias durante la lectura

Objetivo:

Confrontar los esquemas de conocimiento del lector con las ideas del texto en inglés para integrar la información en un todo coherente.

Contenido:

2. Estrategias durante la lectura
 - 2.1. Lectura rápida (*skimming*)
 - ✓ Ideas principales
 - 2.2. Lectura atenta (*scanning*)
 - 2.3. Inferencia
 - 2.4. Formulación, comprobación, modificación de hipótesis.

Esta unidad consta de cuatro clases.

Clase 1

Tema: Lectura rápida (*skimming*)

Inicio

Se inicia la clase saludando a los participantes con la frase “*Good afternoon every body*”. Luego se escribe el tema: “Estrategias durante la lectura” en el pizarrón y el objetivo del mismo que es: Confrontar los esquemas de conocimiento del lector con las ideas del texto en inglés para integrar la información en un todo coherente.

Luego se les recuerda a los participantes que deben llenar su diario de clase regularmente para ir registrando las dificultades y los avances de su desempeño; se debe hacer énfasis en que las estrategias de prelectura vistas en la clase anterior deben ser aplicadas de ahora en adelante con cada texto en inglés abordado.

Desarrollo

Se les pide a los participantes que establezcan la diferencia entre una estrategia de prelectura y una estrategia durante la lectura; luego el docente

define formalmente lo que son estrategias durante la lectura. Se escribe en el pizarrón la primera estrategia que se abordará: *Lectura rápida (skimming)*.

Se entrega a cada participante un folleto de la tienda Makro, o en caso de que sean muchos participantes se les hace entrega de una hoja del folleto. Luego el docente comenta con los participantes ¿cómo se leen esos folletos?, ¿cuánto tiempo se emplea para hacerlo?, ¿para qué se lee ese material? Y si se hace detenidamente o se le da una hojeada o vistazo.

El docente explica brevemente lo que es skimming (lectura rápida).

Luego el docente muestra a los participantes una lectura relacionada con la familia titulada *Allison's Report* (ver anexo 6) para que observen las imágenes y cualquier otra ayuda visual del texto; esta lectura contiene un vocabulario que se cree que el participante conoce para incentivar la participación a la actividad. Se les pide a los participantes llenar el cuadro “lo que sé y lo que quiero saber”, visto en la clase anterior, para activar conocimientos previos sobre el tema de la familia. Para el llenado de la tabla se puede estimar un tiempo de 3 minutos.

Lo que sé del tema	Lo que quiero saber del tema

Cuadro 4. Formato para estrategia de prelectura: lo que sé y lo que quiero saber

El docente realiza una lluvia de ideas para que los participantes expresen lo que saben y lo quieren saber sobre el texto relacionado con la familia.

Se les suministra la lectura de la familia para que la revisen y la lean por 5 minutos, sin ayuda del diccionario, transcurrido este tiempo se les pide a los participantes que volteen la hoja para evitar que continúen leyendo.

A continuación se les pide a los participantes que piensen en un título acorde con el tema que leyeron. El docente discute con los participantes las razones por las que escogieron esos títulos. Luego de esto el docente escribe en el pizarrón tres posibles títulos para la lectura sobre la familia estos títulos son:

- a. Dos tipos de familia.
- b. La familia de Diane
- c. La familia de Roberto

Los participantes deben seleccionar el título que ellos consideren que se adecúa más a la lectura de la familia. Se le pregunta a los participantes qué palabras nuevas conocieron sin haber usado el diccionario.

Para culminar la actividad el docente les pregunta a los participantes según los tipos de familia comentados en la lectura ¿A qué tipo de familia pertenece cada uno? Con esta pregunta se trata que el docente perciba cuánto ha comprendido el participante de lo que ha leído.

La lectura a usar para la segunda actividad, a diferencia de la anterior, posee un vocabulario más complejo pero es una lectura muy rica en ayudas visuales para el lector como son: título, imágenes, cuadros, negritas, tipos de letra, viñetas que hacen la lectura más amena al lector.

Luego el docente muestra a los participantes una lectura relacionada con el cigarrillo titulada *Cigarettes: an insider's glimpse* (ver anexo 7) para que observen el título, las imágenes, cuadros de texto, tipos de letra, negrita, viñetas, etc. Se les pide a los participantes llenar el cuadro “lo que sé y lo que quiero saber”, visto en la actividad anterior, para activar conocimientos previos sobre el tema del cigarrillo. Para el llenado de la tabla se puede estimar un tiempo de 5 minutos.

El docente realiza una lluvia de ideas para que los participantes expresen lo que saben y lo quieren saber sobre el texto relacionado con el cigarrillo.

Se les suministra la lectura titulada *Cigarettes: an insider's glimpse* para que la revisen y la lean por 6 minutos, sin ayuda del diccionario, el docente les recuerda a los participantes que se apoyen en el título y las ayudas visuales que aporta el texto. Transcurrido este tiempo se les pide a los participantes que volteen la hoja para evitar que continúen leyendo.

El docente les pide a los participantes que escriban todo lo que notan en el texto: título, subtítulo, negritas, imágenes.

Luego los participantes deben extraer la idea principal del texto con base en lo que leyeron. El docente junto con los participantes discuten las ideas aportadas; el docente escribe en el pizarrón la idea principal del texto producto del consenso del grupo.

Se escribe en la pizarra el nuevo vocabulario aprendido por el contexto. Ejemplo: *nicotine* (nicotina), *poisons* (veneno), *cigarette* (cigarro), *addictive* (adictivo), *Formaldehyde* (formol).

Para culminar la actividad, el docente les pregunta a los participantes ¿Qué piensan sobre la lectura? Con esta pregunta se trata de que el docente perciba lo que el participante ha comprendido en relación con la lectura.

Cierre

Para el cierre de la clase el docente realiza una reflexión sobre la importancia de activar conocimientos previos y experiencias relacionadas con el tema a leer a partir del título, imágenes, tipos de fuentes, cuadros de texto, etc. Adicionalmente les recuerda que la estrategia de *skimming* se aplica durante la lectura y consiste en hacer una lectura rápida del texto con el

objeto de extraer la idea principal del mismo. Para finalizar la clase se exhorta a los participantes a llenar su diario de clase.

Recursos

- El pizarrón, se utiliza para escribir la estrategia durante la lectura (*skimming*) y para unificar criterios de cada actividad realizada por los participantes.
- El marcador negro se utiliza para escribir en el pizarrón la estrategia de lectura (*skimming*) y la información aportada por los participantes.
- Una lectura en inglés titulada *Allison's Report* (ver anexo 6)
- Una lectura en inglés titulada *Cigarettes: an insider's glimpse* (ver anexo 7)
- Un cuaderno por participante para ser utilizado como diario de clase con sus respectivas instrucciones.

Número de horas

Una clase de tres horas académicas de 45 minutos.

Clase 2

Tema: Lectura atenta (*Scanning*)

Inicio

Se inicia la clase saludando a los participantes con la frase “*Good afternoon every body*”. Seguidamente se escribe el tema: “Estrategias durante la lectura” en el pizarrón.

Luego se les recuerda a los participantes que deben llenar su diario de clase regularmente para ir registrando las dificultades y los avances de su desempeño; se debe hacer énfasis en que las estrategias de prelectura y

durante la lectura vistas en las clases anteriores deben ser aplicadas de ahora en adelante con cada texto en inglés abordado.

Desarrollo

El docente escribe en el pizarrón la segunda estrategia durante la lectura que se abordará: *Lectura atenta (scanning)*.

El docente les pregunta a los participantes ¿Cómo hacen para buscar una palabra en el diccionario?, escucha sus respuestas y reflexiona con ellos acerca del hecho de que leemos las hojas del diccionario buscando una palabra específica, las otras palabras no importan en ese momento.

Luego les pregunta ¿Cómo buscan sus notas en un listado que está ordenado por nombre por cédula? El docente reflexiona con los participantes que en este caso también se busca información específica (apellido o cédula), el resto de información contenida en la lista no interesa, solo se enfocan en el apellido o la cédula de la persona y la nota obtenida. El docente hace énfasis en que ese tipo de lectura se llama lectura atenta (*scanning*).

El docente explica el concepto de *scanning* (lectura atenta).

Luego el docente pedirá a los participantes buscar en el diccionario tres palabras (***Fierce, Feathers y Fight***), estas palabras deben estar relacionadas con la lectura que abordarán seguidamente. Se discute con el grupo la forma en que leyeron para buscar dichas palabras, resaltando que la lectura es atenta, como si el lector estuviera pendiente de encontrar algo en el texto.

Para la siguiente actividad, el docente muestra a los participantes una lectura relacionada con los dinosaurios titulada *Rick's Report* (ver anexo 8) para que observen las imágenes y cualquier otra ayuda visual del texto durante tres minutos; esta lectura contiene un vocabulario que se cree que el

participante conoce para incentivar la participación en la actividad y además contiene las tres palabras que buscaron previamente en el diccionario. Se les pide a los participantes llenar el cuadro “lo que sé y lo que quiero saber”, visto en la clase anterior (cuadro 4), para activar conocimientos previos sobre el tema de los dinosaurios. Para el llenado de la tabla se puede estimar un tiempo de 3 minutos.

Después de los participantes haber activado sus conocimientos previos a partir de la ayuda visual del texto, las palabras buscadas en el diccionario y el llenado de la tabla anterior, el docente les dice que disponen de 15 minutos para hacer una lectura un poco más detallada del texto y llenar el formato mostrado en el cuadro 5 para aplicar estrategias durante la lectura (este formato se presenta en hoja completa en el anexo 9):

FORMATO PARA APLICAR ESTRATEGIAS DE LECTURA	
Título:	
<u>Estrategias de prelectura</u> ¿Qué notas acerca del texto?	¿De qué piensas que trata cada párrafo? (<u>Skimming</u>)
	Párrafo 1:
	Párrafo 2:
	Párrafo 3:
	Párrafo 4:
Palabras desconocidas (<u>Scanning</u>)	¿Qué crees que significan esas palabras desconocidas?

Cuadro 5. Formato para aplicar estrategias durante la lectura (skimming y scanning)

Como recomendación se debe seleccionar un texto que contenga varios párrafos cortos.

Una vez que los participantes han llenado el cuadro anterior, el docente hace una puesta en común. El docente irá escribiendo las aportaciones de los participantes en el pizarrón, intentado no repetirlas (acepta inicialmente las del todo el grupo, para luego ir seleccionando aquellas mejor orientadas). Una vez escritas, se les pide a los participantes que observen las diferencias de las ideas aportadas por cada uno, el docente explica que esas diferencias se originan porque cada uno tiene conocimientos previos sobre el tema y experiencias diferentes, además de que algunos manejan más vocabulario que otros.

Como siguiente actividad los participantes efectuarán una lectura detallada del texto en inglés, utilizando el diccionario para buscar las palabras que crean convenientes; basados en esa lectura deben confirmar o modificar las ideas principales de cada párrafo escribiéndolas en su cuaderno de apuntes. El docente realiza nuevamente una puesta en común para verificar si los participantes hicieron algún cambio a las ideas principales de cada párrafo planteadas originalmente. El docente escribe en el pizarrón las ideas de los participantes relacionadas con el párrafo 1, intentado no repetirlas. Les pide a los participantes que observen la diferencia de las ideas aportadas para el párrafo 1 y luego el docente dice la idea principal de ese párrafo para compararla con las ideas escritas en el pizarrón y escoger aquella que se ajuste mejor a la propuesta por el docente. Este mismo procedimiento se aplica a los siguientes párrafos de la lectura.

La docente les hace ver que hubo diferencias y que algunos de ellos cambiaron la idea principal, que esas ideas se llaman hipótesis, que ellos lo que hicieron fue un cambio de hipótesis. Con este tema se iniciará la próxima clase.

Cierre

El docente realiza un breve resumen de lo que se estudió en la clase, les menciona que se activaron conocimientos previos, que se aplicó *scanning* para buscar palabras en el diccionario y palabras desconocidas en el texto, también se utilizó *skimming* para extraer las ideas principales de los párrafos.

El docente les pide que terminen la actividad en casa, a aquellos participantes que no la hayan terminado.

El docente les recuerda a los participantes, llenar su diario de clase.

Recursos

- El pizarrón, se utiliza para escribir la estrategia durante la lectura (*Scanning*) y para unificar criterios de cada actividad realizada por los participantes.
- El marcador negro se utiliza para escribir en el pizarrón la estrategia de lectura (*Scanning*) y la información aportada por los participantes.
- Diccionario inglés español.
- Formato para aplicar estrategias de lectura.
- Una lectura en inglés titulada *Rick's Report* (ver anexo 8)
- Un cuaderno por participante para ser utilizado como diario de clase con sus respectivas instrucciones.

Número de horas

Una clase de tres horas académicas de 45 minutos.

Clase 3

Tema: Inferencia

Inicio

Se inicia la clase saludando a los participantes con la frase “*Good afternoon every body*”. Seguidamente se escribe el tema: “Estrategias durante la lectura” en el pizarrón.

Luego se les recuerda a los participantes que deben llenar su diario de clase regularmente para ir registrando las dificultades y los avances de su desempeño; se debe hacer énfasis en que las estrategias de prelectura y durante la lectura vistas en las clases anteriores deben ser aplicadas de ahora en adelante con cada texto en inglés abordado.

Desarrollo

El docente escribe en el pizarrón la tercera estrategia durante la lectura que se abordará: *Inferencia*.

El docente explica que inferencia es una estrategia utilizada generalmente para adivinar en función de lo que se sabe.

El docente escribe en el pizarrón las siguientes palabras: ***stretches, across, accounted, brought y as***, y les pide a los participantes que las busquen en el diccionario. Estas palabras se encuentran en el texto que se leerá a continuación.

El docente entrega a los participantes el texto en inglés titulado *Justin Bieber* (ver anexo 10) para que revisen el texto durante 3 minutos y apliquen las estrategias de prelectura vistas en las clases anteriores (Título, ilustraciones, lo qué sé y lo que quiero saber) y activen sus conocimientos previos.

Después de esto el participante realizará una lectura rápida (*skimming*) durante 5 minutos para extraer la idea principal del texto.

Después de haber hojeado el texto y extraído la idea principal se le pedirá que vuelva a leer el texto y subraye las palabras desconocidas, para esto se puede estimar un tiempo de 3 a 5 minutos.

Luego el docente, con ayuda del video beam, proyectará el primer párrafo de la lectura en el pizarrón, procurando una visualización amplia. Se le pedirá a los participantes, uno a la vez, que marquen con círculos las palabras desconocidas; para esta actividad cada participante contará con un marcador de color diferente y se comenzará con aquellos participantes que manejen menos vocabulario.

Se espera que los participantes con menos vocabulario marquen más palabras desconocidas, a medida que vayan pasando los participantes se irán desmarcando algunas palabras porque estos ya saben su significado. Cada vez que un participante desmarque una palabra le dirá al grupo cuál es su significado. Este proceso se repite hasta que pasan al pizarrón todos los participantes.

Con las palabras desconocidas que queden en el párrafo, después de haber pasado todos los participantes, el grupo guiado por el docente, tratará de leer el párrafo y obtener el significado de las palabras que desconocen por el contexto, observando si la palabra es derivada o compuesta, por la cultura general que se tiene sobre el tema o continuando la lectura si se percibe que no es esencial para el significado. En caso de que no se pueda dar sentido a lo que se lee, por no haber inferido el significado de una o varias palabras, el participante puede buscarla en el diccionario. Después que los participantes lleguen a un consenso sobre lo que dice el párrafo, se aplica el mismo procedimiento para los párrafos siguientes.

Cierre

El docente realiza una reflexión con los participantes hablándoles de lo importante y lo efectivo que es emplear las estrategias de lectura para leer un texto en inglés, pues nos permite incorporar los conocimientos previos y el contexto de la lectura para comprender mejor el texto, aunque no se conozca el significado de todas las palabras.

El docente les recuerda a los participantes, llenar su diario de clase.

Recursos

- El pizarrón, se utiliza para escribir la estrategia durante la lectura (Inferencia) y para unificar criterios de cada actividad realizada por los participantes.
- El marcador negro se utiliza para escribir en el pizarrón la estrategia de lectura (Inferencia).
- Marcadores azul, verde, rojo para que los participantes marquen las palabras que desconocen del texto en el pizarrón.
- Diccionario inglés español.
- Una lectura en inglés titulada *Justin Bieber* (ver anexo 10)
- Video Beam para proyectar la lectura sobre el pizarrón.
- Programa Power Point.
- Un cuaderno por participante para ser utilizado como diario de clase con sus respectivas instrucciones.

Número de horas

Una clase de tres horas académicas de 45 minutos.

Clase 4

Tema: Formulación, comprobación, modificación de hipótesis

Inicio

Se inicia la clase saludando a los participantes con la frase *Good afternoon every body*. Seguidamente, se escribe el tema: “Estrategias durante la lectura” en el pizarrón.

El docente les dice a los participantes que van a retomar brevemente la lectura sobre los dinosaurios abordada en la clase dos. Para esto el docente debe haber elaborado previamente una tabla que contenga, para cada párrafo, la primera idea, la idea modificada y la idea definitiva aportada por el docente (ver cuadro 6); se sugiere que para la elaboración de la tabla se incorporen las ideas aportadas por diferentes estudiantes. Esta tabla puede ser elaborada por el docente en papel bond o en una lámina de power point para proyectar con el video beam. (ver anexo 11)

IDEAS ORIGINALES / IDEAS MEJORADAS	
IDEAS ORIGINALES	CAMBIO EN LAS IDEAS
Párrafo 1: <i>Idea original:</i>	Idea modificada por el participante: Idea definitiva revisada por el Docente:
Párrafo 2: <i>Idea original:</i>	Idea modificada por el participante: Idea definitiva revisada por el Docente:
Párrafo 3: <i>Idea original:</i>	Idea modificada por el participante: Idea definitiva revisada por el Docente:
Párrafo 4: <i>Idea original:</i>	Idea modificada por el participante: Idea definitiva revisada por el Docente:

Cuadro 6. Cambio en las ideas acerca de un párrafo

Luego comenta con el grupo las diferencias entre la idea original, la idea modificada y la idea definitiva de cada párrafo. La idea de la tabla anterior es que el participante pueda apreciar cómo se va modificando la idea inicial hasta llegar a una idea definitiva.

Desarrollo

El docente escribe en el pizarrón la cuarta estrategia durante la lectura que se abordará: **Formulación comprobación y modificación de hipótesis.**

El docente explica que la idea inicial que se tiene de cada oración o párrafo es lo que se conoce como hipótesis. Esta hipótesis inicial se va modificando a medida que se profundiza en la lectura hasta obtener una idea más clara de lo que expresa la oración o el párrafo leído. El docente les dice que esta estrategia se denomina formulación comprobación y modificación de hipótesis.

El docente escribe en el pizarrón las siguientes palabras: **widely, wondered, flawed, claim, shif** y les pide a los participantes que las busquen en el diccionario. Estas palabras se encuentran en el texto que se leerá a continuación.

El docente entrega a los participantes el texto en inglés titulado *Wrong Horoscopes?* (ver anexo 12) para que revisen el texto durante 3 minutos y apliquen las estrategias de prelectura vistas en las clases anteriores (Título, ilustraciones, lo qué sé y lo que quiero saber) y activen sus conocimientos previos.

Después de esto el participante realizará una lectura rápida (*skimming*) durante 5 minutos para extraer la idea principal del texto, seguidamente el docente genera una lluvia de ideas con la pregunta: ¿De qué cree usted que trata la lectura?

Después de haber hojeado el texto y extraído la idea general del mismo, se les pide que lean el primer párrafo para hacer una predicción original y la escriban en la columna izquierda del cuadro 7. (Ver formato en el anexo 14)

Predicción original	Cambio en las predicciones

Cuadro 7. Cambio en las predicciones

Luego el docente, con ayuda del video beam, proyectará el primer párrafo de la lectura en el pizarrón, procurando una visualización amplia, para realizar una nueva lectura junto con los participantes tratando de inferir el significado de las palabras desconocidas. Terminada esta nueva lectura los participantes elaborarán una segunda predicción del primer párrafo y la escribirán en la columna derecha del cuadro anterior.

Los participantes deben realizar una tercera lectura del primer párrafo pero ahora con la ayuda del diccionario; se espera que los participantes solo busquen aquellas palabras que realmente le generen dudas. Después de esta tercera lectura los participantes elaborarán la idea definitiva del párrafo procurando que esta sea coherente, y debe escribirla en la columna derecha del cuadro.

El docente debe hacer notar a los participantes la diferencia que existe entre la predicción original y la última y todos los cambios que se realizaron hasta llegar a esta última predicción.

Este procedimiento se realiza con cada párrafo con el fin de que los participantes sean más ordenados y tomen conciencia del proceso de formulación, comprobación y modificación de hipótesis.

Cierre

El docente realiza una reflexión con los participantes hablándoles de lo importante que es esta estrategia, es muy común que la primera idea que se tiene sobre una oración o un párrafo no termine siendo la idea definitiva, pero no hay que sentirse mal por eso, a medida que se gana experiencia las predicciones o hipótesis irán mejorando.

El docente les recuerda a los participantes llenar su diario de clase.

Recursos

- El pizarrón, se utiliza para escribir la estrategia durante la lectura (Formulación comprobación y modificación de hipótesis) y para unificar criterios de cada actividad realizada por los participantes.
- El marcador negro se utiliza para escribir en el pizarrón la estrategia de lectura (Formulación comprobación y modificación de hipótesis).
- Diccionario inglés español.
- Una lectura en inglés titulada *Wrong horoscopes?* (ver anexo 12)
- Formato “Formulación, comprobación y modificación de hipótesis (ver anexo 14).
- Video Beam para proyectar la lectura sobre el pizarrón.
- Un cuaderno por participante para ser utilizado como diario de clase con sus respectivas instrucciones.

Número de horas

Una clase de tres horas académicas de 45 minutos.

UNIDAD 3

Estrategias después de la lectura

Objetivo:

- Lograr una representación global del texto en inglés tomando en cuenta los conocimientos previos.

Contenidos

3. Estrategias después de la lectura
 - 3.1. Lo que aprendí y lo que aún me falta por aprender

Inicio

Se inicia la clase saludando a los participantes con la frase “*Good afternoon every body*”. Seguidamente se escribe el tema: “Estrategias después de la lectura” en el pizarrón.

El docente les pide a los participantes que recuerden las lecturas que han sido leídas en clases anteriores y que escojan aquella que más les agradó.

De la lectura seleccionada se les pide expresar por escrito, en un párrafo corto, lo que aprendieron de la lectura. Seguidamente, el docente inicia una discusión sobre lo expresado por los participantes y menciona que esa es una de las estrategias para aplicar después de leer un texto en inglés.

Desarrollo

El docente escribe en el pizarrón la estrategia después la lectura que se abordará: *Lo que aprendí y lo que aún me falta*.

Luego el docente explica la estrategia: Lo que aprendí y lo que aún me falta. Señala que se trata de una reflexión que hace el lector después de haber leído un texto para precisar lo que se ha aprendido y lo que aún falta por aprender sobre el tema. Se puede usar el cuadro 8 para registrar la información del participante:

Lo que aprendí	Lo que aún me falta

Cuadro 8. Estrategia después de la lectura: Lo que aprendí y lo que aún me falta

Después de presentar la estrategia, el docente entrega la lectura correspondiente a la segunda sesión del diagnóstico practicado a los participantes antes de comenzar a aplicar el programa, se titula *Future drives*, se usa esta lectura para apreciar si después de haberse estudiados estrategias de prelectura y durante la lectura, los participantes muestran una diferencia significativa con respecto a la primera vez que abordaron la lectura. Adicionalmente les suministra el siguiente cuadro para registrar la información proveniente de la lectura del texto (ver anexo 15).

Lo que sé del tema	Lo que quiero saber del tema	Lo que aprendí	Lo que aún me falta

Cuadro 9. Estrategias de prelectura y después de la lectura

Les indica que deben abordar el texto aplicando las estrategias que de prelectura, estudiadas en clases anteriores, que consideren convenientes, para luego llenar las dos primeras columnas del cuadro anterior. Les informa que tienen un tiempo de 5 minutos para esa actividad.

Una vez activados los conocimientos previos, les pide que apliquen las estrategias durante la lectura, vistas en clases anteriores, que consideren convenientes, para lo cual les asigna un tiempo de 15 minutos.

Después de haber leído el texto aplicando las estrategias durante la lectura, les pide a los participantes que reflexionen acerca de lo que han aprendido de la lectura y lo que aún les falta por aprender, para luego llenar las columnas 3 y 4 del cuadro anterior. Es recomendable colocar la información generada antes de leer el texto (conocimientos previos) y la generada después de leer el texto en un solo cuadro para que el participante compare ambas y pueda lograr un aprendizaje significativo, partiendo de sus conocimientos y relacionándolos con la información nueva del texto.

Finalmente el docente hace una puesta en común en el pizarrón de lo que los participantes expresan, lo que han aprendido y lo que aún les falta por aprender; resaltando que esa reflexión les ayuda a tomar conciencia de las estrategias que aplican al leer un texto en inglés y de los resultados que obtienen al aplicarlas. Les indica cuánto han comprendido del texto leído y si deben practicar más el uso de estrategias de lectura para ir mejorando su comprensión lectora.

Cierre

El docente realiza una reflexión con los participantes hablándoles de lo importante que es el uso de estrategias de lectura para lograr una mejor comprensión lectora de textos en inglés, les recomienda que es importante hacer un proceso de autoevaluación de las práctica de lectura para ir tomando conciencia de cuándo y por qué se aplica una estrategia, si los resultados obtenidos son satisfactorios o si se deben tomar correctivos.

El docente les agradece por haber formado parte del programa y les dice que su aporte será valioso para seguir mejorando el mismo.

Recursos

- El pizarrón, se utiliza para escribir la estrategia después de la lectura (Lo que sé y lo que aún me falta) y para unificar criterios de cada actividad realizada por los participantes.
- El marcador negro se utiliza para escribir en el pizarrón la estrategia de lectura (Lo que sé y lo que aún me falta).
- Diccionario inglés español.
- Una lectura en inglés titulada *Future Drivers?* (ver anexo 2)
- Formato “Lo que sé y lo que aún me falta (ver anexo 15).
- Un cuaderno por participante para ser utilizado como diario de clase con sus respectivas instrucciones.

Número de horas

Una clase de tres horas académicas de 45 minutos.

Este programa propuesto incorpora los cuatro elementos claves que Cansigno (2010) recomienda tomar en cuenta para tener una mejor comprensión lectora de textos en inglés, estos son: el lector, el texto, las estrategias de lectura y los materiales didácticos. Con respecto al lector, este programa contiene estrategias para aprovechar los conocimientos previos y la experiencia de vida del lector al momento de abordar la lectura; los textos son escogidos considerando los intereses de los participantes y la estructura del mismo (título, ilustraciones, cuadros, tamaño de los párrafos, vocabulario). Se incluyen estrategias para ser aplicadas según el momento de la lectura (antes, durante y después), los materiales didácticos utilizados son diversos incluyendo folletos, periódicos, textos impresos, textos en

formato electrónico (Word y diapositivas de power point) y formatos para registrar el trabajo del participante.

El programa contempla la utilización del diario de clases por parte del participante con la finalidad de que reflexione sobre su proceso lector, además se espera que la información recabada con este instrumento permita mejorar el programa.

Parte III

Presentación y Análisis de la Información

En esta parte se presenta la información obtenida de las observaciones hechas a la ejecución del programa *Estrategias para comprender la lectura en inglés*. Este propone el uso de estrategias de lectura para lograr una mejor comprensión de un texto en inglés. Se desarrolló desde el 10 de noviembre hasta el 01 de diciembre de 2011; la información expuesta proviene de las observaciones hechas durante este tiempo y de los diarios de clase hechos por los estudiantes universitarios del primer semestre de Ingeniería de una institución ubicada en la parroquia Alto Barinas, del estado Barinas.

Para la aplicación del programa *Estrategias para comprender la lectura en inglés* en el aula de clase participaron dos docentes, una es la profesora titular de la asignatura Inglés I del primer semestre de Ingeniería y el otro profesor cumple el rol de auxiliar, ambos docentes llevan a cabo la investigación.

DIARIO DE OBSERVACIÓN

Día 1: Jueves, 10 de noviembre de 2011

Hora: 2:00 – 4:00 pm

Temas:

- a) Presentación del programa**
- b) Estrategias de pre-lectura**

A la clase asistieron seis participantes de un total de 11 estudiantes que asistieron el primer día del diagnóstico. La docente preguntó al grupo si tenían alguna idea de por qué no habían asistido el resto de participantes, Stefhany respondió “Profesora ellos dijeron que no les gustaba leer y que el curso iba a ser puras lecturas”, Princess agregó “Sí profesora, ellos pensaban que el curso sería muy aburrido porque eran puras lecturas”

Los participantes que faltaron a clases fueron: Kike, Amanda, Camila, Merlin y Zuly; fueron los que precisamente trabajaron muy poco en las lecturas correspondientes a la fase de diagnóstico.

La docente inicia la clase saludando a los participantes con la frase “*Good afternoon every body*”. Luego hizo la presentación del programa diciendo: El programa *Estrategias para comprender la lectura en inglés* propone el uso de diferentes estrategias, según el momento de la lectura, para mejorar la comprensión lectora de textos en inglés y que el participante tome conciencia de su proceso lector, de tal manera que sea una actividad mental interactiva y reflexiva. El programa se origina del diagnóstico realizado en fecha 09 y 10 de noviembre de 2011, donde el grupo de clase de la asignatura de inglés I dio información relacionada con las estrategias de lectura que utilizan al momento de leer un texto en inglés, así como el

nivel de comprensión lectora logrado en dicho texto. Por pertenecer ustedes a este grupo de estudiantes les damos las gracias por la información dada y además por decidir participar en la validación de este programa.

La docente explica: “durante la aplicación de este programa se sugiere que cada participante debe hacer una autoevaluación de su desempeño, la registra en un diario de clase, esto lo hará en cada clase, la autoevaluación la ejecutará en el momento y lugar donde se sienta cómodo y motivado; por otra parte, se recomienda tomar las anotaciones en cada clase para evitar olvidar los temas tratados en estas.

Seguidamente la docente hace entrega, a cada participante, de un cuaderno para que lo utilice como diario de clase y una guía de aspectos sugeridos a tener en cuenta al momento de llenar el diario. Cada participante escogió el cuaderno cuya portada le agradó más.

Luego el docente auxiliar escribió en el pizarrón **Estrategias de Pre-Lectura**, que era el tema a estudiar. Dijo: “las estrategias de pre-lectura son todas aquellas actividades mentales que se hacen antes de leer el texto y que sirven para activar los conocimientos previos”.

Dicho esto, el docente auxiliar escribió en el pizarrón la primera estrategia de pre-lectura: **generar expectativas a través de las interrogantes que nos formulamos a nosotros mismos antes de leer**, para explicar esta estrategia presentó el periódico local “La Prensa de Barinas”, la revista “Vanidades” y “PC Magazine”, además un libro de cocina y otro de Harry Potter; para que respondan preguntas.

Levanta el periódico en sus manos, *La Prensa de Barinas*, y pregunta: ¿Cuánto tiempo tenemos para leer el texto? Frías responde: “que leía el periódico de 10 a 15 minutos”. Luego pregunta ¿Qué información buscamos en el periódico? Norbel responde: “Que buscaba primero los sucesos”; y

Princess agrega: “leía el periódico para buscar en los clasificados casas en alquiler, trabajo, carros en venta, etc.”; Stefhany y Beba están de acuerdo con la opinión de Princess y Norbel. Por su parte Jenni agrega: “leo el horóscopo cada vez que leo periódico”. Finalmente, el docente auxiliar formula la siguiente interrogante: ¿Qué datos buscamos? Stefhany responde: “Cuando hay un suceso en la localidad buscamos nombres y detalles del suceso”; Frías dijo: “cuando buscan carros en venta se fijan en el precio para ver si les conviene o no”.

Después el docente auxiliar muestra la revista *Vanidades* y pregunta ¿Cuánto tiempo tenemos para leer el texto? A lo que Frías responde: “Eso lo leen puro las mujeres profesor”; Princess agrega que ellas “se enfocan en algunos artículos que les llaman la atención y que no la leían en un solo día”. Luego pregunta ¿Qué información buscamos en la revista *Vanidades*? Stefhany dice: “La finalidad es entretenerse y aprender algunas cosas como maquillaje, moda, farándula, etc.” Beba está de acuerdo con Stefhany. Después pregunta ¿Qué datos buscamos en la revista *Vanidades*? Frías: “solo la usaba para ver las colonias”. Norbel y Jenni coinciden en que buscaban el horóscopo y los chismes.

El docente auxiliar muestra la revista *PC Magazine* y pregunta: ¿Qué información buscamos en esta revista? Frías responde: “Buscamos las últimas computadoras que han salido”. A lo que Princess agrega: “También buscamos celulares y cámaras nuevas”. Formula otra interrogante: ¿Cuánto tiempo tenemos para leer la revista? Stefhany dice que “al igual que la revista anterior se compra por algún artículo de interés, y que no se lee en un solo día sino para actualizarse y entretenerse”. Por último pregunta: ¿Qué datos buscamos en la revista? Princess dice que “buscan las características de un celular, si trae cámara, etc. También las características de una cámara y de un computador”.

El docente auxiliar muestra el libro de cocina y preguntó si este texto se leía diferente que los anteriores, Princes, Beba y Norbel coincidieron en que este tipo de lectura se hacía con más detenimiento y algunas veces se requería memorizar el procedimiento para la elaboración de una receta; Frías agrega que “también se busca un plato en particular como por ejemplo una torta”.

Para finalizar señala el libro de Harry Potter y preguntó si este texto se leía diferente que los anteriores. La mayoría de los participantes se emocionaron con el título del libro puesto que ya han visto varias películas relacionadas con el libro. Beba comenta que “es un libro que se lee a diario para no perder la secuencia y cuando el lector se emociona lee por periodos de tiempo más largos”, Princess dijo “es un texto que, a diferencia de todos los anteriores, no tiene imágenes y que se necesita de la imaginación del lector para entenderlo”. Luego pregunta ¿Qué datos se pueden buscar en este tipo de texto? Frías dijo “es difícil buscar un dato porque todo el texto está seguido y tiene muchas páginas”.

De las respuestas ofrecidas por los participantes a las preguntas ¿Cuánto tiempo tenemos para leer el texto? ¿Qué información buscamos en el texto? ¿Qué datos buscamos en el texto? se puede deducir que ellos conocen la diferencia entre las expectativas que se generan al leer un periódico, una revista de entretenimiento o de tecnología, un texto de cocina o narrativo. Con esta estrategia se logra que el participante estuviera más consciente de estas diferencias antes de abordar la lectura. Cassany y otros autores (2001) explican la importancia de ser conscientes de las diferentes expectativas que se generan dependiendo del tipo de texto, pues permiten fijar unos objetivos de lectura antes de empezar a leer, estos determinaran como se va a leer el texto, si solamente hace falta una idea general o un dato particular, si hay que leer rápida o detenidamente.

Después de haberse presentado la estrategia de generar expectativas antes de la lectura a través de las interrogantes que el lector se formula, la docente escribe en el pizarrón la segunda estrategia de prelectura la cual es: **Activación de los conocimientos previos a partir del título de la lectura.**

Como se está en la temporada de baseball se habla sobre el tema “**Beisbol en Venezuela**”, de tal manera de facilitar y motivar a que participen en la clase. La docente pregunta: “¿qué conocen acerca del tema?” Ella escribe en la pizarra las ideas aportadas por los participantes:

- “Los eternos rivales: Caracas Magallanes” (Princess).
- “El deporte más importante en Venezuela” (Stefhany).
- “Son siete jugadores” (Beba).
- “Los implementos que se usan para jugar: pelota, bate, guantes, careta, bases, etc.” (Frías).
- “Que es más importante que el fútbol” (Jenni).
- “Varios estados tienen equipos” (Norbel).

La docente intervino diciendo “Ven ustedes todos los conocimientos previos que se activan con solo pensar en el título Beisbol en Venezuela, toda esta información que acaban de aportar ustedes ya la conocen antes de leer el texto”. De acuerdo con Coll y otros (citado en Caballero, 2008) “cuando el alumno se enfrenta a un nuevo contenido a aprender, lo hace siempre armado con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos, adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas que utiliza como instrumentos de lectura e interpretación y que determinan en buena parte qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipo de relaciones establecerá entre ellas”. La actividad hecha con el tema del beisbol en Venezuela permite demostrar al educando cómo se activan los conocimientos previos a partir de un título, pues al leerlo

este se convierte en una clave para traer de la memoria de largo plazo a la memoria de corto plazo la información que posee sobre el tema, estrategia de prelectura fundamental en la comprensión lectora.

La docente enfatiza que “cuando se activan esos conocimientos previos aumentan las expectativas sobre el tema a leer, pues el lector se enfrenta al texto esperando encontrar parte de la información que ya conoce, por ejemplo: en una lectura que lleve por título **Beisbol en Venezuela** se espera conseguir las frases “eternos rivales”, “deporte nacional”, “nombre de los equipos”, entre otros.

Con respecto a los conocimientos previos y su uso a lo largo de la lectura, Serrano y otros autores (2002) plantean que “El lector cuando lee necesita usar activamente sus conocimientos previos, de lo contrario, la construcción del significado del texto será deficiente o muchas veces errónea” (p. 64). Por lo tanto, es fundamental que nuestros estudiantes sean conscientes de que cuando realizan una lectura deben activar los conocimientos previos. Es importante señalar que en la mayoría de las aulas de clase muy probablemente, en ningún nivel educativo, se enseña ni aprende esta actividad mental de prelectura.

Después de mostrar la estrategia activación de conocimientos previos a partir del título, la docente propuso un ejercicio a los participantes relacionado con dicha estrategia, dijo: “Ya hemos visto cómo podemos activar los conocimientos previos que tenemos de un tema con solo leer el título de una lectura, ahora ustedes van a escribir en sus cuadernos las ideas que se les ocurran para el siguiente título”. Para ello, da una hoja de papel con el título **TV Boy**, informa que disponen de un tiempo de tres minutos para que cada uno escriba las ideas relacionadas con el título en sus cuadernos.

Transcurridos los tres minutos, la docente se ubica en la pizarra y dice: “ahora escribiremos en el pizarrón las ideas que ustedes escribieron en sus cuadernos, ¿quién de ustedes puede decirme lo que escribió?”. Frías responde: “Yo pienso que se trata de un programa de niños”. Por su parte Princess afirma: “Para mí trata de una caricatura de la tv”; y Stephany agrega: “Es una comiquita”.

Luego la docente expresa que “las ideas aportadas por ustedes están relacionadas y se generan a partir de lo que conocen sobre las palabras TV y Boy, normalmente algo de información se sabe acerca del tema que se va a leer, por lo que es recomendable recordar esta información y usarla en el transcurso de la lectura”.

La docente continúa: “además del título, las imágenes nos permiten activar nuestros conocimientos previos sobre el tema que trata la lectura, por lo tanto es importante observar las ilustraciones que esta tiene”. Para ejemplificar esto, pide observar las carteleras y agrega: “veamos la siguiente cartelera, ¿qué piensan de ella?”.



Figura 6. Cartelera sobre absolutismo y despotismo.

Beba responde: “La ilustración no guarda relación con el título, pues el título es absolutismo y despotismo y a mí la imagen de una flor roja me hace pensar en el día de la madre”. Princess agrega: “yo estoy de acuerdo con Beba, la imagen me hace pensar en el día del amor y la amistad y no en despotismo”. Frías manifiesta que “la imagen de la flor roja me hace pensar en la naturaleza y creo que no tiene relación con el tema de la cartelera”

Seguidamente la docente señala la otra cartelera del aula y pregunta “¿Qué opinan de la ilustración de esta cartelera?”



Figura 7. Cartelera sobre la revolución industrial

Princess responde: “el título de esta cartelera es revolución industrial, y en la ilustración se muestra el ciclo de producción desde que llega la materia prima hasta que salen los productos elaborados en serie, yo creo que sí tiene relación la imagen con el título”. Por su parte Beba afirma: “la ilustración muestra el procesamiento de la caña para elaborar azúcar, sí creo

que tiene relación con el título La revolución industrial”. Stefhany, Frías y Norbel manifiestan estar de acuerdo con lo dicho por Princes y Beba al afirmar que sí había relación de la ilustración con el título.

La docente concluye: “las ilustraciones generalmente tienen relación con el título y el contenido para ayudarnos a activar lo que sabemos del tema y poder elaborar alguna predicción del contenido del texto, siempre al leer un texto debemos observar las ilustraciones que tiene para ayudarnos a comprender mejor el texto”.

La docente les muestra una hoja de papel con el título TV Boy y una ilustración como se muestra en la figura 8:

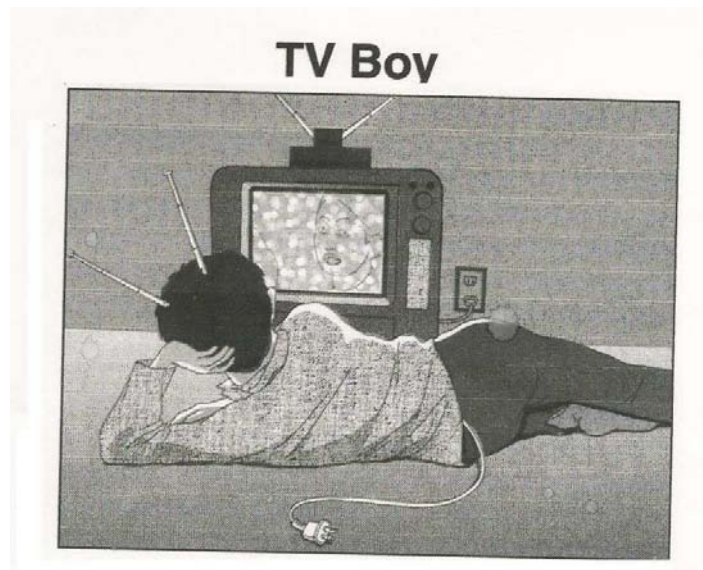


Figura 8. TV Boy (título e imagen)

Seguidamente, la docente les informa a los estudiantes que disponen de un tiempo de tres minutos para escribir en sus cuadernos las nuevas ideas generadas con la ilustración.

Al pasar los tres minutos, la docente pregunta: ¿Las ideas que escribieron en sus cuadernos son iguales o diferentes a las que escribieron

cuando solo se les mostró el título? A lo que los participantes respondieron unánimemente: “¡Diferentes!”.

Luego de esto, la docente escribe en la pizarra las nuevas ideas propuestas por cada participante al lado de las ideas anteriores (cuando solo conocían el título *TV BOY*), para poder compararlas, las ideas propuestas se muestran en el cuadro 10.

Cuando conocían el título	Después de observar la figura
“programa de niños”	“Niño entregado a la televisión” (Frías)
“una caricatura de la tv”	“Niño obsesionado con la televisión” (Princess)

Cuadro 10. Comparando ideas generadas cuando se conoce sólo el título con las ideas conociendo título e ilustración

El resto de los participantes estuvo de acuerdo con lo expresado por Frías y Princess.

Frías se sonríe al ver la pizarra y leer las ideas generadas a partir del título (programa de niños, caricatura de la TV, comiquitas) y las ideas generadas al agregar la ilustración (niño obsesionado con la televisión) y manifiesta: “dígame, lo que dijimos primero, no tiene mucho sentido ahora”, a lo que Princess agrega: “Profe, de verdad que la imagen influye mucho”.

Se aprecia que aunque los participantes no han leído el texto, las ideas “**Niño obsesionado con la televisión**” y “**Niño entregado a la televisión**” generadas por ellos, después de ver la imagen, están mucho más relacionadas con el tema que trata la lectura (la lectura trata sobre un niño, que sólo le gusta ver la televisión todo el día). Solé (citado en Serrano y otros autores, 2002) con respecto a esto señala que la lectura es un proceso continuo de formulación y verificación de hipótesis, también dice que el lector

se basa en aspectos del texto como la superestructura, títulos, ilustraciones, encabezamientos, etc., y por supuesto, en las experiencias y conocimientos que el lector posee sobre tales aspectos del texto y que le ayudan a predecir el contenido del mismo.

Después de que los participantes aplican la estrategia de prelectura “observación del título”, al texto *TV Boy*, Beba dice “son muy diferentes las ideas que uno tiene cuando toma en cuenta solo el título o solo la imagen, hay que fijarse en las dos cosas”, Stefhany añade: “cuando vamos a leer un texto en inglés lo primero que hacemos es tomar el diccionario y empezar a buscar palabras, no nos fijamos en el título ni en las imágenes, pero veo que cuando observamos el título y la imagen se nos vienen ideas a la cabeza”. De estas opiniones se puede notar que el participante toma conciencia que observar el título y la imagen de una lectura cambia las ideas que se perciben del texto.

Luego, mientras la docente borraba la pizarra, los participantes conversaban entre ellos, entonces Princess pregunta: “profe ¿es que no vamos a leer el texto de *TV BOY*?”. Frías y Norbel preguntan lo mismo y el resto dijo, “si profe ¿no vamos a leer?”. La docente responde “Sí vamos a leer el texto, pero no hoy, hoy estamos trabajando con las estrategias de prelectura solamente”. Con estas preguntas de los participantes se puede pensar en que existe curiosidad por saber que dice el texto de *TV BOY* para comprobar que las ideas, “Niño obsesionado con la televisión” y “Niño entregado a la televisión”, sugeridas por ellos eran correctas. También se nota un cambio de actitud motivado por esa curiosidad, y muestran un interés por leer el texto *TV BOY*, contrario a la actitud de apatía al momento de abordar las lecturas *Expressing what you feel* y *Future Drivers* realizadas durante el diagnóstico.

Seguidamente el docente auxiliar presenta la siguiente estrategia de prelectura, “ahora vamos a abordar la estrategia Precisar lo que sé y lo que

quiero saber del tema, esta estrategia nos permite registrar los conocimientos previos generados sobre un tema en la siguiente tabla:”

Luego él dibuja la tabla en el pizarrón

Lo que sé del tema	Lo que quiero saber del tema

Cuadro 11. Formato para estrategia de prelectura: lo que sé y lo que quiero saber

Continúa: “A manera de ejemplo vamos a aplicar la estrategia al título **Baseball en Venezuela** que se había trabajado anteriormente. Habíamos comentado lo que sabíamos sobre el Baseball en Venezuela y ahora lo vamos a escribir en la columna de la izquierda de la tabla, por favor busquen sus anotaciones y me dictan las ideas para escribirlas en la tabla”.

Lo que se del tema	Lo que quiero saber del tema
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Eternos rivales (Caracas Magallanes). ✓ El deporte más importante en Venezuela. ✓ Nueve (9) jugadores. ✓ Implementos que se usan para jugar: pelota, bate, guantes, careta, bases, etc. ✓ Que es más importante que el futbol. ✓ Varios estados tienen equipos. 	

Cuadro 12. Formato para estrategia de prelectura: lo que saben los participantes del tema Beisbol en Venezuela

A continuación agrega: “después de haber escrito lo que sabemos del **baseball en Venezuela**, ahora nos preguntamos ¿Qué nos gustaría saber de este tema?, eso lo escribiremos en la columna de la derecha en la tabla y cuando leamos el texto vamos a tratar de corroborar lo que ya sabemos y de obtener respuestas de lo que queremos saber del **baseball en Venezuela**. Esto nos ayuda a abordar el texto con algunas interrogantes en mente y la lectura será más atenta e interesante”

Preguntó “¿Qué quieren saber del baseball en Venezuela?”. Stefhany: “¿De dónde vienen los ingresos de los jugadores?” El docente auxiliar anota la pregunta en la columna derecha de la tabla e interroga al grupo “¿De dónde creen ustedes que sale el dinero para pagar a los jugadores?” Princess dice: “de la taquilla”; Frias agrega: “profe, de los patrocinantes”; y Norbel dice: “me imagino que tienen un salario”. Anota estas tres respuestas en la columna derecha de la tabla y dice: “ya tenemos tres posibles respuestas a la pregunta de dónde vienen los ingresos, cuando leemos debemos verificar estas hipótesis.

Y agrega: “¿Qué otra pregunta tienen?” Beba responde: “las reglas del juego, a veces pasan cosas que no entiendo”. Princess agrega: “Cada cuánto tiempo lanza un pitcher”. Por su parte Norbel pregunta: “por qué los jugadores juegan unos días y otros no”. El docente auxiliar escribe todas estas preguntas en la columna derecha de la tabla quedando de la siguiente manera:

Lo que sé del tema	Lo que quiero saber del tema
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Eternos rivales (Caracas Magallanes). ✓ El deporte más importante en Venezuela. ✓ Nueve (9) jugadores. ✓ Implementos que se usan para jugar: pelota, bate, guantes, careta, bases, etc. ✓ Que es más importante que el fútbol. ✓ Varios estados tienen equipos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿De dónde vienen los ingresos de los jugadores? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Taquilla ▪ Patrocinantes ▪ Salarios ✓ Reglas del juego ✓ ¿Cada cuánto tiempo lanza un pitcher? ✓ ¿Por qué los jugadores juegan unos días y otros no?

Cuadro 13. Formato para estrategia de prelectura: lo que saben los participantes del tema Beisbol en Venezuela y lo que quieren saber del tema

El docente auxiliar continúa: “con lo que sabemos del baseball en Venezuela y con lo que nos gustaría saber, ya podemos abordar el texto con más atención pues queremos confirmar lo que sabemos y buscar respuestas a las interrogantes que hemos escrito en la tabla. Esta estrategia es recomendable hacerla por escrito varias veces hasta que nos habituemos a ella y la podamos aplicar sin necesidad de escribir”.

Posteriormente el docente auxiliar les entrega una hoja contentiva de un título (*Dolphins*) y una ilustración como se muestra en la figura 9:

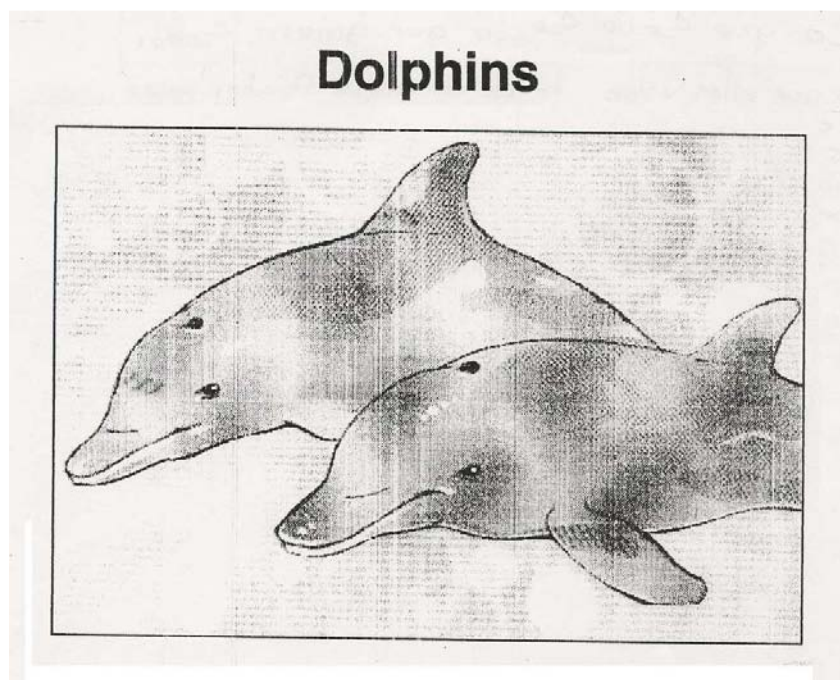


Figura 9. Dolphins (título e imagen)

Pide que apliquen las estrategias de pre-lectura (título, ilustraciones, precisar lo que sé y lo que quiero saber del tema) estudiadas en la clase de hoy para llenar la siguiente tabla:

Lo que sé del tema	Lo que quiero saber del tema

Cuadro 14. Formato para estrategia de prelectura: lo que sé lo que quiero saber del tema

De manera espontánea y emocionada Stefhany dice. “Ay cuando yo fui a Margarita en vacaciones, mientras viajaba en el ferry tanto de ida como de vuelta mi hermana y yo vimos a los delfines saltando en manadas, y mi tía que tiene nueve años viviendo allá en Margarita nunca los ha visto en sus viajes.” Princess añade: “yo vi un documental en *Animal Planet* sobre los

delfines, son muy lindos, cariñosos y viven en el mar”. Estos comentarios generan un conversatorio espontáneo entre los participantes, algo que no está previsto en la clase, pero que influye de manera positiva, puesto que se contribuye a activar los conocimientos previos acerca del tema de los delfines, además permite a ellos desinhibirse y cada uno de manera espontánea participa en la conversación.

Luego de esto el docente auxiliar hace una puesta en común, para lo cual elabora una tabla en la pizarra donde expone las ideas aportadas por los participantes.

Lo que sé del tema	Lo que quiero saber del tema
✓ Que viven en el mar (Jenni, Beba, Princess, Norbel)	✓ Si se comen (Beba, Frías, Stefhany, Norbel y Jenni)
✓ Los que viven en agua dulce que son muy parecidos a los delfines (Stefhany)	✓ Los quiero conocer(Beba)
✓ Que son muy lindos y me recuerdan mi viaje a Margarita (Stefhany)	✓ Si son domésticos (Jenni, Beba, Norbel)
✓ Con ellos se realizan terapias de sanación (Jenni, Beba, Frías, Stefhany)	✓ De qué se alimentan (Princess, Stefhany)
✓ Son muy inteligentes (Princess)	✓ Cómo se reproducen (Stefhany)
✓ Se pueden ver en un acuario (Princess)	✓ Por qué su piel es tan lisa y no tiene escamas como los demás. (Frías, Stefhany)
✓ Que son muy juguetones (Beba)	✓ Cuánto tiempo viven? (Princess)
✓ Les gusta comer pescado	✓ A qué horas del día les gusta salir(Princess)
	✓ Si les gusta el sol (Beba)
	✓ Si se dejan tocar (Beba)

Lo que sé del tema	Lo que quiero saber del tema
<p>(Beba)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Que algunos son mansos y otros bravos (Jenni). ✓ Que están en peligro de extinción (Jenni) ✓ Que son muy bellos (Norbel) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Me gustaría saber porque nunca andan solos sino en manada. (Jenni)

Cuadro 15. Formato para estrategia de prelectura: lo que saben los participantes del tema *Dolphins* y lo que quieren saber del tema

Detectamos que durante esta actividad Princess y Stefhany son capaces de incorporar los conocimientos previos sobre el tema de los delfines, y además las experiencias vividas, al recordar Stefhany su viaje a Margarita y Princess el documental sobre los delfines.

Otros conocimientos previos que dicen los participantes sobre el título *Dolphins* son: los delfines son inteligentes, juguetones, se usan en terapias de sanación; todo esto queda evidenciado en la columna “lo que sé del tema” del cuadro 15. Además los participantes se plantean interrogantes como el caso de Beba, Frías y Stefhany quienes se preguntan si los delfines se comen, o el caso de Princess que quiere saber ¿Cuánto tiempo viven los delfines?, también Stefhany se pregunta ¿Cómo se reproducen los delfines? Los conocimientos previos y las interrogantes le permiten a cada participante leer el texto *Dolphins* con una mejor disposición porque desean comprobar que lo que dicen saber es cierto y porque esperan que el texto *Dolphins* responda sus inquietudes.

Por otro lado, se percibe que el hecho de que el docente auxiliar escriba en la pizarra las ideas aportadas por los participantes (cuadro 15), ha resultado muy positivo pues les hace sentir que sus ideas son tomadas en cuenta y que pueden nivelar sus conocimientos al conocer lo que piensa el

resto del grupo, así lo expresan Stefhany y Frías en las anotaciones de sus diarios de clase respectivos:

Stefhany: “quedo maravillada de que cada uno podía expresar lo que pensaba de la imagen mostrada en la actividad y además que habían coincidencias. Esta clase fue una experiencia genial y creo que ya no dependeremos tanto del diccionario”.

Frías: “los docentes toman en cuenta todas sus ideas sin calificarlo (si está bien o mal su participación), también dice que la lectura es cada vez más emocionante y les sugiere a los profesores que continúen así”.

En todas las actividades realizadas tales como: **Baseball en Venezuela, TV boy y Dolphins** se generan conocimientos previos sin leer el texto, sólo aplicando las estrategias de prelectura como son: generar expectativas sobre el texto a leer, predicción y observación (Título e ilustraciones) y precisar lo que sé y lo que quiero saber del texto. Serrano y otros autores (2002) señalan al respecto que el propósito de las estrategias de prelectura es la activación de esquemas cognitivos para la iniciación a la lectura, las actividades realizadas en esta clase giran en torno a concientizar la existencia de estas estrategias mentales que conduzcan a comprender la lectura en inglés.

Día 2: Miércoles, 16 de noviembre de 2011

Hora: 2:00 – 4:00 pm

Tema: Estrategias durante la lectura. Lectura rápida (*Skimming*)

En la clase de hoy asisten cuatro participantes. La docente inicia la clase saludando a los participantes con la frase “*Good afternoon every body*”,

luego dice: “bienvenidos a esta nueva sesión del programa *Estrategias para comprender la lectura en inglés*, esperamos que hayan escrito sus vivencias en su diario de clases y que tengan presente las estrategias de prelectura (título, ilustraciones, lo que se y lo que quiero saber del tema) vistas en la clase pasada pues las aplicaremos es esta sesión”

Después de este saludo escribe en la pizarra Estrategias durante la lectura, y afirma: “Las estrategias durante la lectura son las que aplicamos al momento de leer el texto formalmente y nos permiten confrontar los conocimientos previos que tenemos sobre el texto con las ideas del mismo, con esto lo que se quiere lograr es que usted pueda asociar lo que dice el texto con lo que usted ya sabe e integrarlo de manera coherente”.

Escribe en la pizarra la estrategia durante la lectura: Lectura rápida (*Skimming*). Luego entrega a cada participante un folleto de la tienda Makro y pregunta ¿Cómo se leen esos folletos? Princess responde: “Se le da una hojeada para ver que ofertas hay?”. La docente agrega: “Muy bien, ¿cuánto tiempo se emplea para leer esos folletos?”. Frías contesta: “eso es rápido porque solo se le da un vistazo”. La docente interroga: “¿Para qué se lee ese material?”. Stephany responde con una sonrisa: “Para saber si hay buenas ofertas”.

La docente continuo diciendo: “Con todo lo que ustedes han dicho, podemos decir que *Skimming* es dar un vistazo rápido a un texto para identificar la idea principal, no es necesario leer cada palabra del texto.”

A continuación muestra una lectura relacionada con la familia titulada *Allison’s Report* (ver anexo 6) para que observen las imágenes y cualquier otra característica visual del texto. Ella afirma: “para activar los conocimientos previos sobre el tema *Allison’s report*, pide llenar el cuadro **lo que sé y lo**

que quiero saber, visto en la clase anterior; para llenar el cuadro disponen de tres minutos”.

Para recoger las ideas escritas de los participantes la docente utiliza la técnica de lluvia de ideas, hace énfasis en la columna de la tabla “**lo que quiero saber del tema**”, resultando lo siguiente:

- “Se trata de dos familias” (Norbel).
- “Se trata de dos familias, una grande y otra pequeña, pero quiero saber qué relación existe entre las dos familias” (Princess).
- “Yo también quiero saber la relación entre las dos familias” (Stefhany).

De la lluvia de ideas se evidencia que los participantes activan los conocimientos previos sobre la familia y se planteaban la interrogante ¿Qué relación existe entre las dos familias?, lo cual indica que están aplicando las estrategias de prelectura (predicción a partir del análisis del título y las ilustraciones, precisar lo que sé y lo que quiero saber de la lectura).

Seguidamente la docente entrega el texto *Allison’s Report* para que lean el escrito por tres minutos, aplicando la estrategia de *Skimming* y sin usar el diccionario.

Transcurridos los tres minutos dice: “Por favor, dejen de leer y volteen su hoja ¿Qué título le pondrían ustedes a la lectura?”. Los participantes respondieron:

- “Dos familias diferentes” (Stefhany).
- “Dos familias” (Princess).
- “Familias grandes y familias pequeñas” (Norbel).

Luego la docente indica: “De estos tres títulos que voy a escribir en la pizarra ¿cuál escogerían para la lectura que acaban de realizar?”. Escribe:

- a) *Diane´s family* (La familia de Diane)
- b) *Roberto´s family* (La familia de Roberto)
- c) *Two kind of families* (Dos tipos de familia)

Los participantes escogieron la respuesta c), porque consideraron que es la que mejor se adapta al texto leído, evidenciando que la lectura rápida que habían realizado fue suficiente para extraer la idea principal del texto.

El hecho de que los cuatro participantes estuvieran de acuerdo con el título escogido para la lectura *Allison´s report*, indica que han logrado extraer la idea principal del texto sin tener que usar el diccionario; lo cual es una señal de confianza en sí mismo y motivación para seguir adelante con el programa *Mejorando la comprensión lectora del idioma inglés como lengua extranjera*. Para la docente es una satisfacción porque le permite trabajar con participantes más motivados y con una mejor disposición para las actividades sucesivas.

El que los participantes hayan propuesto tres títulos diferentes y acertados (Dos familias diferentes, Dos familias, Familias grandes y familias pequeñas) en la lectura relacionada con la familia, y que posteriormente hayan seleccionado el título correcto (*Two kind of families*) entre los propuestos por la docente, indica que los participantes han aplicado exitosamente la estrategia de *skimming*. Este buen resultado pudo deberse a que los participantes emplean las estrategias de prelectura (ilustraciones, lo que sé y lo que quiero saber del tema) vistas en la clase correspondiente a jueves 10 de noviembre, lo que les permite relacionar los conocimientos y experiencias que tienen de sus propias familias con las familias descritas en el texto.

Al finalizar la aplicación de la estrategia de skimming a la lectura de la familia, Princess dijo: “Me sentí identificada con la lectura ya que vivo con mis abuelos pero en periodos de vacaciones todos los hijos, con sus respectivas familias, llegan a la casa materna a compartir con sus padres, y esa tranquilidad a la que estamos acostumbrados cambia cuando ellos llegan”. Princess no recurrió al diccionario para buscar vocablos y fue capaz de relacionarlo con su experiencia de vida, por lo que podemos decir que existe una comprensión de lo leído. Con respecto a la escogencia del texto de lectura, Krashen (citado en Durán, 2001) afirma “el texto debe resultar motivador y despertar interés en sí mismo, no solo como elemento de aprendizaje de una segunda lengua, sino como transmisor de un contenido que suscita el interés del lector”.

Después de esta actividad el docente auxiliar entrega a los participantes la lectura *Cigarettes: an insider's glimpse* (ver anexo 7) y pide observar, durante un minuto, las características del texto como el título, ilustraciones, recuadros de texto, cantidad de párrafos en el texto; esto con la finalidad de activar sus conocimientos previos. Una imagen de lectura *Cigarettes: an insider's glimpse* se muestra en la figura 10.

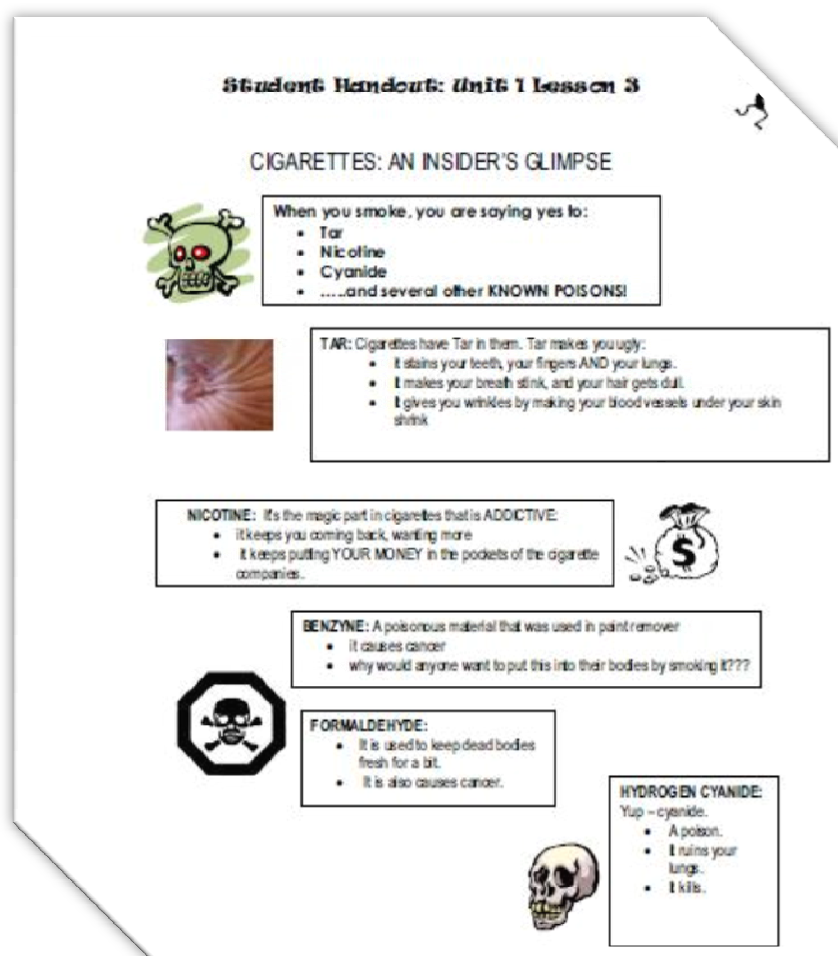


Figura 10. Texto Cigarettes: an insider's glimpse

Los participantes en tres minutos llenan la siguiente tabla:

Lo que sé del tema	Lo que quiero saber del tema

Cuadro 16. Formato para estrategia de prelectura: lo que sé y lo que quiero saber

Cada estudiante realiza la puesta de su trabajo al grupo de clase, el profesor auxiliar escribe en la pizarra las ideas aportadas por los participantes:

Lo que se del tema	Lo que quiero saber del tema
<ul style="list-style-type: none"> ✓ El cigarrillo es nocivo para la salud (Frías) ✓ Que el cigarrillo mancha los dedos y los dientes (Stefhany) ✓ Que los fumadores se morían de tos o algo así y de cáncer. (Princess) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ De qué trata la lectura en sí, porque el vocabulario es complicado. (Norbel) ✓ Hay un dibujo que no se veía bien y quiero saber de qué se trata. (Princess)

Cuadro 17. Formato para estrategia de prelectura: lo que saben los participantes del tema *Cigarettes: an insider's glimpse* y lo que quieren saber del tema

Se observó que a pesar de que la lectura *Cigarettes: an insider's glimpse* cuenta con ayudas visuales pues contiene 5 ilustraciones, seis recuadros con párrafos cortos y viñetas; es difícil de abordar por los participantes debido a que el vocabulario del texto es algo técnico. Esto se evidencia por la opinión de Norbel al decir que el vocabulario de la lectura es complicado y porque en la sección “lo que quiero saber del tema” de la tabla anterior, solo se formularon dos interrogantes.

Luego el docente les pide que realicen una lectura rápida (Skimming), durante cinco minutos, del texto *Cigarettes: an insider's glimpse*. Pasado este tiempo el docente auxiliar pregunta: ¿De qué creen ustedes que trata la lectura *Cigarettes: an insider's glimpse*. Stefhany manifiesta: “la lectura se trata de los componentes del cigarrillo, pero que a pesar de que tiene párrafos muy cortos y muchas imágenes, está más difícil que la lectura de la familia”. Princess agrega: “Uno de los componentes es la nicotina, y la imagen de la bolsita con el dinero representa lo que las personas gastan

para mantener el vicio, pero todavía no descifro que significa la segunda imagen”.

Se puede afirmar que las ideas aportadas por Stefhany y Princess provienen del análisis del título, los subtítulos y de la observación de las imágenes de la lectura, la lectura rápida. Pues el vocabulario empleado en la lectura *Cigarettes: an insider's glimpse* es un vocabulario técnico, no es común para aquellas personas que no usan el inglés de manera cotidiana, por ejemplo las palabras *Tar* que significa alquitrán, *formaldehyde* que significa formol, *poisons* que significa veneno, *cyanide* que significa cianuro, entre otras.

Así lo expresa Princess en el diario de clases: “En la actividad que tuve un poco de dificultad fue la del cigarrillo porque sentí la necesidad de usar el diccionario pero no podía (...), me ayudó un poco fueron los gráficos porque hacía comparación de una cosa con la otra”.

La lectura *Cigarettes: an insider's glimpse*, a pesar de sus párrafos cortos acompañado cada uno de su imagen, se le dificulta a los participantes debido a que el autor emplea un vocabulario especializado, lo que hace que ellos deban consultar el diccionario; por lo que no es un texto recomendable para usarlo como recurso en estudiantes con escaso vocabulario. En caso de ser empleada la lectura entonces se recomienda que antes de abordarla, los participantes puedan buscar en el diccionario algunas palabras clave para ayudar a comprender la lectura. De acuerdo con Krashen (citado en Durán, 2001), una de las funciones del profesor de inglés que enseña estrategias de lectura es la búsqueda del material de lectura que se adapte al grupo para mantener motivado al estudiante y al mismo tiempo que él pueda compartir información con sus compañeros.

Día 3: Jueves, 17 de noviembre de 2011

Hora: 2:00 – 4:00 pm

Tema: Estrategias durante la lectura. Lectura atenta (*Scanning*)

Para esta sesión asistieron cinco participantes. El docente auxiliar inicia la clase saludando a los participantes con la frase “*Good afternoon every body*”. Seguidamente escribe el tema: “Estrategias durante la lectura” en la pizarra.

El docente auxiliar comenta “Recuerden llenar su diario de clase regularmente para ir registrando las dificultades y los avances de su desempeño, también deben tener presente que las estrategias de prelectura y durante la lectura vistas en las clases anteriores deben ser aplicadas de ahora en adelante con cada texto en inglés abordado.”

Seguidamente escribe en la pizarra:

- *Fierce*
- *Feather*
- *Fight*

Palabras que están relacionadas con la lectura que abordarán seguidamente, y dice “busquen esas tres palabras en el diccionario y escriban el significado en sus cuadernos”

Una vez efectuada la búsqueda en el diccionario les dice: “Pensemos un momento sobre la forma en que leemos cuando buscamos palabras en el diccionario, ¿Leemos todas las palabras del diccionario?”. Los participantes responden que no leen todas las palabras. Norbel agrega: “uno se enfoca en las palabras que están en la parte superior de la hoja para ubicar la palabra

que busca”. Frías complementa lo anterior: “nos fijamos en las primeras letras que tiene la palabra que estamos buscando y vamos descartando las hojas del diccionario”.

El docente auxiliar toma la palabra y afirma: “esa forma de leer se conoce como lectura atenta y en inglés se le conoce como *Scanning*, y leemos de esa forma cuando tratamos de ubicar una información en particular”.

Luego escribe en la pizarra Lectura atenta (*Scanning*), después pregunta: “¿Qué significado tiene la palabra *Fierce*?”

Norbel: “fiera, furioso”.

Stefhany: “fiero, furioso, feroz”

Frías: “feroz”

El docente auxiliar escribe las respuestas anteriores en la pizarra y el resto de los participantes está de acuerdo con estos significados.

Luego pregunta por el significado de la palabra *feather*.

Princess: “pluma, plumaje”. El resto de los participantes dicen que así aparecía en sus diccionarios también. El docente auxiliar lo escribe en la pizarra.

Finalmente pregunta por el significado de la palabra *Fight*.

Frías: “luchar contra, combatir”

Norbel: “pelear”

Princess: “luchar, pelear, pleito”. El resto de los participantes está de acuerdo y él escribe en la pizarra.

Después de acordar los significados de las tres palabras anteriores, pregunta: “¿Cuál estrategia utilizan cuando buscan en el diccionario *skimming* o *scanning*?”

Camila responde “*Skimming*”, los demás exponen que no, porque estamos buscando una información específica. Se evidencia que los participantes captaron el concepto de lectura atenta y lo aplican.

La docente entrega a los participantes un texto sobre los dinosaurios titulado *Rick's report* (ver anexo 8) para que lo analicen durante tres minutos y activen los conocimientos previos sobre el tema.

Se observa que aunque no se les permite usar el diccionario, los participantes usan el tiempo para revisar el texto y sus dibujos. Frías realiza un barrido de arriba hacia abajo con la mirada y luego de forma horizontal, Princess también recorre su texto con los ojos buscando información, ninguno se quedó sin hacer nada. Se detecta una actitud diferente a la mostrada por los participantes al momento de abordar la lectura hecha en el diagnóstico, allí empezaron a buscar palabras en el diccionario inmediatamente. Ahora se dieron tiempo para revisar el título y las ilustraciones.

Luego, la docente dice: “muy bien ya observaron el texto, ahora van a llenar la tabla lo que sé y lo que quiero saber del texto, tienen un tiempo de tres minutos para hacerlo.”

Durante estos tres minutos los cinco participantes escriben en sus tablas sus ideas. Al finalizar la actividad la exponen, la docente copia en la pizarra:

Lo que sé del tema	Lo que quiero saber del tema
<ul style="list-style-type: none"> • Que los dinosaurios vivieron millones de años (Norbel) • Hace millones de años que existieron (Princess) • Que se extinguieron por un meteorito (Princess) • Habían dinosaurios fieros (Norbel). • Los dinosaurios ya no existen (Frías). • Para ver los dinosaurios hoy en día hay que ir al museo a ver los huesos. (Princess). • Que el Tiranosaurio Rex es el más feroz y se come al más pequeño y débil. (Princess) 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuántos años existieron? (Frías) • ¿Cómo se fueron acabando? (Frías) • ¿De dónde provienen los nombres de los dinosaurios? (Camila) • ¿Cuánto tipos de dinosaurios menciona esta lectura? (Stefhany) • ¿De dónde vienen? (Princess) • ¿Cuál fue el primer dinosaurio? (Princess) • ¿Qué hace la gallina con el otro dinosaurio, qué relación hay? (Camila) • ¿Por qué los dinosaurios se ponían furiosos con los demás? (Norbel)

Cuadro 18. Formato para estrategia de prelectura: lo que saben los participantes del tema *Los dinosaurios* y lo que quieren saber del tema

El hecho más resaltante de este cuadro es que todos sin excepción quieren saber porque hay una imagen de una gallina al lado de un dinosaurio, esto lo manifiesta Camila y los demás se sumaron a su inquietud, Frías dice “A mí me daba pena preguntar, pero me causaba mucha curiosidad”, Princess: “pensé que el que hizo el texto se equivocó al poner

una gallina allí”. Aunque los docentes no habían previsto este evento, fue el que generó mayor interés y motivación por la lectura.

Luego la docente dice que lean el texto para lo cual tienen 10 minutos, luego deben responder las preguntas que expone el cuadro de abajo, además recuerden que no pueden usar el diccionario en esta actividad.

¿Qué notas acerca del texto?	¿Cuál crees tú que es la idea principal de cada párrafo?
Palabras desconocidas	¿Qué crees que signifiquen estas palabras desconocidas?

Cuadro 19. Formato para aplicar estrategias durante la lectura (skimming y scanning)

Con respecto a la pregunta ¿Qué notas acerca del texto? Escribieron lo siguiente:

Steffhany: “Se ve agradable porque tiene imágenes, párrafos cortos, letra legible y se puede decir que si se entiende la lectura”

Camila: “No tiene título, tiene imágenes, los párrafos son cortos”

Frías: “Si tiene dibujo, el párrafo es corto”.

Cuando la docente escribe estas opiniones en la pizarra Frías intervino: “Profe, también hay un cuadro con algunas palabras que aparecen en la lectura, no me había fijado”. Parece que Frías está más atento a las características visuales del texto.

De esta puesta en común en la pizarra se puede deducir que poco a poco los participantes empiezan a percatarse de las señales que les brinda el

texto de los dinosaurios y que están aplicando las estrategias de prelectura, tales como análisis del título, las imágenes y los cuadros con información.

Para la pregunta ¿Cuál crees tú que es la idea principal de cada párrafo? Dieron las respuestas siguientes:

Párrafo 1:

- Los dinosaurios vivieron millones de años (Stefhany)
- Los dinosaurios vivieron millones de años atrás (Norbel)

En este párrafo del texto una idea principal aceptable es **Los dinosaurios vivieron hace millones de años**, por lo que la idea aportada por Norbel es la correcta.

Párrafo 2:

- Las gallinas vienen de los dinosaurios. (Camila)
- Los dinosaurios algunos tienen plumas y ponen huevos para reproducirse (Princess)

En este segundo párrafo la idea principal es **El dinosaurio de menor tamaño era más pequeño que una gallina y también tenía plumas**. Comparando con las ideas propuestas por Camila y Princess podemos decir que hace falta mejorar sus ideas, posiblemente buscando una palabra o dos en el diccionario, por ejemplo se puede percibir que no usan la palabra “pequeño” en las ideas aportadas, tal vez desconocen el significado de la palabra “small” y se nota que ambas participantes no manejan los grados comparativos (smallest, smaller). Los participantes Frías, Princess y Norbel colocaron en la sección de palabras desconocidas las siguientes: small, smallest, smaller.

Párrafo 3:

- Los dinosaurios comen plantas. (Camila)
- Los dinosaurios son herbívoros. (Norbel)
- Los dinosaurios comen vegetales (Frías)

En el párrafo tres la idea que mejor describe al párrafo es **El dinosaurio más grande de todos (*Brachiosaurus*) comía hojas y plantas**. También se aprecia una diferencia con respecto a las opiniones presentadas por Camila, Norbel y Frías y se nota que las palabras claves “biggest” y “taller” son desconocidas por los participantes. Frías, Princess y Norbel escriben en la sección de palabras desconocidas las siguientes: big, biggest, bigger. Se percibe nuevamente que se requiere reforzar los grados comparativos en inglés.

Es de hacer notar, que aunque inicialmente se les pidió buscar en el diccionario tres palabras relacionadas con el texto (*Fierce, Feathers, Fight*), los participantes no usaron esta información para ayudarse a comprender el mismo. Consideran el vocabulario aislado al texto, sólo cuando se hizo la puesta en común de las ideas principales de los tres primeros párrafos en la pizarra es que Frías se percató que las palabras estaban relacionadas con el texto y dice: “si es que nosotros ya sabemos lo que significan esa tres palabras”. Tal vez esta experiencia vivida les permita a los participantes recordar estas palabras en lecturas posteriores con mayor facilidad.

Cabe destacar que las ideas principales aportadas por los participantes, correctas o no, han sido generadas por el uso de estrategias de prelectura (análisis del título, las ilustraciones, el cuadro lo que sé y lo que quiero saber del tema) y durante la lectura (*skimming, scanning*), despegándose del uso del diccionario. Como lo expresa Frías en su diario de clase escribiendo: “hoy en día me gusta un poco más el curso que el primer día, pues cuando nos daban el texto en inglés lo que hacíamos era de una

vez agarrar el diccionario y en la clase de hoy muy poco lo utilizamos, solo cuando el profesor nos dijo que buscáramos las palabras, de resto se nos hace muy fácil. Yo digo que es bueno buscar una lectura que a uno le guste y nos emocione”.

Por razones de tiempo no se pudo abordar los párrafos cuatro y cinco por lo que la docente pide que culminen las ideas para estos dos párrafos en sus casas y serán discutidas al inicio de la próxima sesión.

Día 4: Miércoles, 23 de noviembre de 2011

Hora: 2:00 – 4:00 pm

Temas:

- a) **Estrategias durante la lectura:** Inferencias.
- b) **Estrategias después de la lectura:** Lo que aprendí y lo que aún me falta por aprender.

Los participantes fueron llegando y entre ellos comentaban si habían formulado las ideas principales de los párrafos 2,3,4 y 5 de la lectura titulada *Los Dinosaurios*.

Asisten cinco participantes. La docente saluda a los participantes diciendo: “*Good afternoon every body*”, luego continúa: “vamos a hacer un breve repaso de las estrategias de prelectura y durante la lectura vistas en las clases anteriores, ¿Qué estrategias de prelectura recuerdan ustedes?” pregunta que fue respondida por los participantes de manera entusiasta, Frías fue el primero en contestar: “Antes de usar el diccionario debemos observar el título, los subtítulos, las ilustraciones y otra cosa profe llenar la tabla lo que sé y lo que quiero saber del tema, a mí me ha ayudado mucho”;

Princess agrega: “aplicar las estrategias que dice Frías me han ayudado a recordar las cosas que sé y que he vivido sobre el tema, profe también la lectura rápida me ha ayudado a llevar una secuencia de la lectura y a veces a comprender un poco lo que dice la lectura, porque antes yo hacía la lectura rápida solo para ver qué palabras conocía, ja, ja, ja ”; Norbel “yo ahora observo las imágenes y los títulos porque antes solo me enfocaba en el texto nada más porque ni el título traducía”.

A estas intervenciones espontáneas de los participantes la docente responde: “Me contenta que estas estrategias les estén ayudando en la comprensión de textos en inglés y les recomiendo tener en mente estas estrategias al momento de realizar cualquier lectura en el futuro”.

La docente aprovecha la oportunidad para decirles que todos esos comentarios tan positivos acerca del programa *Estrategias para comprender la lectura en inglés* deben estar reflejados en su diario de clase. Agrega: “Después de que ambos docentes hemos revisado los diarios de clase notamos que son muy breves al expresar por escrito sus experiencias, para recabar más información y complementar la información de los diarios de clase les sugerimos, al finalizar cada sesión, reflexionar sobre las siguientes interrogantes:” y escribe en la pizarra:

- Tres cosas que han ayudado a aprender en esta clase.
- Una cosa que el docente puede hacer para ayudarme a aprender.
- Una cosa que yo puedo hacer para aprender mejor.

La docente les explica que la idea es reflexionar sobre los aspectos de la experiencia vivida y que cada uno de ustedes vea la responsabilidad en el proceso de aprendizaje. Recalcó que la sinceridad en el aporte realizado era muy importante para mejorar el programa y que esto también les serviría para el diario de clase.

El docente auxiliar toma la palabra: “Retomando la clase anterior habíamos quedado en que ustedes en sus casas leerían y extraerían las ideas principales para los párrafos 4 y 5 de la lectura de **Los Dinosaurios** y mejorarían las ideas de los párrafos 2 y 3 realizadas en clase y las discutiríamos hoy”. Después escribe en la pizarra las ideas aportadas por los participantes para cada párrafo:

Párrafo 2:

- El Dinosaurio más pequeño era como un pollo y tenía plumas, comía animales más pequeños. (Frías, Princess)
- La gallina era insignificante e incapaz de luchar. (Camila)
- El Dinosaurio *Compsognathus* era el más pequeño y más pequeño que un pollo. (Stephany)

Él dice: “tratemos de construir una mejor idea usando las tres ideas anteriores”. Luego lee y aclara dudas de cada oración del párrafo junto con los participantes, y así depurar las respuestas sugeridas por los participantes hasta construir la siguiente idea: **El dinosaurio más pequeño era el *Compsognathus*, era más pequeño que una gallina, tenía plumas y se alimentaba de animales más pequeños.**

Camila que es la que más inquietud tiene acerca de porque está una gallina al lado de un dinosaurio y la que menos aporta, quizás por no tener conocimiento de los grados comparativos (mayor que, menor que y el mejor de todos), consigue respuesta a su interrogante y lo manifiesta: “Ah!, ya entiendo porque aparece una gallina en la lectura”

Párrafo 3:

- *Tyrannosaurus* le gustaba combatir con los más pequeños. (Camila)

- *Brachiosaurus* es más alto que todos los demás y come hojas y plantas (Frías, Stephany, Norbel, Princess)

El docente auxiliar dice: “**Brachiosaurus es más grande que todos los demás y come hojas y plantas** se ajusta más a lo que dice el texto y por esto la seleccionaremos como la idea principal del tercer párrafo”.

El párrafo 3 es uno de los párrafos donde hay consenso, quizás esto se debe a las aclaratorias que hizo el profesor en el párrafo 2 sobre grados comparativos y al vocabulario de este párrafo.

Párrafo 4:

Tyrannosaurus Rex era feroz y luchaba con los demás dinosaurios y se comía a los dinosaurios más pequeños. (Frías, Stephany, Norbel, Princess)

El docente auxiliar dice: “Esta idea, aunque es la única que tenemos, se adapta bien al texto del cuarto párrafo, los felicito muchachos estamos viendo frutos”.

Para el párrafo cinco no hubo dificultad en extraer la idea principal debido a lo sencillo del vocabulario por lo que hubo un consenso general, siendo ésta: **Hoy no hay dinosaurios y podemos ver sus huesos en el museo.**

Después de obtener la idea principal de cada párrafo, el docente auxiliar dice: “Al hacer una puesta en común de todas las ideas principales de cada párrafo en la pizarra, nos damos cuenta que la lectura es una experiencia personal y cada uno interpreta según lo que conoce del tema y de las experiencias que ha vivido. De hecho, Princess es una de las participantes que mas aportó ideas porque ha estado en museos y ha visto exhibiciones en Caracas de parques temáticos sobre dinosaurios, es

evidente que los conocimientos previos ayudan en la comprensión de la lectura”. Stefhany comenta: “entre todas las ideas aportadas se puede mejorar lo que entendemos del párrafo y que es muy diferente cuando nosotros traducimos en grupo y cada uno busca una lista de palabras y luego tratan de ver que dice”.

Para la siguiente actividad la docente escribe en la pizarra Estrategias después de la lectura y dice: “este tipo de estrategias las usamos después de que hemos leído un texto para evaluar cuanto hemos comprendido del texto, en esta oportunidad estudiaremos la estrategia “Lo que aprendí y lo que me falta por aprender” y elabora en la pizarra la siguiente tabla:”

Lo que aprendí	Lo que me falta por aprender

Cuadro 20. Formato para estrategia después de la lectura: Lo que aprendí, lo que aún me falta

La docente continúa: “después de efectuar una lectura se pueden aplicar estrategias para mejorar la comprensión, y esta tabla es una de ellas; al comienzo es recomendable hacerla por escrito y después de dominar la estrategia no es necesario escribirla. Es importante reflexionar sobre lo que se aprendió del texto y las preguntas que quedan por responder. Para mostrar cómo se usa la tabla nos apoyaremos en la lectura de los “Dinosaurios” que acabamos de trabajar y procederemos a llenarla con la ayuda de todos ustedes en la pizarra”. Los resultados se muestran en el cuadro 21:

Lo que aprendí	Lo que me falta por aprender
<ul style="list-style-type: none"> • El dinosaurio más grande se llama <i>Brachiosaurus</i> y come hojas y plantas (Frías) • Se pueden ver sus huesos en el museo (Princess) • Que habían dinosaurios más pequeños que una gallina y tenían plumas (Camila, Norbel, Princess). • Que luchaban con los demás porque eran muy feroces (Camila) • Vivieron muchos años atrás (Camila, Princess) 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se llaman los otros dinosaurios? (Frías) • ¿Por qué comen plantas? (Camila) • ¿Por qué algunos eran feroces? (Norbel) • ¿Quién le colocó esos nombres? (Camila, Stefhany) • ¿Quiénes estudiaron los dinosaurios? (Stefhany) • ¿Cuántas especies de dinosaurios habían? (Princess) • ¿Dónde se han encontrado sus huesos? (Princess) • ¿Dónde vivían? (Princess)

Cuadro 21. Formato para estrategia después de la lectura: Lo que aprendí del tema de *Los dinosaurios*, lo que aún me falta

Una vez terminada la actividad los participantes son conscientes de lo que han logrado entender del texto, pero lo más importante es que durante la lectura se han planteado nuevas interrogantes diferentes a las planteadas antes de leer la lectura; por ejemplo, Princess cuyas interrogantes fueron:

- Interrogantes antes de la lectura
 - ❖ ¿De dónde vienen los dinosaurios?
 - ❖ ¿Cuál fue el primer dinosaurio?
- Interrogantes después de la lectura
 - ❖ ¿Cuántas especies de dinosaurios habían?

- ❖ ¿Dónde vivían los dinosaurios?
- ❖ ¿Dónde se han encontrado sus huesos?

Se evidencia un cambio de sus interrogantes iniciales por unas que guardan relación con la lectura pues la lectura menciona tres especies (*Brachiosaurus*, *Tyrannosaurus Rex* y *Compsognatus*) y Princess pregunta ¿Cuántas especies habían?, o el caso en que la lectura menciona que los huesos de algunos dinosaurios se pueden ver en el museo y ella pregunta ¿dónde se han encontrado esos huesos?

Emilis, Norbel y Frías buscaron los nombres de los dinosaurios en el diccionario pese a la advertencia de los docentes de que esos nombres no los van a encontrar en el diccionario. Esto evidencia que a los participantes les falta observar el texto para ayudarse a comprenderlo mejor de hecho cada párrafo habla de un dinosaurio en particular por lo que la imagen asociada al párrafo es importante para lograr significado.

Para continuar con la clase, el docente auxiliar toma la palabra: “han realizado un excelente trabajo con la lectura de los dinosaurios, ahora vamos a trabajar con un nuevo texto y para empezar van a buscar, con ayuda del diccionario, las siguientes palabras” y escribe en la pizarra:

Stretches, across, accounted, brought, as.

Seguidamente dice: “Para esta tarea van a disponer de 5 minutos”.

Frías está muy animado y es el primero en buscar las palabras anteriores en el diccionario, luego indica “apúrense que tenemos que empezar a leer”. Él había comenzado el curso con poca participación poco a poco va incorporándose a las actividades con mucho entusiasmo.

El docente auxiliar pregunta: “Cuál es el significado de la palabra ***stretches?***”, Princess responde: “estirador, ensanchador, dilatador”, el

docente auxiliar lo escribe en la pizarra y pregunta “¿la palabra **accross**?”, Frías responde: “a través de, al otro lado de”, esto lo escribe en la pizarra. Pregunta la siguiente palabra: “**account**”; Camila: “profe significa: cuenta, a causa de, por motivo de”. Y por último: “¿la palabra **brought** que significa?”, Stephany responde “significa traer”.

Seguidamente les entrega una nueva lectura titulada *Justin Bieber* (ver anexo 10), les indica emplear las estrategias de prelectura (análisis del título y las ilustraciones, lo que sé del texto y lo que quiero saber). Princess y Stephany afirman que la lectura es fascinante y se muestran emocionadas; se rieron y Princess besó la foto de Justin que aparece en la lectura, Stephany empieza a gritar diciendo “este es mi ídolo, yo sé todo sobre él”, mientras que Frías dice con indiferencia “yo no sé nada sobre este artista”, de igual manera Norbel y Camila que quedan sorprendidas de la reacción de Princess y Stephany manifiestan lo mismo que Frías.

Surge una conversación espontánea entre Princess y Stephany sobre el artista Justin Bieber, Stephany dice “Justin tiene un niño y su novia se llama Selena Gómez”, Princes agrega: “yo soy una fiel seguidora de Justin por twitter”, los otros participantes se muestran atentos a lo que ellas hablan. Se piensa que esta conversación despierta cierta curiosidad a Frías, Norbel y Camila; ellos cambiaron la actitud de indiferencia que habían mostrado al inicio de la actividad.

Esta conversación espontánea activa los conocimientos previos, el participante no se siente cuestionado sino que participa libremente; se debe moderar la conversación y limitar su tiempo. Así lo consideran Serrano y otros autores (2002) quienes sostienen:

Si bien es cierto que el favorecer el uso de estrategias contribuye a lograr un mejor desempeño en la lectura, el profesor debe ser consciente de que no siempre para la lectura se deben trabajar las estrategias, sino que también se deben dar oportunidades para que los estudiantes aborden el texto con libertad (p. 66).

Se piensa que la escogencia del tema de *Justin Bieber* fue positiva para la actividad a desarrollar pues contribuyó a activar los conocimientos previos a algunos participantes, lo que generó una conversación que ayudó a despertar curiosidad en el resto del grupo y que ellos se integraran a la actividad de manera espontánea y con mejor disposición.

A continuación el docente auxiliar expone: “Observo que el tema genera sensaciones en ustedes, ahora van a realizar una lectura rápida o *skimming* al texto de *Justin Bieber*, para esto disponen de un tiempo de cinco minutos”. Transcurridos los cinco minutos les pregunta: “¿De qué trata la lectura?”. Frías: “lo primero que observé es que las palabras que buscamos en el diccionario aparecen en la lectura”; Camila estuvo de acuerdo y Princess agrega: “sí y yo cuando me las encontré en el texto las reconocí, es como si estuviera más pendiente cuando leo, para mí la lectura trata de Justin es un ídolo joven muy famoso, también tiene fans en internet, la segunda parte trata de donde nació y de su familia”. Stefhany agrega emocionada: “El nació el mismo año que yo, toca piano, guitarra y trompeta, el vocabulario de la lectura es mas entendible”.

Los participantes se dan cuenta de que las palabras que habían buscado anteriormente en el diccionario se encontraban en el texto, caso contrario a la actividad anterior sobre *Los Dinosaurios* en la que ninguno de los participantes se dio cuenta de que las palabras que habían buscado en el diccionario estaban en el texto. Este hecho lleva a pensar que el participante está más atento a la lectura o que la de *Los Dinosaurios* les dejó la

experiencia de prestar más atención al vocabulario que se les pide buscar en el diccionario.

Para continuar la clase el docente auxiliar dice: “Nuevamente van a hacer una lectura más detallada del texto de *Justin Bieber* sin usar el diccionario, para esta actividad contarán con un tiempo de 10 minutos”.

Durante la lectura hay silencio. Después de la lectura el docente auxiliar pregunta: “¿Lograron entender todo el texto?”. Princess responde: “Profe nosotros entendemos que trata de la vida de Justin Bieber, pero hay partes que no sabemos qué dice exactamente porque no conocemos algunas palabras y eso me molesta porque quiero saber todo lo que dice el texto sobre Justin”. A lo que Frías agrega: “yo quiero saber si lo que dicen Princess y Stephany es cierto, las veo tan emocionadas que yo también quiero saber lo que dice el texto pero no entiendo muchas palabras”. El docente auxiliar comenta: “Eso es normal, generalmente no entendemos todo lo que dice el texto en una sola lectura pero podemos analizarlo con más detalle, que es lo que vamos a hacer ahora. Vamos a identificar todas esas palabras que nos impiden extraer el significado del texto y determinar si es clave para la comprensión del mismo”.

El docente auxiliar utiliza un video beam y un computador para proyectar el primer párrafo de la lectura de Justin Bieber, En este momento los participantes hicieron silencio, tenían curiosidad de saber para qué se iba a usar el video beam y cuál sería el siguiente paso.

El docente auxiliar dice: “vamos a trabajar con el primer párrafo de la lectura y ustedes van a pasar uno por uno a la pizarra para marcar aquellas palabras que le impiden extraer el significado del texto”.

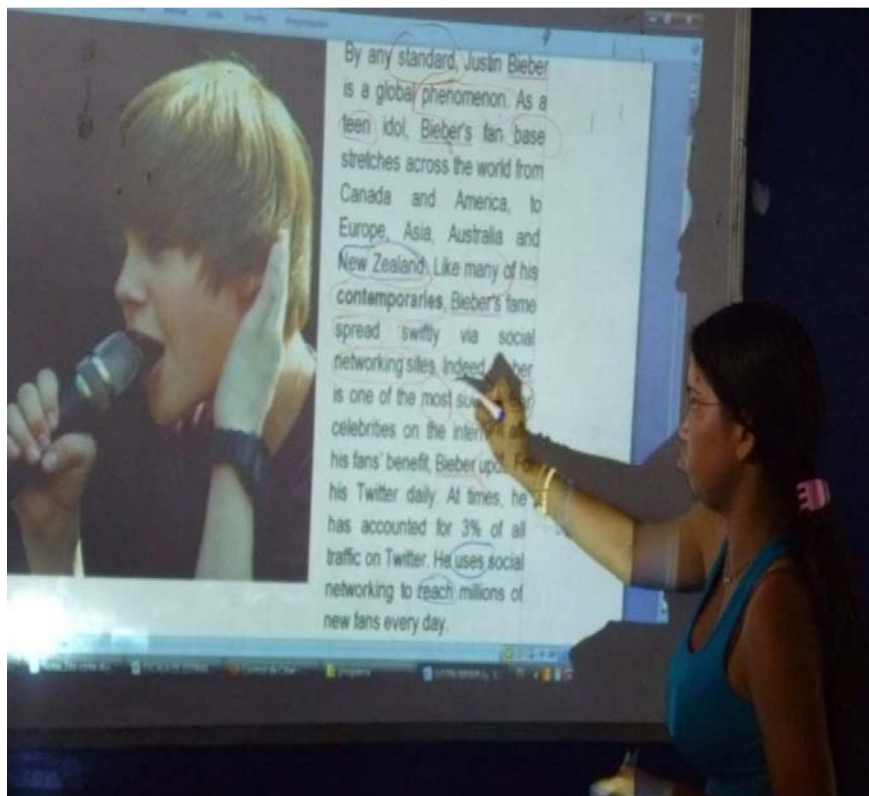


Figura 11. Subrayar palabras desconocidas para aplicar estrategia de inferencia.

Para esta actividad a cada estudiante se le entrega un marcador de color diferente para subrayar las palabras desconocidas, comienza Frías porque debido a las actividades desarrolladas en las clases anteriores se detectó que él es quien conoce menos vocabulario. El docente auxiliar le dice : “Frías tiene el privilegio de iniciar la actividad por ser el único varón de la clase, marque sus palabras desconocidas con el marcador rojo”. Como se puede apreciar en la figura 11 todas las palabras subrayadas de rojo son las que escogió Frías.

Luego el docente auxiliar pide a Norbel que observe el texto y le entrega el marcador azul, y le explica: “si conoces el significado de alguna palabra marcada de color rojo, desmarcarla y le dices el significado en español al resto del grupo”, Norbel contesta: “No profesor, no conozco

ninguna” y procede a marcar las palabras que le impedían a ella comprender el texto. Este procedimiento se repite con Stephany y Princess quienes desmarcaron algunas palabras resultando lo siguiente:

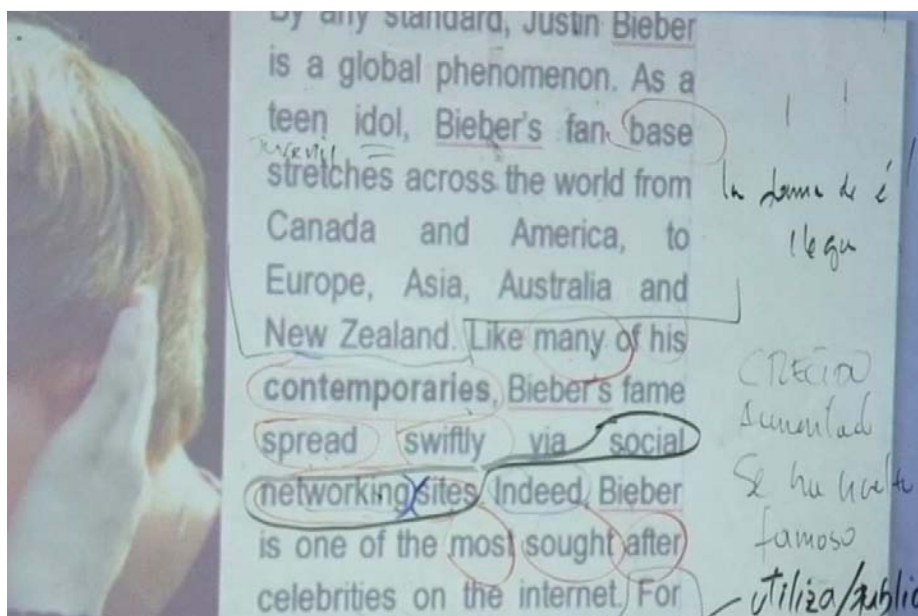


Figura 12. Aplicando estrategia de inferencia con ayuda del video beam.

El propósito de esta actividad no fue contabilizar las palabras desconocidas por cada participante sino establecer un consenso de las dudas de vocabulario que presenta el grupo en general con respecto al primer párrafo de la lectura de *Justin Bieber*, que sirviese como punto de partida que lleva al siguiente bloque de actividades que facilitará a los participantes la construcción de significado.

El docente auxiliar se dirige a los participantes diciendo: “lo primero que debemos hacer es analizar cada oración del primer párrafo por separado, luego detectar qué palabras son fundamentales para entender el texto y cuáles son accesorias, y buscaremos el significado de las que son fundamentales”. Seguidamente procede a colocar una marca donde

terminaba la primera oración del párrafo y dice: “vamos a trabajar con esta oración” **By any standard, Justin Bieber is a global phenomenon.**

Después señala la palabra “*standard*” de la oración anterior y afirma: “Esta es la única palabra que no conocemos, pero ¿ustedes pueden entender lo que dice la oración?; Princess responde: “yo creo que allí dice que Justin Bieber es un fenómeno global”. El docente auxiliar agrega: “Cierto, eso es lo que dice el texto, y aunque no conocemos el significado de la palabra “*standard*” eso no nos impide entender el significado de la oración, de manera que podemos obviar esta palabra, pues no es una palabra clave”. Él preguntó al grupo: “¿Estamos todos de acuerdo con el significado de la primera oración para pasar a la siguiente?” A lo que todos los participantes respondieron que sí estaban de acuerdo.

Seguidamente procede a marcar la segunda oración del primer párrafo del texto de *Justin Bieber. As a teen idol, Bieber’s fan base stretches across the world from Canada and America, to Europe, Asia, Australia and New Zealand.* Él pregunta: “¿Qué creen ustedes que significa esta oración?”, Princess responde: “sabemos el significado de “*stretch*” y “*across*” porque lo buscamos en el diccionario al inicio de la clase, y sé el significado de “*idol*” que es ídolo y de “*teen*” que es algo de diez todavía no logro darle sentido a esa oración”. El docente auxiliar afirma: “en vista de que “*teen*” es una palabra clave en la frase vamos a buscarla en el diccionario”. Frías dice: “profesor significa adolescente, entonces la traducción sería “como ídolo adolescente” El profesor agrega: “ok eso está bien pero como lo adaptamos a nuestro modo de hablar”. Stephany respondió: “Como ídolo juvenil”. El docente auxiliar sostiene: “ok Stephany eso está muy bien”.

Luego Princess dice: “Profesor el resto de la oración dice que los fans de *Justin* se extienden alrededor del mundo”. El profesor señala: “Muy bien, entonces nos hemos dado cuenta que la palabra *base* no es esencial para

extraer el significado de la oración, y que me dicen de *New Zealand*". Camila responde: "debe ser un país pero no sé cuál". En vista de que ninguno de los participantes conocía el nombre del país el docente auxiliar les dijo que se trataba de Nueva Zelanda y agrega: "se han dado cuenta que hemos ido entendiendo lo que dice el párrafo sin necesidad de buscar cada palabra en el diccionario sino que hemos vuelto a leer el texto tratando de descubrir el significado de esa palabra atendiendo al contexto del enunciado en el que ella se encuentra, esto recibe el nombre de inferencia".

El procedimiento de inferencia se continuó aplicando al resto de las oraciones hasta terminar el primer párrafo de la lectura. Al finalizar el párrafo se pide a los participantes que elaboren un resumen oral del primer párrafo, Princess es la primera en contestar: "*Justin Bieber* es un ídolo juvenil y tiene una red de fans alrededor del mundo y utiliza internet y las redes sociales para captar nuevos fans de todas partes del mundo".

Flórez (2003) propone y aplica la estrategia de inferencia mediante un texto en el que se ha sustraído algunas palabras, el participante basado en lecturas anteriores del mismo texto y trabajando en forma individual procede a rellenar los espacios con las palabras que cree adecuadas. Esta estrategia es favorable porque induce al participante a utilizar el contexto para ayudarse pero también pudiera aplicar memorización, como ventaja se puede mencionar que al aplicarse en forma escrita permite conservar una evidencia del producto del participante pero no profundiza en el proceso seguido para obtener dicho producto.

La propuesta de este programa para el estudio de la estrategia de inferencia se basa en un trabajo individual de cada participante identificando las palabras desconocidas por él para luego realizar un trabajo colectivo de determinar si dichas palabras son claves para construir significado o si se pueden obviar, en caso de que sean esenciales se trata de obtener su

significado por el contexto, si es una palabra compuesta se descompone y se busca el significado de las partes, y en última instancia buscar en el diccionario; toda esta actividad es oral y el docente interactúa en la pizarra como mediador entre el texto y los participantes. Aunque es difícil registrar evidencia, a menos que se cuente con un observador externo al grupo, la motivación y participación del grupo es mucho mayor y los resultados de las inferencias quedan unificados.

Para continuar la docente felicita al grupo por el trabajo realizado con la lectura de *Justin Bieber* y les dice: “Para la clase siguiente tenemos dos lecturas que nos parecen interesantes y quisiéramos que ustedes escojan la que más les llame la atención”. Las lecturas son:

- *Horoscopes* (anexo 13).
- *Wrong Horoscopes?* (anexo 12).

Al mostrarle las dos lecturas los participantes comentaron entre ellos “que será eso de un horóscopo errado”, Luego Princes dice: “Profesor escogemos esa lectura de *Wrong Horoscopes?* porque ese título nos causa curiosidad a todos”, los demás participantes estuvieron de acuerdo con Princess. Frías por su parte pregunta: “¿Profe, como es eso del horóscopo errado, esta malas las fechas de los signos? La docente responde: “Parece que estas en lo cierto y hasta se dice que hay un nuevo signo”. Esto lo dice la docente con el propósito de despertar la curiosidad del grupo por la lectura *Wrong Horoscopes?*. Es de hacer notar que el propósito fue logrado, pues Princess manifiesta en su diario: “Mañana me espera la curiosidad porque vamos a hablar del horóscopo y quiero saber cuál es el nuevo signo!!! y solo hay 12”

Para finalizar la clase la docente entrega un formato con las tres preguntas comentadas al inicio de la clase:

- Tres cosas que han ayudado a aprender en esta clase.
- Una cosa que el docente puede hacer para ayudarme a aprender.
- Una cosa que yo puedo hacer para aprender mejor.

La docente expone: “después de responder las preguntas podemos irnos a casa, muchas gracias por su participación y colaboración con el programa de comprensión lectora”.

Para la pregunta: *Tres cosas que han ayudado a aprender en esta clase*. Princess responde: “Conocimientos previos y no usar casi el diccionario”, Stephany contesta: “Aplicar estrategias, vocabulario familiar y que era Justin”, Camila dice: “Uso del Video Beam” y Norbel escribe que el texto era interesante. Podemos deducir que la escogencia del tema de la lectura, el uso de las estrategias de lectura (antes y durante) y el uso del video beam resultaron muy acertados.

Para la pregunta: *Una cosa que el docente puede hacer para ayudarme a aprender*. Camila, Frías, Norbel y Princess respondieron usar la inferencia en los textos que siguen. Se puede apreciar que los participantes hacen conciencia de los resultados positivos obtenidos al aplicar las estrategias de lectura estudiadas hasta ahora.

Para la pregunta: *Una cosa que yo puedo hacer para aprender mejor*. Princess responde: “Enlazar los conocimientos previos con la lectura que realice”, Stephany dice: “Leer más textos en inglés sobre artistas conocidos”. De ambas opiniones se deduce que mientras más conocimientos previos tengan sobre el tema que están leyendo lograrán comprender mejor lo que leen.

La estrategia utilizada en esta clase fue un éxito, los participantes quedaron entusiasmados con el uso del video beam y el poder marcar las palabras con marcadores de colores; esto realzó la motivación por

la lectura, así como también el tema leído debido a que tenían muchos conocimientos previos por tratarse de un ídolo juvenil contemporáneo con ellos. De los dos párrafos que conformaban la lectura solo se logró cubrir el primero. Aunque la estrategia es muy efectiva probablemente no funcione con grupos grandes, se sugiere dividir las secciones en dos grupos para trabajar más cómodo y permitiéndoles solo a algunos que pasen al pizarrón a marcar las palabras.

Día 5: Jueves, 24 de noviembre de 2011

Hora: 2:00 – 4:00 pm

Tema: Estrategias durante la lectura: Formulación, comprobación y modificación de hipótesis

Solo asisten tres participantes: Stephany, Princess y Frías. La docente saluda a los participantes diciendo: “*Good afternoon every body*”, luego continúa: “¿Qué recuerdan de la clase anterior?”. Frías es el primero en responder: “Aprendí que Justin es un artista famoso que nació en Canadá”; Princess agrega: “Cuando sabemos bastante sobre el tema es más fácil leer en inglés”. La docente explica: “Es importante traer a la memoria todo lo que sabemos sobre un tema antes de leer, eso nos ayuda a enfrentar la lectura con mejor disposición a la vez que nos genera interrogantes que nos motivan a buscar respuestas en el texto. Debemos tener siempre presente el análisis del título y las ilustraciones, así como llenar el cuadro lo que sé y lo que quiero saber del tema”.

Luego el docente auxiliar proyecta con el video beam, una por una, las ideas expresadas por los participantes sobre el primer párrafo de la lectura de *Los Dinosaurios*, efectuada el jueves 17 de noviembre de 2011; las ideas se muestran en la tabla siguiente:

Predicciones originales	Cambio en las predicciones
Los dinosaurios vivieron millones de años (Stefhany)	Los dinosaurios vivieron millones de años atrás (Norbel) Los dinosaurios vivieron hace millones de años (idea definitiva)

Cuadro 22. Cambio en las predicciones del párrafo 1 de la lectura de *Los dinosaurios*.

Continúa diciendo: “La primera idea expuesta por Stefhany, sirvió de base para que Norbel la modificara al decir que los Dinosaurios vivieron millones de años atrás, luego el grupo llegó al consenso de que la idea **Los Dinosaurios vivieron hace millones de años** era la más adecuada como idea principal del párrafo. Como se puede apreciar, la primera idea que se tiene sobre una oración o un párrafo generalmente no es la definitiva, sino que la vamos modificando hasta encontrar aquella que se adecúe más al texto.”

Dicho esto, el docente auxiliar explica: “este proceso se denomina Formulación, comprobación y modificación de hipótesis, y lo escribe en la pizarra”, luego agrega: “De hecho ya ustedes han aplicado esta estrategia durante la lectura, como podemos ver en los siguientes párrafos de la lectura de *Los Dinosaurios*”, y muestra los párrafos con el video beam.

Hipótesis original	Hipótesis Modificadas
Las gallinas vienen de los dinosaurios. (Emilis)	Los dinosaurios algunos tienen plumas y ponen huevos para reproducirse (Macarena) El dinosaurio de menor tamaño era más pequeño que una gallina y también tenía plumas. (idea definitiva)
Los dinosaurios comen plantas.	Los dinosaurios son herbívoros.

Hipótesis original	Hipótesis Modificadas
(Emilis)	(Norbelis) <i>El dinosaurio más grande de todos (Brachiosaurus) comía hojas y plantas. (idea definitiva)</i>

Cuadro 23. Cambio en las predicciones del párrafo 2 de la lectura de *Los dinosaurios*.

Seguidamente expone: “La columna de la izquierda de la tabla se titula *Hipótesis Original* y contiene la primera idea que tenemos sobre el párrafo u oración. La columna de la derecha se titula *Hipótesis Modificadas* y contiene las modificaciones que vamos haciendo a la idea original a medida que releemos el texto. Esta es la estrategia que se va a trabajar hoy sin dejar de lado todas las estrategias que hemos aprendido hasta ahora”.

La docente toma la palabra: “Ahora van a buscar en el diccionario las siguientes palabras: **widely, wondered, flawed, claim, shift**, disponen de cinco minutos”. Seguidamente dice “¿Cuál es el significado de la palabra **widely**?”. Princess responde: “Significa ampliamente, extensamente”, los demás participantes estuvieron de acuerdo; lo escribe en la pizarra y pregunta: “¿La palabra **wondered**?”; Stephany responde: “Maravilla, prodigio, admiración; esto lo escribe en la pizarra”. Pregunta la siguiente palabra: “**flawed**”; Frías: “defecto, falta, imperfección”. Luego dice: “¿y la palabra **claim**?”; Princess: “demanda, derecho; profe y la última que es **shift** significa cambiar, alterar”. La docente escribe estas palabras en la pizarra.

Para continuar les entrega una lectura titulada: *Wrong Horoscopes?* (ver anexo 12), les dice: “Van a leer el texto por 5 minutos para activar los conocimientos previos”; todos en silencio se dispusieron a leer el texto.

Al transcurrir el tiempo, la docente les entrega una hoja que contiene un formato para escribir la hipótesis original y las modificadas para cada párrafo de la lectura (ver anexo 14), les dice: “Van a leer detenidamente el texto, sólo los párrafos 1, 2, 3 y 4; luego van a escribir la hipótesis original de cada párrafo en el lugar que le corresponde en el formato entregado, para esto disponen de quince minutos (15 min) y pueden utilizar el diccionario si lo creen necesario”.

Se evidencia que los tres participantes aunque tenían la libertad de usar el diccionario no lo hicieron a la primera, ellos se tomaron el tiempo para leer el párrafo y construir su propia idea principal.

Seguidamente la docente procede a proyectar la lectura con el Video Beam y pregunta: “¿Qué idea principal escribieron para el párrafo 1?”. Stefhany responde: “Los horóscopos son extensamente populares en el universo”; Frías dice: “Estoy de acuerdo con Stefhany”. Princess por su parte agrega: “El horóscopo es extensamente popular alrededor del mundo en la mayoría de nuevos papeles”. La docente interviene diciendo: “Muy bien, ya tenemos la primera idea, ahora vamos a mejorarla leyendo nuevamente el párrafo todos juntos con ayuda del video beam.

Para continuar señala las palabras **daily**, **weekly**, **monthly** que se encuentran en el primer párrafo y les pregunta: “¿qué pueden ustedes decir de estas tres palabras?; Princess responde: “lo que yo recuerdo es que cuando una palabra termina en *ly* se le agrega mente”; a lo que Frías agrega: “profe, entonces allí dice diariamente porque day es dia y como termina en *ly* le agregamos mente”. A lo que la docente contesta: “muy bien Frías”. Stefhany agrega con entusiasmo: “lo que quieren decir esas palabras es: diariamente, semanalmente y mensualmente”. Muy bien Stefhany responde la docente entusiasmada.

La docente pregunta: “¿qué significan las palabras **magazine** y **newspapers**?”. Princess responde: “Creo que **newspapers** significa nuevos papeles”. De las palabras de Princess se puede deducir que ella trata de inferir el significado de la palabra descomponiéndola en dos partes **news** (nuevos) y **papers** (papeles); aunque el significado real de la palabra es *periódicos* se detecta que aplica la estrategia de inferencia estudiada la clase anterior lo cual es muy positivo. Los otros participantes guardaron silencio. La docente dice: “esas dos palabras son claves en el texto así que deben buscarlas en el diccionario”. Stefhany dice: “**Magazine** significa revista y **newspapers** significa periódicos”. Para continuar agrega: “con toda esta nueva información van a leer nuevamente el párrafo uno y van a mejorar la hipótesis original escribiéndola en la columna derecha del formato”. Los resultados se muestran en el cuadro 24:

PARRAFO 1

Hipótesis original	Hipótesis Modificadas
El horóscopo es extensamente popular. (Frías)	El horóscopo es extensamente popular en el mundo entero. Diariamente y semanalmente el horóscopo se encuentra en las revistas y periódicos.
Los horóscopos son extensamente populares en el universo. (Stefhany)	Los horóscopos son extensamente conocidos en el mundo y se encuentran diariamente en las revistas y periódicos.
El horóscopo es extensamente popular alrededor del mundo, es la magia de nuevos papeles. (Princess)	El horóscopo es extensamente popular a través del mundo. Diariamente, semanalmente y mensualmente el horóscopo se encuentra en revistas y periódicos.

Cuadro 24. Cambio en las predicciones del párrafo 1 de la lectura de *Wrong horoscopes*.

Se puede concluir que efectivamente logran mejorar la hipótesis original, aunque la propuesta por Princess es la más acertada las otras dos se aproximan bastante a lo que dice el texto.

La docente comenta: “Vamos a aplicar el mismo procedimiento a los párrafos 2, 3 y 4 con el propósito de mejorar las hipótesis originales que se han planteado”. Para el párrafo 2 se los resultados se muestran en el cuadro 25:

PARRAFO 2

Hipótesis original	Hipótesis Modificadas
El horóscopo es interesante usualmente. (Frías)	Igualmente algunas personas no están interesadas en el horóscopo, usualmente los signos de la estrella ellos pueden decir que características son asociadas con los signos. Aunque algunas personas no están interesadas en el horóscopo usualmente saben cual signo de la estrella están asociados con la característica de los signos. (Definitiva)
Los horóscopos son interesantes usualmente para saber de su característica del signo. (Stefhany)	Algunas personas no están interesadas en el horóscopo, usualmente ellos contienen las características de su signo. Aunque algunas personas no están interesadas en el horóscopo usualmente, pero ellos conocen a cual signo pertenecen y cuáles son las características de su signo. (Definitiva)
Ellos han tenido demanda interesante horóscopo usualmente los signos tienen características. (Princess)	Aunque algunas personas quienes reclaman a ellos no les interesa el horóscopo, usualmente conocen cual signo es el de ellos y pueden decir que tiene características asociadas con los signos. Aunque algunas personas quienes

Hipótesis original	Hipótesis Modificadas
	afirman que no les interesa en el horóscopo, usualmente conocen sobre el signo de ellos y pueden decir las características asociadas con los signos. (Definitiva)

Cuadro 25. Cambio en las predicciones del párrafo 2 de la lectura de *Wrong horoscopes*.

Para el párrafo 3 y 4 el procedimiento es el mismo y no se va a colocar el detalle de los resultados obtenidos, sino más bien abordar el papel del docente al aplicar la estrategia de formulación, comprobación y modificación de hipótesis. No basta con decirles o explicarles algo a los participantes, con definir lo que es comprensión lectora y hablarles de estrategias (antes, durante y después de la lectura) y luego pedirles que lean y las apliquen por ellos mismos, las estrategias son recursos y es el docente quien debe actuar como mediador entre el texto a leer en inglés y el participante. En esta perspectiva López y Arciniegas (2003) plantean: “la interacción entre el estudiante y el texto mediada por el profesor y por sus pares, hace que los esquemas de los participantes en el curso se transformen y cada actividad se asuma como una verdadera construcción social del conocimiento” (p. 21).

Para finalizar la clase la docente dice: “Realizaron un excelente trabajo, espero que hayan comprendido que la primera idea que tenemos sobre una oración o un párrafo generalmente no es la definitiva, debemos mejorarla a medida que releemos el texto; a medida que tengamos más experiencia de lectura nuestras primeras predicciones serán más acertadas. Muchas gracias por su participación y colaboración con el programa de comprensión lectora”.

Al revisar los diarios de clase se puede apreciar primero que el participante expone sus ideas de manera más fluida que al comienzo del programa, describen mucho mejor las experiencias vividas y además se

percibe un proceso reflexivo por parte del participante respecto a su evolución en el programa de comprensión lectora de textos en inglés. Evidencia de esto es lo expresado por Stefhany, Frías y Princess en las anotaciones de sus diarios de clase respectivos:

Sthefany: “La lectura era bien interesante porque se trataba de los signos. Me siento sumamente alegre, puedo interpretar, leer en inglés y sin el diccionario que era algo que yo quería y mi próxima meta es hablar el idioma”.

Sthefany refleja que siente más confianza en sí misma y plantea la inquietud de poderse expresar en forma oral.

Frías: “El tema de hoy estuvo muy maravilloso, hablamos sobre el horóscopo. En toda clase que veo del curso me veo yo mismo y me digo que he mejorado un poco más, en esta clase me fue de maravilla, cuando yo empecé no sabía nada, me paraba casi todo el tiempo en el diccionario cuando me mandaban a traducir alguna lectura y al final no hacía casi nada. Hoy día lo que he aprendido lo uso tanto en el curso como en la clase de inglés, no puedo decir que no busco palabras, pero hoy día busco lo que no sé”

Frías hace conciencia de su evolución desde que comenzó el programa *Mejorando la comprensión lectora de textos en inglés* y menciona que aplica lo visto en el programa a la materia de inglés I.

Princess: “Bueno eche la hojeada, miré el dibujo lo comparé, y empecé a leer. Poco a poco, detalladamente y he visto la mejora porque no utilizo diccionario para nada. Si me di cuenta que Justin es Piscis. El más destacado en esta clase fue Frías”.

Princess describe el proceso que sigue al leer textos en inglés y relaciona la lectura abordada en la clase anterior (*Justin Bieber*) con la

lectura de esta sesión (*Wrong horoscopes*). Lo más importante de lo escrito en su diario es que reconoce el papel de su compañero de clases Frías al decir que fue el más destacado, Princess evalúa su proceso lector pero también percibe el desempeño de sus compañeros.

El diario de clases permite recoger impresiones sobre las situaciones vividas en clase, reflexiones que se originan a partir de éstas y las observaciones al docente y a los compañeros, esta diversidad de información no es posible de obtener con un enfoque de evaluación cuantitativa.

Día 6: Miércoles, 30 de noviembre de 2011

Hora: 2:00 – 4:00 pm

Tema: Aplicar las estrategias (antes, durante y después de la lectura) a un texto

Asisten cuatro participantes: Stephany, Princess, Norbel y Frías. La docente saluda a los participantes diciendo: “*Good afternoon every body*”, luego continúa: “En este programa hemos estudiado y aplicado las estrategias de lectura según el momento de la lectura. Tenemos entonces estrategias de prelectura, estrategias durante la lectura y estrategias después de la lectura. Hoy vamos a poner en práctica todo lo que hemos aprendido leyendo un texto”

La docente les entrega la lectura *Future Drivers* y dice: “Esta lectura es la misma que se aplicó en el diagnóstico, la diferencia es que hoy ustedes tienen estrategias de lectura para abordar el texto de manera diferente y se espera que las apliquen”

La docente les dice que comiencen a trabajar de manera individual y después de responder las preguntas sobre el texto entreguen su trabajo.

Se observa que los cuatro participantes revisan el texto durante unos minutos y no utilizan el diccionario. A pesar de que se les pidió que el trabajo fuese individual, de vez en cuando se preguntaban cosas en voz baja como para cerciorarse de que lo estaban haciendo bien. Los participantes utilizaron muy pocas veces el diccionario, al cabo de una hora entregaron sus trabajos.

Princess manifiesta: “Ahora sí profe, entendí lo que dice la lectura, este curso se le debería dar a todos; al principio es difícil pero después uno ve los resultados”, por su parte Frías agrega con entusiasmo: “Pude responder todas las preguntas, entendí la lectura un poco más que la primera vez”.

Después de recoger los textos se observa que los estudiantes no habían marcados las palabras desconocidas sobre el texto como lo hicieron la primera vez, la participante Princess es quien más marca palabras para un total de tres.

A continuación se muestra una comparación de los trabajos desarrollados por cada participante antes y después de aplicar el programa **Mejorando la comprensión lectora del idioma inglés como lengua extranjera**.

Participante Princess.

Durante el diagnóstico marca muchas palabras sobre el texto indicando que son desconocidas. Después de aplicado el programa marca solo tres palabras en el texto. Adicionalmente realiza un ejercicio que aparece en la lectura en el que hay que relacionar algunas palabras con su imagen respectiva, esta actividad no fue solicitada por el docente pero evidencia que Princess le da importancia a las imágenes al momento de leer.

Pregunta 1: ¿Se siente identificado con la lectura? ¿Por qué?

- ✓ **Antes:** “Bueno, en parte creo que no, no se conducir carro y al pasear con mis amigos solo en moto o bicicleta”
- ✓ **Después:** “Sí!!!. De cierta manera sí porque soy joven y me encanta ir a fiesta con mis amigos pero no se manejar, y si los jóvenes somos muy cabeza redonda y no nos importa las señales de tránsito, ni avisos. Aunque en el liceo nos enseñaron algunas cosas sobre las señales”
- ✓ **Análisis:** Se identifica más con la lectura, es más amplia en su respuesta. Dice que a ellos no les importan las señales de tránsito aunque reconoce que cuando estudiaba en el liceo le hablaron de éstas. Se evidencia relación con la experiencia de vida y conocimientos previos.

Pregunta 2: ¿Qué puede decir en cuanto a aplicar en su ciudad, la recomendación que menciona el texto?

- ✓ **Antes:** “Bueno, que las personas tomen sus precauciones porque pueden causar accidentes por el exceso de velocidad”
- ✓ **Después:** “Buenos si se puede hacer dando charlas de regulaciones de tránsito, clase para que nosotros los adolescentes aprendamos a manejar mejor. Regulaciones de velocidad, avisos de tránsito y que cada persona tenga conciencia que está manejando mas no jugando”
- ✓ **Análisis:** La recomendación que menciona el texto es aprender a manejar en una escuela de manejo, Princess sugiere que se dicten charlas de regulaciones de tránsito para que los jóvenes aprendan a manejar mejor y sugiere otras recomendaciones que tienen sentido y que antes no las había hecho.

Pregunta 3: ¿Después de haber leído el texto, que otras recomendaciones aportaría?

- ✓ **Antes:**
 - Usar el cinturón de seguridad
 - Respetar las señales de tránsito
 - No beber licor cuando se maneja
- ✓ **Después:**
 - Usar el cinturón de seguridad
 - No beber licor cuando se maneja
- ✓ **Análisis:** no hay cambios significativos.

Participante Frías.

Durante el diagnóstico colocó a 5 palabras su significado en español escribiéndolo sobre éstas. Después de aplicado el programa no escribe encima de las palabras del texto sino que coloca los significados de las palabras a un costado de la hoja. Se observa que hizo uso del cuadro de palabras claves suministradas con la lectura pues las marco con una flecha

Pregunta 1: ¿Se siente identificado con la lectura? ¿Por qué?

- ✓ **Antes:** “No respondió”
- ✓ **Después:** “Sí, porque nosotros los jóvenes usualmente queremos aprender a manejar, y no respetamos las advertencias que nos indican, porque todo el tiempo queremos andar a exceso de velocidad, en la vida diaria hay unas advertencias que son: el semáforo, reductores de velocidad, conos y letreros”
- ✓ **Análisis:** En su respuesta dice que si se identifica con la lectura y evidencia relación con conocimientos previos y experiencias de vida.

Pregunta 2: ¿Qué puede decir en cuanto a aplicar en su ciudad, la recomendación que menciona el texto?

- ✓ **Antes:** “Muy bien porque en nuestra vida real las personas andan con exceso de velocidad y por eso es que suceden la mayoría de los accidentes”
- ✓ **Después:** “Que está bien, pero los jóvenes están tan emocionados por manejar que no respetan las advertencias como ya dije, y por eso ocurren la mayoría de los accidentes”
- ✓ **Análisis:** No hay cambios, no percibe que la recomendación del texto es aprender a manejar en escuelas de manejo (auto escuelas).

Pregunta 3: ¿Después de haber leído el texto, que otras recomendaciones aportaría?

- ✓ **Antes:** “En que si vemos una alcabala u otro símbolo como un cono, debemos disminuir la velocidad.
- ✓ **Después:**
 - Usar el cinturón de seguridad
 - No consumir licor cuando se maneja
 - No conducir a exceso de velocidad
 - Respetar las advertencias que nos indican las señales.
 - Tener responsabilidad al conducir
- ✓ **Análisis:** antes habla de disminuir al velocidad antes señales en la vía. Después propone algunas recomendaciones pero ninguna se orienta a aprender a conducir adecuadamente. Existe relación con su experiencia y conocimiento previo pero no comprende lo que en realidad dice el texto.

Participante Stefhany

Durante el diagnóstico marca muchas palabras sobre el texto indicando que son desconocidas. Después de aplicado el programa marca solo una palabra en el texto. Adicionalmente coloca una marca de check list en cada una de las palabras que aparecen en el recuadro de palabras claves evidenciando que presta más atención a las ayudas visuales del texto.

Pregunta 1: ¿Se siente identificado con la lectura? ¿Por qué?

- ✓ **Antes:** “Pues sinceramente no, porque yo no salgo con mis amigos y mucho menos en carro, y si salimos lo hacemos caminando”
- ✓ **Después:** “Si soy sincera sí se manejar un carro pero no voy a fiestas ni nada, en la lectura dice que los adolescentes aprender a conducir carro para ir a fiestas y compartir con sus amigos, yo no, porque yo salgo en el carro para hacer un mandado o buscar algo de la universidad”
- ✓ **Análisis:** Menciona que los jóvenes usan el carro para ir a las fiestas y dice que ella no es así. Aunque se evidencia una relación de la lectura con los conocimientos previos y la experiencia de vida, se puede afirmar que hay una comprensión literal del texto.

Pregunta 2: ¿Qué puede decir en cuanto a aplicar en su ciudad, la recomendación que menciona el texto?

- ✓ **Antes:** No respondió.
- ✓ **Después:**
 - Ir a poca velocidad para evitar accidentes.
 - Escuchar música con poco volumen al manejar

- Respetar los reductores de velocidad en las zonas escolares y en otras partes, ya que las noticias siempre hablan de accidentes de tránsito.
- ✓ **Análisis:** Antes no respondió y después hace recomendaciones para manejar con precaución pero no como aprender a manejar correctamente.

Pregunta 3: ¿Después de haber leído el texto, que otras recomendaciones aportaría?

- ✓ **Antes:** “Bueno, que los jóvenes respetemos a los adultos fuera y dentro de la escuela”.
- ✓ **Después:**
 - Tener conciencia al manejar
 - No beber licor cuando se maneja para evitar accidentes
- ✓ **Análisis:** Antes suministra una respuesta fuera de contexto posiblemente porque la palabra *driving school* aparece en la lectura y es interpretada como escuela. Después responde con medidas para evitar accidentes, hay relación con la experiencia y conocimiento previo pero no comprende lo que en realidad dice el texto.

Participante Norbel

Durante el diagnóstico marca muchas palabras sobre el texto indicando que son desconocidas. Después de aplicado el programa no marca palabras sobre el texto.

Pregunta 1: ¿Se siente identificado con la lectura? ¿Por qué?

- ✓ **Antes:** “No me identifico con la lectura”

- ✓ **Después:** “Sí me siento identificada con la lectura porque habla sobre el tráfico y las recomendaciones y es muy importante para la persona que quiere aprender a conducir un carro o una moto porque muchas son las veces que por no acatar las normas de tránsito ocurren accidentes”.
- ✓ **Análisis:** Se evidencia que le da importancia aprender a manejar correctamente entonces se puede decir que hubo un cambio significativo con respecto a su primera respuesta.

Pregunta 2: ¿Qué puede decir en cuanto a aplicar en su ciudad, la recomendación que menciona el texto?

- ✓ **Antes:** “Que si vamos a salir en un carro lo hagamos pero jamás dejemos de usar el cinturón de seguridad y de leer todos los avisos en la vía”.
- ✓ **Después:** *“bueno que ante todo hay que tener conciencia cuando se está conduciendo porque es muy peligroso, también hay que tener cuidado al cruzar una vía porque hay personas que no les importa andar a altas velocidades”.*
- ✓ **Análisis:** En ambas respuestas no se enfoca en recomendaciones para aprender a manejar adecuadamente sino en medidas para evitar accidentes. Sin embargo, relaciona con su experiencia y conocimiento previo incluso desde la perspectiva del peatón.

Pregunta 3: ¿Después de haber leído el texto, que otras recomendaciones aportaría?

- ✓ **Antes:** “Que siempre estemos en buenas condiciones para manejar”.
- ✓ **Después:**
 - No consumir bebidas alcohólicas.
 - Seguir las normas del tráfico para prevenir accidentes.

- Bajar la velocidad en una zona escolar.
 - Asegurarse que los frenos estén bien al conducir para evitar accidentes.
- ✓ **Análisis:** Antes suministra una respuesta muy breve. Después de abordar nuevamente la lectura proporciona una respuesta más amplia, aporta algunas medidas para manejar en forma segura pero no menciona recomendaciones para aprender a manejar. La recomendación muy particular de asegurarse que los frenos estén bien al conducir posiblemente esté relacionada con una experiencia previa.

Aunque no se produjo una comprensión lectora como se esperaba, hecho evidenciado por los participantes al no enfatizar la recomendación del texto de aprender a manejar en una escuela de manejo (auto escuela), se puede afirmar que se produjo un cambio en el proceso lector al momento de abordar un texto en inglés el cual se puede resumir en las siguientes conductas observadas:

- Los participantes revisaron detenidamente el texto en contraste con el uso del diccionario desde el inicio mostrado durante la fase diagnóstica.
- No marcaron las palabras desconocidas y sus respectivos significados sobre el texto, hecho que induce a pensar que basados en las estrategias de lectura están tratando de inferir el significado de las palabras claves, además se aprecia un mayor conocimiento del vocabulario usado en el texto lo que puede ayudar a reducir las interrupciones al leer.
- Al abordar la lectura por segunda vez, después de haber aplicado el programa, los participantes no dejaron de contestar ninguna de las tres preguntas del texto, las respuestas suministradas son más amplias, coherentes y en algunas de

ellas se evidencia relación con experiencias vividas y conocimientos previos.

- En el texto suministrado a los participantes no hay evidencia de haber aplicado los formatos dados para cada una de las estrategias (prelectura, durante la lectura, después de la lectura) aunque la docente indicó que usaran las estrategias de lectura vistas en el transcurso del programa. Posiblemente los participantes aplicaron las estrategias pero no usaron ningún formato donde se pueda evidenciar por escrito su utilización.
- Se observa mayor confianza y seguridad de todos los participantes respecto al trabajo realizado con la lectura *Future drivers*; este es uno de los objetivos del programa **Mejorando la comprensión lectora del idioma inglés como lengua extranjera**, que el participante mejore la confianza en sí mismo y entienda la responsabilidad que tiene en mejorar su proceso de comprensión lectora.

Finalizadas las seis sesiones que componen el programa ***Estrategias para comprender la lectura en inglés*** se puede decir que es efectivo pues se observa un cambio de actitud de los participantes que finalizaron el programa, se les nota más seguro de sus ideas, más participativos, más atentos a las opiniones de los compañeros, más inclinados por entender lo que dice el texto valiéndose de la información contenida en este, de lo que su propia experiencia le aporta y utilizando el diccionario para buscar palabras claves que le impidan comprender el texto después de haber leído, más curiosos por comprobar si lo que ellos entendieron es lo que realmente dice el texto, más reflexivos acerca de la evolución de su proceso lector evidenciado en lo escrito en sus diarios de clase, más organizados al momento de leer un texto gracias al uso de formatos.

Por su parte, los docentes perciben que el programa brinda la oportunidad de incorporar los intereses de los participantes y de tomar en cuenta sus ideas, de valorar el proceso de lectura tanto o más que el producto de ella y de lo positivo que es la evaluación cualitativa, en este caso el diario de clases, en el proceso enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora en lengua inglesa.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y PROSPECTIVAS

5.1. Conclusiones

El propósito fundamental de esta investigación fue mejorar la comprensión lectora de textos en inglés en estudiantes del primer semestre de Ingeniería, mediante el uso de estrategias según el momento de la lectura e incorporando en este proceso los conocimientos previos y la experiencia de vida del lector.

Tomando en cuenta las interrogantes definidas al inicio de la investigación y después de los análisis de los datos recabados, se plantean las siguientes conclusiones:

Al realizar el diagnóstico para diseñar el programa denominado *Estrategias para comprender la lectura en inglés*, se evidencia que para llevar a cabo la comprensión lectora en inglés los estudiantes se limitan a buscar palabras, que desconocen su traducción en el diccionario, esto conduce a interrumpir continuamente la lectura; otra estrategia es hacer una traducción literal, lo cual obstaculiza la comprensión lectora. Por tal razón, se puede señalar que los participantes en este estudio se encuentran en las dos primeras fases: descodificación del material impreso y traducción; estas fases son típicas de los lectores que se están iniciando en el aprendizaje del inglés, según Ruiz (2010), pero no superan las siguientes fases como son la precomprensión, comprensión e interpretación. Pero estas fases son desconocidas por parte de los participantes; probablemente este hecho ocurre porque al estudiante no se le enseña de forma explícita las estrategias cognitivas asociadas a la comprensión lectora.

La información recopilada dio origen al programa mencionado anteriormente, en el cual se incluye la enseñanza del modelo de los autores Santiuste, García, Ayala y Barrigüete (1996), Cassany, Luna y Sanz (2001) y Ruiz (2010), quienes proponen una serie de estrategias para realizar diferentes actividades mentales que conducen a comprender una lectura en inglés. Estas son proporcionar estrategias para aplicar antes, durante y después de la lectura comprensiva, además tomar en cuenta los intereses en cuanto a los temas de lectura de textos en inglés, de esta forma se puede aprovechar el conocimiento previo del tema y la motivación. De los resultados obtenidos en la aplicación del programa se desprende que cuando el lector emplea estrategias cognitivas asociadas a la lectura, tales como activación de los conocimientos previos, fijar objetivos a lograr con la lectura, leer el título para plantearse hipótesis del contenido del texto, ir verificando estas durante la lectura, realizar un análisis de la hipótesis planteadas por el lector con lo propuesto en el escrito; se obtiene un mejor desempeño de los participantes durante la lectura.

Durante la ejecución del programa se observó un cambio de actitud de los participantes porque se les nota más seguros cuando realizan una lectura, interesados por poner en práctica las estrategias cognitivas asociadas a la lectura.

Se puede concluir entonces que el programa es eficiente porque fomenta un cambio de actitud en el participante introduciendo el uso de estrategias de lectura que le permiten abordar el texto con mayor seguridad y autonomía; se logra su implementación con un mínimo de recursos, siendo el más importante un docente comprometido con su rol mediador en el proceso.

5.2. Recomendaciones

Una vez concluidas las diferentes fases de la investigación y considerando las conclusiones de ésta, se derivan las siguientes recomendaciones:

- Tomar en cuenta las preferencias de lectura del grupo en los primeros niveles de dominio del idioma, esto asegura interés y motivación al momento de abordar los textos en inglés.
- Antes de comenzar a leer el texto, identificar de 3 a 5 palabras claves del texto y pedir a los participantes que las busquen en el diccionario. Esto contribuye a ir aumentando el vocabulario en los participantes y puede ayudar al momento de construir significado durante la lectura.
- Usar formatos para cada una de las actividades para que el participante vaya aprendiendo a ser organizado en sus escritos y pueda localizar información más rápidamente. Al docente le facilita el trabajo en el momento de analizar la comprensión lectora de sus estudiantes.
- Fomentar el respeto por la diversidad de interpretaciones cuando se aborda un texto en inglés, siempre y cuando se puedan justificar a partir del texto. Para esta tarea el uso del video beam puede ser un recurso interesante pues permite llevar la secuencia del aspecto del texto que se está discutiendo, al disponer todo el grupo de la información simultáneamente. En caso de que solo se disponga del texto en forma impresa, con el uso de un scanner se puede tener el texto listo para proyectarlo y compartirlo con todo el grupo.
- Es recomendable implementar el diario de clases por parte de los participantes, este instrumento permite documentar todo el proceso de comprensión lectora desde la perspectiva del participante y suministra información valiosa para retroalimentar la práctica

docente; debe asegurarse que se llene con regularidad para cada sesión de clase pues ayuda a reflexionar sobre las dificultades y avances que el participante va experimentando. Si es posible, puede tomarse en cuenta como parte de la evaluación cualitativa del estudiante

- Es de vital importancia que el docente asuma un rol de mediador en todo momento del proceso, no es suficiente con explicar una estrategia y poner un ejemplo para luego asignar una actividad y esperar que los participantes realicen todo el trabajo. El docente debe acompañar la lectura y generar las discusiones de las ideas poco claras hasta ir creando consenso del grupo, todos los participantes deben tener la oportunidad de expresar lo que piensan y sentirse tomados en cuenta por el docente.

5.3. Prospectivas

Recomendaciones para futuras investigaciones:

- Realizar un estudio de la comprensión lectora de textos en inglés, aplicando un programa de 10 a 15 sesiones de duración, tomando en cuenta el producto de la lectura y profundizando en la interpretación del texto y en la metacognición del lector.
- Aplicar este programa con un mayor número de estudiantes, donde exista un grupo de control y otro experimental, para determinar cuál es el producto de este programa.
- Aplicar un programa para mejorar la comprensión lectora de textos en español.
- Estudiar cómo se evalúa la comprensión lectora de textos en inglés a nivel de educación media o superior.

REFERENCIAS

- Andréu, J. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. [Documento en línea] Disponible: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf> [Consulta: 2012, Enero 14]
- Caballero, E. (2008). Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado de educación básica primaria. Tesis de maestría, Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. Disponible: <http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/188/1/ComprensionLectoraNinosPoblacionesVulnerables.pdf>. [Consulta: 2011, Diciembre 15]
- Cansigno, Y. (2010). La experiencia de la lectura en lengua extranjera. Revista Lingüística Aplicada (revista en línea) Disponible: http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art6.htm [Consulta: 2011, Enero 10]
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2001). Enseñar Lengua. España: Grao.
- Colomer, T., y Camps, A. (1991). Enseñar a Leer, enseñar a comprender. Barcelona: Celeste Ediciones.
- Durán, P. (2001). Funciones de la lectura en la enseñanza del inglés profesional y académico y estrategias de comprensión lectora. Didáctica, Lengua y Literatura [Revista en línea], 13. Disponible: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=238926> [Consulta: 2011, Noviembre 10]

- Flórez, R. (2003). El proceso de lectura de textos en inglés. Un estudio con alumnos de octavo grado de educación básica. Tesis de grado, Universidad de Los Andes. Mérida.
- González, M. (1999). La habilidad de la lectura: sus implicaciones en la enseñanza del inglés como lengua extranjera o como segunda lengua. *Revista de Ciencias Humanas* [Revista en línea], 19. Disponible: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev19/gonzalez.htm> [Consulta: 2011, Octubre 8]
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- López, G., y Arciniegas, E. (2003). El uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos. *Revista Lenguaje* 31,138 (revista en línea) Disponible: <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php?seccion=REVISTA&revista=31> [Consulta: 2012, Mayo 10]
- Montaño Calcines, J. (2011). Los niveles de comprensión. [Documento en línea] Disponible: <http://www.slideshare.net/docenteshawking/los-niveles-de-comprension> [Consulta: 2011, Enero 28]
- Morales, O. (2007), Exploraciones sobre el concepto de lectura desde las perspectivas de los lectores. *Leyenda*, 12(9), 17-29.
- Muñoz, C. (2002). *Aprender idiomas*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Murillo, H. (s.f). *Currículum escolar, planes y programas de estudio*. Documento electrónico. UNAM [Documento en línea] Disponible:

http://www.cuaed.unam.mx/puel_cursos/cursos/d_fded_m_dos/modulo/unidades/u1/curri_plan.pdf [Consulta: 2012, Enero 25]

Redondo, M. (1997). Readings models in foreing language teaching. Revista Alicantina de estudios ingleses Disponible: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6000/1/RAEI_10_11.pdf [Consulta: 2011, Febrero 18]

Reyes, P., y Hernández, A. (2008). El estudio de caso en el contexto de la crisis de la modernidad. [Documento en línea] Disponible: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/32/reyes.html> [Consulta: 2012, Abril 30]

Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Granada: Ediciones Aljibe.

Ruiz, R. (2010). El Proceso de Lectura en Lengua Extranjera: de la Descodificación a la Interpretación. Didáctica, Lengua y Literatura, 22, 311-324.

Santiuste Bermejo, V., García, G., Ayala, C., y Barrigüete, C. (1996). Procesos y estrategias de comprensión lectora, aplicación a la enseñanza de la filosofía a través de textos. Madrid: Fugaz Ediciones.

Serrano, S., Peña, J., Aguirre, R., Figueroa, P., Madrid, A., y Cadenas, I. (2002). Formación de lectores y escritores autónomos. Orientaciones didácticas. Mérida: Universidad de los Andes.

Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: Editorial Grao.

Taylor, S., y Bodgan, R. (2000). Introducción a los métodos cualitativos de Investigación. Barcelona: Ediciones Paidós.

Vargas, V., Machado, G., y Cassiano, J. (2007). La comprensión lectora en español como lengua materna y en inglés como lengua extranjera en los estudiantes del IAM. [Documento en línea]. Disponible: [http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/tesis/La comprensión lectora en español como lengua materna y en ingles.pdf](http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/tesis/La%20comprensi3n%20lectora%20en%20espa1ol%20como%20lengua%20materna%20y%20en%20ingles.pdf) [Consulta: 2011, Agosto 30]

Anexos

Anexo 1. Instrumento para determinar el grado de comprensión lectora de textos en inglés. (Sesión 1)

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE
MÉRIDA ESTADO MÉRIDA**

CUESTIONARIO PARA DETERMINAR EL GRADO DE COMPRENSIÓN LECTORA EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DEL PRIMER SEMESTRE.

Este cuestionario recoge información relacionada con la comprensión lectora en el idioma inglés como lengua extranjera, su aportación es imprescindible para conocer la realidad de este aprendizaje. Con la información obtenida se elaborará un programa que permitirá a los estudiantes del primer semestre de la universidad mejorar la comprensión lectora en inglés, por lo que le pedimos total sinceridad en la respuesta.

Lectura : “Expressing what you feel”

Expressing what you feel

Reading

Before reading

Answer these questions before you read the text:

- Have you ever wanted to ask a person to do something but you didn't do it?
- Why didn't you say anything?
- Do you think it is important to express what you feel?

Now read the text silently. Don't stop if you find a word you do not know.

Sometimes expressing what you feel can cause terrible problems. Imagine it is midnight and your neighbor has a noisy party with loud music, dancers and even Mariachis! You have to sleep because you are very tired and have to get up early the next day. What would you do? Well, I can give you three options: 1) you can go and enjoy the party and forget about tomorrow; 2) you can put cotton balls in your ears and sleep without paying attention to the music or 3) you can talk to your neighbor to express what you feel and think. You have to be really careful if you select the third option because when people are in difficult situations or when they are really stressed out, the words they say do not flow properly; people say things they later regret.

First, you have to be calm, relaxed and wait until your level of irritation goes down before knocking on your neighbor's door. That is better than yelling at him and says things than you do not really intend to say. Do not wait until you are fed up with the situation and want to kill someone, because with that attitude you will not find a solution to the problem. Remember that we can be blinded by anger and the things we do can be devastating. That is why it is better to think twice before acting. Try to be polite and give reasons for your attitudes and behavior. Be firm, clear, concise and don't let others manipulate you. If you are convinced you are right, you have to take a stand; however, you have to listen to the other person because that's the only way you can come to an agreement and find an appropriate solution to the problem.

Después de haber leído el texto responde las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo cree usted que se relaciona la lectura con la vida real?
2. Cuente una pequeña anécdota en la que haya vivido una situación relacionada con el texto leído.
3. ¿Cómo aplicaría los consejos mencionados en la lectura en su vida familiar?
4. ¿Qué piensa acerca de la idea de que expresar lo que siente es suficiente para resolver los problemas que le afectan?

Anexo 2. Instrumento para determinar el grado de comprensión lectora de textos en inglés. (Sesión 2)

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE
MÉRIDA ESTADO MÉRIDA**

CUESTIONARIO PARA DETERMINAR EL GRADO DE COMPRENSIÓN LECTORA EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DEL PRIMER SEMESTRE.

Este cuestionario recoge información relacionada con la comprensión lectora en el idioma inglés como lengua extranjera, su aportación es imprescindible para conocer la realidad de este aprendizaje. Con la información obtenida se elaborará un programa que permitirá a los estudiantes del primer semestre de la universidad mejorar la comprensión lectora en inglés, por lo que le pedimos total sinceridad en la respuesta.

Lectura : "Future Drivers"

BEFORE READING Discuss these questions with a partner.

- a) Must all drivers know the official transit rules? b) Why is it important to follow the transit rules?

• Now you are ready to read the text. Use a dictionary if necessary.

Future Drivers



Young people are usually interested in learning how to drive. They want to have a car to go to parties and have a good time with friends. Unfortunately, the majority of the teenagers do not go to a driving school to learn how to drive appropriately. Most of the time they ask a driver to teach them, or maybe, they try to learn by themselves. Well, those are not the best options. It is better to take lessons at a driving school and acquire all the theory first (the traffic regulations), to put it into practice later. As can be noticed, it is essential to have enough information about the traffic regulations and follow them, because it may help drivers avoid accidents, defend their rights, and be responsible for the faults they make. Definitely, if you want to drive, you must know the traffic regulations.

KEY WORDS

Whole: entire, complete.
Teenager: adolescent.
Enough: sufficient.
Fault: responsibility.

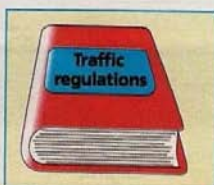
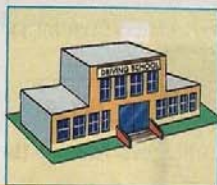
AFTER READING

1. Answer the questions according to the reading.

- a) What are the usual ways to learn how to drive? _____
 b) Why is it important to know and follow the transit rules? _____

2. Select words from the box and place them under the correct picture.

• regulations • road sign • traffic cone • driving school



Anexo 3. Instrumento para determinar el uso de estrategias de lectura de textos en inglés.

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE
MÉRIDA ESTADO MÉRIDA**

CUESTIONARIO PARA DETERMINAR EL USO DE ESTRATEGIAS DE LECTURA EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DEL PRIMER SEMESTRE.

Este cuestionario recoge información relacionada con el uso de estrategias de lectura en el idioma inglés como lengua extranjera y de sus preferencias de lectura, su aportación es imprescindible para conocer la realidad de este aprendizaje. Con la información obtenida se elaborará un programa que permitirá a los estudiantes del primer semestre de la universidad mejorar la comprensión lectora en inglés, por lo que le pedimos total sinceridad en la respuesta.

Cuestionario a Estudiantes del primer semestre de ingeniería

Seudónimo:	Fecha:
------------	--------

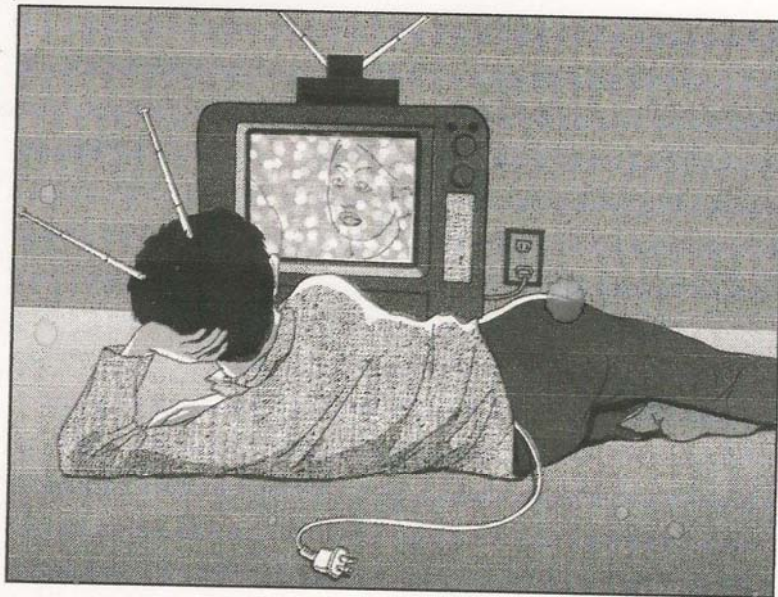
Instrucciones:

A continuación se presentan cinco preguntas abiertas, respóndalas según su opinión o realidad.

1. ¿Qué pasos mentales o estrategias usa cuando realiza una lectura en inglés?
2. ¿Qué tipo de técnicas utiliza cuando lee en inglés?
3. ¿Cómo resuelve los problemas que consigue cuando está leyendo en inglés?
4. ¿Cómo influye, en el momento de leer un texto en inglés, la experiencia obtenida en su vida o conocimiento del tema relacionado con la lectura?
5. ¿Qué tipo de lecturas le agradan más, en inglés?

Anexo 4. Lectura: "TV Boy"

TV Boy



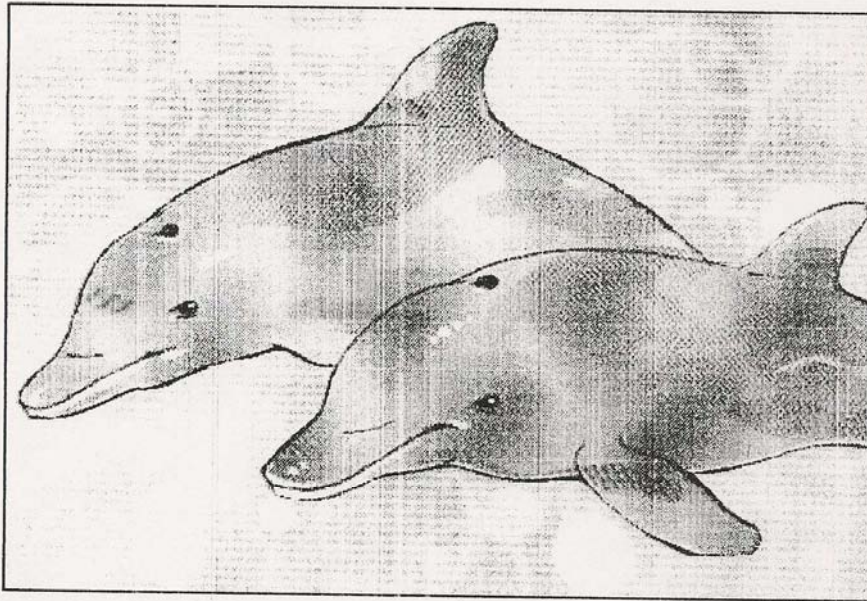
ENGLISH AVENUE

Copyright 2005, Red River Press Inc. All Rights reserved. Licenced by English-Avenue.com.
This document may only be photocopied by English-Avenue members under the membership terms.
www.English-Avenue.com



Anexo 5. Lectura: "Dolphins"

Dolphins



ENGLISH AVENUE

Copyright 2005, Red River Press Inc. All Rights reserved. Licenced by English-Avenue.com.
This document may only be photocopied by English-Avenue members under the membership terms.
www.English-Avenue.com



Anexo 6. Lectura: "La Familia"



Allison's Report

This is a report about two families. One family is small, and one family is big.

This is Diane. She is my cousin. She lives in England. She lives with her father, mother, and sister. They live in an apartment. Diane's grandparents live far away.



This is Roberto. He is my pen pal. He lives in Chile. He lives with his father, mother, brothers, sisters, and grandparents. They live in a big house. His aunt and uncle and cousins live in a house next door.

New Words

England	Chile
apartment	next door
far away	

Anexo 7. Lectura: "Cigarettes: an insider's glimpse"

Student Handout: Unit 1 Lesson 3



CIGARETTES: AN INSIDER'S GLIMPSE



When you smoke, you are saying yes to:

- Tar
- Nicotine
- Cyanide
-and several other **KNOWN POISONS!**



TAR: Cigarettes have Tar in them. Tar makes you ugly:

- It stains your teeth, your fingers **AND** your lungs.
- It makes your breath stink, and your hair gets dull.
- It gives you wrinkles by making your blood vessels under your skin shrink.

NICOTINE: It's the magic part in cigarettes that is **ADDICTIVE**:

- It keeps you coming back, wanting more.
- It keeps putting **YOUR MONEY** in the pockets of the cigarette companies.



BENZENE: A poisonous material that was used in paint remover.

- It causes cancer.
- Why would anyone want to put this into their bodies by smoking????



FORMALDEHYDE:

- It is used to keep dead bodies fresh for a bit.
- It is also causes cancer.

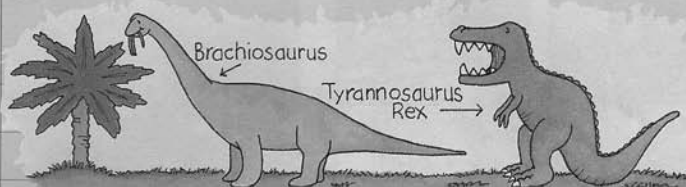


HYDROGEN CYANIDE:

- Yup - cyanide.
- A poison.
 - It ruins your lungs.
 - It kills.

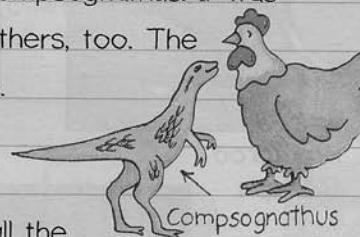
Anexo 8. Lectura: "Los dinosaurios"

Rick's Report



Dinosaurs lived millions of years ago. Some dinosaurs were very big and some were very small.

The smallest dinosaur was the Compsognathus. It was smaller than a chicken. It had feathers, too. The Compsognathus ate small animals.



The biggest dinosaur was the Brachiosaurus. It was taller than all the other dinosaurs. The Brachiosaurus ate leaves and plants.

The Tyrannosaurus Rex was not as big as the Brachiosaurus, but it was very fierce. It liked to fight other dinosaurs. It ate smaller dinosaurs and other animals.

There are no dinosaurs today, but you can see dinosaur bones in a museum.

New Words

dinosaurs	plants
millions of years ago	Tyrannosaurus Rex
very	fierce
Compsognathus	fight
feathers	bones
Brachiosaurus	

Anexo 9. Formato para aplicar estrategias durante la lectura (skimming y scanning)

FORMATO PARA APLICAR ESTRATEGIAS DE LECTURA	
Título:	
<u>Estrategias de prelectura</u> ¿Qué notas acerca del texto?	¿De qué piensas que trata cada párrafo? (<u>Skimming</u>)
	Párrafo 1:
	Párrafo 2:
	Párrafo 3:
	Párrafo 4:
Palabras desconocidas (<u>Scanning</u>)	¿Qué crees que significan esas palabras desconocidas?

Anexo 10. Lectura: “Justin Bieber”

JUSTIN BIEBER by Sara Hall



By any standard, Justin Bieber is a global phenomenon. As a teen idol, Bieber's fan base stretches across the world from Canada and America, to Europe, Asia, Australia and New Zealand. Like many of his **contemporaries**, Bieber's fame spread swiftly via social networking sites. Indeed, Bieber is one of the most sought after celebrities on the internet. For his fans' benefit, Bieber updates his Twitter daily. At times, he has accounted for 3% of all traffic on Twitter. He uses

social networking to reach millions of new fans every day.

Justin Drew Bieber was born on 1 March 1994 at Stratford, Ontario, Canada. His parents separated when he was very young. His mother, Pattie Mellette, brought him up as a single mother. At school, Bieber enjoyed sports, especially hockey, baseball and chess. At home, he taught himself to play four musical instruments including the piano, guitar, trumpet and drums. His mother encouraged him to enter music competitions and regularly uploaded his music videos on YouTube. Incredibly, in 2008, Scooter Braun accidentally came across one of Bieber's videos while searching for another singer. Scooter Braun was so impressed by the young singer's talent that he managed to track Bieber down to meet the artist in person. Braun then flew Bieber to Atlanta to sing for Usher Raymond who quickly signed him with Island Def Jam Records. Usher Raymond was fortunate as Justin Timberlake was also negotiating to sign Bieber up at that precise same time!

Anexo 11. Formato ideas originales / ideas mejoradas.

IDEAS ORIGINALES / IDEAS MEJORADAS	
IDEAS ORIGINALES	CAMBIO EN LAS IDEAS
<p>Párrafo 1:</p> <p><i>Idea original:</i></p>	<p>Idea modificada por el participante:</p> <p>Idea definitiva revisada por el Docente:</p>
<p>Párrafo 2:</p> <p><i>Idea original:</i></p>	<p>Idea modificada por el participante:</p> <p>Idea definitiva revisada por el Docente:</p>
<p>Párrafo 3:</p> <p><i>Idea original:</i></p>	<p>Idea modificada por el participante:</p> <p>Idea definitiva revisada por el Docente:</p>
<p>Párrafo 4:</p> <p><i>Idea original:</i></p>	<p>Idea modificada por el participante:</p> <p>Idea definitiva revisada por el Docente:</p>
<p>Párrafo 5:</p> <p><i>Idea original:</i></p>	<p>Idea modificada por el participante:</p> <p>Idea definitiva revisada por el Docente:</p>

Anexo 12. Lectura: “Wrong horoscopes?”

Wrong Horoscopes? by Mary Huber



Horoscopes are widely popular across the world. Daily, weekly or monthly horoscopes are commonly found in magazines and newspapers.

Even those people who claim they are not interested in horoscopes usually know which star sign they are and can say what characteristics are associated with that sign.

But have you ever wondered why your star sign does not reflect your true character? Are you labeled an Aquarius but suspect that you are really more like a Capricorn?

One reason for this may be that the system of horoscope signs is badly **flawed**. A leading American astronomer, Professor Parke Kunkle, claims that this is the case. Kunkle says that horoscopes are simply out of date. He is calling for the existing zodiac signs to be completely overhauled.

The ancient Babylonians based their zodiac signs on the position of the major constellations in the sky on the day a person was born. But the relative position of the constellations to the Earth has changed in the thousands of years since then. The moon's gravitational pull has shifted the Earth on its axis and, according to Kunkle, this has created a one month shift in the stars' alignment.

As a result, Kunkle suggests we move all the star signs back by a month. He also suggests we need a new star sign to align the zodiac with the lunar month. There are 13 **lunar** months in the year. So Kunkle says we need a thirteenth star sign. He suggests that this thirteenth sign falls between 30 November and 17 December. He says the sign needs to be that of Ophiuchus (Oh-FEE-yew-kus), represented by a man wrestling with a serpent. People born under the sign of Ophiuchus are said to be long-lived and creative. If this is so, some people currently born under Scorpio and Sagittarius may really need to be re-classed as Ophiuchuns.

Anexo 13. Lectura: “Horoscopes”



Horoscopes by Joe St Clair

Do you check your horoscope every time you open a newspaper or magazine? If so, you are not alone! Millions of people across the world read their daily astrological forecast to find out what their future holds. Is good fortune just around the corner? Or is bad luck laying in wait with a nasty surprise?

‘Horoscope’ is the Greek name given to the chart that shows the position of the planets and stars at a specific point in time. Interpretation of the chart is done by an ‘astrologer’ or an ‘astrologist’. And the study of the positions of the movements of the stars and planets and how they influence people and events is called ‘astrology’. Astrology is based on the premise that the astrological chart can be used to foretell certain future events.

For many people, reading a horoscope is just a bit of fun. But quite a number of people take their horoscope very seriously indeed. Many people look to their horoscope as a key step in the process of making any important decision. And some people plan every aspect of their life around what their horoscope says.

Astrology dates back over many centuries in places like India and China. Astrology spread from Babylon to Greece about 2,500 years ago. From Greece, astrology made its way into the Roman Empire. From the 7th to the 13th century CE, Arab scholars studied the movement of the planets and the stars, and how these movements impacted human lives and events. This thinking spread into Europe and, by the 14th and 15th centuries, many European rulers relied on a court astrologer to advise them on important decisions. The Mayans and the Aztecs of Central America also developed their own form of astrology using sophisticated forms of mathematics.

Despite this long history, most scientists are sceptical about astrology. They are quick to point out that there is absolutely no evidence to suggest that the movements of the stars and planets directly influence individuals or their destiny. Experts in astrophysics, geology, astronomy, chemistry, biology and environmental science have all delved deeply into the mysteries of nature. Today, our level of knowledge is such that some of the most profound workings of the universe are now well understood. It seems that the more we learn about the universe, the less credence we can give to astrology.

Anexo 14. Formato Formulación, comprobación y modificación de hipótesis.

1er párrafo

Instrucciones :

- a) Lea el párrafo cuidadosamente titulo
- b) Deténgase
- c) Escriba sus primeras hipótesis sobre el párrafo
- d) Vuelva a leer el texto y haga cambios en las hipótesis anteriores si es necesario.

Predicciones originales	Cambio en las predicciones

2do párrafo

Instrucciones :

- a) Lea el párrafo cuidadosamente titulo
- b) Deténgase
- c) Escriba sus primeras hipótesis sobre el párrafo
- d) Vuelva a leer el texto y haga cambios en las hipótesis anteriores si es necesario

Predicciones originales	Cambio en las predicciones

Anexo 15. Formato Lo que aprendí, lo que aún me falta por aprender.

Lo que aún me falta	
Lo que aprendí	
Lo que quiero saber del tema	
Lo que se del tema	