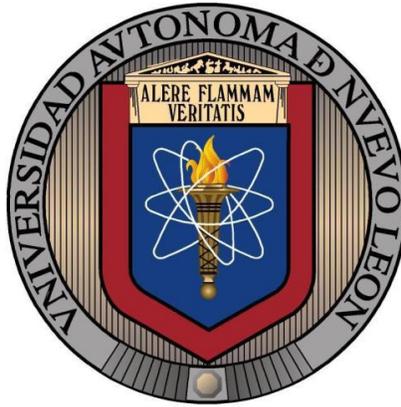


UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
ÁREA DE ESTUDIOS DE POSGRADO



“Estrategias de comprensión lectora en estudiantes de la preparatoria bilingüe del
Centro de Investigación y Desarrollo de Educación Bilingüe, UANL”

TESIS

Para obtener el grado de
DOCTORA EN FILOSOFÍA CON ACENTUACIÓN EN
ESTUDIOS DE LA EDUCACIÓN

Presenta

M.E.I. JESSICA MARIELA RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ

Directora de tesis

DRA. MA GUADALUPE RODRÍGUEZ BULNES

ÍNDICE DE FIGURAS, GRÁFICAS Y TABLAS

| | pág |
|---|-----|
| Figura 2.1 Orígenes de la actitud hacia la lectura en un segundo idioma..... | 127 |
| Figura 2.2 Modelo de motivación hacia la lectura en un segundo idioma..... | 130 |
| | |
| Gráfica 4.1 Porcentajes de la frecuencia de uso de las estrategias cognitivas enlistadas en el cuestionario aplicado en la prueba piloto..... | 181 |
| Gráfica 4.2 Porcentajes de la frecuencia de uso de las estrategias sociales enlistadas en el cuestionario aplicado en la prueba piloto..... | 187 |
| Gráfica 4.3 Porcentajes de la frecuencia del sentimiento de ansiedad al leer un texto en inglés según la prueba piloto..... | 188 |
| Gráfica 4.4 Porcentaje de frecuencia del sentimiento de motivación y actitud positiva leer un texto en inglés según la prueba piloto..... | 189 |
| Gráfica 4.5 Porcentaje de frecuencia del sentimiento de desánimo al leer un texto en inglés según la prueba piloto..... | 189 |
| Gráfica 5.1 Porcentajes de la frecuencia de uso de las estrategias cognitivas enlistadas en el cuestionario aplicado en el estudio..... | 209 |
| Gráfica 5.2 Porcentajes de la frecuencia de uso de las estrategias sociales enlistadas en el cuestionario aplicado en el estudio..... | 212 |
| Gráfica 5.3 Porcentaje de frecuencia del sentimiento de ansiedad al leer un texto en inglés según el estudio..... | 213 |
| Gráfica 5.4 Porcentaje de frecuencia del sentimiento de motivación y actitud al leer un texto en inglés según el estudio..... | 214 |
| Gráfica 5.5 Porcentaje de frecuencia del sentimiento de desánimo al leer un texto en inglés según el estudio..... | 214 |
| | |
| Tabla 1.1 Investigaciones realizadas sobre lenguas extranjeras en algunos estados de la República Mexicana 2007..... | 20 |
| Tabla 1.2 Investigaciones realizadas sobre lenguas extranjeras en algunos estados de la República Mexicana 2010..... | 21 |
| Tabla 2.1 Taxonomía de David Nunan..... | 69 |
| Tabla 2.2 Taxonomía de Michael O'Malley y Ann Chamot..... | 70 |
| Tabla 2.3 Taxonomía de Rebecca Oxford..... | 71 |
| Tabla 2.4 Objetivos de lectura..... | 115 |
| Tabla 2.5 Estrategias de comprensión lectora..... | 120 |
| Tabla 2.6 Modelo para incrementar la motivación..... | 132 |
| Tabla 4.1 Estrategias cognitivas al leer un texto en inglés y su frecuencia de uso según los participantes de la prueba piloto..... | 180 |
| Tabla 4.2 Estrategias cognitivas que los participantes reportaron emplear al leer un texto en inglés en la prueba piloto..... | 181 |
| Tabla 5.1 Estrategias cognitivas que los participantes reportaron emplear al leer un texto en inglés en el estudio central..... | 203 |
| Tabla 5.2 Estrategias empleadas por Marisa al leer el artículo en inglés..... | 235 |
| Tabla 5.3 Estrategias empleadas por Santiago al leer el artículo en inglés..... | 244 |
| Tabla 5.4 Estrategias empleadas por Mario al leer el artículo en inglés..... | 251 |
| Tabla 5.5 Estrategias empleadas por Aurora al leer el artículo en inglés..... | 255 |
| Tabla 5.6 Estrategias empleadas por César al leer el artículo en inglés..... | 263 |
| Tabla 5.7 Porcentaje de participantes que acertaron todas las respuestas..... | 279 |

ÍNDICE DE CONTENIDO

Índice de figuras, gráficas y tablas

Agradecimientos

Resumen/Abstract

| | pág |
|--|-----|
| Capítulo 1: Introducción | 14 |
| 1.1 Revisión de los antecedentes..... | 19 |
| 1.2 El Inglés en el Nivel Medio Superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León..... | 32 |
| 1.2.1 El enfoque en la comprensión de textos..... | 33 |
| 1.3 Teorías de Enseñanza y Aprendizaje..... | 35 |
| 1.3.1 El Modelo Conductista..... | 37 |
| 1.3.2 El Modelo Cognitivo..... | 38 |
| 1.3.3 El Modelo Psicológico Social..... | 39 |
| 1.3.4 El Modelo Constructivista..... | 41 |
| Capítulo 2: Fundamentación Teórica | 46 |
| 2.1 El proceso de aprendizaje del inglés..... | 47 |
| 2.1.1 Las etapas en el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero..... | 48 |
| 2.1.1.1 Primera etapa: Preproducción..... | 49 |
| 2.1.1.2 Segunda etapa: Producción temprana..... | 49 |
| 2.1.1.3 Tercera etapa: Emergencia del discurso..... | 50 |
| 2.1.1.4 Cuarta etapa: Fluidez intermedia..... | 51 |
| 2.1.1.5 Quinta etapa: Fluidez avanzada..... | 52 |
| 2.1.1.6 Niveles de competencia de inglés..... | 52 |
| 2.1.2 Diferencias individuales en el aprendizaje de un idioma extranjero..... | 54 |
| 2.1.2.1 La edad..... | 54 |
| 2.1.2.2 La aptitud..... | 56 |
| 2.1.2.3 La cultura..... | 57 |
| 2.1.2.4 La motivación..... | 58 |
| 2.1.2.5 La personalidad..... | 60 |
| 2.1.2.6 Los estilos de aprendizaje..... | 61 |
| 2.1.2.7 Las estrategias de aprendizaje..... | 65 |
| 2.2 Taxonomías de las estrategias de aprendizaje..... | 69 |
| 2.2.1 Taxonomía de David Nunan..... | 69 |
| 2.2.2 Taxonomía de Michael O'Malley y Ann Chamot..... | 70 |
| 2.2.3 Taxonomía de Rebecca Oxford..... | 71 |
| 2.2.3.1 Estrategias directas..... | 72 |
| 2.2.3.2 Estrategias indirectas..... | 73 |
| 2.3 Estudios de la lectura en un idioma extranjero o segunda lengua..... | 75 |
| 2.3.1 Teorías y modelos de la comprensión lectora..... | 84 |
| 2.4 El proceso de comprensión de lectura..... | 95 |
| 2.4.1 La selección de un texto en idioma extranjero con propósitos de comprensión..... | 98 |
| 2.4.2 Etapas en el proceso de comprensión lectora..... | 103 |
| 2.4.3 Las estrategias cognitivas y metacognitivas..... | 111 |
| 2.4.4 Clasificación de estrategias de comprensión de lectura de Gunning..... | 119 |
| 2.4.4.1 Estrategias de preparación..... | 120 |
| 2.4.4.2 Estrategias de organización..... | 122 |
| 2.4.4.3 Estrategias de elaboración..... | 123 |
| 2.4.4.4 Estrategias de práctica..... | 123 |
| 2.4.4.5 Estrategias de monitoreo..... | 124 |
| 2.4.5 Las estrategias socioafectivas..... | 125 |
| 2.4.5.1 La lectura compartida..... | 133 |

| | |
|--|-----|
| Capítulo 3: Metodología | 142 |
| 3.1 La prueba piloto..... | 147 |
| 3.1.1 El texto..... | 149 |
| 3.1.2 El contexto..... | 151 |
| 3.1.3 Los participantes..... | 152 |
| 3.1.4 La elaboración de instrumentos..... | 153 |
| 3.1.5 El procedimiento..... | 161 |
| 3.2 El estudio central..... | 167 |
| 3.2.1 El alcance de la investigación..... | 168 |
| 3.2.2 El texto..... | 169 |
| 3.2.3 Los participantes..... | 170 |
| 3.2.4 El procedimiento..... | 171 |
| | |
| Capítulo 4: Resultados de Estudio Piloto | 178 |
| 4.1 Cuestionario 1. Estrategias Cognitivas..... | 179 |
| 4.2 Cuestionario 2. Estrategias metacognitivas antes de leer..... | 181 |
| 4.3 Cuestionario 3. Estrategias metacognitivas después de leer..... | 184 |
| 4.4 Cuestionario 4. Estrategias socioafectivas..... | 186 |
| 4.5 La sesión de grupo..... | 192 |
| 4.6 Resultados de actividades de comprensión..... | 198 |
| | |
| Capítulo 5: Resultados de Estudio Central | 201 |
| 5.1 Cuestionario 1. Estrategias cognitivas..... | 185 |
| 5.2 Cuestionario 2. Estrategias socioafectivas..... | 193 |
| 5.3 Cuestionario 3. Estrategias metacognitivas antes de leer..... | 200 |
| 5.4 Cuestionario 4. Estrategias metacognitivas después de leer..... | 204 |
| 5.5 La sesión de grupo..... | 209 |
| 5.6 Resultados del Protocolo de Pensamiento en Voz Alta..... | 217 |
| 5.7 Resultados de actividades de comprensión del estudio..... | 256 |
| | |
| Capítulo 6: Conclusiones Generales | 281 |
| 6.1 Aportaciones del estudio a la temática desarrollada..... | 283 |
| 6.2 Aportaciones del estudio a la metodología de la investigación..... | 288 |
| 6.3 Aportaciones del estudio a la disciplina de la enseñanza de lenguas extranjeras..... | 291 |
| 6.4 Limitantes del estudio y perspectivas sobre investigaciones a futuro..... | 293 |
| | |
| Bibliografía | 297 |
| | |
| Anexo 1 Ensayo <i>Through the One-Way Mirror</i> de Margaret Atwood | |
| Anexo 2 Cuestionario de estrategias cognitivas (prueba piloto) | |
| Anexo 3 Concentrado de respuestas de cuestionario de estrategias cognitivas (prueba piloto) | |
| Anexo 4 Cuestionario de estrategias metacognitivas antes de leer (prueba piloto) | |
| Anexo 5 Concentrado de respuestas de cuestionario de estrategias metacognitivas antes de leer (prueba piloto) | |
| Anexo 6 Actividades de comprensión de lectura (prueba piloto) | |
| Anexo 7 Resultados de ejercicio 1 | |
| Anexo 8 Resultados de ejercicio 2 | |
| Anexo 9 Resultados de ejercicio 3 | |
| Anexo 10 Resultados de ejercicio 4 | |
| Anexo 11 Cuestionario de estrategias metacognitivas después de leer (prueba piloto) | |
| Anexo 12 Concentrado de respuestas de cuestionario de estrategias metacognitivas después de leer (prueba piloto) | |
| Anexo 13 Cuestionario de estrategias socioafectivas (prueba piloto) | |
| Anexo 14 Primer concentrado de respuestas de cuestionario de estrategias socioafectivas (prueba piloto) | |
| Anexo 15 Segundo concentrado de respuestas de cuestionario de estrategias socioafectivas | |

(prueba piloto)

Anexo 16 Tercer concentrado de respuestas de cuestionario de estrategias socioafectivas (prueba piloto)

Anexo 17 Preguntas realizadas en la sesión de grupo (prueba piloto)

Anexo 18 Transcripción de la sesión grupal (prueba piloto)

Anexo 19 Artículo *Airbus 380*

Anexo 20 Cuestionario de estrategias cognitivas (estudio)

Anexo 21 Concentrado de respuestas de cuestionario de estrategias cognitivas (estudio)

Anexo 22 Cuestionario de estrategias socioafectivas (estudio)

Anexo 23 Primer concentrado de respuestas de cuestionario de estrategias socioafectivas (estudio)

Anexo 24 Segundo concentrado de respuestas de cuestionario de estrategias socioafectivas (estudio)

Anexo 25 Tercer concentrado de respuestas de cuestionario de estrategias socioafectivas (estudio)

Anexo 26 Cuestionario de estrategias metacognitivas antes de leer (estudio)

Anexo 27 Concentrado de respuestas de cuestionario de estrategias metacognitivas antes de leer (estudio)

Anexo 28 Actividades antes de leer el artículo

Anexo 29 Actividad durante la lectura del artículo

Anexo 30 Actividades después de leer el artículo

Anexo 31 Cuestionario de estrategias metacognitivas después de leer (estudio)

Anexo 32 Concentrado de respuestas de cuestionario de estrategias metacognitivas después de leer (estudio)

Anexo 33 Preguntas realizadas en la sesión de grupo (estudio)

Anexo 34 Transcripción de la sesión grupal (estudio)

Anexo 35 Entrenamiento para el Protocolo de Pensamiento en Voz Alta

Anexo 36 Lectura utilizada en el entrenamiento

Anexo 37 Transcripción del Protocolo de Pensamiento en Voz Alta

Anexo 38 DVD Prueba piloto, estudio central y Protocolo de Pensamiento en Voz Alta

RESUMEN

Las estrategias en la comprensión lectora dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido el tema central de numerosos estudios, sin embargo, los resultados presentados han apuntado a diferentes direcciones porque el enfoque y el contexto siempre influyen de manera considerable. La presente tesis toma como muestra a los estudiantes de la preparatoria bilingüe del Centro de Investigación y Desarrollo de Educación Bilingüe de la UANL. El objetivo central de este estudio es identificar las estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas (O'Malley & Chamot, 1990) que los estudiantes bilingües (español como primera lengua e inglés como lengua extranjera) utilizan frecuentemente para comprender un texto en inglés. Una vez que se identifican estas tres categorías, se procede a clasificarlas de acuerdo con la taxonomía de Gunning (2000), quien las divide en estrategias de preparación, de organización, de elaboración, de práctica y de monitoreo. La identificación de estrategias se logra a través de cuestionarios, observación, una sesión de grupo y el protocolo de pensamiento en voz alta. Los resultados reflejan las estrategias que los alumnos bilingües emplean con mayor y menor frecuencia al interactuar con un texto en inglés. Esta investigación presenta aportaciones didácticas para los docentes y estudiantes interesados en trabajar con la habilidad de lectura en un segundo idioma o idioma extranjero.

Palabras clave: estrategias de comprensión lectora, cognición, metacognición, y socioafectividad.

ABSTRACT

Reading comprehension strategies in foreign language teaching has been the main topic for plenty of studies. However, the results lead to different conclusions since the approach as well as the context play a decisive role. This dissertation is focused on the bilingual high school students from the Bilingual Education Research Center at the UANL. The purpose of this study is to identify the cognitive strategies, metacognitive strategies and socioaffective strategies most frequently used by bilingual students (Spanish as their first language and English as their foreign language) when they read a text in English. Once these strategies have been identified, they are classified within Gunning's taxonomy (2000): preparation strategies, organization strategies, elaboration strategies, rehearsal strategies and monitoring strategies. The instruments applied to obtain the data were questionnaires, observation, a focus group and the think-aloud protocol. The findings show the strategies most and least frequently used by bilingual high school students when they face a text in English. This research presents contributions in teaching to professors and students who are interested in working with the reading skill in a second or foreign language.

Key words: reading comprehension strategies, cognition, metacognition and socioaffectivity.

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

El trabajar con adolescentes en un aula de lengua extranjera ha sido un gran reto para mí. Día a día los conozco más y aprendo de ellos de manera interminable. Pudiera enlistar miles de adjetivos calificativos encontrados en mis alumnos de preparatoria: son amables, impredecibles, cariñosos, expresivos, exigentes e inquietos, sobretodo esta última característica. La dinámica de encontrar la relación casi perfecta entre ellos y yo misma yace, pudiéramos decir, en gran parte de la metodología que como docente utilizo dentro del aula. La literatura ha sido personalmente una gran herramienta para llegar a conocerlos como hasta ahora. No tanto en cuanto se refiere a la personalidad que reflejan en clase, sino en los procesos cognitivos que se desarrollan durante la lectura de algún poema, ensayo, biografía o cualquier otro tipo de texto. A través de sus acciones y pensamientos, ellos transmiten sus interpretaciones y reflexiones de los escritos que se leen en clase.

El tema de cognición es uno de los tópicos abordados en la presente tesis doctoral, ¿cómo llegan a la comprensión de un texto en un idioma extranjero los alumnos de preparatoria cuya competencia lingüística del inglés en un mayor porcentaje rebasa los 450 puntos en el TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*)? Para tener un dato más preciso se afirma que del estudio piloto 8 de 10 participantes contaban con más de 450 puntos en el semestre en el que se aplicaron los instrumentos, 21 de 26 participantes del estudio central y 5 de 5 participantes del protocolo de pensamiento en voz alta. Pareciera que prácticamente sólo leen. Al menos esa idea pasaba por mi mente cuando recién me incorporé como docente de inglés a la preparatoria bilingüe en septiembre de 2006. Como antecedente sabía que su nivel de

inglés era lo suficientemente apropiado para entender un cuento. En el transcurso de las clases viví la experiencia de la falta de tiempo para profundizar en las lecturas porque la fecha del examen estaba cerca y aún había temas que cubrir. Las preguntas del libro posteriores al texto bastaban para llegar a la comprensión. Al menos, eso creía ¿Sería que la evaluación era solo memorística?

Algo faltaba para darle a la lectura ese sabor que la haría significativa y enriquecedora, al mismo tiempo, los alumnos disfrutarían y llegarían a la meta de la actividad lectora: una comprensión más profunda que los guiara a la interpretación. Llegué a la conclusión de la falta del ingrediente principal, pero necesitaba encontrar cómo y cuándo agregarlo, de tal manera que el tiempo fuera mi aliado. Fue entonces cuando me pregunté si las estrategias de comprensión lectora podrían ser las indicadas para llevarme al resultado deseado. El descubrimiento fue dándose poco a poco, gracias a la observación de estudiantes con buenos hábitos de lectura y recurriendo a autores que se enfocan en dichas estrategias y comparten artículos relacionados con este tema.

Como parte medular de la comprensión lectora se necesita aplicar metacognición. A esto me refiero con el cómo y cuándo utilizar las estrategias. Todos estos procesos cognitivos y metacognitivos son propios de cada individuo. El punto débil en este caso es que a veces el alumno no cuenta con estrategias porque éstas no le resultan familiares, no sabe que existe la autorregulación o la reflexión para poder llegar a la interpretación del texto. Consecuentemente, se formula el problema de investigación de la presente tesis: ¿Cuáles son las estrategias de comprensión lectora en estudiantes preparatorianos bilingües?

Tratando de ampliar esta investigación y concentrarla realmente en las estrategias de comprensión lectora con textos en inglés, además de las estrategias cognitivas y metacognitivas, se integró el área socioafectiva, considerándose uno de los pilares para facilitar la comprensión debido al papel tan importante que juegan la motivación, las emociones y los sentimientos en el lector. Es bien sabido que cuando se colabora en un proyecto, se da cabida a un sinnúmero de ideas para mejorarlo o crear un producto con la debida calidad. Al estar en el proceso de elaboración del proyecto y dando fe de cómo se está trabajando en conjunto, entonces el interés en terminarlo y entregarlo aumenta, lo que resulta en motivación y en una disminución de ansiedad y estrés. Transfiriendo esta idea al plano de la lectura, sucede lo mismo. La idea es observar y registrar de qué manera, sin indicaciones de trabajo en equipo, los alumnos por voluntad propia se valen de la ayuda de sus compañeros para resolver sus dudas y comprender lo que leen. Así, al considerar de suma importancia la lectura como canal de aprendizaje y a través de la consulta de estudios realizados en relación al tema de la lectura en un segundo idioma, mismos que se consignan como antecedentes de este estudio, fue como se decidió estructurar la presente investigación en tres grupos de estrategias: cognitivas, metacognitivas y socioafectivas mediante la aplicación de una tarea de lectura individual. Las siguientes fungen como preguntas de investigación:

- Cognitivamente, ¿cuáles son las estrategias de comprensión lectora que los alumnos del CIDEB emplean con mayor frecuencia al leer las historias de su libro de texto en la materia de inglés y/o al leer un artículo en inglés?
- Metacognitivamente, ¿cuáles son las estrategias de comprensión lectora que los alumnos del CIDEB emplean con mayor frecuencia al leer las historias de su libro de texto en la materia de inglés y/o al leer un artículo en inglés?

- Socioafectivamente, ¿cuáles son las estrategias de comprensión lectora que los alumnos del CIDEB emplean con mayor frecuencia al leer las historias de su libro de texto en la materia de inglés y/o al leer un artículo en inglés?

¿De dónde nace el interés por trabajar la temática de segundas lenguas? No se puede negar el hecho que en esta época de cambios constantes, el aprender un idioma extranjero es indispensable para hacer frente al proceso de globalización en el que los avances tecnológicos, económicos, socioculturales, políticos y biológicos están a la orden del día, y representan un acceso al mundo de los negocios y las transacciones, así como la oportunidad de interacción de ideas entre países. Además de la globalización, el Internet, la televisión y la posibilidad de gozar de un futuro con mayores y mejores oportunidades, son factores que están influyendo en el interés de aprender un idioma extranjero, en especial el inglés, que es el que se más se habla como segunda lengua en la mayor parte del mundo.

No sabemos hasta qué punto llegará la globalización, pero lo que sí podemos augurar es que no terminará en un futuro muy cercano debido a que el crecimiento y desarrollo de invenciones y acuerdos entre países se está dando de forma acelerada. Por lo tanto, estamos hablando de la necesidad en aumento de ser competentes en un idioma extranjero.

Debido a la proximidad de México con Estados Unidos, el inglés ha tenido gran demanda en las escuelas de idiomas, es decir, los interesados en aprender inglés recurren frecuentemente a la instrucción formal. Por lo tanto, hoy en día, los profesores de un idioma extranjero enfrentan la gran preocupación de tener muy claro los objetivos que se desean alcanzar, qué contenido enseñar, y qué método, enfoque y técnicas utilizar con sus alumnos. La meta, sin duda, es lograr un aprendizaje efectivo.

Para aquellos que han estado expuestos al inglés desde temprana edad, el continuar con sus estudios de nivel medio superior en escuelas bilingües es muy importante. Es precisamente en este contexto, la preparatoria bilingüe, donde se sitúa el estudio que se consigna en la presente tesis.

El objetivo de esta investigación es descubrir las estrategias que los estudiantes bilingües del CIDEB emplean al leer un texto en inglés. De esta manera se podrá establecer el tipo de estrategias que utilizan para llegar primeramente a la comprensión y después al análisis, crítica y reflexión.

Como pieza importante se enfatiza que esta investigación parte del hecho de que existe una gran variedad de factores involucrados para que el aprendizaje de un idioma extranjero se logre de manera positiva, entonces se describirán brevemente algunas diferencias individuales dentro de las cuales se encuentran las estrategias de aprendizaje que serán la base que introducirá a las estrategias de comprensión lectora, blanco de este estudio. Primero se revisará la literatura de estrategias de aprendizaje para después concentrarse en las estrategias que los estudiantes del CIDEB utilizan al momento de realizar lecturas en inglés.

1.1 Revisión de los antecedentes

En lo que respecta a las investigaciones realizadas en algunos estados de la República Mexicana, se considera importante mencionar aquellos trabajos identificados por Ramírez (2007 y 2010) en sus libros titulados *Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México* y *Las investigaciones sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en México: Una segunda mirada*. La presente tesis se desarrolla en el área del idioma inglés y los temas que se

enlistan a continuación son los encontrados en algunos estados bajo la línea de lenguas extranjeras, específicamente en relación con la comprensión de lectura. El período estudiado por ambos libros comprende del año 2000 al 2008.

| Estado | Tema de investigación (Autor y año) |
|---------------------------------------|--|
| Baja California y Baja California Sur | 1. Habilidades de lectura en estudiantes de traducción del idioma inglés (Ortiz 2003) |
| Campeche | 2. <i>Improving Reading Comprehension through the Use of Reading Skills</i> (Quijano 2003) |
| Quintana Roo | 3. Estrategias para la comprensión de textos en inglés (Bencomo y Moncivaez 2003) |
| Chiapas | 4. Factores que afectan el desarrollo de la comprensión de lectura en alumnos de segundo semestre de inglés básico de la Escuela de Lenguas Tuxtla (Miranda 2004) |
| Colima | 5. Comprensión de lectura en inglés en línea (Flores 2005) |
| Jalisco | 6. Estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas y el proceso de la comprensión lectora del inglés (Rodríguez 2005) |
| Puebla | 7. <i>A Survey of Reading Strategies Used by English teachers in Puebla in Bilingual Elementary Schools</i> (Cruz, S. 2000) 8. Evaluación de la Comprensión Lectora en FLE y en lengua materna: un estudio correlacional (Cruz, E. 2001) 9. <i>The Importance of Motivation Attitudes and Strategies for Reading ESL at High School Level</i> (Cuatzo 2004) 10. <i>A Survey on Reading Comprehension Instruction at</i> |

| | |
|------------|--|
| | <p><i>the Colegio de Bachilleres del Estado de Puebla</i> (Mena 2004)</p> <p>11. Estrategias del aprendizaje para leer textos en inglés: Resultados de la implementación de un trabajo de investigación (Rodríguez 2005)</p> <p>12. <i>Reading Strategies at Preparatory Level: A Vehicle for a successful Understanding of Written Text</i> (Romero 2004)</p> |
| Tamaulipas | <p>13. <i>Investigating Strategic Reading Processes of Low Proficiency Level EFL readers in a Mexican Context</i> (Huerta 2005)</p> <p>14. <i>The Reading Strategies of Second Grade Elementary EFL students</i> (Treviño 2005)</p> |
| Tlaxcala | <p>15. La enseñanza explícita de estrategias para las habilidades de lectura (Guillen 2002)</p> |

Tabla 1.1 Investigaciones realizadas sobre lenguas extranjeras en algunos estados de la República Mexicana (Ramírez, 2007)

En el primer libro de Ramírez (2007) se reportaron 15 investigaciones que se relacionan con el tema de la comprensión lectora en una segunda lengua, mientras que en su segundo libro (2010) se identificaron 16 estudios. No obstante, estos trabajos publicados en Ramírez cubren más del 80% de los estados de la República Mexicana. Estos datos permiten tener una visión de lo que nuestro país está haciendo en materia de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, particularmente en la comprensión lectora de lenguas extranjeras.

| Estado | Tema de investigación (Autor y año) |
|---------------|---|
| Nuevo León | <p>1. Estudio comparativo del nivel de comprensión lectora en inglés y español de los alumnos de tercer semestre de la preparatoria No. 16 de la UANL</p> |

| | |
|------------------------|---|
| | <p>(Pérez 2003)</p> <p>2. Propuesta de una guía didáctica de lectura comprensiva en inglés para padres de familia con hijos en segundo año de primaria del Colegio Inglés (Treviño 2004)</p> |
| Oaxaca | <p>3. <i>Humor to Promote Reading Comprehension</i> (Aguilar 2006)</p> <p>4. <i>Learning strategies students use in reading comprehension in learning English as a Foreign Language</i> (Gaviño 2002)</p> <p>5. <i>Observations and reflections of the use of strategies for Teaching Reading Comprehension in an EFL Elementary Classroom in Mexico</i> (López 2003)</p> |
| Querétaro | <p>6. La educación lingüística aplicada al desarrollo de la comprensión de lectura y producción escrita en estudiantes de la licenciatura (Ramos 2000)</p> <p>7. Aplicación de algunas técnicas de lectura y escritura en el nivel bachillerato desde la óptica de la educación lingüística (Banda 2005)</p> <p>8. La aplicación de técnicas de comprensión de lectura de textos expositivos de tipo didáctico y de tipo científico para estudiantes de Licenciatura en Lenguas Modernas (Parra 2005)</p> |
| Zona Metropolitana, DF | <p>9. Esquemas que poseen los alumnos de la Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo con relación a la materia de comprensión de lectura en inglés (Cárdenas 2005)</p> <p>10. El uso de reactivos negativos de opción múltiple en la evaluación de la comprensión de lectura (Gasca 2003)</p> <p>11. <i>Designing Reading comprehension text books for college students</i> (Gasca 2005)</p> <p>12. Procedimiento de diseño de un indicador de facilidad</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>de comprensión de lectura de textos en inglés para hablantes nativos del español (Moore 2001)</p> <p>13. Análisis de la dificultad de comprensión de textos en inglés mediante protocolos verbales (Moore 2005)</p> <p>14. <i>Readability and Texts for Law Students at UNAM</i> (Ortiz 2005)</p> <p>15. Curso de comprensión de lectura para diseñadores industriales (Rojas 2005)</p> <p>16. La relación entre la habilidad de comprensión de lectura y la habilidad de redacción en inglés como lengua extranjera (Santillán 2001)</p> |
|--|--|

Tabla 1.2 Investigaciones realizadas sobre lenguas extranjeras en algunos estados de la República Mexicana (Ramírez, 2010)

La adquisición de una lengua es gradual y el uso de su vocabulario también. Generalmente la lectura en el primer idioma es un hábito aprendido en las primeras etapas de la vida y debe ser fomentado y reforzado en la familia o por el propio interés del alumno. Cuando el alumno es capaz de descifrar el contexto en el que se desarrolla un texto y conoce los elementos básicos de la lengua podrá leer efectivamente interpretando las palabras del mensaje escrito y reaccionando ante el mensaje. Esto será posible también en el contexto de segundas lenguas una vez que se cuente con suficiente conocimiento del idioma.

La investigación en el campo de segundas lenguas tiene estudios muy representativos dedicados a la lectura. Sin embargo, los resultados son solamente sugestivos más no definitivos. Estos trabajos, a pesar de que se han desarrollado en la misma línea, tratan enfoques diferentes. Es importante destacar que el contexto en el cual se aplican es lo que las hace únicas.

Las estrategias en la comprensión lectora es un tema amplio y estudiado por una cantidad importante de autores. Uno de ellos es Gunning (2000), quien clasifica cinco diferentes tipos de estrategias: de preparación, de organización, de elaboración, de práctica y de monitoreo. El objetivo de esta tesis es identificar y describir las estrategias de comprensión lectora que los estudiantes de una preparatoria bilingüe utilizan con mayor frecuencia cuando interactúan precisamente con un texto en inglés. Una vez identificadas, se intentará clasificarlas en la taxonomía propuesta por Gunning. Dichas estrategias se ven reflejadas en lo que los participantes dijeron o hicieron al momento de aplicar los instrumentos de investigación.

Las áreas estudiadas fueron la metacognitiva, la cognitiva y la socioafectiva, taxonomía desarrollada por O'Malley y Chamot (1990). Los participantes fueron estudiantes de preparatoria con una competencia en inglés entre nivel intermedio y avanzado. Por esta razón, resulta interesante indagar en el tipo de estrategias que utilizan y su frecuencia para llegar a la comprensión una vez que el idioma extranjero no es un obstáculo. En breve, este trabajo busca explorar el tipo de estrategias que utilizan los estudiantes en la comprensión de textos en inglés como lengua extranjera dentro del contexto de la educación bilingüe.

Durante la interacción que toma lugar al momento de leer un texto en inglés, existen estrategias que los lectores emplean para reconstruir el texto. Me refiero al conocimiento previo que el lector ya posee con el nuevo conocimiento que el texto proporciona. Esta combinación de conocimientos es parte de los procesos que se llevan a cabo en el curso de la comprensión lectora.

Leer en inglés cuando la lengua materna es español requiere involucrar procesos cognitivos, lo que requiere mayores esfuerzos en el lector. Por ejemplo, se necesita enfocar atención al vocabulario nuevo o se invierte más tiempo volviendo a leer lo que no se entendió la primera vez. El esfuerzo se hace con el fin de superar las barreras que pudieran encontrarse para llegar a la comprensión e interpretación.

La lectura en una lengua extranjera ha generado diferentes enfoques y teorías para poder entender los procesos que se identifican durante la interacción del lector y el texto. Asimismo, en lo que refiere a métodos de enseñanza de un idioma extranjero o segunda lengua, también se han propuesto enfoques, entre ellos, *Whole Language* (Richards & Rodgers, 2006), método que enfatiza la importancia de la lectura como herramienta global en el aprendizaje de un idioma diferente al primero. El término fue creado en 1980 por un grupo de profesores americanos interesados en la enseñanza de la escritura y la lectura en la lengua materna pero finalmente, hoy en día el CIDEB busca aplicar esta metodología en el salón de clases para que el alumno pueda construir significado de lo que lee a través de trabajo guiado, independiente o en pequeños grupos, y así poder expresar por escrito sus ideas.

Como parte del proceso de investigación se procedió a revisar autores que han profundizado en puntos que el presente estudio aborda. A continuación se anticipa una gran parte de los autores que contribuyeron con sus ideas a la redacción de la literatura que fundamenta esta tesis.

La idea de que las estrategias son la clave para que un individuo aprenda un idioma extranjero o una segunda lengua eficaz y satisfactoriamente se comparte entre los autores consultados. Principalmente se incluye dentro de esta tesis una descripción

cronológica de los autores que han escrito sobre el tema de estrategias en la comprensión lectora, así como las taxonomías de O'Malley y Chamot (1990), Oxford (1990) y Nunan (1999), fundadores de las mismas dentro del área de lenguas extranjeras.

Este estudio se inicia con Krashen y Terrel (1983) quienes identifican las etapas del aprendizaje en una segunda lengua o idioma extranjero. Este tema se pensó importante por la característica de la muestra. Los participantes se encuentran en las últimas etapas del proceso de aprendizaje debido a su competencia lingüística en el inglés.

Después en la sección donde se describen las diferencias individuales en el aprendizaje de un idioma extranjero destacan varios autores. Algunos de ellos son Lennenberg (1967), Krashen y Terrel (1988), Carroll (1981), Richards y Lockhart (1994), Gardner (1974), Drew, Olds y Olds (1974), Schleppegrell (2002), Naiman, Fröhlich y Stern (1978), Hunt (1979), Gregorc (1979), Riechman (1979), Schmeck (1982), y Keefe (1988), y Kinsella (1995) por mencionar algunos. Todos ellos son expertos en un aspecto estudiado, ya sea edad, aptitud, personalidad o cualquier otro agente que intervenga o influya en el éxito de aprender un idioma diferente a la lengua materna.

Rebecca L. Oxford (1990) fue la autora con quien se tuvo el primer contacto bibliográfico ya que inicialmente su modelo contribuyó para estructurar la presente tesis. En un momento posterior se decidió utilizar la propuesta de O'Malley y Chamot (1990). El trabajo de la primera (1990) iluminó la dirección de esta investigación debido a lo completo de su taxonomía que propone las estrategias empleadas en el aprendizaje de un segundo idioma o lengua extranjera, otra diferencia individual que se distingue entre muchas más. Ella clasifica las estrategias de aprendizaje en directas e indirectas y a su

vez las subdivide en estrategias de memoria, cognitivas, compensatorias, metacognitivas, afectivas y sociales. La autora (1990) describe detalladamente cada estrategia, y ofrece actividades para desarrollar las estrategias en los estudiantes. Sin embargo, hay que destacar que el foco de investigación en esta tesis es la comprensión lectora por lo que algunas estrategias de ella son utilizadas exclusivamente para aprender un segundo idioma. Por lo tanto, se decidió compactar tres bloques que pudieran aplicarse en este estudio por lo que de dicha autora solamente se tomaron las estrategias cognitivas, metacognitivas, sociales y afectivas, misma clasificación establecida por O'Malley y Chamot (1990) quienes también estudian el tema de estrategias de aprendizaje de un segundo idioma y comparten ideas similares con Oxford (1990) solo que ellos integran las estrategias en tres grupos: metacognición, cognición y socioafectividad, clasificación que sirvió de modelo clave para la organización de esta investigación. También se presenta la taxonomía de Nunan (1999), quien utilizando otros sustantivos, de igual forma incluye estrategias similares a las que Oxford (1990) y O'Malley y Chamot (1990) proponen.

Carrel, Devine y Eskey (1998) tuvieron gran impacto en la construcción del marco teórico de esta tesis, principalmente en el segmento dedicado a los estudios previos en relación al tema de lectura en segundas lenguas que forma una base para el planeamiento principal de esta investigación. Ellos publicaron un libro llamado *Enfoques Interactivos a la Lectura de un Segundo Idioma*, en donde se realiza una compilación de los descubrimientos de varios investigadores interesados en este tema. Diversos autores atribuyen el éxito de llegar a la comprensión de un texto en un segundo idioma al nivel de competencia que los lectores ya tienen de ese idioma, mientras que otros expertos afirman que la clave para que se comprenda un texto en otro idioma que no es

el nativo es simplemente transferir las estrategias con las que ya se cuenta del primer idioma al segundo. Los autores participantes de este libro son Yorio (1971), Clarke y Silberstein (1977), Cziko (1978), Goodman (1973), Jolly (1978) y Cummins (1979). También se consultó a Cooper (1984) y Berman (1984), Block (1986) y Odlin (1989).

Se revisaron también las investigaciones más recientes referentes al tema de la comprensión lectora en un idioma extranjero. Se describen los trabajos de Choi (2003), Villalba (2006) y Kolić-Vehovec y Bajšanski (2007) quienes dependiendo de su área de estudio analizan las estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas empleadas al leer textos en una lengua que no es la materna. Otros autores como Nambiar (2009), Lavadenz (2003) y McKeown y Gentilucci (2007) han investigado el campo de la comprensión lectora en textos de inglés utilizando el protocolo de pensamiento en voz alta como instrumento de recolección de datos.

Una de las secciones más extensas de esta tesis es la relacionada con las teorías y modelos de la comprensión lectora. En esta parte se describe la transición de los modelos pasivos a los modelos interactivos en cuanto a lectura se refiere. Se inicia citando a Goodman en 1970, citado primeramente en Rodríguez y después por otros autores. Se incluyen las diferentes perspectivas de los modelos ascendente y descendente estudiados por Gunning (2000), Monereo (2002), Nuttall (1996), Grabe (1991) y Bartlett (1932) entre otros.

El tema de las estrategias en el área de lectura ha sido una gran aportación de Castelló, autora participante en la obra conocida como *Estrategias de Aprendizaje* de Carles Monereo Font (2002). Ella también destaca el modelo ascendente, descendente e interactivo como lo hace Nuttall (1996). Sin embargo, su interés se ve reflejado muy directamente en el proceso de comprensión lectora en sí. Discute la comprensión como

proceso, la comprensión como proceso dialéctico, los requisitos del texto, los conocimientos del lector y las estrategias del lector las cuales tienen su origen en los objetivos de lectura, el tipo de texto, los procedimientos de lectura y el propio proceso de lectura.

Esto, da cabida a desarrollar de manera más profunda la selección de un texto para inglés como lengua extranjera. Day (1994) y De Beaugrande y Dressler (1981), son básicamente los autores más significativos de este rubro. El primero sugiere los elementos que se deben tomar en cuenta antes de elegir qué texto proporcionarle a los estudiantes que están en el proceso del aprendizaje de un idioma extranjero. Por otro lado, De Beaugrande y Dressler (1981) describen siete parámetros necesarios para que un texto sea comunicativo: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad. Es en esta sección donde se aborda la importancia de activar el conocimiento previo.

Pasando al espacio de las etapas en el proceso de comprensión lectora encontramos principalmente a dos autores. El primero es Daniel Cassany (2006) quien enfatiza los tres momentos en el proceso de lectura: comentar antes, durante y después de la lectura. Este autor ofrece actividades a realizar en el trascurso de todo el proceso. Él se enfoca en la lectura en la lengua materna, pero el modelo aplica a la lectura en cualquier idioma. Su libro fue de gran utilidad porque permitió utilizar algunas de las acciones sugeridas en la elaboración del instrumento para identificar las estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas. Dentro de esta misma temática se encuentran los estudios de Isabel Solé (2005) quien profundiza en las estrategias lectoras que les permiten a los alumnos interpretar y comprender autónomamente los textos escritos. Por autonomía se refiere a que el lector por sí mismo regula su proceso

de lectura necesitando cada vez menos de la guía del profesor. Solé (2005) establece los propósitos de lectura, considerados de gran importancia antes de interactuar con un texto.

Frida Díaz-Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas (2002) trabajan muy a profundidad el tema de las estrategias para el aprendizaje significativo de comprensión de textos. Así como Cassany (2006), también lo investigan desde el primer idioma. Sin embargo su interés es mayor en las estrategias metacognitivas, las cuales a su vez las subdividen en estrategias para establecer propósitos, planear la actuación, monitorear o supervisar y evaluar. Esta literatura de Díaz-Barriga y Hernández no se incluye en el marco teórico pero sí contribuyó a que el presente estudio también tomara en cuenta una subdivisión de estrategias. Esta fuente fue de utilidad para el diseño de los cuestionarios aplicados.

Además de continuar con las ideas de Solé (2005) y Monereo (2000), en la sección de cognición y metacognición se integró el trabajo de Janice F. Almasi (2003), el cual es relevante para este estudio debido a la profundidad con que define el ser estratégico, aspecto que se estudia en esta tesis doctoral en alumnos de preparatoria bilingüe al leer textos en inglés. Ella ha indagado qué factores se involucran en el proceso estratégico, es decir, cómo la cognición juega un papel central en la resolución de problemas y cómo la metacognición permite evaluar el desempeño de las acciones, actividades o comportamientos de uno mismo.

Se revisaron las aportaciones de Jeffrey Wilhem (2001) quien muestra las diferentes maneras que en su experiencia ha usado para hacer que sus alumnos obtengan significado de los textos que leen. Él propone la técnica del pensamiento en voz alta, en donde el lector hace comentarios en voz alta de lo que va pensando,

sintiendo o haciendo mientras lee. Este protocolo se utilizó como un instrumento para complementar los resultados arrojados por los cuestionarios y las observaciones. Wilhem se basa en la teoría de Vygotsky (1978) la cual establece que el alumno se vuelve un lector experto y con conocimiento cuando se le ayuda con la tarea dentro de la zona de desarrollo próximo.

De manera significativa se revisaron las investigaciones de Thomas Gunning (2000) quien es uno de los autores más representativos en lo que concierne al proceso de lectura. Gunning (2000) elaboró una clasificación de estrategias de comprensión lectora. En este modelo se apoya la aplicación de este estudio para identificar las estrategias que los alumnos aplican al leer textos en inglés.

Ya casi para culminar con la revisión de literatura, encontramos el apartado destinado al tema de las estrategias socioafectivas dentro del proceso de comprensión lectora en inglés. Richard R. Day y Julian Bamford (2005), autores involucrados en el área de lectura, se enfocan en la lectura extensiva en el salón de segundas lenguas. Ellos escribieron un capítulo sobre la parte de afectividad, y proponen dos modelos para desarrollar los factores de motivación y actitud en alumnos que están aprendiendo un idioma extranjero. Richard R. Day y Julian Bamford (2005) no ofrecen un instrumento para identificar las estrategias socioafectivas en alumnos que desean aprender un segundo idioma, pero el diseño del instrumento que se utiliza en presente estudio tiene como base las ideas de estos autores. También sobresalen Gunning (2000) y Anderson (1999).

Y finalmente, Nelly Gallagher (2004) explora cómo la comprensión de textos se incrementa al interactuar. A pesar de que en este estudio no se llevó a cabo la lectura compartida, conviene incluir fundamentación de la interacción como factor contribuyente

a la comprensión de un texto. Ella afirma que para que el nivel de comprensión de lectura se eleve, se necesita colaborar significativamente y propone el trabajo en equipo en el proceso de lectura, asesorando los principios que deben tomarse en cuenta al formar grupos de trabajo. Esta fuente bibliográfica apoya la sección de socioafectividad debido a que Gallagher (2004) promueve la colaboración social para que el aprendizaje tome lugar. Sus ideas, al igual que Whilhem (2001) se basan en la teoría de Vygotsky (1978).

1.2 El Inglés en el Nivel Medio Superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León

La misión de la Universidad como toda institución educativa es formar profesionales, promover la investigación científica y propiciar cambios en la sociedad para el bien de la humanidad. En su misión 2012, se establecen algunos rasgos deseables relacionados con el dominio de una segunda lengua o idioma extranjero. Por ejemplo, participar activamente en programas de intercambio internacional, intensificar las estancias en el extranjero, participar en programas deportivos en el extranjero, establecer redes de investigadores extranjeros y sin lugar a dudas tener conocimiento de más de un idioma extranjero. Desde hace dieciocho años, la Universidad Autónoma de Nuevo León consideró de manera indispensable cambiar los planes de estudio del Nivel Medio Superior con el propósito de satisfacer las necesidades de sus alumnos. El repensar la enseñanza y el aprendizaje universitarios es algo crucial, es decir, hay que repensar qué se debe enseñar, para qué se enseña y cómo se enseña; qué conocimientos y también qué competencias y qué habilidades tiene que adquirir el estudiante durante su estancia en la universidad. De igual importancia es la reflexión y

la discusión profunda sobre los criterios de selección de las materias y los contenidos que componen el currículo.

Por tal motivo, el 28 de mayo de 1993, el H. Consejo Universitario aprobó el Plan de Reforma Académica para el Nivel Medio Superior. Dentro de esta reforma, se encontraba el programa de la materia de inglés, donde la comprensión de lectura recibió mayor atención. El objetivo de este programa era lograr que el alumno desarrollara las habilidades necesarias para comprender la información de textos escritos en inglés. El ciclo escolar estaba compuesto por ocho módulos en preparatorias generales y doce módulos en preparatorias técnicas y vale la pena mencionar que solo en dos de estos ocho módulos se impartía la materia de inglés. Cada módulo tenía una duración de 9 semanas con 1 hora y 40 minutos de clase diaria asignadas en 2 frecuencias diarias. Es importante resaltar la diferencia entre los dos tipos de preparatorias. Las preparatorias generales siguen un programa de dos años y se llevan las materias básicas, mientras que las preparatorias técnicas tienen una duración de tres años y se enfocan en una carrera pero no a nivel licenciatura sino a nivel técnico. Una vez que se ha presentado cómo se estableció el enfoque del inglés en las preparatorias de la UANL, se procederá con la descripción de los objetivos que este programa buscaba al momento de implementarlo.

1.2.1 El enfoque en la comprensión de textos

La comprensión de lectura es una actividad compleja que requiere que el lector reconstruya el significado que se desea transmitir y procese el contenido semántico del texto. Para esto se necesita contar con conocimiento del idioma (inglés en este caso),

conocimiento cultural y la estructura o retórica del discurso escrito (*The Teacher's Guide*, 1994, xx).

El curso de inglés impartido en los años noventa se caracterizaba por lo siguiente:

- Se buscaba aprender el inglés como lengua extranjera a través del enfoque comunicativo.
- Se basaba en gramática, localización y organización de información y práctica comunicativa extraída de la consulta de textos auténticos.
- Se enfocaba en la comprensión de lectura como un proceso psicolingüístico de tres fases: pre lectura, lectura y post lectura.
- Se contaba con diversos recursos metodológicos y didácticos para el reforzamiento y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Se buscaba hacer uso de la tecnología educativa moderna para enseñar inglés (*The Teacher's Guide*, 1994, vii).

Los textos incluidos en el libro de inglés eran, la mayoría de ellos, auténticos, es decir, textos escritos para leerse por la comunidad de hablantes nativos sin propósitos pedagógicos para la enseñanza de idiomas extranjeros. Esta autenticidad permitía incrementar la motivación del alumno a leer temas de mayor interés y con las características del discurso verdadero. Es importante mencionar que cada artículo contaba con una actividad a realizar antes de leer, al momento de leer y después de leer, además de intentar que el alumno jugara un papel crítico en la interpretación del texto (*The Teacher's Guide*, 1994, xxi).

En este enfoque de comprensión de textos, el uso de las estrategias de lectura permitía que el alumno desarrollara habilidades. Se trataba de que el estudiante infiriera, estableciera relaciones entre las partes de un texto, aprendiera técnicas de

lectura, distinguiera los diferentes tipos de organización textual, lógica y argumentativa, identificara la idea principal, las ideas secundarias, clasificara hechos y opiniones, reflexionara acerca de la función del texto y aprendiera gramática (*The Teacher's Guide*, 1994, viii).

Hoy en día, la UANL cuenta con un programa semestral en el Nivel Medio Superior el cual se inició a partir de la reforma de agosto de 2005. El nuevo programa de inglés establece como propósito desarrollar en el alumno las habilidades básicas del inglés en las cuatro áreas: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita. Esto refleja que el modelo educativo de la UANL sigue considerando de la misma manera a la comprensión de lectura como una actividad imprescindible en la formación del alumno universitario. Sin embargo, en el presente se pretende que el estudiante desarrolle no sólo una, sino las cuatro habilidades de un idioma de manera integral, de tal forma que sea capaz de comprender y comunicar diversos temas que le son familiares o de interés personal en una lengua extranjera como el inglés. Las frecuencias de inglés por semana son tres horas para primer y segundo semestre y seis horas para tercero y cuarto.

1.3 Teorías de Enseñanza y Aprendizaje

Dentro del marco teórico, se encontrará una sección enfocada a las teorías y modelos de lectura. Para poder reflexionar sobre ellos, se considera pertinente introducir algunas teorías de enseñanza aprendizaje antes ya que existe relación entre ellas. Es por tal motivo, que ahora se describen cuatro modelos educativos, los cuales de alguna manera u otra están presentes al momento de trabajar la habilidad de lectura. Por ejemplo, el conductismo se aplica claramente cuando la lectura está

descontextualizada por ejemplo, y solo se desea decodificar la lengua. Por el contrario, el constructivismo intenta que el lector construya el sentido del texto a través de estrategias de comprensión.

Los modelos educativos que se describen a continuación tienen como fin comprender e identificar los procesos que se llevan a cabo en cada uno de ellos para que la instrucción sea efectiva, en el caso de la lectura diríamos que se busca que la comprensión sea efectiva. De la misma manera, es importante determinar en qué situación cada método debe ser aplicado y estar consciente que los aspectos que regularmente se comparan entre los modelos yacen en el diferente enfoque dado al aprendizaje y los roles del profesor y del alumno. Una vez que se dé por terminada la lectura de esta sección, será probablemente más fácil entender las teorías y modelos de lectura.

Maqueo (2005) recomienda adoptar las teorías de enseñanza y aprendizaje sólo como marcos de referencia para que el trabajo profesional del docente tenga una guía y sea respaldado o apoyado por alguna postura teórica. Esto significa que el profesor es quien decidirá cómo desarrollar la lectura en sus alumnos dependiendo de los principios que encuentre conveniente aplicar según los creadores del modelo educativo que le parezca más efectivo.

Indudablemente la educación ha cambiado a través de los años. La forma de enseñar y aprender ha sufrido modificaciones conforme van apareciendo diferentes tendencias educativas con el objetivo de propiciar el bienestar individual y social. Anteriormente el rol del lector era pasivo. Ahora, la interacción es una acción indispensable al leer porque se combinan los conocimientos previos con los nuevos, lo

que resulta en un proceso lector que se enriquece conforme se van aplicando estrategias de comprensión.

A pesar de las propuestas de cambios, la educación actual aún conserva elementos de teorías anteriores al constructivismo. El aprendizaje por estímulo-respuesta no ha desaparecido por completo. Por ejemplo, en las clases de idiomas extranjeros todavía se trabaja con memorización o repetición en algunos casos, o también se asocia una palabra de la lengua materna con una palabra de la lengua meta o viceversa. Dentro del constructivismo se encuentra el aprendizaje significativo, el cual es pieza clave en el desarrollo de una clase. El principio de este tipo de aprendizaje es que las ideas nuevas se relacionan con aquello que el estudiante ya sabe (Ausubel, 2002). Entre más relacionada sea la información presentada al alumno con su vida personal, más rápido y fácilmente se aprenderá. A continuación se describen brevemente algunos enfoques que precedieron al constructivismo.

1.3.1 El Modelo Conductista

El modelo conductista nace en los primeros años del siglo XX con J. B. Watson. Según Arancibia, Herrera y Strasser (1999) el conductismo propone que la psicología debe hacer a un lado los estados y eventos mentales con la justificación de que no son observables, y que lo que interesa es el estudio de la conducta lo cual sí es observable e identificable. A partir de esta idea, los conductistas intentan el estudio descriptivo de las conductas humanas a través de métodos experimentales con el objeto de lograr comprobar que existen leyes en donde las variables ambientales rigen la conducta de los seres vivos.

El conductismo se caracteriza por ser ambientalista, asocianista y anticonstructivista. Ambientalista debido a que el medio ambiente es el responsable del comportamiento de las personas; asocianista porque trata de reducir los procesos mentales a leyes de asociación de ideas y anticonstructivista porque rechaza que los procesos de desarrollo puedan explicarse gracias a estructuraciones internas del individuo (Maqueo, 2005).

Según Maqueo (2005), dentro del enfoque conductista el alumno es un ser pasivo que adquiere conductas y contenidos específicos diseñados desde el exterior. Se cree que un alumno debe ser disciplinado, respetuoso y cumplido para que se dé el aprendizaje. Por otro lado, la meta del maestro es que se produzcan resultados sin tomar en cuenta la creatividad del alumno. En síntesis, de acuerdo con el conductismo, se puede decir que el aprendizaje es un cambio en el comportamiento, que refleja una adquisición de conocimientos a través de la experiencia. Transferido a la lectura, el conductismo se refiere al modelo ascendente.

1.3.2 El Modelo Cognitivo

El modelo cognitivo surge en 1956 como un rechazo hacia el modelo conductista. Destacan los trabajos de D. P. Ausubel, que van desde 1949 hasta 1976, quien apoya las ideas de Piaget en cuanto al individuo como un ser pensante (Maqueo, 2005). Arancibia et al. (1999) señalan que lo cognitivo se relaciona principalmente con las representaciones del conocimiento, por ejemplo la percepción, la memoria o el pensamiento. Los teóricos cognitivos centran su atención en cómo el estudiante adquiere y organiza la información, es decir, cómo la recuerda, la aplica, la analiza o la modifica. Para ellos, "las representaciones que el sujeto ha elaborado o construido,

mediatizan la actividad (sus propias percepciones y acciones) del sujeto” (Hernández, 1998, p. 123, citado en Maqueo).

Para Piaget, el conocimiento no se adquiere solamente por la interiorización del entorno social sino que el sujeto contribuye a construirlo a través de los aprendizajes previos que dan lugar al aprendizaje significativo, al desarrollo y a la estimulación de estrategias metacognitivas y cognitivas (Arancibia et al., 1999). Ausubel (2002) propone el aprendizaje significativo. Este aprendizaje ocurre cuando el material de aprendizaje se relaciona de una manera no arbitraria y no literal con conceptos ya existentes en la estructura cognitiva, la cual contiene ideas de anclaje pertinentes con las que la nueva información se puede relacionar. De esta manera, el alumno se transforma de un elemento pasivo y receptor (conductismo) a un individuo activo con las características de aprender a resolver situaciones que se le presenten y poseer un conocimiento significativo (Maqueo, 2005). En resumen, el aprendizaje en el esquema cognitivo es organizar e integrar información en la estructura cognoscitiva del individuo. El modelo cognitivo se refiere al modelo descendente de lectura.

1.3.3 El Modelo Psicológico Social

Uno de los campos de gran interés en la educación es el campo social. En el modelo psicológico social el alumno es considerado como integrante de un grupo (Maqueo, 2005). Mientras que el constructivismo cognitivo coloca el proceso de construcción en el alumno y lo considera como un proceso interno e individual, el socio-constructivismo sitúa el proceso de construcción en el grupo social o comunidad de aprendizaje de la que forma parte el alumno. Esta segunda variación del constructivismo acepta el carácter individual e interno del proceso de construcción pero

además postula que los alumnos aprenden de otros y con otros (Coll, Palacios y Marchesi, 2001).

Como consecuencia de la interacción entre alumnos aparece el aprendizaje cooperativo. En este método, los alumnos trabajan en pequeños grupos. De acuerdo con Richards, Platt y Platt (1992), con el aprendizaje cooperativo el alumno se siente más seguro y relajado. Por lo tanto, la participación en clase aumenta, se reduce el deseo de competencia, y la autoridad del maestro disminuye.

Richards y Rodgers (2001) incluyen la definición de este método dada por Olsen y Kagan (1987) quienes consideran al aprendizaje cooperativo como actividades que se llevan a cabo en grupo y en las cuales el aprendizaje depende del intercambio que hay entre los miembros del grupo asignado. Cada miembro aporta algo de su propio aprendizaje y cada alumno se siente motivado a incrementar el aprendizaje de otros.

En el aprendizaje colaborativo, al alumno se le considera como un miembro del grupo que debe trabajar cooperativamente con los demás miembros para lograr una meta. Por otro lado, el rol del maestro es crear un ambiente de aprendizaje donde los alumnos trabajen en equipos y con armonía. El docente asigna responsabilidades específicas a cada miembro de cada grupo, proporciona material y establece cierto tiempo para completar la actividad. En resumen, la función del maestro es la de ser 'facilitador' del aprendizaje (Richards & Rodgers, 2001).

El modelo psicológico social se preocupa por los procesos de socialización del individuo en el aprendizaje. El alumno es el centro de atención de sus investigaciones y siempre es considerado dentro del ámbito social, es decir, la escuela y las personas que lo rodean. Este modelo se relaciona en gran medida con el modelo de lectura compartida.

1.3.4 El Modelo Constructivista

El modelo constructivista es considerado como el más idóneo y aceptado por los educadores. Tiene su origen en las ideas de Piaget en la tercera década del siglo XX y se caracteriza porque el aprendizaje y el conocimiento son el resultado de una dinámica donde las aportaciones del individuo al acto de conocer y aprender contribuyen en gran medida (Coll et al., 2001). En este modelo, el alumno aprende haciendo. Sin embargo, no es hasta los setenta cuando las interpretaciones de la teoría piagetiana relacionada con la educación se volvieron más libres y plantearon un interés mayor en los aspectos funcionales y constructivistas de la teoría (Maqueo, 2005).

Piaget (1931) afirma que el niño aprende cuando hace las cosas, es decir, participa activamente en su desarrollo (Alexander, Roodin & Gorman, 1998). En el caso de los alumnos cuyo aprendizaje es constructivista, estos aprenden ideas, conceptos, actitudes y valores actuando y formando conocimientos. Por lo tanto, un alumno activo es aquel que pregunta, observa, reflexiona, revisa procedimientos, propone, soluciona e indaga.

En el aprendizaje constructivista, las actividades y procesos que lleva a cabo el alumno constituyen estrategias para disponer de la información, saberes previos y del andamiaje que le permitan construir conocimiento, entendido como una nueva condición para entender y comprender las cosas (Hidalgo, 2000). Las estrategias enfocadas a mejorar las interpretaciones o reconstrucciones que llevan a cabo los estudiantes en cuanto a los contenidos que se les presentan son de gran importancia, ya que propician el uso de competencias cognitivas (hipótesis, esquemas, conclusiones, etc.) dando lugar a interpretaciones valiosas acerca de los contenidos.

De la misma manera, el constructivismo necesita de la interacción, del intercambio de opiniones e ideas para que la discusión y reflexión se logre a través del trabajo cooperativo. El maestro constructivista retoma su papel de informador solamente cuando las aportaciones de los alumnos no son suficientes, aunque es ideal que los alumnos interactúen primero entre ellos, de tal manera que descubran el asunto a tratar por sí mismos antes de que el profesor requiera intervenir directamente. Una de las metas del profesor dentro del constructivismo es involucrar al alumno en el proceso de investigación. Esto es, elevar el interés del alumno para adquirir información de manera autónoma. También el docente es el responsable de impulsar el desarrollo de diferentes valores y actitudes (Maqueo, 2005).

Para Pozo (1996), el maestro actual debe seguir los siguientes ‘mandamientos’ para poder lograr que una educación sea valiosa e igualmente constructiva.

- I. “Partirás de sus intereses y motivos.
- II. Partirás de sus conocimientos previos.
- III. Dosificarás la cantidad de información nueva.
- IV. Harás que condensen y automaticen los conocimientos básicos.
- V. Diversificarás las tareas y aprendizajes.
- VI. Diseñarás situaciones de aprendizaje para su recuperación.
- VII. Organizarás y conectarás unos aprendizajes con otros.
- VIII. Promoverás la reflexión sobre sus conocimientos.
- IX. Plantearás tareas abiertas y fomentarás la cooperación.
- X. Instruirás en la planificación y organización del propio aprendizaje” (citado en Maqueo, p. 341).

Todas estas recomendaciones son parte del rol del maestro constructivista, quien necesita crear una atmósfera de autoconfianza en los alumnos. El profesor es un facilitador, respeta las estrategias que el estudiante emplea en la construcción activa de su propio conocimiento. Por lo tanto, el modelo constructivista permite que el alumno se equivoque e inclusive pudiera confundirse. Sin embargo, esto forma parte central del proceso de aprendizaje. Este modelo, sin duda alguna, se refiere a los modelos de lectura interactivos.

El presente estudio de estrategias de comprensión lectora en textos en inglés toma como base, para su aplicación, una enseñanza y aprendizaje constructivista a pesar de que pudiera encontrarse la intervención del conductismo en algún momento en que los alumnos realicen la lectura. Como parte de la enseñanza, partiendo de la postura constructivista, el docente realiza actividades con sus estudiantes y así evalúa el aprendizaje de cada uno de ellos. Asimismo, la enseñanza resulta exitosa cuando el profesor provee de recursos a sus alumnos, los motiva, orienta, asesora y lo más importante y significativo es que los enseñe a aprender a través del descubrimiento de sus estrategias de aprendizaje.

Dentro de la enseñanza de una lengua, el enfoque comunicativo es uno de los esquemas que comparte principios con el paradigma constructivista ya que el aprendizaje es de carácter activo y producto de una construcción personal. Este estudio se desarrolla dentro de la asignatura de Inglés Comunicativo, en donde el objetivo es leer para discutir. La enseñanza del inglés como lengua extranjera también ha ido cambiando paralelamente a los enfoques en el terreno de la educación. Actualmente, las instituciones dedicadas a la enseñanza de un idioma extranjero buscan diseñar sus programas siguiendo los principios de la corriente cognitiva y constructivista. La razón

es que estos dos enfoques permiten que el alumno desarrolle procedimientos que lo llevan a aprender de una manera estratégica.

Para Richards et al., la meta del enfoque comunicativo es hacer a los estudiantes competentemente comunicativos (1992). Richards y Rodgers (2006) afirman que este enfoque aparece a mediados de la década de los años setenta y mencionan que una de las características del enfoque comunicativo es que se pone gran atención a lo funcional así como a lo estructural del lenguaje. También conocido como método estructural-situacional surge como reacción al método audiolingüe (método conductista en la enseñanza de lenguas extranjeras). Los diálogos se centran en funciones comunicativas y regularmente no se memorizan. El contexto es básico, esto es, las situaciones reales son indispensables para que exista comunicación efectiva.

Para que toda enseñanza, incluyendo la de un segundo idioma o lengua extranjera, comparta un enfoque constructivista, es necesario que se parta de conocimientos previos del alumno y encontrar la mejor estrategia para conectarlos con nueva información. Consecuentemente, si se desea ser competente en un segundo idioma o lengua extranjera, es necesario inculcar al alumno la cultura de 'construir su conocimiento,' es decir dejar que el alumno tome un rol activo y aprenda a organizar su proceso de aprendizaje. De la misma manera, es importante que el estudiante se dé cuenta de lo que está aprendiendo, conozca la complejidad de las tareas o ejercicios asignados y aprenda a utilizar estrategias apropiadas en cada habilidad a desarrollar en la lengua meta: comprensión oral, comprensión escrita, producción oral y producción escrita.

Una vez que se han exhibido cuatro de los modelos educativos más representativos del proceso de enseñanza-aprendizaje, se procederá a desarrollar el

tema medular de esta investigación: las estrategias de comprensión de lectora en alumnos bilingües al interactuar con textos en inglés. Antes de pasar a la literatura, se hace la aclaración de que al decir alumnos bilingües nos referimos a estudiantes de preparatoria bilingüe, donde más de la mitad de las asignaturas que llevan se imparten en inglés.

Al término del marco teórico (Capítulo 2), se proseguirá con la descripción de la metodología que se siguió en esta tesis (Capítulo 3), en donde se enmarcan las preguntas de investigación y objetivos; luego se presentarán los resultados y la discusión de la prueba piloto (Capítulo 4), para seguir con los resultados y la discusión del estudio central (Capítulo 5). Finalmente se presentan las conclusiones (Capítulo 6), en donde se incluyen las aportaciones y limitaciones del estudio así como el trabajo futuro a desarrollar. La parte final compila los anexos.

CAPÍTULO 2: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En esta sección se presentan las bases teóricas que constituyen el núcleo del presente estudio sobre las estrategias de comprensión lectora en alumnos de la preparatoria bilingüe del CIDEB.

2.1 El proceso de aprendizaje del inglés

En la actualidad, el inglés es el idioma universal de comunicación científica-académica, lo que implica su aprendizaje para poder comunicarse y principalmente comprender textos escritos, ya que una gran parte de las investigaciones se han desarrollado en dicho idioma y han sido publicadas en la enorme red de información que ha englobado al mundo entero. En el caso de la tesis que ahora se desarrolla, se estudia el proceso de comprensión lectora en individuos con un nivel de inglés competente, y se intenta descubrir el repertorio de estrategias que entran en juego cuando los estudiantes se avocan a leer textos en inglés. Cabe destacar que la habilidad de la comprensión lectora en una segunda lengua o idioma extranjero se desarrolla conforme avanza la competencia lingüística en la lengua meta.

Las lecturas que se incluyen en el programa de la preparatoria donde se aplica esta investigación, tienen gran importancia social, cultural, económica y política principalmente, y giran en torno a la historia de los Estados Unidos. Por lo tanto, a través de ellas se produce un incremento de vocabulario. Aunado a esto, el alumno analiza las situaciones que ha vivido tal país y cómo esos eventos han traído consecuencias al presente. Dicho esto, las lecturas que se ofrecen en el curso dan pie a que se

desarrollen estrategias de lectura, ya que hay temas que no les son familiares a todos los adolescentes. Así, con esta investigación se pretende encontrar cuáles estrategias se emplean con mayor frecuencia y cuáles con menor o nula frecuencia. En el siguiente apartado se aborda el tema de las etapas en el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero. Una vez revisadas las etapas, se identificará la etapa en la que se encuentran los participantes de este estudio.

2.1.1 Las etapas en el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero

Sería ideal que los estudiantes de un idioma extranjero estuvieran conscientes que el proceso de aprendizaje en el que se apoya la adquisición de la lengua meta es una sucesión de etapas por las que tendrá que ir avanzando para conocer, comprender, adquirir y usar las reglas que le permitan comunicarse en la lengua meta. En este proceso se van desarrollando una serie de habilidades, tanto gramaticales y léxicas, como funcionales y culturales. Además, el alumno empieza a descubrir y a apropiarse de estrategias de aprendizaje, lo que le permite aumentar su competencia lingüística y comunicativa.

Según Krashen y Terrel (1983), existen etapas que muestran el progreso que cada alumno va logrando en la producción de la lengua meta. Es indispensable que el maestro conozca la etapa en la que se encuentran sus alumnos para poder involucrarlos en el nivel apropiado. Resultaría interesante cuestionar si el método y los materiales que el profesor usa en clase, así como su forma de trabajo y actitud son los más adecuados para potenciar ese proceso de adquisición. Es importante mencionar que la cantidad de tiempo invertida en cada etapa es diferente en cada alumno. A continuación se describen

brevemente las etapas en el aprendizaje de un idioma extranjero. Cabe resaltar que la etapa cuatro de fluidez intermedia es la etapa en la que se ubican los alumnos del CIDEB seleccionados para este estudio ya que la descripción de esta etapa concuerda con las habilidades que los alumnos poseen y demuestran.

2.1.1.1 Primera etapa: Preproducción

Krashen y Terrel (1983) le llaman a esta etapa el 'período del silencio' (p. 20). Haynes (2005) describe las etapas que Krashen ha identificado previamente. La etapa de preproducción tiene una duración que va de los cero a los seis meses. El vocabulario receptivo o pasivo del alumno se estima alrededor de 500 palabras aproximadamente y no existe producción oral. Vocabulario pasivo se refiere a las palabras que el alumno entiende al leer o al escucharlas pero no las usa o no las recuerda al hablar o escribir. Regularmente el alumno repite lo que el maestro dice y no se descarta la idea de que el alumno repita oraciones o frases sin siquiera saber lo que dice. Los alumnos en esta etapa escuchan atentamente y copian palabras del pizarrón. Se enfocan en gestos y mímica para entender. En esta etapa, es recomendable que los maestros trabajen con el método de Respuesta Física Total y proporcionen suficientes actividades de comprensión oral y vocabulario.

2.1.1.2 Segunda etapa: Producción temprana

Esta etapa pudiera durar alrededor de seis meses después de la etapa de preproducción. Se estima que los alumnos desarrollan un vocabulario activo y receptivo de 1000 palabras. Vocabulario activo se refiere a las palabras que el alumno entiende y

usa en la vida diaria. Entre más palabras aprenda el alumno, más extenso será su vocabulario activo. Una de las características del alumno en esta etapa es que es capaz de producir frases de una o dos palabras. Los alumnos recurren a fragmentos o frases cortas que han memorizado pero pudieran ser usadas erróneamente (Haynes, 2005). Algunas sugerencias en esta etapa del aprendizaje, de acuerdo con Haynes (2005), son las siguientes:

- Hacer preguntas de 'sí/no'.
- Aceptar respuestas de una o dos palabras.
- Darle al alumno la oportunidad de participar en plenaria.
- Usar material visual u objetos reales para hacer más comprensibles las preguntas.
- Modificar la información referente a materias de contenido de acuerdo con el nivel que los alumnos tienen de la lengua meta.
- Enseñar vocabulario con dibujos.
- Simplificar los materiales de contenido enfocándose en vocabulario y conceptos.
- Utilizar mapas conceptuales o tablas.
- Es importante alentar al alumno a escribir oraciones cortas y a escribir los nombres de objetos.

2.1.1.3 Tercera etapa: Emergencia del discurso

Se estima que en esta etapa los alumnos han desarrollado un vocabulario de 3000 palabras y pueden comunicarse a través de oraciones muy simples. Pueden hacer preguntas a un nivel muy básico y aún pudieran presentarse errores gramaticales a pesar de la simplicidad. Inician conversaciones muy breves con sus compañeros.

Comprenden lecturas cortas con la ayuda de imágenes. Pueden trabajar con material de contenido con apoyo del maestro (Haynes, 2005). Las siguientes son algunas de las tareas que ya se pudieran completar durante esta etapa:

- Leer textos cortos de contenido de otras materias.
- Completar mapas conceptuales con espacios en blanco.
- Relacionar palabras con su definición.
- Comprender material visual con vocabulario de materias de contenido.
- Escribir e ilustrar acertijos o adivinanzas.
- Entender las explicaciones del maestro.
- Escribir historias breves basadas en experiencias personales.
- Expresar sus sentimientos a través de un diario.

2.1.1.4 Cuarta etapa: Fluidez intermedia

En esta etapa se afirma que los alumnos cuentan con un vocabulario activo de 6000 palabras. Comienzan a usar oraciones más complejas al hablar y escribir. Además, los alumnos que se encuentran a estas alturas de su proceso de aprendizaje, están dispuestos a compartir opiniones y expresar sus ideas. Aún así, hacen preguntas para aclarar dudas acerca de lo que están aprendiendo. Los alumnos en esta etapa del aprendizaje de una segunda lengua son capaces de trabajar con materias de contenido en inglés con el apoyo del maestro. Las estrategias utilizadas en esta etapa serán las que utilizan en su idioma nativo para aprender contenido en inglés. Ésta es la etapa precisa en la cual el maestro se centra en las estrategias de aprendizaje para adecuar

las estrategias de enseñanza que llevarán al alumno al éxito de su aprendizaje (Haynes, 2005).

2.1.1.5 Quinta etapa: Fluidez avanzada

El tiempo para llegar a esta etapa, la cual se caracteriza porque el alumno ha desarrollado procesos cognitivos para ser competente en el idioma extranjero, es aproximadamente de 4 a 10 años desde el inicio del proceso de aprendizaje con dicho idioma. Su aptitud o habilidad respecto al contenido de otras materias en la lengua meta está muy cerca a la de un hablante nativo. El alumno aún necesita apoyo del maestro especialmente en historia, ciencias sociales y redacción (Haynes, 2005).

2.1.1.6 Niveles de competencia

Para conocer el nivel o la etapa en la que cada individuo se encuentra existe la CENNI (Certificación Nacional de Nivel de Idioma). En el contexto de la República Mexicana, la Secretaría de Educación Pública ha establecido un marco nacional de referencia para evaluar el nivel de conocimiento de un idioma extranjero y otorgar una certificación. El propósito de la CENNI es incrementar la calidad educativa en aras de la enseñanza del inglés como idioma extranjero. La clasificación de los niveles de la CENNI ha buscado los niveles equivalentes según el Marco Común Europeo de Referencia (Secretaría de Educación Pública).

El Marco Común Europeo de Referencia proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar

para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida. (*Common European Framework of Reference for Language: Learning, Teaching, Assessment*, 2001, p.1)

A continuación se presentan los niveles de la CENNI (entre paréntesis se encuentra el equivalente en el Marco Común Europeo de Referencia):

Sin conocimiento del idioma (No Aplica)

- Preliminar (No Aplica)
- Inicial (A1)
- Elemental (A2)
- Intermedio (B1)
- Intermedio Superior (B2)
- Avanzado (C1)
- Avanzado Superior (C2)
- Experto (No Aplica)

Los participantes del presente estudio se clasifican en el nivel B1 o intermedio, quienes de acuerdo con la CENNI y al MCER deben poseer las siguientes características:

Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes. (*Common European Framework of Reference for Language: Learning, Teaching, Assessment*, 2001, p.1.)

Cada etapa se caracteriza por los diferentes progresos que se observan en el individuo. Los estilos de aprendizaje y los tiempos dependerán en gran parte de la habilidad o aptitud del estudiante para comprender la naturaleza de la lengua meta. Así también, existen factores que pudieran afectar directa o indirectamente el proceso de aprendizaje.

2.1.2 Diferencias individuales en el aprendizaje de un idioma extranjero

Una de las características primordiales en el aprendizaje de un idioma extranjero es la gran variabilidad individual existente que impacta en los resultados que se consiguen. Algunos factores personales se describirán en las siguientes líneas y se logrará una mayor comprensión del papel que las diferencias individuales juegan en el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero. La idea de incluir estos factores en el presente estudio es mostrar los diferentes agentes que intervienen o influyen en el éxito de aprender un idioma diferente a la lengua materna, para después enfocar esta investigación en las estrategias de aprendizaje que los alumnos usan y terminar específicamente en las estrategias empleadas en el área de la comprensión lectora.

2.1.2.1 La edad

La edad en el aprendizaje de un idioma extranjero ha sido un tema de gran controversia. Algunos autores apoyan la idea de que la clave para que el aprendizaje de un idioma extranjero tome lugar está en los procesos mentales e innatos antes de la pubertad. Según estos autores, sí hay diferencias al aprender un idioma extranjero ya pasando el período de la pubertad. Entre quienes coinciden con esta idea, se encuentra

Lenneberg (1967), quien asegura que hay un periodo crítico, el cual se desarrolla antes de los doce o trece años de edad (citado en Collier, 1987). De acuerdo con Lenneberg (1967), durante todo ese período crítico cualquier idioma se puede adquirir con mayor facilidad que a cualquier otra edad (citado en Richards, Platt & Platt, 1992). La habilidad para aprender un lenguaje sin demasiado esfuerzo empieza a disminuir en la edad de la pubertad ya que el cerebro pierde plasticidad (Lenneberg, 1967, citado en Collier, 1987). Así, aquellos que tengan exposición a una segunda lengua después de la pubertad tendrán una mayor interferencia del primer idioma que dificultará el aprendizaje en algunas áreas como la pronunciación, donde será fácil reconocer su acento no nativo.

Según Lennenberg (1967), esta postura del período crítico se deriva de la idea de que hay un cambio que ocurre en la estructura del cerebro durante la pubertad, el cual reduce la habilidad para aprender actividades nuevas como andar en bicicleta, nadar o tocar algún instrumento musical, por ejemplo. Se asume que una gran porción de la capacidad neurológica en el cerebro del niño está estructurada para participar en la adquisición de una segunda lengua. Después de dicho tiempo, estas neuronas se utilizan para otras funciones, es decir, es en la pubertad donde la función del lenguaje se localiza en ciertas áreas del cerebro (citado en Collier, 1987). Esto se debe al proceso de lateralización, el cual se define como el desarrollo del control sobre diferentes funciones en distintas partes del cerebro (Lennenberg citado en Richards, Platt & Platt, 1992).

Krashen y Terrel (1988) también se interesaron en el factor de la edad dentro del proceso de adquisición y aprendizaje de un segundo idioma. Según sus estudios, a largo plazo, existe una diferencia entre aquellos que comienzan a tener contacto con el idioma extranjero desde niños y los que están expuestos a tal idioma después de los quince

años de edad, siendo los primeros quienes alcanzan un alto nivel de competencia. Sin embargo, a corto plazo, los adultos son más rápidos que los de menor edad al adquirir una segunda lengua ya que asimilan la información presentada de una manera más comprensiva.

La edad de los alumnos seleccionados para este estudio oscila entre los 16 y 17 años. El 80% de los alumnos del CIDEB, inscritos en el bachillerato bilingüe regular e internacional, proviene de escuelas privadas, lo que podría considerarse un factor importante en el desarrollo o adquisición de su competencia lingüística de años anteriores a su ingreso a la preparatoria.

2.1.2.2 La aptitud

En lo que se refiere a aptitud, Krashen y Terrel (1988) puntualizan que la habilidad comunicativa en un segundo idioma es un factor de ‘adquisición’ y no de ‘aprendizaje’, es decir, no de estudio (pp. 46-47). La aptitud que los alumnos adultos pudieran mostrar al estar en contacto con un idioma extranjero se fundamenta en los siguientes tres puntos:

- 1) Los adultos tienen habilidad o aptitud para manejar conversaciones y negociar significado con el hablante nativo;
- 2) los adultos tienen la habilidad para producir usando estructuras que no han sido adquiridas. Esto es posible porque se basan en reglas de la lengua materna y hacen uso del monitor, el cual es un editor localizado en el cerebro que se encarga de comparar lo que se dijo con lo que se intentó decir y lo corrige si es necesario, y
- 3) su extenso conocimiento del mundo es de gran importancia, ya que cuentan con la experiencia que un individuo no tiene y son capaces de entender significados más fácilmente.

Además de Krashen, Carroll (1981) también considera la aptitud como una diferencia individual que facilita el aprendizaje (citado en Ellis, 1994). La aptitud se puede identificar desde temprana edad especialmente si el sujeto tiene la oportunidad de estudiar algún idioma extranjero desde niño, así se podrá dar cuenta del talento que tiene para adquirir un idioma al momento de ser parte de una clase. La aptitud es considerada como un talento, por ejemplo, un talento artístico o musical.

2.1.2.3 La cultura

Indudablemente, la cultura juega un papel muy importante en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Cuando empezamos a familiarizarnos con los sonidos o las estructuras gramaticales de otro idioma que no es nuestra lengua materna, también se inicia el descubrimiento de la cultura que habla el idioma que deseamos aprender, por ejemplo, las costumbres, las creencias, las prácticas y los comportamientos. Esto permite que el alumno no sólo se enfoque en la parte lingüística, sino que desarrolle la comprensión de las ideologías reflejadas en la nueva cultura.

De acuerdo con Richards y Lockhart (1994), el factor cultura interviene en la actitud del alumno hacia un idioma extranjero. Las creencias que cada alumno profese con respecto a la cultura del idioma extranjero tienen un impacto muy significativo en el aprendizaje de tal idioma. Por lo que se concluye que los factores cultura, actitud y motivación están estrechamente relacionados. Si el alumno cree que el inglés tiene mayor estatus en comparación con otros idiomas, y está de acuerdo hasta cierto punto con la forma de ser y vivir de los hablantes de la lengua meta, entonces su actitud hacia la cultura del país donde se habla el idioma que se desea aprender es positiva, lo cual es

un punto a favor para que el aprendizaje ocurra debido a que cuenta con una motivación. De lo contrario, si la actitud hacia tal país es negativa se crearán barreras internas como la falta de motivación, y el encargado de eliminar estos obstáculos podrá ser, en gran parte, el maestro.

Kramersch (1993) establece que no es posible que un alumno desarrolle la competencia comunicativa sin tomar en cuenta la cultura del idioma, argumentando que dicho conocimiento de la cultura es lo que permite o inhibe la comunicación. La lingüista afirma que para lograr la comunicación se necesita comprensión y ésta a su vez requiere conocer la cultura del idioma por aprender.

Se dice que la adquisición de la cultura es la quinta habilidad en el aprendizaje de un segundo idioma. Por tal motivo, es necesario que en un curso de segunda lengua, se incluya el estudio de la cultura para evitar confusiones en el comportamiento de los hablantes nativos. Kramersch (1993) visualiza el idioma como una práctica social donde la cultura se vuelve el núcleo del aprendizaje de un segundo idioma. Otro beneficio del conocimiento cultural es la comprensión de textos. Si se ignora la cultura del segundo idioma entonces se podría crear confusión o fracaso para comprender una lectura.

En el caso de los alumnos del CIDEB, se podría decir que, el inglés es parte de su vida porque como se ha dicho, alrededor de un 80% de los alumnos procede de secundaria privada, por lo que tienen contacto con dicho idioma a diario. Además, existe una proximidad geográfica entre Monterrey y la frontera con Estados Unidos, lo que les permite realizar viajes de placer a este país, gracias a la clase social a la que pertenecen. El objetivo de la unidad de aprendizaje de Inglés Comunicativo es que el alumno analice, profundice y discuta a partir de textos relacionados con la cultura

americana o de habla inglesa. En el siguiente apartado, se describe más a fondo el papel de la motivación en el proceso para aprender un idioma extranjero.

2.1.2.4 La motivación

En cuanto a este factor, cabe subrayar que gente de cualquier edad puede aprender un idioma, principalmente si están motivados. Gracias a la motivación, los alumnos están realmente conscientes de lo que quieren. La necesidad de comunicarse en otro idioma es una consecuencia del ambiente social. Gardner (1974) distingue la motivación instrumental e integral. La primera intenta conseguir algo a través del conocimiento del inglés, por ejemplo, un diploma, una calificación, ser aceptado en alguna universidad de habla inglesa, ser promovido en la compañía u obtener un mejor empleo. Mientras que la segunda, también conocida como motivación intrínseca, se refiere a realizar una actividad sólo por satisfacción personal, sin algo que obligue o presione a hacerlo. Por ejemplo, el querer aprender inglés con el objetivo de viajar, entender películas y canciones en inglés, tener amigos extranjeros, etc. (citado en Ellis, 1994).

La motivación constituye un tema vital en la educación. Drew, Olds y Olds (1974) afirman que el aprendizaje se debe convertir en algo agradable y productivo evitando que existan interferencias en la motivación de los alumnos. El maestro tiene gran influencia en motivar a sus alumnos. Podría considerarse al profesor como fuente de motivación procurando mostrar interés por sus actividades y siempre mantener vivo el entusiasmo, es decir, el profesor necesita hacer uso de la motivación como parte del proceso educativo.

El deseo de enfrentar y resolver desafíos está en la base de la motivación inherente de los alumnos en la clase. Se alimenta de las necesidades psicoacadémicas del alumno de controlar sus propias decisiones (autonomía), hacer las cosas de manera satisfactoria (aptitud), sentir que forma parte de algo mayor (pertenencia y relación), sentirse bien consigo mismo (autoestima) y hallar placer en lo que hace (participación y estímulo). (Raffini, 1998, p. 13)

Drew, Olds y Olds (1974) consideran una clase motivadora como aquella donde los alumnos y cosas que forman parte de ella dan lugar a una interacción llena de contenido y un ambiente de curiosidad hacia los temas tratados, lo que permite a los estudiantes trabajar y cooperar eficazmente en aquellos temas que les interesan.

2.1.2.5 La personalidad

Algunos estudios realizados han relacionado el éxito de los alumnos en el aprendizaje de un idioma extranjero con determinados rasgos de su personalidad y su forma de ser. Naiman, Fröhlich y Stern (1978) asociaron ciertas cualidades de los estudiantes con su aprovechamiento académico en la clase del idioma que se deseaba aprender. Se encontró que los alumnos que mostraron alto rendimiento se comportaban en la clase con meticulosidad, madurez, responsabilidad y seguridad en sí mismos. Destacaba la extroversión e independencia principalmente, sin embargo, algunos otros alumnos de alto rendimiento eran introvertidos y tímidos. Por otra parte, los alumnos de bajo rendimiento mostraban falta de seguridad en sí mismos, nerviosismo, poco afán de participación y timidez (citados en Madrid et al., 1994).

Ellis (1994) propone dos hipótesis en relación al aprendizaje de una segunda lengua: una sostiene que los alumnos extrovertidos alcanzan mayor competencia en las habilidades comunicativas, mientras que la segunda hipótesis establece que los alumnos

introvertidos suelen pasar más tiempo escribiendo y leyendo. No obstante, las investigaciones han llegado a conclusiones, a veces contradictorias, poco consistentes o un tanto ambiguas. Por tal razón, los autores que han estudiado el tema de la personalidad como factor influyente en el aprendizaje de un idioma extranjero consideran que el tema no está lo suficientemente investigado como para llegar a conclusiones completamente verdaderas.

Para Richards y Lockhart (1994) la personalidad de cada alumno define su estilo de aprendizaje. La siguiente sección describe los estilos de aprendizaje conocidos también por algunos autores como estilos cognitivos.

2.1.2.6 Los estilos de aprendizaje

El concepto de estilo de aprendizaje ha sido definido de forma variada en las distintas investigaciones. Sin embargo, muchas de ellas, según Alonso, Gallego y Honey (1999), concuerdan con que se trata de cómo la mente procesa la información o cómo es influida por las percepciones de cada persona. Además de proporcionar su propia definición de estilo de aprendizaje, estos autores ofrecen otras más, citando a Hunt (1979), Gregorc (1979), Riechman (1979), Schmeck (1982), y Keefe (1988). Tales definiciones aparecen a continuación.

De acuerdo con Hunt (1979), los estilos de aprendizaje se definen como las condiciones educativas bajo las que un individuo está en la mejor situación para aprender, o qué estructura necesita para aprender mejor. Gregorc (1979) los define como conductas distintivas que sirven como indicadores de cómo una persona aprende y se adapta a su ambiente. Por otra parte, Riechman (1979) afirma que estilo de

aprendizaje es un conjunto particular de conductas y actitudes relacionadas con el contexto de aprendizaje. Según Schmeck (1982), un estilo de aprendizaje es solamente el estilo cognitivo que un individuo muestra cuando se confronta con una tarea de aprendizaje. Sin embargo, una de las definiciones más claras es la propuesta por Keefe (1988), expresando que “Los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje” (citado en Alonso et al., 1999, p.48).

Las palabras claves encontradas en las definiciones de estos autores son: condiciones, conductas y rasgos particulares para aprender. Cada individuo descubre sus propios canales de aprendizaje, sus preferencias e inteligencias para ir adquiriendo conocimiento.

Para Kinsella (1995), los estilos de aprendizaje, ya sea que se relacionen a la personalidad o a la cognición, responden a la manera natural con la que cada individuo cuenta y que prefiere utilizar para asimilar y procesar información que le resulta nueva (citado en Brown, 2007). Por lo tanto, se resume que las personas se apoyan en distintos sentidos para captar y organizar la información. Algunos autores, como Alonso et al. (1999), clasifican los estilos de aprendizaje de la siguiente manera:

- Lo visual o icónico conduce al pensamiento espacial.
- Lo auditivo o simbólico conduce al pensamiento verbal.
- Lo cinético o inactivo conduce al pensamiento motórico.

Estos autores también incluyen los rasgos afectivos. Para ellos la motivación y las expectativas influyen en el aprendizaje. La decisión y la necesidad de aprender para

lograr un puesto, son elementos que pueden favorecer el aprendizaje, siempre que no lleven el nivel de tensión hasta el bloqueo.

Es importante mencionar el hecho que cada persona se encarga de su propio aprendizaje de acuerdo con su estilo y personalidad. Para Richards y Lockhart (1994), los estilos de aprendizaje o cognitivos, tienen relación con la visión que los alumnos tienen del aprendizaje de un idioma extranjero y están íntimamente relacionados con la personalidad del alumno. Se definen como características cognitivas y conductas fisiológicas que indican la manera en que los estudiantes perciben, responden e interactúan con el aprendizaje.

Cuando los alumnos están conscientes de sus estilos cognitivos, y los usan con frecuencia se pueden volver automáticos. Por ejemplo, Richards y Lockhart (1994) afirman que existen alumnos que les gusta planear antes de completar una tarea mientras que otros prefieren lidiar con posibles dificultades al momento de realizarla. De igual manera, hay alumnos que recuerdan más fácilmente a través de lo visual y lo escrito mientras que a otros se les facilita a través de lo auditivo. De acuerdo con Knowles (1982), los estilos cognitivos reflejan el tipo de aprendiz. La clasificación de este autor es la siguiente (citado en Richards & Lockhart, 1994):

- Concreto. Aprenden mejor a través de tareas experimentadas y concretas. Prefieren lo verbal y lo visual.
- Analítico. Les gusta aprender de una manera sistemática, es decir, a través de un minucioso análisis de los segmentos constitutivos de la tarea. Prefieren la gramática.

-
- Comunicativo. Les gusta recibir retroalimentación y tener interacción. Prefieren las discusiones y las actividades grupales.
 - Orientado a la autoridad. Les gustan las clases tradicionales donde el maestro es la autoridad y proporciona instrucciones claras. Prefieren la explicación por parte del profesor.

De acuerdo con Alonso et al. (1999), los estilos son conclusiones a las que se llega sobre la forma cómo actúan las personas. Gregorc (1979) y otros autores estudiaron en los años setenta los comportamientos característicos, dentro y fuera de clase de los alumnos que tenían éxito en el aprendizaje. Estos autores llegaron a aspectos muy contradictorios. Algunos alumnos tomaban muchas notas, otros por el contrario rara vez escribían. Algunos estudiaban a diario por las noches y otros solamente daban un repaso antes del examen. Con el paso del tiempo, se comprobó que el estilo de cada individuo dependía de las disposiciones naturales de cada persona, además de los resultados de experiencias y aprendizajes anteriores (citado en Alonso et al., 1999).

Siguiendo con las ideas de estos autores, se sostiene que el estilo de enseñar de cada profesor depende muchas de las veces de su propio estilo de aprendizaje. Es común que el docente enseñe de la misma manera que le gustaría que le enseñaran. De acuerdo con Hernández (2002), el profesor es el responsable de proporcionar diferentes actividades que posibiliten una orientación completa sobre las diferentes acciones a asimilar, modelos o pautas. Es necesario estimular el análisis auto reflexivo de los procesos de pensamiento, es decir, lo que se conoce como herramienta cognitiva que orienta la actividad mental de los estudiantes para conseguir los objetivos propuestos. Al

principio, todas estas acciones son ejecutadas con la orientación y participación del maestro, y poco a poco la toma de decisiones va siendo progresivamente responsabilidad del alumno, hasta que lo logre completamente de una forma independiente.

Sin embargo, no se puede dejar fuera de este tema a las estrategias de aprendizaje, las cuales tienen relación con los estilos de aprendizaje. Ya se mencionó que los estilos de aprendizaje son formas personales de abordar el aprendizaje. Consecuentemente, las estrategias son procedimientos conscientes o que pueden hacerse conscientes de acuerdo con el estilo de aprendizaje del individuo. Cuando una estrategia es utilizada frecuentemente y resulta efectiva puede convertirse en inconsciente. Conociendo estas relaciones, un profesor de idioma extranjero podrá modificar sus métodos de enseñanza, de acuerdo con el desempeño académico del alumno en su clase.

2.1.2.7 Las estrategias de aprendizaje

Esta sección concentra la fundamentación del tema central de esta investigación. Previamente se describieron de forma concisa las etapas en el aprendizaje de un idioma extranjero y los niveles de certificación. Así, se ubicó a los alumnos del CIDEB en la cuarta etapa llamada 'fluidez intermedia' por lo que no se trata de alumnos principiantes en el aprendizaje del inglés. Sin embargo, siguen siendo considerados como aprendientes de la lengua meta. Posteriormente se abordó el tema de los factores que influyen en el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero para tener una visión más amplia de lo que entra en juego cuando un alumno desea aprender un idioma que no es

su lengua materna. Dentro de todos los elementos que se describieron se encuentran las estrategias de aprendizaje, las cuales serán estudiadas a profundidad, ya que se presume que el uso de ellas es la clave para que el alumno triunfe en el aprendizaje de un segundo idioma o lengua extranjera.

No obstante, la temática de esta tesis es la comprensión lectora, entonces ¿Por qué hablar de estrategias de aprendizaje en un segundo idioma? La respuesta a esta pregunta se encuentra en el siguiente párrafo.

Para realizar este estudio de estrategias en el proceso de la comprensión lectora, se utilizará la clasificación realizada por O'Malley y Chamot (1990). Estos autores se han dedicado a observar e identificar las estrategias como elemento indispensable en el aprendizaje de un segundo idioma o idioma extranjero. Sin embargo, se considera pertinente incluir clasificaciones hechas por otros autores también interesados en el mismo campo, simplemente para demostrar que aún con diferentes nombres, prácticamente se refieren a las mismas estrategias. Las estrategias para aprender un segundo idioma también aplican a la comprensión de lectura, por lo que se decidió trabajar bajo el modelo de O'Malley y Chamot (1990). Más adelante se explicará más detalladamente por qué se eligió esta taxonomía y no la de los otros autores.

A medida que aumenta la edad, aumentan los recursos estratégicos ya que los individuos van conociendo lo que sí funciona o no funciona cuando desean aprender algo. Esto es notorio en los alumnos adultos, quienes ya han desarrollado estrategias de aprendizaje y han descubierto que les han sido útiles en diferentes contextos y les pueden ayudar en el aprendizaje de un idioma extranjero. A continuación se ofrecen los puntos de vista de diferentes autores a quienes concierne el tema de estrategias.

Una de las características de las estrategias es que no detallan el curso de una acción. Son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse. Además, las estrategias implican autodirección -la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe- y autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de hacerle modificaciones cuando lo necesite (Solé, 2005).

Según Monereo (2002), las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno selecciona y toma, de manera coordinada, la información que necesita para alcanzar un determinado objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción. Cuando el estudiante se da cuenta que no avanza en el proceso de aprendizaje o cuando está consciente de su progreso se dice que está haciendo uso de las estrategias metacognitivas.

Richards y Lockhart (1994) definen las estrategias de aprendizaje como procedimientos específicos que los alumnos usan al momento de realizar alguna actividad educativa. Asimismo, O'Malley y Chamot (1990) definen las estrategias de aprendizaje como comportamientos intencionales que los alumnos emplean al estar aprendiendo un idioma extranjero, para entender mejor, retener y recordar conocimientos, analizar y organizar información y hasta evaluar si se está logrando un aprendizaje efectivo o no. Cada estrategia tiene sus ventajas y desventajas, y el utilizar la estrategia más apropiada conduce al éxito de dicha actividad.

Robert Gagné (1965) define estrategias como un método particular de confrontar una tarea, un modo de operar para alcanzar un objetivo final o el control de alguna

información (citado en Mitchell, 2003). Las estrategias de aprendizaje pueden utilizarse para cualquier tarea, ya sea simple o complicada.

De acuerdo con Nunan (1999), las estrategias de aprendizaje son procesos tanto mentales como comunicativos que los alumnos usan para aprender y usar el idioma que están aprendiendo. Algunas veces, contrario a la opinión de Monereo (2002), estas estrategias son inconscientes y los alumnos las utilizan al realizar actividades de aprendizaje sin darse cuenta que están haciendo uso de ellas.

Nunan (1999) ha encontrado que cuando los alumnos saben qué estrategias de aprendizaje emplean, es decir, cuando el individuo está consciente del proceso que se realiza para completar una tarea, entonces el aprendizaje se torna efectivo. Más aun, los alumnos están más motivados cuando se les enseña qué estrategias pudieran ser las adecuadas para facilitar su proceso de aprendizaje.

Otra de las autoras que ha estudiado el factor de las estrategias de aprendizaje es Oxford (1990) quien establece la importancia de las mismas por dos razones. La primera, que las estrategias de aprendizaje son herramientas para involucrarse directa y activamente en el proceso para desarrollar la competencia comunicativa. La segunda, que aquellos alumnos que ya han desarrollado estrategias de aprendizaje apropiadas a sus necesidades muestran seguridad y aprenden más efectivamente.

Oxford (1990) afirma que las estrategias de aprendizaje son acciones tomadas por el alumno para hacer el aprendizaje más fácil, más rápido, más agradable, más directo y más transmisible a situaciones nuevas.

Hasta ahora se han mencionado siete factores que intervienen en el aprendizaje de un idioma extranjero. Esta investigación se concentrará en el último factor descrito, el

cual se refiere a las estrategias de aprendizaje, solamente que ahora se estudiarán dentro del área de lectura. A continuación se abordarán las diferentes clasificaciones de estrategias propuestas por diferentes autores.

2.2 Taxonomías de las estrategias de aprendizaje

A lo largo de la investigación sobre las estrategias de aprendizaje empleadas en el aprendizaje de un idioma extranjero, han existido diferentes clasificaciones de acuerdo con algunos autores interesados en este tema. En esta sección se abordarán los modelos de Nunan, O'Malley y Chamot y Oxford.

2.2.1 Taxonomía de David Nunan

Nunan (1999) clasifica las estrategias de aprendizaje en cognitivas, interpersonales, lingüísticas, afectivas y creativas. A continuación se enlistan en la Tabla 2.1.

| Estrategias cognitivas | Estrategias interpersonales | Estrategias lingüísticas | Estrategias afectivas | Estrategias creativas |
|---|-----------------------------|--|--|-----------------------|
| Clasificar Predecir Persuadir Tomar notas Realizar mapas conceptuales Inferir Discriminar Realizar diagramas | Cooperar Juegos de roles | Patrones conversacionales Practicar Usar el contexto Resumir Comprensión oral selectiva Leer entre líneas | Personalizar Autoevaluarse Reflexionar | Lluvia de ideas |

Tabla 2.1 Taxonomía de David Nunan (1999)

Nunan estudia el aprendizaje centrado en el alumno y su principal propósito es que las tareas o actividades realizadas por el estudiante lo lleven a revisar y desarrollar estrategias propias, lo que le permitirá alimentar su creatividad y lógica, características que le serán de gran ayuda en el aprendizaje de una lengua extranjera y como para enfrentar situaciones de la vida diaria. Las estrategias que Nunan identifica se utilizan en los procesos mentales, las relaciones sociales, la afectividad, y la producción de ideas.

2.2.2 Taxonomía de Michael O'Malley y Ann Chamot

O'Malley y Chamot (1990) clasifican las estrategias en tres grupos: las metacognitivas, cognitivas y socioafectivas, tal como se aprecia en la Tabla 2.2. Las metacognitivas requieren de planeación, reflexión, monitoreo y evaluación del progreso en el aprendizaje. Las cognitivas implican una manipulación más directa del material de aprendizaje y se limitan a tareas más específicas. Finalmente, las estrategias socioafectivas son aquellas relacionadas con las actividades de mediación y transacción social con otras personas.

| Estrategias metacognitivas | Estrategias cognitivas | Estrategias socioafectivas |
|----------------------------------|---|--|
| Planear Monitorear Evaluar | Practicar Organizar Inferir Resumir Deducir Imaginar Transferir Elaborar | Trabajar en equipo Autoevaluarse Confiar en sí mismo |

Tabla 2.2 Taxonomía de Michael O'Malley y Ann Chamot (1990)

Para O'Malley y Chamot las estrategias son habilidades que procesan la información. Los individuos realizan acciones que les permiten hacer uso de la información almacenada. Las estrategias lingüísticas y creativas de Nunan entran en la clasificación cognitiva de O'Malley y Chamot.

2.2.3 Taxonomía de Rebecca Oxford

Oxford (1990) también hace una clasificación de las estrategias de aprendizaje. Ella distingue entre estrategias directas e indirectas. Las estrategias directas se refieren a procesos para memorizar, analizar y razonar, e inferir inteligentemente, esto es, cómo el alumno asimila el idioma. Las estrategias indirectas se relacionan con los procesos para autoevaluar el aprendizaje y cooperar con otros. Toda la información presentada en la siguiente sección ha sido descrita directamente del libro de Oxford: *“Language Learning Strategies: what every teacher should know”*.

| | |
|----------------------|------------------------|
| Estrategias Directas | Estrategias Indirectas |
| De memoria | Metacognitivas |
| Cognitivas | Afectivas |
| De Compensación | Sociales |

Tabla 2.3 Taxonomía de Rebecca Oxford (1990)

La característica principal de esta taxonomía es que Oxford pone más atención a la parte mental, ya que además de la cognición y metacognición incluye la

memorización. Los estudios de esta autora intentan explicar los comportamientos de los estudiantes al guardar, recordar y utilizar información nueva.

2.2.3.1 Estrategias directas

Según la clasificación de Oxford (1990) presentada en la tabla 2.3, las estrategias de aprendizaje directas son aquellas que intervienen ‘directamente’ en el aprendizaje de un idioma extranjero; más claramente, aquellas estrategias usadas para procesar toda aquella información nueva que se presenta, lo que también se conoce como insumo de información comprensible (*input*). Estas estrategias incluyen de forma ‘directa’ la lengua que se estudia, requieren de su pensamiento mental y se emplean para desarrollar las cuatro habilidades. Se subdividen en estrategias de memoria, cognitivas y compensatorias, las cuales, a pesar de pertenecer a la misma categoría, procesan la información diferente y tienen un propósito distinto entre ellas.

Las estrategias de memoria ayudan al alumno a almacenar y recordar información nueva cada vez que desea recuperarse. Las estrategias cognitivas son estrategias mentales que permiten que el alumno entienda y haga uso de ese nuevo conocimiento a través de medios diferentes, con el objetivo de que se logre un aprendizaje significativo. Por otro lado, las estrategias compensatorias son aquellas que ayudan al alumno a comunicarse a pesar de las deficiencias que muestren en el conocimiento del idioma extranjero (Oxford, 1990).

2.2.3.2 Estrategias indirectas

Las estrategias indirectas se dividen en metacognitivas, afectivas y sociales. Se les llama indirectas porque apoyan el aprendizaje de algún idioma sin involucrarse directamente en la lengua meta, es decir, ayudan a las estrategias directas, las cuales guían los procesos mentales. Si duda alguna, los mejores resultados se obtienen cuando existe una adecuada combinación de ambas (Oxford, 1990).

Las estrategias metacognitivas se consideran indispensables para el éxito en el aprendizaje de un idioma extranjero. En ocasiones, el alumno se encuentra abrumado con demasiada información que se le presenta y necesita de alguna manera organizar toda esta información para no perder el enfoque (Oxford, 1990).

Lo afectivo abarca emociones, motivación, actitud y valores. Se presume que cuando el alumno posee una actitud positiva ante la lengua meta, el aprendizaje se vuelve divertido y efectivo. Por el contrario, cuando el alumno presenta una actitud negativa ante el idioma extranjero, el progreso será probablemente nulo o lento (Oxford, 1990).

Entre las características de las estrategias sociales resalta la estrategia de cooperación, ya que demuestra la ausencia de competencia y promueve el espíritu de colaboración grupal. Otros beneficios de un aprendizaje cooperativo es el incremento de autoestima, confianza y diversión; mayor aprovechamiento; más respeto hacia el maestro, la escuela y la materia; el maestro y el alumno se sienten satisfechos; se eleva el nivel de motivación y se recibe más retroalimentación de los errores (Oxford, 1990).

Ya que se han descrito las estrategias de aprendizaje de acuerdo con la clasificación de Oxford, se ha hecho una selección de aquellas estrategias que se

tomarán en cuenta para el presente estudio acerca de la comprensión lectora de un texto en inglés. La información sobre estrategias de aprendizaje que se ha presentado hasta el momento en este Marco Teórico corresponde a estrategias requeridas para aprender un idioma extranjero, mas también aplican a qué hacer para comprender un texto escrito en otra lengua diferente a la materna. Por ejemplo, si un alumno desea memorizar ciertas palabras que encontró en alguna lectura, y aprenderlas para usarlas al producir oraciones en el idioma extranjero que está estudiando seguramente utilizará alguna estrategia de memoria. Similarmente, las estrategias socioafectivas se emplean en ambos contextos: para aprender la lengua meta o para leer en la lengua meta; esto es, los alumnos encuentran la manera de reducir la ansiedad dentro del proceso de aprendizaje de otro idioma y también al momento de interactuar con un texto, o cuando piden retroalimentación a otros compañeros acerca de sus respuestas en las actividades de comprensión de lectura.

Los grupos de estrategias de aprendizaje que han sido elegidos para el presente estudio son el cognitivo, el metacognitivo, y el socioafectivo de acuerdo con la taxonomía de O'Malley y Chamot (1990), quienes compactan una amplia gama de estrategias dentro de estas tres áreas, de manera que las organizan cumpliendo con el objetivo de las estrategias de aprendizaje de un idioma extranjero: orientadas hacia el desarrollo de la competencia comunicativa, donde el alumno desempeña un papel más activo e independiente en el aprendizaje de la lengua meta. Al transferir este objetivo a la temática de la comprensión lectora, se presume que el utilizar los tres campos propuestos (cognición, metacognición y socioafectividad), permite que el alumno de preparatoria bilingüe llegue a la comprensión de los textos en inglés que se le presentan

y desarrolle las habilidades necesarias para alcanzar el significado del contenido de la lectura. Es necesario mencionar que en el estudio que se realiza para esta investigación, el aspecto social se considera a partir del trabajo individual, es decir, la tarea de leer el artículo utilizado se lleva a cabo individualmente, y las interacciones con los compañeros dependerán de las necesidades de los participantes, por ejemplo, si desean aclarar alguna duda con los demás o con la profesora. De acuerdo con Vygotsky (1979), el aprendizaje estimula y activa los procesos mentales a través de la interacción con los demás (citado en Carrera y Mazzearella, 2001).

Se decidió incluir en el marco teórico las taxonomías de Nunan (1999) y Oxford (1990) para poder comparar las estrategias que cada autor propone y dejar en claro que son casi las mismas, aún y cuando el número de estrategias y nombres sean distintos. Se tomó como modelo la clasificación propuesta por O'Malley y Chamot porque todas las acciones que se realizan en las categorías de cognición, metacognición y socioafectividad se consideran estrategias que se pueden involucrar al interactuar con un texto escrito en lengua extranjera. El siguiente apartado se enfocará a detalle en la comprensión lectora, tema principal de esta investigación. El objetivo de esta tesis es descubrir las estrategias que los alumnos de preparatoria bilingüe utilizan al interactuar con las lecturas impresas en inglés como idioma extranjero.

2.3 Estudios de la lectura en un idioma extranjero o segunda lengua

Como se presentó en el Capítulo de Introducción, la investigación en el rubro de segundas lenguas cuenta con una variedad de estudios en el campo de la lectura. Sin embargo, los resultados son solamente sugestivos más no definitivos. Estos trabajos

tienen enfoques basados en distintas propuestas, aun y cuando trabajan la lectura en segundas lenguas, sin descartar que el contexto en el cual se aplican las hace diferentes.

En la introducción, se dedicó una sección a presentar las investigaciones que se han desarrollado en algunos estados de la República Mexicana dentro del área de la comprensión lectora en segundas lenguas. *Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México (Ramírez, 2007)* y *Las investigaciones sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en México: Una segunda mirada (Ramírez, 2010)* comprenden estudios realizados del año 2000 al 2008.

No obstante, si se parte de un panorama mundial, es en los años setenta cuando se incrementaron los estudios de lectura en un segundo idioma. A partir de esa época han aparecido diversos autores que atribuyen el éxito de llegar a la comprensión de un texto en un segundo idioma al nivel de competencia que los lectores ya tienen de esa lengua. Por el contrario, otros investigadores afirman que la clave para que se comprenda un texto en otro idioma que no es el nativo es simplemente transferir las estrategias con las que ya se cuenta del primer idioma al segundo.

Revisando la literatura existente de ambas posturas, encontramos a Yorio (1971), cuyas ideas concuerdan en que los problemas que enfrentan los aprendientes de un idioma extranjero al leer, se deben a la falta de conocimiento del mismo. Los estudiantes no desarrollan estrategias de predicción o de inferencia como consecuencia de la falta de conocimiento de la lengua meta (citado en Devine, 1998).

Clarke y Silberstain (1977) también consideran que la habilidad de leer textos en un segundo idioma depende directamente de la competencia lingüística que los lectores

muestran en el segundo idioma, es decir, de sus habilidades lingüísticas (citado en Devine, 1998). Incluso, esta idea se formó desde los años cuarenta con el método audio-lingual, donde se señala que antes de presentarle al alumno textos para leer, éste debía dominar en cierta medida la habilidad oral.

Cziko (1978) realizó un estudio comparativo en relación con la lectura de textos en inglés entre alumnos franceses con alto y bajo nivel de inglés junto con estudiantes nativos del inglés. Encontró que aquellos estudiantes franceses con mayor conocimiento del idioma inglés leían de manera muy parecida a como lo hacían los hablantes nativos, es decir, comprendían los aspectos sintácticos, semánticos y del discurso, mientras que los alumnos franceses con bajo nivel de inglés no utilizaban estrategias efectivas, sino que se centraban en la descodificación del texto (citado en Devine, 1998).

Cooper (1984), en un estudio similar al de Cziko (1978), confirmó que los alumnos cuya lengua materna no era el inglés, pero que habían estado expuestos a una educación formal en ese idioma desde pequeños, no tenían problemas de comprensión con textos universitarios escritos en inglés. Contrariamente, los alumnos que recibieron una educación formal anterior a la universidad en su lengua materna pero que en algún momento habían estudiado algo de el inglés, mostraron gran dificultad para comprender los textos universitarios en el segundo idioma, especialmente al no ser capaces de deducir el significado de palabras a través del contexto, no reconocer la cohesión léxica, ni las relaciones de significado entre oraciones (citado en Alderson & A.H. Urquart, 1984).

Berman (1984) realizó un estudio con estudiantes hebreos aprendientes del inglés. Con la misma postura de la importancia de conocer la lengua meta, se confirmó

que el conocimiento sintáctico del segundo idioma incrementaba la habilidad de comprender textos en inglés (citado en Alderson & A.H. Urquart, 1984).

Además de ya contar con conocimiento de la lengua meta, Eskey afirma la importancia de conocer antecedentes del tema a leer. Eskey (1986) distingue dos tipos de conocimientos primordiales para llegar a la comprensión de un texto: el conocimiento formal y el conocimiento substancial. El primero se refiere al reconocimiento de lo retórico, mientras que el segundo se enfoca en la información cultural, pragmática o de alguna área específica. Sostiene que el ya tener conocimiento del segundo idioma y el contribuir al texto con conocimientos previos desarrolla o incrementa la habilidad de leer en ese idioma y entonces se construye significado al combinar ambos conocimientos (citado en Devine, 1998).

Por otra parte, Goodman (1973) y Jolly (1978) atribuyen el éxito o fracaso de la comprensión de textos en un segundo idioma a la transferencia de estrategias efectivas o no efectivas utilizadas en la lectura del primer idioma (citados en Devine, 1998) esto con base en la Hipótesis de la Universalidad de Goodman.

El estudio que se consigna en esta tesis se dirige al campo de las estrategias en la comprensión de lectura en textos en inglés, con alumnos cuya competencia lingüística en tal idioma podría considerarse intermedia y avanzada. Se presume que la adquisición de la lectura en la segunda lengua es un proceso vinculado al progreso de la interlengua en la lengua meta. También existen estudios que demuestran que la habilidad de leer en un idioma extranjero está relacionada con los hábitos de lectura en la primera lengua. Ahora, se ha llegado al punto de explorar el proceso de lectura de textos en inglés en estudiantes no nativos. Para que el alumno pueda comprender un texto que no está

escrito en su lengua materna, es necesario primeramente que este individuo haya desarrollado fluidez en el idioma extranjero, para luego transferir las habilidades de lectura del primer idioma hacia el extranjero.

Block (1986) encontró que las estrategias de lectura que utilizan quienes están en el proceso de aprendizaje de un segundo idioma son las mismas que utilizan los hablantes nativos. Por ejemplo, aquellos que ya saben inglés aplican al texto las estrategias que utilizan al leer en su primera lengua, entonces hay una relación proporcional entre la capacidad de aprendizaje del idioma extranjero y el uso eficaz de estrategias. Las ideas de Block coinciden con las de Anderson (1999), ambos afirman que los lectores competentes en el idioma materno y extranjero muestran mayor grado de conciencia metacognitiva que los lectores menos competentes.

Lógicamente, entre más elevada sea la competencia lingüística del sujeto en la lengua extranjera, más parecida será su manera de leer en ambas lenguas (primera y extranjera). Dicho en otras palabras, si la competencia en el segundo idioma es deficiente se detiene el sistema lector, es decir, se produce un cortocircuito en la transferencia de estrategias de lectura del idioma materno al idioma extranjero. A esta hipótesis se le conoce como Hipótesis de Cortocircuito (Clarke, 1977 citado en Carrell, 1998) porque el que es buen lector en la primera lengua pero le falta conocimiento del idioma extranjero tendrá problemas para transferir estrategias de lectura efectivas de la lengua materna al leer textos en la lengua meta.

Tiempo después Cummins (1979) denominó la hipótesis de Clarke como la Hipótesis del Umbral Lingüístico en donde se establece que siempre que el individuo cuente con un nivel elevado o aceptable de la segunda lengua o idioma extranjero, será

posible que transfiera las estrategias de lectura del primer idioma al segundo (citado en Devine, 1998). Analizando esta hipótesis se encuentra que la lectura de un texto en una lengua diferente a la materna sería básicamente un problema de lenguaje.

Otra de las aportaciones de Cummins (1981) yace en la aseveración de que el nivel de desarrollo del primer idioma en un individuo está íntimamente relacionado con el proceso de desarrollo del segundo idioma. Esta idea fortalece los Principios Comunes subyacentes al Lenguaje, en donde se establece que el conocer la lengua materna le permite al individuo contar con una gama de habilidades y un conocimiento metalingüístico que puede transferirse al contexto de la segunda lengua. Por lo tanto, los resultados positivos que se obtienen en un idioma tendrán los mismos efectos en el otro. A esta aseveración se le denominó Hipótesis de la Interdependencia, en donde el nivel de competencia en la segunda lengua que un individuo bilingüe adquiere, depende en parte del nivel de competencia que ha desarrollado en la primera lengua en el momento en que empieza la exposición directa a la segunda lengua (citado en Salazar, 2006). En conclusión, para esta Hipótesis el problema de la lectura en la lengua extranjera radicaría en el proceso de lectura más que en el conocimiento del idioma extranjero, es decir, en la habilidad lectora que el individuo posea en su lengua materna.

De la misma manera, existe una hipótesis llamada Transferencia de Cruce Lingüístico (Odlin, 1989) la cual postula que el conocimiento se transfiere de la primera lengua del estudiante al desempeño de tareas cognitivas y lingüísticas de la segunda lengua. Esta hipótesis se refiere a la similitud entre la lengua materna y la lengua meta, estableciendo que se reduce el tiempo y dificultad para leer y escribir en un segundo

idioma (citado en Kerper, 2008). No solo se transfieren conocimientos del primer idioma sino estrategias de comprensión.

Puesto de otro modo, los estudios de años atrás han demostrado que las estrategias de comprensión lectora utilizadas para textos en español son muy similares a las empleadas al leer textos en inglés cuando los alumnos tienen un nivel elevado de competencia lingüística del inglés. Este pudiera ser el caso de los participantes de la presente tesis. Son adolescentes con la primera lengua ya desarrollada.

Se consultaron artículos de años recientes relacionados con el tema de esta investigación doctoral. A continuación se presentan de manera breve los artículos revisados con el objetivo de enriquecer la presente sección que fundamenta las bases teóricas de este estudio.

Choi (2003) investigó sobre el efecto de las estrategias sociafectivas empleadas por alumnos aprendientes del inglés al leer un texto. Su estudio se realizó en la Universidad de Hanshin en Korea del Sur. Tomó dos grupos (control y experimental) en donde los métodos aplicados para leer eran diferentes: en uno la clase se desarrollaba bajo el método de traducción, mientras que en el otro se fomentaba a los estudiantes a hacer preguntas al maestro o a otro compañero al momento de no entender el texto. Los resultados medirían el progreso de los alumnos ya sea al traducir más oraciones o más palabras. El hallazgo fue que el grupo experimental (en donde se fomentó la interacción) mejoró en la traducción de oraciones.

Villalba (2006) realizó un estudio sobre los procesos cognitivos y metacognitivos aplicados por dos estudiantes de Psicología al leer un texto en inglés. Su estudio se desarrolló en la Universidad Simón Bolívar en Barranquilla, Colombia. El método utilizado

fue el estudio de casos a través de cuestionarios, observaciones y entrevistas semi-estructuradas. Se tomó en cuenta el nivel de competencia lingüística del inglés. Los resultados arrojados muestran que el participante con bajo nivel del inglés se utilizó el modelo *bottom-up*, mientras que el individuo con nivel intermedio mostró una variedad de estrategias de lectura que le ayudaron a comprender el texto, por ejemplo, se encontró que el segundo estudiante utiliza los dos modelos: *bottom-up* y *top-down*. Los dos sujetos utilizan procesos cognitivos al leer en inglés. Por otro lado, las estrategias metacognitivas aparecieron únicamente cuando el investigador los estimulaba a emplearlas.

Kolić-Vehovec y Bajšanski (2007), de la Universidad de Rijeka en Croacia investigaron el monitoreo en la comprensión de textos, y las estrategias en alumnos bilingües (croata e italiano) entre 10 y 14.5 años. Utilizaron una prueba de metacomprensión y un ejercicio de completar, así como cuestionarios. Los resultados de este estudio muestran que los estudiantes bilingües con una alta competencia lingüística en italiano (segunda lengua) tienen mejores habilidades lectoras metacognitivas que los que tienen una baja competencia lingüística en italiano (segunda lengua). Además, encontraron que el monitoreo es lo que permite que los alumnos lleguen a la comprensión lectora.

Nambiar (2009) desarrolló una investigación en la Universidad Nacional de Malasia con participantes de licenciatura con formación en Estudios del Idioma Inglés. Los participantes utilizaron el protocolo de pensamiento en voz alta y recordatorios retrospectivos para mostrar si existe una transferencia de habilidades al momento de leer textos en la lengua materna y en la segunda lengua. Los resultados, contrarios a los

encontrados por Cummins (1979), indican que los participantes, aún y siendo competentes en el segundo idioma, no utilizaron estrategias similares al leer en ambos idiomas. La razón que Nambiar expone es que los participantes necesitan familiarizarse con los textos escritos en otro idioma diferente al materno, tomando en cuenta el tipo de texto, la organización y el contenido entre otros aspectos.

En cuanto a protocolos de pensamiento en voz alta, Lavadenz (2003) de la Universidad Loyola Marymount en Arlington, Virginia, investigó la efectividad de enseñar estrategias de lectura a través del *think aloud*. Su estudio se enfocó en estudiantes de primaria dentro del modelo bilingüe de inmersión dual. El estudio señaló que esta metodología de pensar en voz alta es una herramienta de enseñanza con una gran utilidad para que los alumnos bilingües de nivel de primaria puedan identificar y utilizar estrategias particulares que faciliten la comprensión del texto. Se encontró que a través del protocolo se pueden enseñar estrategias metacognitivas de manera explícita para que los alumnos alcancen la comprensión de un texto escrito en una lengua extranjera.

McKeown y Gentilucci (2007) desarrollaron una investigación en California con alumnos de secundaria aprendientes del inglés, quienes tenían entre dos y cuatro años viviendo en Estados Unidos. Consecuentemente, estos alumnos poseían diferentes niveles de competencia lingüística. El estudio se realizó siguiendo el protocolo de pensamiento en voz alta y unas actividades antes y después de leer para comparar el uso de estrategias metacognitivas y así revisar el progreso alcanzado en distintos momentos de la aplicación. Los resultados reflejaron que los alumnos con un nivel básico se enfocaron en la decodificación del texto, por lo tanto, el protocolo no mejoró la comprensión del texto. Los alumnos con nivel intermedio sí elevaron su comprensión con

el uso del protocolo, mientras que los de nivel avanzado encontraron que esta herramienta resulta perjudicial más que benéfica, ya que expresaron que el estar deteniéndose a verbalizar afectaba la comprensión.

Algunas investigaciones recientes concuerdan con estudios de hace décadas mientras que otros no. Los resultados dependerán del perfil del estudiante, así como del contexto en el que se desarrolle la investigación. Por lo tanto, no se puede decir que unas son correctas o equivocadas, simplemente que existen variables que las hacen diferentes y únicas.

2.3.1 Teorías y modelos de la comprensión lectora

Las teorías y modelos sobre la lectura se han enfocado principalmente a la cuestión del significado, dicho de otra forma, determinan cómo se desarrolla el proceso de la comprensión. Primero, se creía que el significado dependía por completo del texto. Luego, con las teorías conductistas, la comprensión se centró en el profesor, quien interpretaba el contenido de la lectura. En las últimas décadas, siendo más precisos, a partir de los ochenta, aparecieron teorías que combinaban la interacción entre el texto y el lector para construir el significado deseado, es decir, la comprensión se desarrolla gracias a lo que el individuo percibe en su mente y a su conocimiento previo y emociones.

Son varias las teorías que se han introducido en relación con la comprensión lectora. Cada una presenta importantes argumentos a su favor gracias a estudios realizados. Como antecedentes no puede dejar de mencionarse las investigaciones de Goodman en el año 1970, quien estableció la Hipótesis de la Universalidad de la Lectura,

la cual se basa en la premisa que el proceso de lectura es muy parecido para todos los idiomas, con mínimas variaciones debido a las características particulares de la ortografía utilizada y las referencias gramaticales de cada lengua (citado en Rodríguez, 1999).

En el análisis de la Hipótesis de la Universalidad se encuentra que todas las personas (sin mencionar a quienes tienen algún problema del cerebro, por ejemplo) tenemos formas comunes de abordar un texto, esto es, hay procesos estratégicos de lectura que son los mismos en cualquier idioma, como son las predicciones o verificaciones. Por el contrario, existen argumentos en contra de esta Hipótesis, ya que a veces el texto requiere que el lector ya cuente con cierta competencia lingüística en un segundo idioma y conocimiento previo del tema.

Las primeras investigaciones dentro del campo de la lectura en un segundo idioma divulgaban que el proceso de lectura dependía del modelo ascendente, en donde el lector debía decodificar el texto a través del reconocimiento de letras y palabras para poder construir significado. Esto le daba al lector un papel pasivo, ya que no se tomaban en cuenta ni las experiencias previas del lector ni el contexto, únicamente enfatizaban la importancia de la descodificación en el proceso de lectura.

No fue hasta finales de los años setenta y principios de los ochenta que las investigaciones encontraron que el lector no era pasivo sino activo, en el sentido de que él también contribuía al texto con predicciones y conectando conocimiento previo al texto. Fue entonces cuando apareció el modelo descendente, que se centra en el significado general del escrito, es decir, no es necesario que el lector entienda todas las

palabras para conocer la esencia de lo que lee. Lo que cuenta en este modelo son las experiencias previas de los lectores.

Existen críticas para ambos modelos. El enfoque ascendente pudiera pensarse como insuficiente ya que se basa únicamente en los aspectos formales del idioma (palabras y estructura) y subestima las contribuciones que el lector pueda traer al texto. Además, para algunos autores, el poseer conocimiento lingüístico no significa que el lector procesará las palabras inmediatamente. Por el contrario, entre las debilidades encontradas en el enfoque descendente se observa que para algunos textos, el lector no puede hacer predicciones porque cuenta con muy poco o nulo conocimiento del tema; otro punto en contra es el tiempo invertido en la extracción de significado, ya que predecir se considera más prolongado que decodificar palabras.

Existe la combinación de los modelos ascendente y descendente, conocida como el modelo interactivo. Este modelo se basa en la teoría del constructivismo donde es necesario que el lector integre simultáneamente tanto las características y contenido del texto como su conocimiento previo. Esto es, el modelo ascendente supone que al leer se procesan jerárquicamente las diferentes unidades: letras, palabras o frases y se van integrando hasta que la decodificación se completa y se pueda luego comprender el texto. Por otro lado, el modelo descendente involucra también un procesamiento jerárquico pero invertido, que se basa en la Teoría del Esquema (Gunning, 2000). En la época de los noventa, Castelló (citado en Monereo, 2002) describió la Teoría del Esquema como el conocimiento que se tiene del mundo y del tema del texto y que permite predecir y entender el texto con mayor facilidad. Cuanto más conocimiento previo, menor es la necesidad de fijarse en el texto detalladamente. Por lo tanto, el

modelo interactivo establece que el significado no se encuentra completamente ni en el texto ni en el lector, sino que es fruto de la interacción que se establece entre el modelo *bottom up* y *top down*. En un escenario negativo, el modelo interactivo podría consumir mucho tiempo ya que necesita integrar los dos modelos anteriores en la construcción de significado. Para que el lector siga el modelo interactivo es fundamental que cuente con las habilidades de procesar e interpretar el texto.

Nuttall (1996) también aborda los conceptos de *bottom up* y *top down*, y presenta unos ejemplos muy claros para entender el proceso de comprensión de lectura bajo estos modelos. Ella asocia el patrón *top down* con la vista del águila volando sobre las montañas. El águila tiene una visión muy amplia del paisaje, entiende la naturaleza del terreno, lo que existe en ese lugar, observa más que alguien que ve desde la misma montaña. Transferido al contexto de la lectura, entonces el lector ya cuenta con amplio conocimiento previo, por lo que puede asimilar las ideas que está leyendo con mayor rapidez y eficacia. Por otro lado, el patrón *bottom up* lo compara con un científico que observa una planta del campo a través de una lupa, esto sería una parte muy diminuta de lo que el águila puede ver. El científico solamente se fija en detalles y observa las flores, plantas o insectos uno por uno. En otras palabras, el lector siente la necesidad de procesar letras, palabras o frases para llegar al significado del texto. La conclusión es que se necesita combinar ambos patrones para tener un mejor entendimiento de lo que se observa, es decir, se deben complementar, es así como Nuttall (1996) describe el modelo interactivo.

Grabe (1991) puntualiza que la lectura es interactiva porque el lector pone en juego dos elementos, su conocimiento previo y lo que se encuentra leyendo. Además, el

adjetivo 'interactivo' también se refiere a que la lectura permite que más de una habilidad intervenga en el proceso de comprensión (citado en Anderson, 1999).

Goodman (1970) apoya los modelos interactivos. Primero, establece que el modelo ascendente es primordial en la comprensión de un escrito debido a la necesidad de descodificar letras, morfemas, sílabas, palabras, frases, es decir, la composición estructural de texto. El lector debe conocer el idioma en el que se presenta el texto, procesarlo y finalizar con la construcción del significado, en donde se trabaja en la comprensión del texto. Así, los lectores recurrirán a sus esquemas de conocimiento, harán inferencias, predicciones, seleccionarán las ideas principales (lo cual depende de la estructura del texto) y no sólo se centrarán en palabras y oraciones aisladas, sino en el conocimiento previo (Brown, 2007). Una vez que se identifican estos elementos se construye el significado. En palabras textuales, Goodman afirma lo siguiente:

Dicho de manera más simple, la lectura es un juego psicolingüístico de adivinanza, que conlleva una relación entre pensamiento y lenguaje. La lectura eficaz no se deriva de una percepción precisa ni de una identificación de todos los elementos, sino de la habilidad en seleccionar las mínimas y más productivas pistas necesarias para realizar averiguaciones que resulten corroboradas en el primer intento. La habilidad de anticipar lo que aún no se ha visto, por supuesto, es vital en la lectura, del mismo modo que la habilidad para anticipar lo que no se ha oído es vital en el acto de escuchar. (Goodman, 1967, p. 127)

Se llega entonces a la incógnita de ¿qué es significado? o ¿cuándo llega el lector al verdadero significado? La respuesta a estas interrogantes ya la hemos dado. La Teoría del Esquema tiene conexión con el modelo descendente, donde el lector es quién aporta conocimiento y emociones al texto. De acuerdo con esta teoría, los lectores van más allá de las letras gracias a la información que ya almacenan en sus memorias, entonces se concluye que sus habilidades lectoras dependen de la interacción entre sus

conocimientos lingüísticos y conocimientos del mundo, en pocas palabras, el significado de un texto depende del lector. Dicho de otra forma, el tener esquemas mentales permite hacer uso de estrategias al momento de leer, como por ejemplo, visualizar, inferir o predecir. Estas estrategias ayudan a que la nueva información se comprenda gracias al conocimiento ya existente. La Teoría del Esquema está relacionada con la Hipótesis de la Interdependencia porque para aprender un segundo idioma se cree necesario hacer uso de las estrategias que activan los conocimientos previos de la lengua materna.

Los esquemas fueron inicialmente estudiados por el psicólogo Bartlett (1932) quien a través de sus estudios con cuentos, se percató de que no todo lo que los participantes recordaban era correcto, sino que se reemplazaba información desconocida con algo que el individuo ya conocía. Además, encontró que los participantes hacían inferencias, dando información que no exactamente proporcionaba el cuento. Por lo tanto, llegó a la conclusión de que todos los individuos tenemos esquemas, o estructuras mentales inconscientes que representan nuestro conocimiento del mundo (citado en Gárate, 1994).

Conforme el alumno lee, se comienza a relacionar lo que se va leyendo con experiencias que ha vivido o con alguna otra información que concierne al texto y que ya ha leído previamente. Las asociaciones que se hagan dependen en mayor grado de cuál sea el interés que el alumno tenga hacia el texto.

Nuttall (1996) al igual que Bartlett (1932) apoya la Teoría del Esquema. Ella desarrolla este tema de manera objetiva porque explica cómo los esquemas crecen y cambian. Esta autora concuerda con la idea de que existen esquemas con todo el conocimiento que se aprende de las experiencias de la vida y que se encuentra

almacenado en la mente. El papel que los esquemas juegan es que éstos se activan cuando el alumno interactúa con la lectura y comienza a relacionar sus ideas previas con las del autor. De esta manera, la interpretación del texto dependerá de los esquemas almacenados. Asimismo, subraya que los esquemas existentes pueden cambiar de acuerdo con las nuevas experiencias que se van viviendo, o cada vez que se lea información nueva; consecuentemente, los esquemas también crecen. El punto negativo que se encuentra en la Teoría del Esquema es que es difícil conocer precisamente toda la información que un esquema contiene. Es por eso que se piensa que no se da lugar a la comprensión, porque la información que se tiene en un esquema no es la suficiente o no está completa para poder asociar lo que se lee con estas estructuras.

Carrel y Eisterhold (1983) destacan que para que exista comprensión del texto en inglés, debe encontrarse relación entre la información y el esquema activado ante dicha información, es decir, de todos los esquemas existentes en la mente del lector, se debe elegir el adecuado. Cuando el lector no selecciona el esquema solicitado para esa información se da lugar a la incomprensión (citado en Fernández y Montero, 2005).

Dentro de las teorías que conciernen a la comprensión de lectura encontramos la Teoría del Modelo Mental y la Teoría de las Proposiciones. Ambas teorías han sido analizadas por Gunning (2000). La Teoría del Modelo Mental, de tipo descendente, establece que cuando el individuo lee, por ejemplo un cuento, se enfoca en el personaje principal y se crea un modelo de lo que el personaje va realizando. Esto es, se van trazando las acciones del personaje, actualizando los eventos nuevos, sin olvidar los previos. Así se construye la comprensión. A la representación mental de lo que la persona lee se le conoce como modelo situacional o modelo mental, en donde el

proceso de lectura provoca una interacción del conocimiento nuevo que se recibe con el conocimiento ya existente.

De acuerdo con Zwaan (1999), los modelos situacionales son representaciones de gente, lugares, eventos, objetos o acciones que se encuentran en un texto y no de palabras, frases, oraciones o párrafos. Lo que este modelo propone es que la naturaleza de la situación influye en el lector y no únicamente la estructura del texto.

Por ejemplo, veamos las siguientes dos oraciones:

Marisa cocinó caldo de pollo y no caldo de res.

Marisa cocinó caldo de pollo y caldo de res.

Ambas oraciones contienen las palabras *caldo de res*; sin embargo, en la segunda oración sí se cocinó y en la primera no, lo que significa que muy probablemente el lector creará un modelo situacional a partir de la segunda oración donde la preparación del *caldo de res* sí existió a diferencia de la primera oración en donde muy posiblemente la información relacionada con *caldo de res* sea recordada o representada mentalmente con menor facilidad.

En cuanto a la Teoría de las Proposiciones, se puede ejemplificar de la siguiente manera: en la oración *Voy a ir a Cancún en el verano con mi familia*, tenemos tres proposiciones:

- Voy a ir a Cancún
- Voy a ir en el verano
- Voy a ir con mi familia

Según este modelo, los textos pueden segmentarse en proposiciones, que serían las unidades funcionales principales. Por lo tanto, entre más proposiciones (ideas

elementales) presenten las oraciones, más difícil será comprender y recordar, ya que se satura la memoria a corto plazo.

Kintsch y Van Dijk (1978) establecen que la estructura de un discurso se conforma de una serie de proposiciones unidas por relaciones semánticas, las cuales pudieran estar explícitas en la estructura del discurso, o bien ser inferidas durante el proceso de interpretación con la ayuda del contexto o del conocimiento general. Analizando este modelo, se podría clasificar como un modelo interactivo. En este modelo proposicional, los lectores avanzan a través de un texto organizado cambiando la microestructura a la macroestructura con el uso de las macrorreglas (citados en Viero et al., 1997).

Definamos microestructura y macroestructura. La microestructura es la base del texto formada por la “sucesión ordenada de preposiciones” (Kintsh y Van Dijk, 1978, citado en Sampascual, p. 130). Veamos un ejemplo de microestructura,

En la fiesta los invitados reían. Había karaoke para que la gente cantara. La música era agradable y había muchas parejas bailando.

La macroestructura se refiere a las proposiciones elaboradas por el lector de manera más general. No significa elaborar unas ideas con otras, sino integrarlas en una superior. Normalmente las proposiciones de la macroestructura no se encuentran textualmente, sino que se infieren a partir de las proposiciones de la microestructura y de conocimientos previos haciendo uso de las macrorreglas (eliminación de proposiciones menos relevantes, sustitución de varias proposiciones por una sola proposición que englobe el sentido de todas, y sustitución de algunas proposiciones por otras que no están en el texto pero pueden deducirse) (Kintsch y Van Dijk, 1978, citado en

Sampascual, p. 130). Por lo tanto, regresando al ejemplo anterior, la macroestructura sería: *La fiesta estuvo muy divertida.*

La teoría sociocognitiva se basa en el constructivismo dentro de la comprensión lectora, lo que significa que, el lector, el texto, el maestro y los compañeros se involucran en la obtención de significado (Ruddell & Ruddell, 1994). En otras palabras, lo sociocognitivo conecta el hogar, la escuela y la comunidad para el desarrollo de la lectura. Los padres, las familias y los miembros de una comunidad contribuyen a la adquisición de la lectura con experiencias sociales y culturales. Una teoría sociocognitiva incluye en el modelo cognitivo de procesamiento de la información elementos lingüísticos o textuales, conocimiento del mundo y el sistema de creencias y actitudes de los lectores. Esta teoría de aprendizaje social enfatiza que los alumnos adquieren conocimiento por medio de la observación de sus maestros y compañeros y luego ponen en práctica las conductas observadas bajo el monitoreo del profesor. La crítica encontrada en esta teoría es que se le exige al docente que adquiera en rol de mediador para ayudar al estudiante a interactuar y así construir nuevos conocimientos.

De acuerdo con Rosenblatt (1994), cada vez que se lee se establece una transacción entre el lector en particular y un texto en particular, en un tiempo específico y determinado contexto (citado en Aguirre et al., 2002). Según la Teoría Transaccional, el significado del texto va mucho más allá de lo que existe en la mente del lector y en el texto escrito, porque dependerá de las transacciones que se produzcan en dicho contexto en particular, esto es, se establece que el significado que se cree será relativo.

Dentro del modelo transaccional se consideran dos posturas, la estética y la eferente, y la proporción de cualquiera de ellas dependerá del lector, del texto y de las circunstancias específicas que afectan la lectura. La lectura estética se refiere al sentimiento del sujeto, es lo que el lector está sintiendo mientras realiza la lectura. Es la que hacemos por placer, lo que significa que la afectividad entra en juego. Por otro lado, la lectura eferente es la que se realiza para conseguir información específica o retenerla. Por ejemplo, buscar en un diccionario o guía telefónica. Un lector eficaz automáticamente adoptará la postura apropiada que se acerque a la interpretación adecuada (Rosenblatt, 1994).

Según el modelo transaccional sociolingüístico, el lector no es un individuo pasivo que únicamente recibe información del texto, sino un sujeto activo capaz de construir significado del texto, por lo tanto se clasifica dentro de los modelos interactivos ya descritos anteriormente, donde el concepto sociolingüístico se refiere a dos aspectos: 1) a la perspectiva socio cultural del lenguaje, la lectura y la escritura y 2) a una teoría del lenguaje que incluye la pragmática, la lingüística del texto, el nivel léxico gramatical y la semántica. Por lo tanto, el lector lee con un propósito, activa su conocimiento previo, formula hipótesis, hace inferencias, resume la información, etc. a través de la coherencia, la cohesión, la estructura del texto y el vocabulario. En pocas palabras, leer es construir sentidos gracias a la interacción entre quien lee y lo que se lee (Proyecto Curricular de Lectura, 2008).

El modelo de la comprensión lectora basado en la actitud fue propuesto por Mathewson (1994) y nace en el área de la psicología social. Su enfoque se dirige a los roles del afecto, la cognición y el impulso o deseo de alcanzar la comprensión de la

lectura. Según este modelo, los hábitos o estrategias de lectura dependerán de la actitud del lector hacia el texto. La intención de leer se dará a través de la actitud, que a la vez será positiva gracias a la motivación, al compromiso o al conocimiento previo que muestre el lector (citado en Beech y Singleton, 1997). La ausencia de motivación y de actitudes positivas hacia la lectura podría ocasionar que todos los esfuerzos por leer fueran en vano. Este modelo también incluye la afectividad porque la actitud del lector tendrá peso en el logro de las metas de comprensión. La desventaja de este modelo es justamente esa, que si el texto no resulta atractivo o importante para el lector, entonces la motivación será menor y la actitud podría tornarse a ser negativa.

Los modelos interactivos han dado pie a diversas líneas de investigación que se han seguido desarrollando con respecto a la lectura, tanto en la lengua materna como en segundas lenguas o en idiomas extranjeros. En la siguiente sección se presenta la explicación del proceso de comprensión lectora y la clasificación de las estrategias que se busca que los estudiantes empleen en el proceso de interacción con un texto en inglés.

2.4 El proceso de comprensión lectora

Una de las actividades necesarias en la vida es la lectura, y no solamente en la vida escolar sino también en la participación activa dentro de una comunidad como la nuestra (Castelló citado en Monereo, 2002). La lectura debe ser una actividad que vaya más allá de las palabras encontradas en una página. Desafortunadamente, en algunos contextos, la lectura se convierte en un problema para el maestro, ya que no todos los alumnos gustan de ella y consecuentemente no existe la motivación necesaria para que

el estudiante interprete lo que lee y comprenda el mensaje que el autor desea transmitir. Conforme los alumnos aumentan su escolaridad, la motivación para leer tiende a disminuir (Donahue et al., 1999; Guthrie & Wigfield, 2000 citados en *Building Reading Proficiency at the Secondary Level: A Guide to Resources*, 2010). Estos autores encontraron que especialmente este fenómeno de la disminución de la motivación ocurre a nivel de secundaria y afecta al tipo de motivación intrínseca, es decir, la lectura por placer. Tal decremento dependerá del contexto en que se encuentre el individuo debido a que la adolescencia es una etapa de cambios tanto fisiológicos y psicológicos.

La comprensión lectora es un proceso constructivo e interactivo, y para que ocurra, se necesitan diferentes factores. Según Gunning (2000), existen tres factores: el lector, el texto y el contexto donde se lleva a cabo la lectura. Se debe tomar en cuenta que no todos los lectores realizan el mismo proceso al leer ya que no todos cuentan con el mismo conocimiento previo. De acuerdo con Castelló (citado en Monereo, 2002) los principios en la comprensión lectora son los siguientes.

- La comprensión es un proceso. Para entender un texto se requiere el esfuerzo hecho por parte del lector para ir interpretando el significado de las líneas que se van leyendo. En la medida que se cuente con conocimiento lingüístico, del mundo, y más se conozca sobre el tema, se podrá acceder a diferentes grados de comprensión.
- La comprensión es un proceso dialéctico. Cuando se lee, existe una interacción entre el lector y el texto, la cual incluye una negociación entre lo que se va interpretando y las características particulares de cada texto. No obstante, para

que esta dialéctica pueda existir, se necesita un conjunto de requisitos tanto en el texto como en el lector.

- **Requisitos del texto.** Debe ser comprensible, es decir, contar con un léxico, unos conectores, y una sintaxis que lo hagan claro (microestructura). Por otra parte, el texto también necesita una la progresión temática, donde las ideas llevan un orden lógico (macroestructura). Finalmente, el texto debe contar con una orientación, ya sea narrativa, causal, explicativa o de otro tipo (superestructura).
- **Conocimientos del lector.** Cuando el lector se acerca al texto, es necesario que ya cuente con un conjunto de conocimientos en relación con la temática, léxico, gramática y sobre el mundo. Consecuentemente, se activan los conocimientos necesarios en cada caso y se va conectando lo que se va leyendo con la información ya conocida. Así se establecen nuevas relaciones y se enriquece la red de conocimientos de cada individuo.
- **Estrategias del lector.** Son factores imprescindibles para que se logre la comprensión. Cada individuo debe disponer de un conjunto de herramientas que le permitan resolver sus dudas al momento de sentirse desorientado en el texto, cuándo debe volver a leer, o si la inferencia que hizo es correcta. A continuación se presentará detalladamente cómo seleccionar el texto apropiado para estudiantes de un idioma extranjero.

2.4.1 La selección de un texto en idioma extranjero con propósitos de comprensión

Los textos escritos en inglés que se proporcionen al alumno necesitan ser seleccionados cuidadosamente. Si el texto elegido no es apropiado para el alumno, las probabilidades de que se logre una comprensión efectiva son mínimas.

Day (1994) en un artículo electrónico enlista algunos de los puntos que se sugiere tomar en cuenta al momento de elegir un tema dentro de un programa de lectura intensiva. El primer punto que se aborda es el interés (*Selecting a Passage for the EFL Reading Class*). Es importante conocer qué es lo que le interesa al alumno ya que este factor va de la mano con la motivación, y sin motivación es difícil hacer que el alumno se forme el hábito de leer fuera del salón de clase. Nuttall (1996) recomienda al maestro indagar si con el texto el alumno conocerá cosas nuevas, lo hará pensar en cosas en las que nunca había pensado, lo ayudará a entender la forma de pensar de otros o lo hará querer leer más acerca del tema. Day (1994) afirma que se necesita encontrar una lectura balanceada. La información presentada no debe ser ni mucha ni poca ya que podría resultar en una lectura muy pesada y complicada o aburrida. Esto podría obstaculizar la comprensión porque se reduciría el entusiasmo para iniciar la lectura.

Nuttall (1996) define la explotación de una lectura como la manera en que el maestro alcanza los objetivos que permiten que el alumno aprenda o comprenda el texto. Esto se logra realizando ejercicios y actividades que vayan acorde con la lectura. Otro autor citado por Day (1994) es Carrell (1987) quien se enfoca en el factor legibilidad de lectura. Este aspecto se refiere a la sintaxis, al orden lógico de las ideas, al nivel de discurso, al léxico apropiado, al conocimiento previo del lector y a la longitud del texto. Si

el texto contiene muchas palabras desconocidas para el lector, entonces la comprensión será algo difícil de lograr. Por el contrario, entre más conocimiento tenga el lector acerca del tema, más rápidamente se dará lugar a la comprensión del texto.

Carrell (1987) ha demostrado que el conocimiento previo juega un papel muy importante en la comprensión de la lectura para quienes están aprendiendo un idioma extranjero. Es por eso que si el tema no le es familiar al alumno se necesita dedicar algo de tiempo antes de interactuar con el texto. Sin embargo, es importante que esta etapa pre-lectora no se prolongue tanto pues podría reducirse la oportunidad que se le da al alumno de desarrollar sus habilidades y estrategias de comprensión de lectura (citado en *Selecting a Passage for the EFL Reading Class*).

¿Qué es conocimiento previo? El conocimiento previo es aquella información que el lector almacena en su memoria y se relaciona de alguna manera con el tema del texto que está leyendo o va a empezar a leer. Puede ser en relación a cultura, género, conocimiento general del mundo o también conocimiento lingüístico.

Con respecto a la sintaxis, se puede mencionar que si el texto contiene construcciones gramaticales que el estudiante aún no conoce, entonces la lectura podría hacerse difícil. Lo que Day (1994) recomienda hacer en el caso de que se le proporcione al alumno un texto con el que no esté muy familiarizado es pedirle que subraye las construcciones sintácticas que sean nuevas para él o que se le hagan difícil de entender.

Es en este momento en donde el lector, si es considerado como un lector estratégico, buscará las estrategias necesarias para comprender el mensaje o contenido en el texto. Se habla entonces de la metacognición, donde el alumno reconoce que necesita actuar inmediatamente para lograr la comprensión.

La organización involucra a la retórica y a la claridad. Partiendo de esto se, espera que el maestro elija un texto bien organizado para evitarle problemas de comprensión al alumno. El discurso del texto se caracteriza por la cohesión y la coherencia. Incluye tópicos y comentarios en el texto. Es importante considerar que las ideas, argumentos, conectores, transiciones y los aspectos lingüísticos deben encontrarse presentes dentro del nivel de competencia del estudiante (*Selecting a Passage for the EFL Reading Class*).

Un aspecto más que debe considerarse al elegir un texto para quienes se encuentran en el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero es la longitud del escrito. Es importante elegir una lectura que alumnos puedan terminar de leer dentro del tiempo de la clase, de otra forma el alumno podría sentirse frustrado al considerarse un lector ineficiente. Como sugerencia, el maestro puede revisar cuánto tiempo le lleva leer el texto a él y luego compararlo con el tiempo utilizado por los estudiantes. De esta manera se podrán planear las clases con más exactitud (*Selecting a Passage for the EFL Reading Class*).

El tema es un aspecto de mayor importancia al seleccionar el texto, ya que mantiene el interés y la motivación. Para que el alumno incremente o alimente su conocimiento previo, Dubin (1986), recomienda pedirle al alumno que lea diferentes fuentes proporcionadas por el maestro acerca del tema que se abordará en la siguiente clase. Así, el alumno comenzará a identificar vocabulario, conceptos e información importante del tema (citado en *Selecting a Passage for the EFL Reading Class*). Esto a la vez permite que el alumno active su conocimiento previo del tema, condición necesaria para facilitar la comprensión.

La cultura resulta interesante al momento de leer un texto, ya sean textos que reflejen la cultura del país del lector o de otros países. Finalmente, se cree que la apariencia del texto también beneficia la comprensión de lectura. Por ejemplo, si el texto contiene imágenes, fotografías o algún esquema, o bien si las líneas están numeradas. Si el propósito de la lectura es que quienes están en el proceso de aprender un idioma extranjero comprendan la información que ahí se incluye, entonces es importante verificar que el texto sea atractivo y bien estructurado. En cuanto al tamaño y estilo de letra se sugiere buscar un texto que no tenga la letra tan grande porque se podría acostumbrar al alumno a leer por segmentos y esto impediría la fluidez. La fuente de la letra debe ser lo suficientemente clara para ser descodificada (*Selecting a Passage for the EFL Reading Class*).

Por lo tanto, todos los elementos mencionados, desde el interés que el texto despierte en el alumno hasta la apariencia, necesitan considerarse al momento de elegir los textos para el alumno. El saber elegir las lecturas apropiadas permitirá alcanzar la comprensión que llevará a una correcta interpretación del mensaje del autor hacia el lector. Los textos indudablemente son parte de la comunicación interactiva y necesitan del lector para darles significado. Este significado puede construirse a través del uso del modelo en el que se combinan los enfoques ascendente y descendente. Entonces, para que un texto se considere comunicativo necesita cumplir con los siete parámetros descritos por De Beaugrande y Dressler (1981):

- **Cohesión.** Se refiere a cómo los elementos del texto se conectan siguiendo una secuencia progresiva.

-
- **Coherencia.** Se refleja cuando los elementos del texto son claros, relevantes y accesibles de comprender. En algunas ocasiones, la coherencia pudiera alcanzarse también por medio de los procesos cognitivos del lector al hacer asociaciones de conocimiento previo y nuevo.
 - **Intencionalidad.** Se logra cuando el lector encuentra cohesión y coherencia en las ideas del autor.
 - **Aceptabilidad.** Se refiere a la actitud del lector de encontrar relevancia en el texto, es decir, que el texto llene las expectativas del lector.
 - **Informatividad.** Se refiere al contenido que se espera sea presentado así como la estructura del texto. La informatividad se presenta en niveles, y el más apropiado es aquel que alcanza equilibrio entre eficiencia y efectividad. Esto ocurre cuando las expectativas de un segmento siguen en segmentos subsecuentes.
 - **Situacionalidad.** Se refiere a la relevancia del texto dentro del contexto del lector, dependiendo de sus experiencias y creencias. Para que sea relevante necesita darse en una situación comunicativa concreta.
 - **La intertextualidad** se refiere a la necesidad de que el lector cuente con conocimiento de otros textos. Investigaciones han mostrado evidencia de que el conocimiento de tipos de texto afecta la lectura en un segundo idioma (citados en Herrero, pp. 82-83)

Estos siete principios de la textualidad tienen una fuerte intervención en el área de lectura en un segundo idioma, y en su análisis en conjunto se puede concluir que cada característica se relaciona con el texto, con el autor o con el lector. Cuando un texto engloba cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad,

situacionalidad e intertextualidad, entonces se dice que es comunicativo, lo cual resulta de la interacción entre el texto que produce y el lector que recibe y construye significado.

Además de todas las características ideales en un texto para lectores cuya lengua impresa no es la primera, se promueve el uso de textos auténticos con el fin de que se incremente el interés y las habilidades de los alumnos; asimismo, se presenta el uso del idioma en situaciones de la vida diaria y contextos reales. Los textos auténticos elevan la autoestima de los alumnos porque se sienten más orgullosos y satisfechos al leer una lectura dirigida a quienes son hablantes nativos del inglés que al leer textos trabajados para quienes se encuentran aprendiendo tal idioma.

2.4.2 Etapas en el proceso de comprensión lectora

En esta sección se abordan las tres etapas o momentos que intervienen en el proceso de comprensión de lectura, el antes, durante y después. No obstante, se pone de manifiesto que no existe una línea que divida las acciones que suceden en cada etapa, porque lo que se realiza antes de leer, también puede suceder durante la lectura o al final de la misma.

Daniel Cassany (2006) es uno de los autores que se ha concentrado en estudiar el proceso de comprensión lectora en la lengua materna. Él enfatiza los tres momentos que enriquecen la comprensión del lector: antes, durante y después de la lectura. Las recomendaciones que presenta, tanto pueden aplicarse a textos escritos en el primer idioma o en un idioma extranjero. En el segundo caso solamente si el individuo ha logrado un nivel de conocimiento que le permita comunicarse efectivamente en el idioma extranjero, esto es, una competencia lingüística elevada.

Desde el punto de vista de este autor, las actividades previas a la lectura tienen mucha importancia debido a la preparación por parte del lector. De acuerdo con Cassany (2006), cuando el lector está frente al texto pero aun no comienza la lectura, ya imagina lo que va a encontrar en el texto, a menos que sea un documento que no esté planeado leer. Gracias a este conocimiento, se pueden recuperar de la memoria las palabras relacionadas con el tema con el que se va a interactuar. Esto da lugar a la comprensión y por tal motivo, no conviene dar al alumno un tema que no sea de interés para él o que el conocimiento previo sea nulo, a menos que se provea al lector de actividades previas de apoyo para facilitar la comprensión o en otro caso, se recomienda explicar el contexto de la lectura.

Solé (2005) también entra dentro del grupo de autores que han estudiado el proceso de comprensión de lectura en sus tres momentos, pero a diferencia de Cassany (2006) y Monereo (2002), ella profundiza en los objetivos de la lectura antes de leer el texto. Los objetivos planteados son muy variados y de ellos dependen tanto las estrategias que se usen como la manera de abordarlo. La autora enlista los siguientes propósitos que presiden la lectura.

- Leer para obtener una información precisa. Consiste en localizar algún dato que interese, por lo que se realiza una lectura selectiva y se discrimina mucha otra información. Entre las estrategias sugeridas está conocer el alfabeto, en caso de que se busque algo en una enciclopedia, o saber el orden de las secciones del periódico en caso de que se busque algo de deportes.
- Leer para seguir las instrucciones. A diferencia del caso anterior, aquí es indispensable leer todo ya que se busca “saber cómo hacer...”. Por ejemplo, las

reglas de uso de un aparato o la preparación de alguna receta. El beneficio de este tipo de lectura es que resulta significativa y funcional. Por esta razón, es necesario comprenderlo.

- Leer para obtener una información de carácter general. En este tipo de lectura solamente se busca enterarse de qué trata el texto. Aquí no se está presionado por encontrar cierta información, no hay necesidad de profundizar, solamente se pretende tener una idea del tema a grandes rasgos. Por ejemplo, si se desea escribir una monografía, normalmente se leen diferentes autores para tener una visión general del tema elegido. Ya después se lee para seleccionar la información que podría aportar a la monografía. Este tipo de lectura desarrolla la lectura crítica ya que el lector se forma una impresión del texto y sabe qué es lo más importante y qué no es relevante. Se recomienda realizar estas lecturas en la escuela ya que el alumno asume por completo su responsabilidad como lector.
- Leer para aprender. Es un hecho que con la lectura se aprende, pero en este caso se trata de ampliar los conocimientos con los que ya se cuenta a partir de la lectura de cierto texto. Este texto puede ser asignado o elegido personalmente. En este tipo de lectura, se hace uso de una gran variedad de estrategias debido a que el objetivo es aprender. Una de las estrategias es leer lentamente para profundizar en las ideas. El lector entra en un proceso de autorregulación ya que establece relaciones con lo que ya conoce, revisa las palabras desconocidas, subraya, hace resúmenes, toma notas, elabora esquemas o vuelve a leer. Estas estrategias regularmente son conscientes. Las guías de lectura y las discusiones previas son de gran utilidad para que el aprendizaje sea efectivo.

-
- Leer para revisar un escrito propio. Frecuentemente este tipo de lectura es común en los trabajos. Uno mismo lee lo que ha escrito para confirmar si se transmite el significado. Es necesario ponerse en el lugar de uno mismo y en el lugar del posible lector para que el texto sea entendible.
 - Leer por placer. Este tipo de lectura es una cuestión personal. Probablemente el lector vaya de un capítulo a otro sin seguir un orden y seguramente leerá las veces que él lo desee. Lo que importa es la experiencia emocional que resulta de la lectura.
 - Leer para comunicar un texto a un auditorio. Este tipo de lectura va dirigida a una audiencia, por lo que se busca al igual que en el caso anterior, que el mensaje sea transmitido. El lector utiliza diferentes recursos como entonación, pausa y hace énfasis en ciertos aspectos para hacer la lectura más amena y comprensible. Se realiza en voz alta, y el lector debe haberla leído antes.
 - Leer para practicar la lectura en voz alta. Este tipo de lectura no es muy recomendable a pesar que las escuelas lo utilizan a menudo. La lectura en voz alta permite cubrir ciertas necesidades, objetivos o finalidades de lectura como leer con claridad, rapidez y respetando puntuación, pero no se puede esperar que la atención de los alumnos sea la misma, por lo tanto no es una manera de evaluar la comprensión al terminar de leer.
 - Leer para dar cuenta de que se ha comprendido. Este tipo de lectura implica la comprensión total o parcial del texto leído. Usualmente se pide a los alumnos que contesten preguntas sobre el texto o recapitulen lo leído. La desventaja aquí es

que se acostumbra a que el alumno relacione la lectura con preguntas posteriores y no a construir significado del texto.

El propósito de la lectura es lo que le va a indicar al lector en qué debe o no debe enfocarse para alcanzar la tarea que se estableció, por ejemplo, si la intención del lector es estudiar para un examen, entonces se pondrá atención a los detalles y se buscará recordar esa información al día siguiente. Es en este momento que el alumno recurrirá a sus estrategias efectivas, ya sea para comprender o para retener el conocimiento.

La comprensión de un texto se beneficiará u obstaculizará dependiendo de la intención de la lectura. Por lo tanto, cuando un docente asigna la tarea de leer, es importante mencionar el propósito de la misma, para dar lugar a que el estudiante se interese por el texto.

Cassany (2006) propone motivar al alumno a leer asignándoles alguna tarea de lectura antes de comenzar a interactuar con el texto. De esta manera, la lectura tiene sentido y los estudiantes se interesan en encontrar la información solicitada. Otra de las acciones a realizar previas a la lectura es crear predicciones. Una vez que el lector ha generado predicciones, se debe encontrar verificación de las mismas en el texto para poder descartarlas en caso de que sean erróneas. Por otro lado, si las predicciones fueron correctas, el lector integra dicha información en sus conocimientos y se produce la comprensión.

Para poder anticipar el contenido del texto, el lector toma en cuenta títulos, imágenes, subtítulos, y lo que ya conoce del tema. Es importante recordar que las predicciones o anticipaciones pudieran estar equivocadas, pero esto es normal en el

proceso de comprensión de lectura y no conviene sancionar al alumno sino hacerlo sentir parte de la actividad lectora.

Para el período dedicado al momento de realizar la lectura Cassany (2006) sugiere diferentes ejercicios en donde el alumno busque datos concretos en el escrito. Por ejemplo las preguntas variadas, las cuales pueden referirse a lo literal o implícito, a la estructura o contenido; las preguntas abiertas o cerradas, o bien de opción múltiple. Se pueden intercalar las preguntas durante la lectura o bien hacer predicciones de lo que tratará o sucederá en el resto de la lectura. Otro consejo de este autor es que el lector transfiera datos del texto a otra forma de representación. Por ejemplo, pedirle que realice un cronograma, un esquema, un mapa conceptual o un dibujo. También se incluyen las ayudas gráficas durante la lectura con la finalidad de señalar diferentes puntos importantes y que el lector sepa que esa información es relevante. Por ejemplo, utilizar el subrayado, los asteriscos, los signos de interrogación, las flechas u otros, cada uno con un significado personal para el alumno.

Lo que sucede al momento de estar leyendo es lo que permite ir construyendo una interpretación del texto. Solé (2005) se centraliza en el profesor, cuando habla de la etapa durante la que se lee. Para esta autora, este es el momento clave donde se construye la comprensión y explica que para que ésta se logre se necesita la intervención del maestro en el modelado de estrategias, como por ejemplo, primero recurrir a la lectura compartida (de la cual nos ocuparemos más adelante) para posteriormente fomentar la lectura independiente por el placer de leer. Además sugiere ejercicios para desarrollar estrategias de predicción y de control de la comprensión. En lo que se refiere a obstáculos en la comprensión de textos, Solé (2005) menciona que los

errores y las lagunas de comprensión aparecen frecuentemente mientras se lee, por lo que lo que se necesita hacer de primera instancia es reconocer el error. En caso de que el alumno, no pueda percatarse del error, el maestro debe intervenir y proporcionarle una solución al mismo. Por esta razón es crucial desarrollar en el estudiante las estrategias metacognitivas, para que conozca la manera de reparar los errores de una forma autónoma, lo que conducirá a un monitoreo efectivo durante el tiempo de lectura que terminará en comprensión.

Para Cassany (2006), la interpretación del texto no es una tarea fácil. Una de las razones expuestas es que se requiere tiempo y trabajo para recuperar la información de lo que ya se leyó. Por tal motivo, al finalizar la lectura del texto, es pertinente realizar actividades como diálogos, en donde el trabajo en equipo o en pareja es la clave para enriquecer y desarrollar las ideas ya que los alumnos expresan verbalmente el pensamiento interior. Otra actividad es el escribir respuestas a preguntas. Esto resulta muy productivo ya que la escritura fomenta la reflexión. Gracias a ella, los alumnos concretan sus ideas e impresiones del texto, y regularmente las interpretaciones o reflexiones se centran en percepciones individuales de los alumnos. Sin embargo, es importante dejar en claro que no es obligatorio cerrar la lectura con una actividad formal de producción de textos.

Lo que Solé (2005) propone hacer después de la lectura es seguir comprendiendo y aprendiendo del texto utilizando tres estrategias. La primera es la identificación de la idea principal; la segunda, la elaboración de resumen, y la tercera, la formulación y respuestas a preguntas. De acuerdo con Allus (1978), la idea principal es el enunciado más importante que el autor usa para explicar el tema del texto, puede aparecer explícita

o implícitamente en cualquier lugar de éste (citado en Solé, 2005). Es necesario expresar que la idea principal pudiera enfocarse en dos puntos. Uno sería que para el lector la idea principal recayera por completo en el texto y el propósito del autor, mientras que el otro sería que el lector concediera más importancia a lo que él crea que es lo principal de acuerdo con sus conocimientos previos y objetivos de lectura. Entonces, estaríamos hablando de los conceptos establecidos por Van Dijk (1979) denominados como 'relevancia textual' y 'relevancia contextual' (citado en Solé, 2005, p. 120).

En cuanto a la segunda estrategia de resumir, Van Dijk (1983) afirma que “comprender un texto implica ser capaz de establecer un resumen, que produce de forma sucinta su significado global” (citado en Solé, 2005, p. 101). Esto se refiere a las macrorreglas, donde se busca resumir el contenido de un texto sin que se pierda el significado genuino (omitir y seleccionar; suprimir información poco importante para la interpretación global del texto; generalizar y construir o integrar, y sustituir información en el texto para que se integre de manera más reducida).

Solé (2005) sugiere tres tipos de preguntas que pueden formularse a partir de un texto tanto para evaluar (si es el caso del maestro quien las formula) como para regular su comprensión (si es el caso que el mismo lector las formule y responda). A continuación se enlistan:

- Preguntas de respuesta textual. Sus respuestas pueden encontrarse de forma precisa y directa en el texto.
- Preguntas donde se piensa y se trata de encontrar la información necesaria. Las respuestas deben elaborarse en base a inferencias y deducciones a partir del texto.

- Preguntas de elaboración propia. Las respuestas no aparecen en el texto, se necesita la intervención del conocimiento del lector y su punto de vista u opinión.

Estas categorías de preguntas pueden ser elaboradas en los momentos posteriores a la lectura. Se podrían clasificar como preguntas de memorización, de análisis y de reflexión, y finalmente las de elaboración personal van más allá de la comprensión.

En síntesis, se retoma la premisa de que las estrategias o acciones realizadas en los tres momentos del proceso de lectura son transferibles. Sin embargo, no estaría de más resumir el propósito de cada etapa. Antes de leer, se sugiere preparar al alumno activando su conocimiento previo y elaborando predicciones de lo que posiblemente encontrará en el texto. Durante la lectura, se desarrollan las habilidades de comprensión, y en el caso de la lectura en un idioma extranjero se mejora la competencia lingüística. Finalmente, después de leer se analiza y se interpreta el texto desde el punto de vista del autor y el propio, se extrae información importante y se ofrecen respuestas a preguntas elaboradas en relación al tema del texto.

2.4.3 Las estrategias cognitivas y metacognitivas

Para la presente investigación, se tomó una muestra de alumnos que ya cuentan con un nivel de inglés, en algunos casos, avanzado por lo que se presume que las estrategias utilizadas para leer en español se pueden transferir fácilmente a la lectura de textos en inglés. De lo contrario, se creería que el alumno no tiene estrategias de lectura en textos escritos en su lengua materna o que no sabe cómo transferirlas.

Según Castelló (citado en Monereo, 2002), el contar con estrategias de aprendizaje supone tomar decisiones intencional y voluntariamente respecto a cómo actuar para conseguir un determinado objetivo de aprendizaje. Las estrategias de lectura permiten decidir cómo se debe leer, teniendo en cuenta los propios objetivos y las características del texto.

Para Solé (2005), las estrategias de comprensión lectora son procedimientos que implican objetivos, planificación de acciones para lograrlos, evaluación de los mismos y un posible cambio. Se ha llegado a la conclusión de que se necesita enseñar las estrategias para llegar a la comprensión de lectura. Por lo tanto, las estrategias “Se enseñan -o no se enseñan- y se aprenden -o no se aprenden-” (Solé, 2005, p.59). Además, las estrategias de lectura son procedimientos de carácter elevado en donde interviene lo metacognitivo y lo cognitivo, es decir, la mentalidad estratégica tiene una capacidad para representar y analizar los problemas y la flexibilidad para buscar soluciones.

Es muy difícil cambiar la personalidad de un alumno. Por el contrario, el enseñar y modificar las estrategias de aprendizaje (o de comprensión) es una tarea fácil de realizar. Esto puede lograrse gracias a un entrenamiento o capacitación, lo cual forma parte del proceso de enseñar un idioma. Para Oxford (1990), los beneficios de este entrenamiento son: hacer consciente al alumno en cuanto a las estrategias que utilizan, evaluar el uso de las mismas y además, el mismo maestro podría mejorar el uso de sus propias estrategias.

Las estrategias cognitivas se eligen intencionalmente para lograr un objetivo. Para entender el papel de estrategias cognitivas al momento de leer, sólo se necesita analizar

nuestros comportamientos en la vida diaria. Un ejemplo muy común citado por Almasi (2003) es el del camino que se recorre del trabajo a casa. Debido a la frecuencia con que se realiza, se considera una actividad automática de modo que al llegar a casa ni siquiera se recuerda haber visto ciertos negocios o haberse detenido en algún semáforo. Esta situación, la de conducir del trabajo a casa o viceversa, no requiere de ningún esfuerzo cognitivo a menos que haya ocurrido un terrible accidente en esa ruta y se necesite “pensar” en un plan para evitar el tráfico. Es en este momento en el que probablemente surgen una serie de estrategias para luego decidir la que sea más efectiva, es decir, ocurre un procesamiento de posibles estrategias el cual exige que el individuo, piense, planee, evalúe y regule sus comportamientos, entonces se habla de la intervención de la cognición y metacognición.

Los autores difieren en si las estrategias son conscientes o inconscientes. Recién se mencionó que eran conscientes. Sin embargo, desde el punto de vista de Solé (2005), las estrategias ocurren generalmente de forma inconsciente, especialmente cuando los lectores son expertos y van comprendiendo conforme van leyendo, es decir, automáticamente se realiza el procesamiento de información. El problema aparece cuando el lector encuentra obstáculos que no le permiten comprender el texto, como por ejemplo, vocabulario desconocido, eventos inesperados o la ausencia de alguna página. Y entonces ese piloto automático se desactiva y se buscan estrategias para superar los problemas. Es entonces cuando se habla de estrategias conscientes.

El hablar de estrategias de lectura involucra la posibilidad de enseñar a los estudiantes a tomar decisiones respecto a cuándo, cómo y por qué leer cierto texto. Las

estrategias cognitivas y metacognitivas aparecen cuando el lector toma en cuenta los siguientes aspectos (Castelló citado en Monereo, 2002).

- El objetivo de lectura. El conocer la razón por la que se está leyendo permite ajustar ciertos comportamientos a los propios objetivos y de esta manera darle sentido a la lectura. Por ejemplo, el objetivo puede ser divertirse, aprender, conocer de un tema o aclarar una duda entre otros, y dependiendo del propósito será más fácil valorar y controlar la propia comprensión.
- El tipo de texto. Tomar consciencia antes de empezar un texto ayuda a decidir cómo se lee. Permite planificar la lectura y así se recupera de la memoria lo que ya se conoce del tema con la información nueva.
- Los procedimientos. Dependiendo de las características del texto y los objetivos, se pueden utilizar diferentes estrategias que faciliten la comprensión. Por ejemplo, subrayar, hacer esquemas o tomar notas. Aprender estrategias implica decidir sobre estos procedimientos.
- El propio proceso de lectura. Se refiere a reflexionar acerca de cómo se ha leído cierto texto y por qué. Además permite autoevaluarse y se basa en el análisis del propio desempeño de acuerdo con los objetivos propuestos.

Todo este proceso no puede llevarse a cabo sin la metacognición, aspecto clave en la planeación, que permite estar consciente de los cambios que deben hacerse cuando algo no funciona como se esperaba y así obtener un mejor resultado. Siguiendo con el mismo ejemplo al conducir, el proceso comienza con el objetivo de llegar a casa. Al escuchar del accidente se toma consciencia del problema y se evalúan diferentes alternativas: esperar en el tráfico, esperar hasta que se despeje la avenida o tomar

alguna ruta diferente. Cuando se toma la decisión de elegir otro camino con la intención de evitar el tráfico se habla de “comportamiento estratégico”.

En un estudio (Lorch et al., 1993) se indagó acerca del conocimiento condicional de los estudiantes universitarios en relación con las tareas de lectura. Pidieron a los estudiantes señalar (1) cuándo leían –en qué situaciones- (2) con qué objetivos – por qué razones- y (3) cuál consideraban la mejor manera de hacerlo- qué estrategias usaban en dichas condiciones. Los resultados muestran que no todos los estudiantes universitarios identifican las condiciones en las que cierta estrategia de lectura es más útil que otra. Estos estudiantes actúan de manera automática, es decir, en cualquier situación de lectura hacen lo mismo: leen, toman notas y resumen. Sin embargo, algunos otros realizan ciertas acciones dependiendo de los objetivos de lectura, lo que los hace más estratégicos. La Tabla 2.4 resume los resultados encontrados (Castelló citado en Monereo, 2002).

| Objetivos de lectura habituales para el estudiante universitario | | |
|--|--------------------------------------|---|
| Objetivo (leer para) | Ejemplos (leer un/a...) | Condiciones de la tarea (es imprescindible) |
| 1. Preparar un examen | 1. Texto de química para un examen | 1. Leer despacio y de forma concentrada, emplear técnica de estudio, auto-interrogarse, etc. |
| 2. Realizar un estudio | 2. Artículo para escribir un trabajo | 2. Ser crítico con el contenido, no distraerse, analizar el sentido de escritura, implicarse emocionalmente, etc. |
| 3. Preparar una clase | 3. Capítulo para discutirlo en clase | 3. Leer de prisa, no atender a detalles, etc. |
| 4. Aprender | 4. Capítulo para entender un tópico | 4. Leer despacio, no evaluar inmediatamente la comprensión, emplear técnicas de estudio, etc. |

| | | |
|----------------------------|---|--|
| 5. Efectuar una aplicación | 5. Receta para cocinar un plato | 5. Leer despacio, atender a las fases, memorizar los pasos, etc. |
| 6. Buscar un dato | 6. Guía de TV para elegir un programa | 6. Leer deprisa, con atención selectiva, no intentar entender, etc. |
| 7. Estar informado | 7. Biografía para saber sobre un personaje | 7. Leer despacio, comprender y memorizar, etc. |
| 8. Cambiar de opinión | 8. Noticia para confrontar el propio punto de vista | 8. Leer deprisa, anticipar y visualizar las ideas, implicarse emocionalmente, etc. |
| 9. Estimularse | 9. Novela para divertirse | 9. Concentrarse, anticipar y visualizar las ideas, implicarse emocionalmente, etc. |
| 10. Matar el tiempo | 10. Cómic para relajarse | 10. Leer deprisa y superficialmente, anticipar y visualizar ideas, etc. |

Tabla 2.4 Objetivos de lectura

Tomada de Pérez Cabani (1997) p. 33 realizado por Lorch y Col. 1993

De acuerdo con Gunning (2000), el objetivo de las estrategias que se utilizan al leer es comprender el significado del texto. Las estrategias que cada persona utiliza son diferentes; asimismo, la actitud hacia la lectura varía de individuo a individuo, y los hábitos de estudio que cada uno posee también difieren. En cuanto al texto, se encuentran diferencias en género, tema, estilo, nivel de dificultad y propósito de lectura. Paris et al. (1991) enlistan seis razones para enseñar al alumno a ser estratégico al momento de leer (citado en Almasi, 2003).

- Las estrategias permiten que el alumno elabore, organice y evalúe el texto.
- Ayudan al desarrollo cognitivo en otras áreas, es decir, mejoran la memoria, comunicación y aprendizaje.

-
- El alumno selecciona sus propias estrategias y tiene control sobre ellas permitiéndole ampliar su repertorio.
 - Crean el desarrollo metacognitivo y dan lugar a la motivación.
 - El proceso de las estrategias es de gran valor ya que se puede enseñar a los niños.
 - Promueven el crecimiento y desarrollo del alumno como lector en todas las materias del currículo.

Para Prawat (1989), los comportamientos estratégicos son una serie de técnicas heurísticas y de control general. Las técnicas heurísticas se refieren al proceso de resolver problemas pero no requieren mucho procesamiento cognitivo, sino trucos. Por ejemplo, cuando el profesor les pide a sus alumnos leer los títulos antes de leer, o les enseña a usar la nemónica para recordar información. Por el contrario, las estrategias de control general exigen un poco más de esfuerzo y procesamiento cognitivo como planear, monitorear o evaluar. Cuando las estrategias se emplean repetidamente, pueden volverse automáticas (citado en Almasi, 2003).

Pressley y sus colegas (1989) identificaron las características de un individuo estratégico (citado en Almasi, 2003).

- Conoce la estrategia. Cuenta con los tres tipos de conocimiento: declarativo, procedimental y condicional.
- Está motivado al emplear la estrategia.
- Hace uso de la metacognición para regular su desempeño y comprensión.
- Analiza el texto que lee. Selecciona las estrategias que le ayudarán a alcanzar el propósito de la lectura.

- Cuenta con una gran variedad de estrategias efectivas.

Almasi (2003) describe el primer punto haciendo referencia al conocimiento que el alumno tiene de la estrategia que seleccionará. El conocimiento declarativo es la información necesaria para llevar a cabo una actividad y alcanzar la meta. Por ejemplo, cómo está estructurado el texto que se va a leer, estar conscientes de que se encontrarán personajes, un conflicto, la resolución, o algún otro elemento. Este tipo de conocimiento se almacena en la memoria a largo plazo. El conocimiento procedimental es el saber cómo hacerlo, es decir, cómo llevar a cabo la actividad. El conocimiento declarativo se vuelve conocimiento procedimental. Un ejemplo de cómo emplear este conocimiento al leer es saber anticiparse al texto o resumir la trama. Por último, el conocimiento condicional (Paris et al., 1983 citado en Almasi, 2003), el cual se refiere a la habilidad para saber cuándo y por qué es recomendable emplear la estrategia seleccionada. Tomando como ejemplo la situación anterior de anticiparse al texto, este tipo de conocimiento se podría aplicar al saber cuándo deben hacerse las anticipaciones y por qué es importante hacerlas al realizar una lectura.

Las estrategias cognitivas y metacognitivas no siempre son fáciles de observar. Hay muchas acciones que no se pueden ver, por ejemplo, los procesos mentales. Resulta una tarea difícil para el maestro identificar algunas estrategias de aprendizaje que sus alumnos emplean aún y cuando se recurra a grabaciones, ya que el uso de parte de las estrategias ocurre fuera del aula de una forma natural e informal donde el maestro obviamente no está presente.

2.4.4 Clasificación de estrategias de comprensión de lectura de acuerdo con Gunning

Al iniciar el proceso de comprensión de un texto, el alumno toma un rol activo, ya que emplea sus estrategias. Se ha llegado al momento de clasificar las estrategias de comprensión de lectura. Según Gunning (2000), una estrategia es una actividad que se planea con el fin de alcanzar una meta. Las estrategias de comprensión lectora abarcan: preparación, organización, elaboración, práctica, y monitoreo. En la Tabla 2.5 se pueden observar las acciones realizadas en cada categoría.

- Estrategias de preparación. Son aquellas en donde el alumno observa el texto y predice de qué tratará, es decir, él mismo se prepara para construir significado.
- Estrategias de organización. Ayudan a relacionar ideas en el texto, específicamente entre la idea principal y las ideas secundarias. Por ejemplo resumir, parafrasear, relacionar palabras, poner atención a la estructura del texto y crear mapas semánticos.
- Estrategias de elaboración. Se refieren a asociar o integrar la información que se está leyendo con información que ya se ha leído previamente. Por ejemplo, crear analogías, inferir, visualizar, evaluar o leer críticamente.
- Estrategias de práctica. Abarca los pasos necesarios para recordar el material estudiándolo o repitiéndolo. Por ejemplo, enlistar los puntos importantes de la lectura, tomar notas, subrayar, evaluarse y leer nuevamente.
- Estrategias de monitoreo. Se refiere a estar conscientes de la comprensión del texto que se logra en sí mismo y cómo regularla. Por ejemplo, establecer metas al

leer, leer a cierta velocidad dependiendo de la dificultad del texto, revisar la comprensión o buscar soluciones en caso de que la comprensión fracase.

| ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LECTORA | | | | |
|-----------------------------------|---------------------------------|--|-------------------------|--------------------------|
| Estrategias de preparación | Estrategias de organización | Estrategias de elaboración | Estrategias de práctica | Estrategias de monitoreo |
| Activar conocimiento previo | Comprender la idea principal | Inferir | Enlistar | Regular |
| Establecer propósitos y metas | Determinar detalles importantes | Imaginar | Tomar notas | Revisar |
| Observar con anticipación | Organizar detalles | Crear preguntas | Subrayar | Reparar |
| Predecir | Tener una secuencia | Evaluar (lectura crítica) | Preguntarse a sí mismo | |
| | Seguir instrucciones | <i>K-W-L chart</i> | Releer | |
| | Resumir | Tabla para activar conocimiento. Lo que se conoce, lo que se desea conocer y lo que se aprendió. | | |

Tabla 2.5 Estrategias de comprensión lectora
 Modificada de Gunning, 2000, p. 203

Habiéndose brevemente presentado lo que cada grupo de estrategia comprende, se proseguirá con una explicación más amplia de la clasificación de Gunning (2000).

2.4.4.1 Estrategias de preparación

Gracias a las estrategias de preparación se activa el conocimiento previo que se tiene acerca de algún tema del cual apenas se va a leer. Gunning (2000) afirma que

estas estrategias permiten hacer predicciones de lo sucederá en el texto o de lo que se tratará. Establecer metas y observar con anticipación son dos de las acciones que se realizan antes de leer un texto.

Si la lectura se realiza dentro del salón de clase, el conocimiento previo generalmente se activa cuando el maestro hace una serie de preguntas relacionadas tanto al tema de la lectura, como a experiencias personales de los alumnos. Además, el docente es quien establece el propósito de la lectura a través de preguntas. Sin embargo, los alumnos también deciden cuál es la meta que desean alcanzar; si es entretenerse, aprender, o solamente leer para contestar un examen. El observar el texto anticipadamente es una estrategia que ayuda a que el alumno establezca su propósito de lectura: se lee el título, los encabezados, la introducción, el resumen, las imágenes, y así se tiene una idea general del texto. Esta estrategia permite hacer predicciones con la información que se obtiene al pasar las hojas de la lectura antes de leer (Gunning, 2000,).

Las predicciones dependen del conocimiento que se tenga acerca del tema, y el profesor puede pedir a sus alumnos que justifiquen tales predicciones. Nessel (1987) sugiere hacerse dos preguntas ya sea antes de leer o en cualquier momento de la lectura (citado en Gunning, 2000).

- ¿Qué piensas que ocurrirá?
- ¿Por qué piensas así?

Las predicciones se pueden volver automáticas cuando el alumno utiliza esta estrategia frecuentemente. De la misma manera, se convierte en una excelente herramienta en la comprensión de lectura, siempre y cuando el alumno conozca cuándo

y dónde hacer uso de esta estrategia. Es importante mencionar que si el alumno no cuenta con conocimiento previo acerca del tema, el hacer predicciones resulta difícil, por lo que se recomienda utilizar otra estrategia.

2.4.4.2 Estrategias de organización

El objetivo de las estrategias de organización es construir significado. A diferencia de las estrategias de preparación, éstas se usan durante y después de la lectura. Consisten en seleccionar los puntos más importantes de la lectura y empezar a relacionarlos. Se identifica la idea principal del texto y las ideas secundarias para resumir, tomar notas o hacer un bosquejo de la información relevante (Gunning, 2000).

La habilidad que demuestran los alumnos para identificar la información más importante es un factor indispensable para lograr la comprensión. Algunos aspectos necesitan ser comprendidos y recordados siguiendo un orden, por lo que se necesita organizar la información. El resumen es una de las estrategias que más beneficios tiene. Forma parte de las estrategias de organización y consiste en identificar la idea principal y las ideas secundarias para mejorar la comprensión y elevar la retención. Se considera un medio de metacognición de monitoreo (oral o escrito) a través del cual el alumno puede evaluar su entendimiento del texto que ha leído.

2.4.4.3 Estrategias de elaboración

Estas estrategias ocurren al momento en que se está leyendo y también posteriormente. El lector generalmente infiere, crea imágenes, formula preguntas y toma un rol crítico (Gunning, 2000).

Inferir es otra de las estrategias de elaboración más importantes, ya que el lector construye sus propias interpretaciones a partir del texto sin que la información se encuentre explícita. Esta estrategia depende en gran medida del conocimiento previo con el que se cuente. De no ser así, la comprensión del texto resulta difícil de lograrse.

Imaginar es crear representaciones de la información presentada en el texto. Es una estrategia muy útil para mejorar la habilidad de predecir, llegar a conclusiones o simplemente recordar la información. La imaginación en la lectura se funda en la Teoría del 'Código Dual' (Gunning, 2000, p. 227) la cual establece que los textos pueden ser procesados cognitivamente de manera verbal o no verbal. Esta última se enfoca en la imaginación.

El formular preguntas le permite al alumno cambiar su papel de pasivo a activo. Gracias a esta estrategia se puede lograr la comprensión debido al interés del alumno por conocer la respuesta.

2.4.4.4 Estrategias de práctica

Las estrategias de práctica se refieren a los pasos necesarios para recordar el material leído. Por ejemplo, enlistar, tomar notas, subrayar o volver a leer. El lector recuerda información del texto fácilmente. A estas estrategias Oxford (1990) las conoce como estrategias de memoria.

2.4.4.5 Estrategias de monitoreo

Hasta aquí se han mencionado diferentes estrategias de las que se espera hacer uso para dar lugar a la comprensión de lectura. Sin embargo, no solamente se necesita conocerlas, sino saber cómo, cuándo y dónde utilizarlas. De acuerdo con Gunning (2000), esto se conoce como monitoreo y forma parte de la metacognición. La metacognición en el proceso de lectura se caracteriza por cuatro aspectos. El primero es el saberse aprendiz; el segundo es regular la lectura; el tercero es la revisión, y el cuarto es la corrección. A continuación se describen los cuatro brevemente.

- El saberse aprendiz

El alumno conoce sus habilidades y debilidades al momento que se enfrenta con un texto. Como punto de partida, intenta recordar todo lo que ya sabe del tema para poder hacer conexiones con la lectura.

- Regular la lectura

El estudiante establece el propósito de lectura, ¿para qué va a leer? ¿qué necesita de la lectura? Se observa el material y se decide qué estrategia se va a utilizar.

- Revisión

El lector se detiene a reflexionar los aspectos que ha comprendido y los que aún no. Es en este momento cuando se está consciente de la medida en que sus metas se han cumplido.

- Corrección

Este punto se refiere a la acción que realiza el alumno cuando está consciente de que el texto no está siendo comprendido. Algunas de las posibles razones de este problema de comprensión pueden ser, por ejemplo, que el vocabulario es desconocido o

utilizado en otros contextos no familiares, hay conceptos nunca antes vistos, existe la falta de conocimiento de la puntuación, se da importancia a aspectos no relevantes, la organización del párrafo es compleja, no existe coherencia entre los párrafos, el conocimiento previo es nulo o se llegó a una interpretación equivocada.

Todos estos obstáculos podrían superarse de diferentes maneras. Como solución se sugiere releer el texto; seguir leyendo hasta el final para ver si la idea principal se torna clara o, dependiendo de la gravedad de la incomprensión o confusión, el alumno podría regresar a leer lo que ya leyó; bajar la velocidad de lectura; buscar imágenes relacionadas con el texto, o contar con un diccionario al momento de leer.

2.4.5 Las estrategias socioafectivas

En el caso de esta investigación se integraron en una misma categoría las estrategias sociales y afectivas. Una de las razones principales de unirlas fue que se ha encontrado relación entre ellas. Se puede decir que cuando se trabaja con alguien más (estrategia social), se reduce la ansiedad (estrategia afectiva), entre otros beneficios.

En el caso particular del presente estudio, no se organizaron equipos de trabajo. La aplicación de la lectura se realizó de manera individual, dejando que los estudiantes recurrieran a sus compañeros si lo necesitaban y lo deseaban. Sin embargo, siendo esta una tesis doctoral, y con el objetivo de fundamentar y profundizar en las estrategias socioafectivas, se decidió incluir literatura concerniente a las mismas.

Dentro del área de lectura, las estrategias sociales y afectivas resultan sumamente necesarias, debido a que permiten que los alumnos compartan ideas y

pensamientos que regularmente enriquecen el conocimiento de uno mismo, y esto resulta en motivación. Por estas interacciones se puede decir que la cooperación es uno de los pilares dentro de las estrategias sociales, especialmente cuando se trata de textos en inglés. Las agrupaciones pueden ser en equipos o en parejas y aunque los alumnos interactúen en español (primer idioma en la muestra de este estudio), se crea un ambiente de aprendizaje al definir vocabulario, dar ejemplos o expresar opiniones. Es importante mencionar que no solamente se interactúa entre los alumnos, sino que también el alumno se dirige al maestro para aclarar dudas y así poder continuar con la comprensión del texto. Además, el interactuar con otros permite fomentar el respeto hacia las ideas y puntos de vista de los demás.

Según Gunning (2000), cuando el alumno interactúa con sus compañeros o con el maestro acerca de alguna lectura, se construye el significado del texto. Este autor considera la lectura como una actividad individual; sin embargo, está de acuerdo con que al discutir diferentes perspectivas acerca de lo que se ha leído se modifican las ideas y se amplía el conocimiento adquirido del texto.

Por otra parte, Day y Bamford (2005) establecen que dentro de la afectividad en el proceso de comprensión de lectura en un idioma extranjero se distinguen dos factores: la actitud y la motivación. Una de las características principales de la actitud es que ésta puede cambiar, modificarse o inclinarse hacia un aspecto más positivo, o lo contrario. Estos dos autores proponen un modelo de la adquisición y desarrollo de actitudes en la lectura en un segundo idioma. Este modelo muestra cuatro orígenes de dónde nace la actitud que un alumno pudiera tener hacia la lectura en un segundo idioma o idioma extranjero, tal como se muestra en la Figura 2.1.

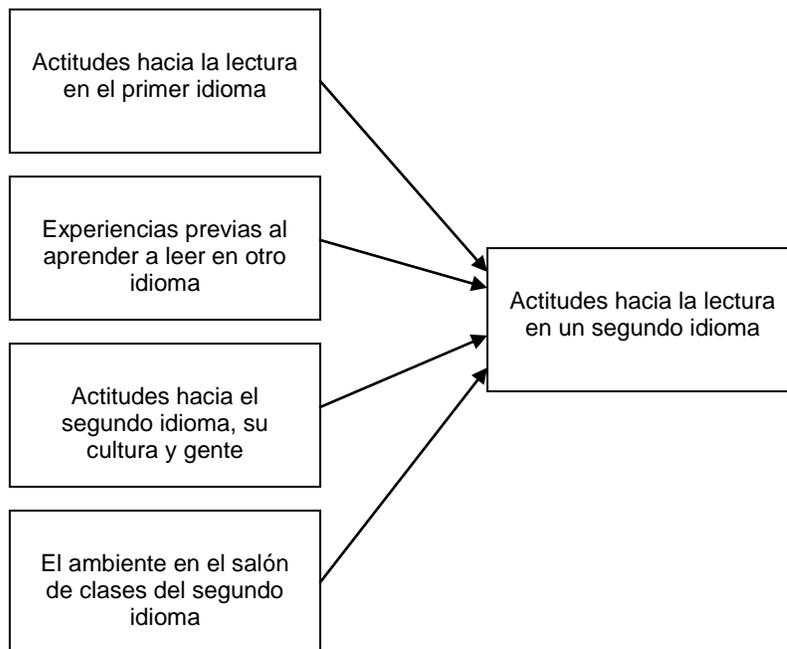


Figura 2.1 Orígenes de la actitud hacia la lectura en un segundo idioma (Day & Bamford, 2005)

De acuerdo con este modelo, en primera instancia, si al alumno le agrada leer en el primer idioma, entonces seguramente sentirá el mismo gusto por leer en un idioma extranjero o por comenzar a leer en un segundo idioma. Por el contrario, si la actitud del estudiante es negativa hacia la lectura en su primer idioma, posiblemente también sea negativa su actitud hacia lecturas en otro idioma diferente al materno. La actitud positiva a leer en el primer idioma pudiera tener su origen en la familia o en la escuela donde se realizan prácticas de lectura.

De igual manera, probablemente la actitud del alumno hacia textos en un segundo idioma será positiva si ha vivido experiencias exitosas al interactuar con textos escritos en otro idioma. Por otro lado, el alumno se decepcionará y su actitud será negativa si en algunas ocasiones nunca logró entender las lecturas en otro idioma diferente al materno.

La tercera fuente se refiere al entusiasmo que un alumno puede mostrar ante otra cultura, especialmente aquella que habla el idioma utilizado en el texto. Por ejemplo, si el alumno tiene ascendientes ingleses, se interesará por leer y comprender textos en inglés británico para aprender más acerca de su cultura o en algún momento viajar a Inglaterra.

Finalmente, el ambiente en el salón de clases tiene gran peso en la actitud que el alumno siente hacia la lectura en un segundo idioma. Si el maestro, los compañeros, las actividades y los materiales, entre otros factores, permiten llegar a la comprensión de textos de una manera fácil y efectiva, se crearán actitudes positivas hacia la lectura en un segundo idioma.

El segundo factor dentro de la afectividad en el proceso de comprensión de lectura en un idioma diferente al primero es la motivación. Según Gunning (2000), la motivación es imprescindible en el proceso de comprensión de lectura. La selección o uso de la estrategia dependerá de la ayuda o efectividad que dicha estrategia haya proveído en experiencias pasadas, para lograr la comprensión de cierto texto. Desde esta perspectiva, la motivación aumenta y el lector se siente competente para realizar actividades de lectura. Es importante buscar soluciones a posibles obstáculos que pudieran encontrarse al momento de leer, ya que el superar estas dificultades también incrementa la motivación en el lector, en este caso, en el alumno.

En pocas palabras, la motivación es lo que impulsa a los individuos a hacer o no hacer algo. Similarmente al tema de actitud, Day y Bamford (2005) diseñaron un modelo de las variables que motivan a que un alumno lea en un segundo idioma (o idioma extranjero). Estos autores dividen las variables en dos grupos, el grupo de esperanzas y el de valores, esto significa que el lector se interesará por leer lo que espera entender y

por lo que valga la pena leer, es decir, que le encuentre valor a la lectura. De otra manera, será difícil que el alumno se motive a leer. A continuación se muestra el modelo de motivación en la Figura 2.2, y posteriormente una breve explicación del mismo.

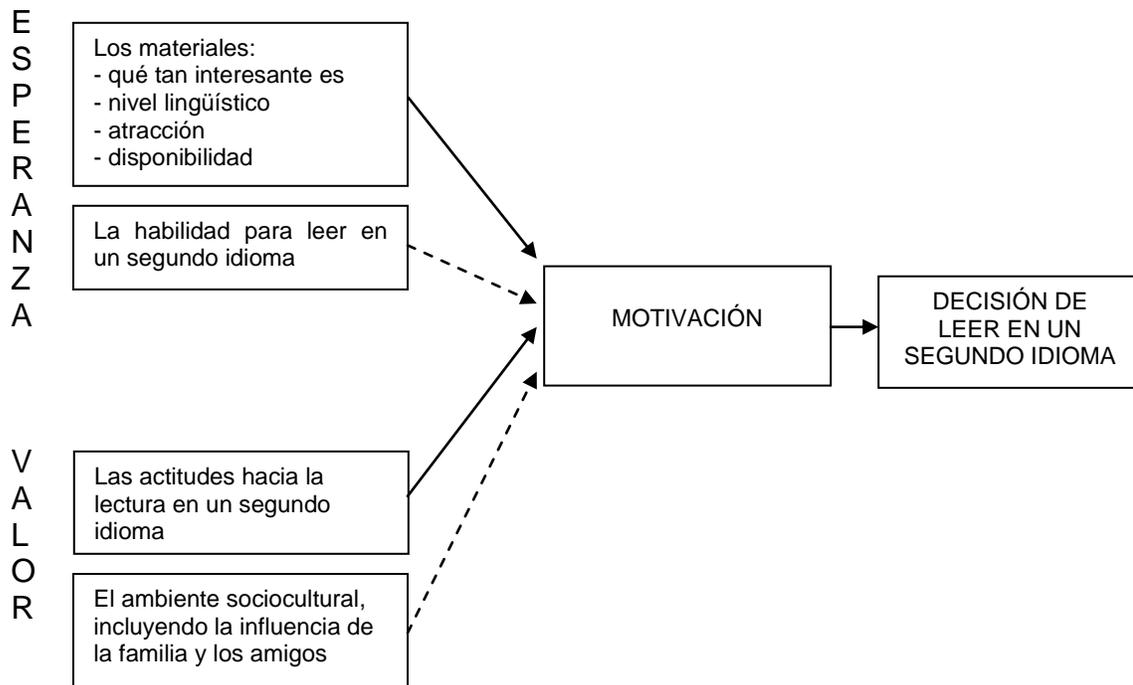


Figura 2.2 Modelo de motivación hacia la lectura en un segundo idioma

Este modelo de esperanza y valor para alcanzar la motivación de la lectura en un segundo idioma muestra cuatro variables. Es importante aclarar que este modelo aplica a la lectura extensiva (cuando el alumno elige lo que va a leer). Primeramente, el material debe llamar la atención del lector. Sin interés, es difícil motivar al alumno. Dentro de la habilidad para leer en un segundo idioma, se puede comentar que regularmente el alumno elige el material apropiado de acuerdo con su nivel de competencia en el segundo idioma. La tercera variable de actitud ya se describió al inicio

de este apartado. Por último, el ambiente sociocultural también forma parte de la motivación ya que la familia, los amigos y la sociedad animan al lector a leer en un segundo idioma siempre y cuando ellos también se encuentren en la misma situación o proceso de comprensión.

Como se puede apreciar, la variable de la habilidad de lectura y el ambiente sociocultural muestran una flecha tenue o punteada hacia la motivación porque en el caso de que el alumno no cuente con ellas, de cualquier manera se puede llegar a la motivación, solamente con actitud positiva y buena elección de materiales, ya que las actitudes y los materiales son variables básicas para incrementar la motivación de la lectura en un segundo idioma.

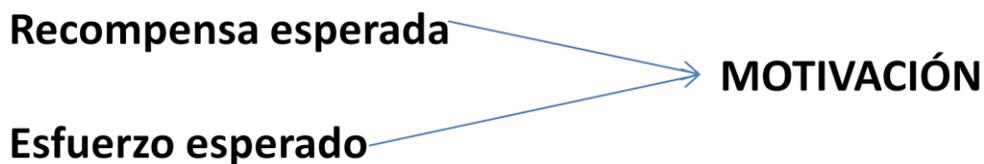
Una de las estrategias socioafectivas que también elevan la motivación es la reflexión, lo cual también involucra lo metacognitivo. Cuando el alumno logra involucrarse en el texto y enfoca toda su atención en las líneas que está leyendo, entonces aprende y recuerda con más facilidad, lo que le permite estar activo durante el proceso de lectura. Se recomienda que el profesor provea al alumno con preguntas de reflexión y tiempo necesario para que elabore sus respuestas (Gunning, 2000).

Por lo tanto, se reafirma que la motivación es un factor que influye fuertemente en la comprensión de lectura, debido a que es un impulso dirigido a alcanzar la meta que se ha establecido, en este caso, entender el texto que se ha leído ¿Cuál es el objetivo de leer? De acuerdo con Anderson (1999), existen dos razones: para informarse y por placer. Cuando se interactúa con un texto de carácter informativo, se obtiene información nueva y se aprende. Por otro lado, si solamente se busca entretenimiento, el lector se

relaja y disfruta de los libros. Sin embargo, cualquiera que sea el objetivo de la lectura, el lector siempre espera comprender el mensaje del texto.

Cuando el alumno cuenta con una gran variedad de técnicas y estrategias de lectura, la motivación es mayor, especialmente si los textos tratan de contenido académico, debido a que comprende con mayor facilidad en menos tiempo. Regularmente el vocabulario desconocido es uno de los factores que obstaculizan la comprensión, pero cuando el alumno es habilidoso, es decir, trata de descubrir los significados por el contexto, no existe problema alguno en la comprensión (Anderson, 1999).

Así como Day y Bamford (2005), Dulin (citado en Anderson, 1999) también propone un modelo para aumentar la motivación:



La idea se centra en que la motivación aumenta al esperar recompensa y al disminuir el esfuerzo esperado. La mejor manera de lograrlo es cuando el profesor lleva a cabo las actividades consignadas en la Tabla 2.6:

| | |
|---|--|
| Incremento de recompensa esperada | Reducción del esfuerzo esperado |
| Animar a los alumnos frecuentemente | Presentar información de antecedentes |
| Propiciar actividades interesantes | Centrarse en un objetivo |
| Diseñar exámenes justos | Ver con anticipación el tipo de actividad |
| Propiciar actividades de alto éxito | Ver con anticipación el vocabulario |
| Lograr que el alumno se involucre en el propósito de la lectura | Discutir las estrategias de lectura |
| Lograr que el alumno elabore preguntas | Utilizar materiales de alto éxito |
| Aplicar lecturas significativas | Dividir capítulos largos en secciones cortas |

Tabla 2.6 Modelo para incrementar la motivación

Tomado de Irwin (1991). *Teaching Reading Comprehension Processes*, second edition, p. 145. EnglewoodCliffs, NJ: Prentice Hall (citado en Anderson, 1999).

De la misma manera, Irwin and Baker (citado en Anderson, 1999) aconsejan motivar a los alumnos a leer a través de la guía mencionada a continuación:

- Motivar al alumno siempre que se le proporcione una lectura.
- No hacerle ver al alumno que la lectura es un deber o castigo.
- Elevar la recompensa y disminuir el esfuerzo siempre que sea posible.
- Permitir al alumno elegir qué leer y por qué.
- Fomentar en el alumno el interés por la lectura, concienciarlos de encontrarle significatividad, relevancia y siempre mencionarles el propósito y cómo la lectura puede ser útil en un futuro.
- Como profesor, demostrar interés por la lectura.
- Asegurarse de que los alumnos lograrán la comprensión.

Por lo tanto, es un hecho que uno de los métodos para elevar el nivel de motivación es enseñar a los alumnos a usar estrategias para entender los textos. Las estrategias se dirigen a un objetivo y disminuyen el esfuerzo, lo que termina en el éxito de la comprensión de lectura.

La clave para que el alumno utilice estrategias que valgan la pena y sean satisfactorias es que se refleje un resultado exitoso, esto es, que el alumno note cómo su desempeño mejora al emplear estrategias. La teoría de la atribución propuesta por Weiner (1979) explica por qué los individuos se motivan. Si transferimos esta teoría al contexto de las lecturas, se podría decir que el alumno logra la comprensión exitosa del texto, debido a su intencional uso de estrategias. Esta teoría establece que el éxito logrado es resultado de la capacidad y esfuerzo por parte del lector, además del nivel de dificultad de la tarea y de la suerte (Almasi, 2003).

Se resume que las estrategias socioafectivas representan un grupo muy amplio que involucra interacción con otros individuos y control sobre las emociones, con el fin de ayudar en el proceso de aprendizaje, en este caso, en el proceso de comprensión de lectura. Estas estrategias dependen del nivel de empatía entre los alumnos y el profesor, y abarcan factores como sentimientos, actitudes y motivación.

2.4.5.1 La lectura compartida

Como parte de la literatura que promueve la lectura en equipo, se presenta este apartado sobre la lectura compartida. Analizando las propuestas de quienes trabajan este tema, se encontró que un alto número de ellos proponen utilizar un libro grande. Sin embargo, Spears (2004) sugiere cualquier libro, algún póster, o transparencia de proyector. Los alumnos se sientan cerca del profesor y toman turnos para leer o releer. A pesar de que gran parte de los autores que desarrollan el tema de la lectura compartida la recomiendan para niños, Spears (2004) afirma que todas las edades se benefician de ella, solamente se necesita ajustar el texto y las preguntas al nivel del alumno.

La lectura compartida es un modelo de lectura del maestro para los alumnos. A través de ésta, el profesor demuestra las estrategias que transforman a un lector pasivo en activo e independiente, gracias a la aplicación y práctica de las mismas. Me refiero a lector independiente en el sentido que lo convierte en conocedor de sus propias estrategias. Existe una gran variedad de estrategias que se pueden fomentar en actividades de lectura compartida, aunque el objetivo principal es que el lector realice predicciones de lo que va leyendo y verifique las mismas para dar lugar a un proceso activo de control de la comprensión (Solé, 2005). Compartiendo el punto de vista de Solé, Baeza P. establece que durante la lectura compartida:

[L]os profesores demuestran el proceso y las estrategias de lectura que usan los lectores expertos, identifican y discuten con los alumnos las convenciones, estructuras y características del lenguaje de los textos escritos y los estudiantes aprenden a interrogar el texto, a buscar las diferentes claves que cada texto aporta y a interpretar las ilustraciones, diagramas y esquemas. Esta estrategia brinda la oportunidad de que todos los alumnos participen exitosamente en la lectura. (2006, p.1)

Las tareas de lectura compartida se basan en las propuestas de Palincsar y Brown (1984, citados en Solé). Estos autores desarrollan un modelo conocido como enseñanza recíproca. Algunas de las estrategias que pueden fomentarse durante la lectura compartida son:

- Formular predicciones sobre lo que está por leerse.
- Hacerse preguntas sobre lo que ya se leyó.
- Aclarar dudas que aparecieron durante la lectura.
- Resumir las ideas.

La lectura compartida toma lugar cuando el profesor y los alumnos asumen unas veces uno y otras veces los otros la responsabilidad de leer y de involucrar a los demás en ella. En las tareas de lectura compartida, el lector va asumiendo progresivamente la responsabilidad y el control de su proceso. Entonces se llega a la conclusión que la lectura compartida da cabida a la discusión grupal con la finalidad de construir significado del texto de manera colectiva. Esta forma de trabajar puede aplicarse a grupos pequeños o en parejas una vez que los alumnos se han acostumbrado a la herramienta de lectura compartida (Solé, 2005). Posteriormente se aborda el papel de la socioafectividad al trabajar en grupos.

La pregunta que ahora surge es ¿en qué consiste la dinámica de la lectura compartida? Haciendo referencia a Palincsar y Brown (1984, citados en Solé, 2005), el proceso de la lectura compartida puede desarrollarse dentro de las siguientes etapas:

- Primero se lee en voz alta o en silencio una parte del texto.
- El profesor (o quien haya leído) hace una síntesis o resumen de lo leído.
- Después puede pedir explicaciones o aclaraciones de ciertos puntos de la lectura.
- Luego formula algunas preguntas que pueden ser respondidas con la lectura.
- Finalmente se realizan anticipaciones de lo que falta por leer y se reinicia el ciclo con otro alumno.

Por lo tanto, si Solé (2005) propone realizar grupos de alumnos cuando ya conozcan la dinámica de la lectura compartida, ¿por qué no formarlos cuando ya se cuenta con un nivel de inglés elevado? De aquí surge el interés en proponer la lectura compartida para elevar la comprensión de textos en alumnos de preparatoria bilingüe. Así, resultaría aún más productivo el interpretar el texto juntos, y a la vez se mejoraría su

competencia comunicativa en inglés. Esta interacción en el idioma extranjero suena bastante atractiva e ideal. Sin embargo, el uso de la lengua materna en algún momento de la discusión, en el caso de alumnos con alta competencia lingüística del inglés, es permitido más no recomendable.

Entonces, ¿por qué se permite hablar en el idioma materno durante el proceso de la lectura compartida, si los alumnos indudablemente pueden comunicarse y expresarse en inglés? Se debe tener presente que el objetivo principal es la comprensión de lectura, y en el caso de la tesis que se desarrolla, lo que se indaga son los procesos cognitivos, metacognitivos y socioafectivos, no el desarrollo o progreso de la competencia lingüística del inglés. El español, en este caso, se permite porque da lugar al aprendizaje, por ejemplo, al definir vocabulario, dar ejemplos o expresar opiniones. Para contextualizar estas razones, es importante mencionar que los alumnos que participaron en el estudio, pertenecen a una preparatoria bilingüe, esto significa que ellos tienen un nivel de inglés avanzado, pero aún así, están dentro de un proceso de aprendizaje.

Es decir, ¿los alumnos ya saben inglés pero aún se encuentran aprendiéndolo? Afirmativo. Como se presentó anteriormente, Krashen y Terrel (1988) estudiaron las etapas que muestran el progreso que cada alumno va logrando en la producción de la lengua meta. Por lo tanto, los alumnos seleccionados para este estudio se ubican en la etapa cuatro, de fluidez intermedia.

De acuerdo con Gallagher (2004) la comprensión puede ocurrir desde la primera vez que se lee, pero el llegar a una comprensión más profunda o reflexión se logra al interactuar con otros acerca de lo que se ha leído. Por otra parte, Day y Bamford (2005)

establecen que, dentro de la afectividad en el proceso de comprensión de lectura en un idioma extranjero, se distinguen dos factores: la actitud y la motivación.

Las estrategias socioafectivas representan un grupo muy amplio que involucra interacción con otros individuos y control sobre las emociones con el fin de ayudar en el proceso de aprendizaje, en este caso, en el proceso de comprensión de lectura. Estas estrategias dependen del nivel de afinidad entre los alumnos y el profesor, y abarcan factores como sentimientos, actitudes y motivación.

La colaboración juega un rol muy importante en elevar la comprensión de la lectura. Al conversar con los otros establecemos conexiones y conocemos diferentes puntos de vista. Para los alumnos que tienen dificultad para leer, la oportunidad de colaborar, o conversar de manera significativa con los compañeros al momento de leer, se vuelve inclusive más crítica y disminuye la tensión. Es por eso que Gallagher (2004) recomienda leer en colaboración cuando se trata de adolescentes, ya que no todos cuentan con conocimiento previo y esta técnica les elevaría la motivación. La desventaja que esta autora encuentra, y con quien coincido porque he encontrado casos similares, es que el trabajar en equipo da lugar a la distracción o tiempo para hacer algo más, ya que los alumnos pudieran esconderse en el equipo para hacer tareas de otras materias, platicar de la próxima fiesta o maquillarse, mientras que uno o dos miembros son los que realmente trabajan.

Para evitar estas situaciones es importante saber estructurar bien los grupos y así asegurar la participación por parte de todos. Algunos puntos que se debe tener en cuenta al realizar equipos aparecen a continuación (Gallagher, 2004).

-
- Crear grupos pequeños. El número de alumnos recomendable para un equipo de trabajo es tres. Los grupos grandes funcionan porque se generan ideas más enriquecedoras pero pudiera permitir que algunos miembros no tengan ningún tipo de colaboración.
 - Crear grupos mixtos de ambos géneros y con diferente etnicidad, en caso de tener una clase multicultural.
 - Asignar menos del tiempo que se planea terminar la actividad en equipo. De esta manera los equipos no perderán tiempo desde el inicio y se enfocarán en la tarea. Es permitido asignar más tiempo cuando ya casi se cumpla el plazo y los alumnos sigan trabajando arduamente.

En ocasiones, al iniciar el período de clases, los alumnos no están acostumbrados a esta actividad de trabajo y no les es fácil expresar sus ideas. Por tal motivo, se recomienda asignar los siguientes roles en el equipo.

- Director de discusión
- Iluminador literario
- Ilustrador
- Conector
- Sintetizador
- Enriquecedor de vocabulario
- Trazador de viajes
- Investigador
- Interrogador

-
- Clarificador
 - Predictor
 - Facilitador
 - Grabador
 - Reportero

A pesar de que previamente se enlistaron las actividades que se realizan dentro de la técnica de lectura compartida, y que se mencionó que los alumnos se van turnando para dirigir la discusión, se propone asignar algunos de estos roles, ya sea mientras se realiza la lectura compartida o en alguna actividad posterior.

La desventaja que pudiera enfrentar la asignación de roles sería que se limitara el pensamiento de los alumnos y que la discusión fuera artificial. Pero en el caso de la lectura compartida, todos participan, y conforme los alumnos van progresando o madurando en el trabajo en equipo, los roles pueden irse reduciendo de tal manera que solamente se asignen funciones realmente necesarias para lograr una discusión efectiva y lograr la comprensión total de la lectura. Hemos llegado al punto que no debe omitirse cuando se habla de interacción y aprendizaje. Aquí yacen las ideas de Vygotsky (1978), a quien concierne el aspecto social en el aprendizaje. Previamente citado en el apartado donde se describe el protocolo de pensamiento en voz alta, ahora se reconsidera su idea. Él describe una región o área en el cerebro conocida como zona de desarrollo actual, la cual permite que el ser humano realice ciertas acciones, cognitivas generalmente, por sí mismo sin asistencia de alguien más. Esto puede relacionarse con el proceso de cómo aprender a nadar.

Vygotsky (1978) también identificó una zona de desarrollo próximo, en donde el aprendizaje del alumno se logra con asistencia de alguien más, a través de la colaboración (nivel ínter psicológico). Esto requiere de un andamiaje que debe ir retirándose conforme el individuo interna las estrategias para completar la tarea y aprender. Por ejemplo, cuando se aprende a nadar, el instructor primero enseña al alumno ejercicios de respiración. Luego poco a poco le enseña a las técnicas de flotación y después de cierto tiempo, el alumno se aleja de la orilla de la alberca para mantenerse flotando en la profundidad. Una vez que el alumno puede realizar la tarea sin asistencia, entonces este aprendizaje forma parte de la nueva de la zona de desarrollo actual (nivel íntra psicológico). Y por lo tanto, nuevamente se necesita de colaboración para una nueva zona de desarrollo próximo.

Se resume que la lectura compartida se considera como una herramienta para crear o reforzar la responsabilidad del lector y así crear su propia interpretación del texto 'compartiéndola' con sus compañeros y permitiendo que exista un intercambio de ideas y se amplíen los puntos de vista de lo que se lee. La lectura compartida debe trabajarse en clase. Por tal motivo, es crucial que el maestro conozca la mejor manera de formar los grupos, así los alumnos trabajarán de manera más independiente, beneficiando al profesor y a ellos mismos. En el primer caso, la autonomía se refiere a dejar que el maestro lleve a cabo su rol como facilitador y en el segundo caso a que los alumnos se apropien de las estrategias que los lleven a una comprensión profunda de un texto en inglés como consecuencia del modelado de estrategias de sus compañeros, quienes construyen sus interpretaciones bajo un ambiente de aprendizaje cálido y relajante, lleno de seguridad y confianza.

Hasta ahora se ha presentado el marco teórico de la investigación que se desarrolla. A continuación se detalla la parte metodológica del estudio.

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA

En este capítulo se desglosan los instrumentos aplicados para responder a las siguientes preguntas de investigación:

- Cognitivamente, ¿cuáles son las estrategias de comprensión lectora que los alumnos del CIDEB emplean con mayor frecuencia al leer las historias de su libro de texto en la materia de inglés y/o al leer un artículo en inglés?
- Metacognitivamente, ¿cuáles son las estrategias de comprensión lectora que los alumnos del CIDEB emplean con mayor frecuencia al leer las historias de su libro de texto en la materia de inglés y/o al leer un artículo en inglés?
- Socioafectivamente, ¿cuáles son las estrategias de comprensión lectora que los alumnos del CIDEB emplean con mayor frecuencia al leer las historias de su libro de texto en la materia de inglés y/o al leer un artículo en inglés?

El objetivo de esta investigación es encontrar las estrategias que los estudiantes bilingües del CIDEB emplean al leer un texto en inglés para después identificar las más y menos frecuentes y así explorar el papel que estas estrategias toman en la comprensión de textos en inglés como lengua extranjera dentro del contexto de la educación bilingüe. Los participantes fueron estudiantes de preparatoria con una competencia en inglés entre nivel intermedio y avanzado. Para el estudio central se seleccionaron 26 participantes bilingües. Por esta razón, resulta interesante estudiar el tipo y frecuencia de las estrategias que utilizan para llegar a la comprensión una vez que el idioma extranjero no es un obstáculo.

- La metodología mediante la cual se desarrolla la investigación es de corte cualitativo, dentro del tipo exploratorio-descriptivo donde se permite describir situaciones, prácticas y comportamientos de los sujetos estudiados, en este caso los alumnos bilingües, para analizar los resultados obtenidos a partir de los instrumentos. Los estudios exploratorios preparan el terreno de la investigación, mientras que los descriptivos la fundamentan. El presente estudio cualitativo incluye cuantificación, por lo que pudiera considerarse un estudio mixto debido a que la información cuantitativa que se obtiene con la escala Likert es importante para verificar las exploraciones cualitativas que se realizan.

En el presente estudio se intenta averiguar: a) las estrategias que ponen en juego los estudiantes de preparatoria bilingües al interactuar con un texto escrito en inglés y, b) una vez identificadas, describir las utilizadas con mayor y menor frecuencia. Esto con el fin de tener un mayor alcance y conocimiento del tema. Para fines didácticos, los resultados de esta investigación ofrecerán un panorama de que le permitirá a los docentes conocer más a detalle las estrategias que los alumnos con perfil bilingüe utilizan al leer en inglés y así diseñar actividades o programas académicos que promuevan el desarrollo de estrategias de comprensión lectora, o bien, el docente aplicará técnicas para modelar estrategias efectivas.

Según Curcio (2002), los estudios exploratorios familiarizan al investigador con un fenómeno poco estudiado o desconocido. Esta clase de investigaciones funciona como punto de partida para estudios más profundos. Por otra parte, los estudios descriptivos buscan encontrar la incidencia y los valores en que se manifestaron una o más variables, además de presentar una visión de una o más variables, en uno o más grupos de

personas u objetos, en un momento en particular. En pocas palabras, los estudios descriptivos muestran cómo es y cómo se manifiesta un fenómeno en sus componentes, su presencia o ausencia, la frecuencia con que se da, en qué individuos, dónde y cuándo se presenta el fenómeno estudiado.

Según Mason (1996), la investigación cualitativa presenta las siguientes características:

- Se considera interpretativa ya que busca entender, vivir, sentir o interpretar el mundo social.
- Sus métodos o instrumentos son flexibles y sensibles al contexto social en el que se aplican.
- Sus métodos de análisis involucran complejidad y profundidad.

Es importante mencionar que se realizó una prueba piloto para verificar, a través de una aproximación, la pertinencia de los instrumentos de la recopilación de datos en el estudio central. Para la validez y confiabilidad del estudio se recurrió a la triangulación metodológica. La lógica de la triangulación establece que al utilizar diferentes métodos cuando se investiga el mismo fenómeno se juzga la validez de dichos métodos o instrumentos al comparar los productos (Mason, 1996). En investigación, triangulación se refiere a la validación convergente de los resultados obtenidos en el estudio, esto es, la validez de la metodología es mayor si se aplican diferentes instrumentos. Cuando solamente se utiliza un solo método en la recogida de datos, es muy probable que existan sesgos, ya que los resultados no son triangulados con otros métodos. Con la

triangulación existe la alternativa de aumentar la validez y consistencia (confiabilidad) de los descubrimientos.

Denzin (1989) es uno de los autores que mayor atención ha puesto al concepto de triangulación. De acuerdo con este autor, la triangulación puede partir de datos, de investigadores, de teorías, de métodos o múltiple (citado en Flick, 1998). En esta investigación se ha utilizado la triangulación de métodos porque se trabajó con diferentes instrumentos: cuestionarios en primera instancia, observaciones, discusión de grupo y un protocolo de pensamiento en voz alta. Este último se llevó a cabo con otro grupo de participantes (de la misma preparatoria bilingüe) distinto al de los cuestionarios y el grupo focal, con el fin de aportar un sentido más satisfactorio y comprensivo del fenómeno estudiado.

Antes de emprender la operación de recoger datos, es necesario probar el instrumento que se haya elegido o diseñado para cumplir con la característica de confiabilidad en una investigación. A la verificación previa se le conoce como prueba piloto del instrumento de recolección de datos. Para realizarla, se selecciona un pequeño grupo de personas con las cuales se actuará exactamente como se prevé que sucederá con los verdaderos participantes (Giroux y Tremblay, 2004).

La prueba piloto tiene algunas ventajas. Por ejemplo, permite calcular el tiempo que requieren los participantes para realizar su tarea, revisar si las instrucciones son claras y verificar si la tarea que se está solicitando es realizable. En el caso de un cuestionario o una entrevista, permite identificar las preguntas vagas o ambiguas, las modalidades de respuesta inadecuadas, los espacios faltantes para las respuestas o la falta de tacto en las preguntas (Giroux y Tremblay, 2004).

El estudio piloto describe un primer acercamiento hacia las estrategias de comprensión lectora usadas por estudiantes de preparatoria bilingüe al enfrentarse a un texto de tipo ensayo con una extensión de cuatro páginas aproximadamente. El objetivo fue indagar sobre las estrategias utilizadas con mayor frecuencia antes, durante y después de interactuar con un texto escrito en inglés a través de los cuestionarios, la sesión de grupo y la observación.

3.1 La prueba piloto

La prueba piloto se llevó a cabo en el Centro de Investigación y Desarrollo de Educación Bilingüe (CIDEB) de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Debidamente, para cumplir con los principios de ética, se solicitó el consentimiento del Director del plantel para poder llevar a cabo la investigación en el Centro. El CIDEB cuenta con una preparatoria bilingüe en donde se ofrecen tres diferentes programas educativos: el Bachillerato Bilingüe Regular, el Bachillerato Bilingüe Progresivo y el Bachillerato Internacional. Este estudio se llevó a cabo en el primer tipo de programa aquí mencionado. La sala de aplicación fue el CAADI (Centro de Auto Aprendizaje de Idiomas). La muestra para este estudio piloto consistió en diez alumnos que cursaban el tercer semestre del sistema bilingüe en el período agosto-diciembre 2007.

Para contextualizar, es importante mencionar que los participantes podrían ubicarse en el nivel intermedio avanzado o en la etapa de fluidez intermedia de acuerdo con las características del proceso de aprendizaje de un idioma extranjero, con más precisión, tomando en cuenta sus puntajes en el TOEFL y según la CENNI, se ubican en

el nivel intermedio e intermedio superior. De los diez participantes, nueve provienen de secundarias privadas, y su puntaje de TOEFL es mayor a 450 en los diez participantes. Es conveniente señalar que dos de los diez participantes registraron puntajes de 323 y 352 puntos porque en la revisión se omitió una sección del examen. Sin embargo, se investigó el resultado del TOEFL un semestre posterior al estudio y el puntaje excede los 500 puntos en ambos participantes.

La principal razón del tema de esta tesis doctoral surgió de la experiencia de trabajar en el área de Inglés Comunicativo. En esta asignatura se realizan lecturas en donde el alumno debe primeramente entender la trama de la obra para después ser capaz de discutir los temas subyacentes de los pasajes; debe ser crítico en sus opiniones; y finalmente debe reflexionar acerca de la importancia de cada temática. De aquí lo necesario de saber hacer uso efectivo de las estrategias de lectura. De acuerdo con la fundamentación teórica presentada, las estrategias utilizadas tanto para leer un texto en la primera lengua como en la segunda son las mismas. Esto siempre y cuando el alumno ya haya desarrollado un nivel de competencia lingüística estándar. Por lo tanto, se presume que las estrategias utilizadas para leer en español se pueden transferir fácilmente a la lectura de textos en inglés.

Haciendo referencia a la muestra de esta investigación, consideremos indudablemente que el conocimiento previo y la alta competencia lingüística en una lengua extranjera favorecen la comprensión de la lectura en inglés. Sin embargo, se pretende obtener datos sobre el tipo de estrategias que predominan en los alumnos bilingües, posiblemente estrategias de procesamiento muy parecidas a las de un hablante nativo.

Primeramente, se presenta una breve descripción tanto del ensayo utilizado para estudiar la comprensión lectora en inglés como del libro de texto de donde se seleccionó. Asimismo, se describe la prueba piloto: la muestra con la que se trabajó, el proceso de elaboración de instrumentos y se estructura el procedimiento llevado a cabo.

3.1.1 El texto

Para el estudio piloto, se seleccionó un ensayo del libro *The InterActive Reader Plus* (editorial McDougal Littell) con el que se trabaja en la materia de Inglés Comunicativo III en el CIDEB. El ensayo fue escrito en inglés por la autora canadiense Margaret Atwood, quien compara la relación de las sociedades de los Estados Unidos y Canadá con un espejo donde sólo los canadienses pueden observar a los americanos quienes no se percatan de ser observados. El título del ensayo es *Through the one-way mirror*. La extensión del texto es de 1,121 palabras, y está estructurado en 11 párrafos que a su vez se componen de entre 3 y 7 oraciones. Es decir, fueron cuatro páginas de texto con el objetivo de descubrir las estrategias empleadas con mayor frecuencia.

El libro *The InterActive Reader Plus* contiene obras de autores importantes como poemas, narrativas, historias ficticias, no ficticias, etc., las cuales, según la experiencia de la investigadora, resultan interesantes al alumno y le permite entender los textos en clase así como desarrollar sus estrategias de comprensión lectora. El libro está diseñado con diferentes secciones, para que el alumno se convierta en un lector activo e independiente. Las secciones son las siguientes:

- Actividades previas a realizar la lectura, que ayudan a conectar el contenido del texto con la vida de cada alumno. Además se introduce el tema de la lectura.
- Un párrafo introductorio con una visión de lo que se espera leer.
- Consejos de lectura que ayudan a una mejor comprensión.
- Los párrafos largos son divididos en secciones, las cuales comienzan con un recuadro que contiene la idea principal del párrafo y muestra algunas instrucciones a realizar durante la lectura.
- Al final de cada párrafo, aparecen una o dos preguntas para verificar la comprensión de la lectura.
- En algunas ocasiones, se pide al alumno que lea ciertas líneas en voz alta para poder usar la voz y el oído como medio para interpretar el texto.
- Se incluyen instrucciones donde se pide al alumno releer el párrafo o las líneas en donde sucede la acción, algún cambio o la información que encierra mucho significado.
- Se invita a que el alumno sea libre de tomar sus propias notas o redactar preguntas.
- Otra ventaja es que se incluyen las definiciones de palabras clave al final de cada página, así el alumno enfoca su atención en ellas.
- Al terminar la lectura, el alumno realiza actividades de comprensión de lectura, en donde se practican y aplican habilidades importantes.

Los trabajos compilados en el libro de literatura como poemas, autobiografías, biografías, memorias, discursos, cuentos cortos u obras clásicas presentan temas relevantes que conducen al aprendizaje de la cultura americana. Los alumnos

desarrollan habilidades críticas, además de lingüísticas, al expresar sus opiniones con respecto a temas como igualdad, discriminación, tecnología, y migración entre otros con el fin de sensibilizarlos principalmente ante problemas sociales.

3.1.2 El contexto

El universo o población de esta investigación son los estudiantes bilingües del CIDEB, de quienes se desea conocer algo. El universo se refiere a la totalidad de sujetos en los cuales puede presentarse determinada característica susceptible de ser investigada. La población también se denomina unidad de análisis. Cuando el universo es muy amplio o infinito se selecciona una parte y se le llama muestra o unidad de trabajo (Curcio, 2002). La muestra se puede elegir tomando en cuenta luego de contestar, entre otras, las siguientes preguntas:

- ¿De quiénes se está hablando?
- ¿Cuáles son todas las personas que reúnen las características por las que se está preguntando?
- ¿A quiénes sería correcto generalizar los resultados de este estudio?

En el caso de la prueba piloto y del estudio central, la muestra fue no probabilística. Creswell (2008) define este tipo de muestra como aquella en donde el investigador selecciona a los individuos porque le es conveniente, están disponibles y representan las características que se buscan para el estudio. En el caso de la prueba piloto fueron voluntarios, mientras que en el estudio central la muestra fue elegida por el investigador.

Los participantes del estudio piloto fueron diez alumnos, 6 hombres y 4 mujeres, entre 15 y 16 años, que cursaban el tercer semestre del sistema bilingüe en el período agosto-diciembre 2007. El bachillerato bilingüe tiene una duración de dos años, y el principal requisito para ser alumno del CIDEB es mostrar un alto rendimiento académico, el cual se identifica en el examen de admisión. Los alumnos que ingresan al sistema bilingüe regular logran obtener los puntajes más altos en la suma de los resultados del examen de conocimientos y del TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*/Examen de Inglés como Lengua Extranjera). Resulta interesante mencionar que los alumnos que ingresan al Bachillerato Bilingüe Regular y al Bachillerato Internacional han desarrollado un nivel del inglés intermedio, y en algunos casos avanzado, porque regularmente han estado expuestos desde pequeños a dicho idioma en colegios bilingües privados. Las materias de Matemáticas, Inglés, Química, Biología y Computación se imparten en inglés. Las materias de Español, Artes y Humanidades, Educación Física, Orientación, Historia, Etimologías y Problemas Éticos del Mundo Actual se ofrecen en español.

El horario de clases de los alumnos del programa bilingüe en el tiempo en que se llevó a cabo este estudio era de 7:00 a.m. a 13:10 p.m. en el turno matutino, y de 13:30 p.m. a 7:40 p.m. en el turno vespertino. El número de horas de clase de inglés a la semana en el turno matutino es de 7 y se divide en literatura y redacción.

3.1.3 Los participantes

Ocho participantes de diez tenían un puntaje mínimo de 450 en el TOEFL interno aplicado en papel. De los otros dos participantes, uno registró 353 puntos porque la

sección de comprensión auditiva no fue revisada mientras que el otro registró 323 puntos porque la sección de comprensión lectora no fue revisada. El TOEFL evalúa tres secciones: comprensión auditiva primeramente, gramática y expresión escrita en una segunda sección y comprensión lectora al final. Para la prueba piloto se les asignó un número a cada participante utilizando un post-it colocado en sus playeras. Los participantes estaban sentados alrededor de una mesa rectangular.

3.1.4 La elaboración de instrumentos

De acuerdo con Curcio (2002), al elaborar un instrumento se debe tomar en cuenta:

- Contenido. Resulta del marco teórico. Se refiere a la información que se necesita presentar para lograr los objetivos temáticos de estudio propuestos.
- Forma. Con respecto a los sujetos de estudio, se debe tener en cuenta sus condiciones culturales, de lenguaje, sociales, económicas, geográficas; y en cuanto a instrumentos es importante la presentación y apariencia, la lógica y coherencia en la secuencia de las preguntas y las consignas para su aplicación

Para Curcio (2002), existen dos características indispensables que deben reunir los instrumentos:

- Confiabilidad. Se presenta cuando el instrumento arroja datos o mediciones que corresponden a la realidad que se busca explorar, es decir, la exactitud de la medición, así como la estabilidad de la medición en diferentes tiempos y momentos. Un instrumento se considera confiable si se obtienen datos que representen el valor real de la variable que se está midiendo y si estos datos son

los mismos al ser aplicados a los mismos sujetos en dos ocasiones distintas o por dos personas distintas. La confiabilidad se logra gracias a la prueba piloto.

- Validez. Se refiere al grado en que un instrumento logra medir lo que busca, si se construye sobre la base de la operacionalización de las variables, esta característica es sencillamente alcanzable y se corrobora con la prueba de expertos, sin embargo hay una serie de pruebas estadísticas que permiten verificar la validez del constructo, la de contenido y la de criterio.

Creswell (2008) define validez de contenido en la medida en que las preguntas del cuestionario o entrevista y los resultados obtenidos son representativos de las posibles preguntas que el investigador pueda hacer del tema estudiado. La validez de criterio es aquella que establece si los resultados de un instrumento de medición son buenos vaticinadores de los resultados que se esperan con el cuestionario que se aplicará. Finalmente, la validez de constructo se establece al determinar si los resultados del instrumento son relevantes, útiles, significativos y con un propósito, es decir, hasta qué punto el instrumento mide adecuadamente el concepto.

Para la elaboración de instrumentos se tomaron como referencia los trabajos de Díaz-Barriga (2002), Gunning (2000), Monereo (2002), Solé (2005), Day y Bamford (2005) y Oxford (1990). Si bien la clasificación que se decidió explorar fue la de O'Malley y Chamot (1990), en las áreas de cognición, metacognición y socioafectividad, las preguntas redactadas en el cuestionario diseñado para indagar sobre las estrategias socioafectivas, tienen su base en la lectura de Oxford (1990) y Day y Bamford (2005) debido a la profundización que Oxford hace de las estrategias afectivas y sociales por separado.

Para construir los cuestionarios que pretendían recolectar datos en torno a las estrategias cognitivas y metacognitivas se recurrió a Díaz-Barriga (2002), Gunning (2000), Monereo (2002) y Solé (2005) más que Oxford (1990), debido a que ellos ya cuentan con cuestionarios elaborados, lo que permitió solamente realizarles algunas modificaciones y adaptarlos a los objetivos de la presente investigación. Para el área de socioafectividad, se revisó a Day y Bamford (2005), así como a Oxford (1990), y se tomaron sus propuestas para redactar un cuestionario con base en sus ideas. Todos los instrumentos se elaboraron en español.

Los cuestionarios son típicos de los enfoques cuantitativos, pero pueden funcionar como técnicas de recogida de datos también en la investigación cualitativa. Son instrumentos para explorar ideas y creencias generales sobre algún fenómeno real. Regularmente, los cuestionarios son aceptados por los participantes y su diseño debe ser realizado de forma muy cuidadosa. También se les conoce con el nombre de encuestas, y como consecuencia de que la información se plasma por escrito, se debe reflexionar sobre el tipo de preguntas que se incluyen, que sean claras y fáciles de contestar. Se recomienda realizar un estudio piloto para probar el cuestionario antes de aplicarlo en el estudio central (Barrantes, 2004).

Un cuestionario consta de tres partes: la introducción, las instrucciones y el cuerpo de preguntas. La introducción presenta el objetivo del instrumento, la institución que lo requiere, la solicitud de colaboración para contestarlo y el agradecimiento de antemano. Las instrucciones deben ser claras y entendibles con lenguaje común. Y el cuerpo de preguntas debe ser de una extensión regular, de tal manera que no se pierda información o no sea tedioso y cansado al contestar (Barrantes, 2004).

La sesión de grupo se llevó a cabo siguiendo un protocolo de preguntas elaboradas apoyadas por los mismos autores mencionados anteriormente. Las preguntas buscaban profundizar en los comentarios de los participantes, pero en distintas ocasiones los alumnos se limitaban a contestar brevemente. La aplicación de todo el estudio se filmó, lo que permitió observar el proceso más cuidadosamente.

El protocolo de pensamiento en voz alta se utilizó como instrumento para tener un punto de comparación similar con los resultados recogidos de los cuestionarios. No se utilizó en la prueba piloto; se aplicó a una tercera muestra (diferente al piloto y al estudio). La técnica del protocolo de pensamiento en voz alta tiene como propósito asistir al lector para que construya conocimiento mientras lee (Wilhelm, 2001). Esta estrategia puede ser utilizada tanto por el maestro como por el alumno. Frecuentemente el profesor utiliza el protocolo de pensamiento en voz alta para modelar el proceso frente a los estudiantes, de manera que en ocasiones se detiene para expresar en voz alta lo que pasa por su mente mientras lee el texto. Dentro de lo que verbaliza se pueden incluir experiencias pasadas o conexiones que realiza en su mente.

Los comentarios no tienen límites. Se trata de verbalizar todo lo que el alumno realice mientras interactúa con el artículo, texto o pasaje. Asimismo, se permite tomar notas, subrayar, llegar a conclusiones y predecir entre otras estrategias.

La aplicación del protocolo de pensamiento en voz alta varía dependiendo del tipo de texto. Si el maestro espera que el alumno conozca la técnica y la aplique, entonces necesita modelar la estrategia con diferentes textos, como poemas o narraciones. Es importante mencionar que si se desea que el alumno aplique la estrategia

correctamente, necesita de un entrenamiento y práctica constante que puede realizar con un compañero. El profesor debe estar pendiente del desempeño del alumno en la práctica e irlo ayudando o guiando en el proceso, es decir, decirles que necesitan expresar lo que imaginan, las conexiones que hacen, las dudas que van apareciendo, así como otras acciones que suceden mientras se lleva a cabo el proceso de lectura.

Una variación del pensamiento en voz alta es utilizar *post-it notes* para escribir palabras claves o ideas que le ayuden a comprender lo que está leyendo. Esto es, el protocolo de pensamiento en voz alta puede ser escrito o visual.

De acuerdo con Vygotsky (1978), se necesita aprender a leer y pensar para poder ser partícipes completamente de la cultura y del significado creado dentro de la misma. El alumno se vuelve un lector experto y con conocimiento cuando se le ayuda con la tarea dentro de la zona de desarrollo próximo. Por lo tanto, el protocolo de pensamiento en voz alta es una estrategia del profesor para ayudar al alumno, quien todavía no la utiliza, a leer con efectividad y se involucre en el tema de abordado en el texto (citado en Wilhem, 2001).

El protocolo de pensamiento en voz alta permite entender los procesos tan complejos y no observables que toman lugar en la mente de los lectores. Sin embargo, no solamente es útil como instrumento de investigación para validar los datos obtenidos, sino que también es muy recomendado como ayuda para los estudiantes en su proceso de lectura. Entre las acciones que deben realizarse dentro de esta estrategia según Wilhem (2001), se encuentran las que se presentan a continuación.

- Activar conocimiento previo

- Entender el significado de las palabras
- Establecer el propósito de lectura
- Realizar predicciones
- Visualizar
- Preguntar
- Resumir
- Monitorear comprensión
- Reflexionar el significado
- Prepararse para aplicar lo que se ha aprendido

Cabe destacar que el protocolo de pensamiento en voz alta también puede realizarse de manera grupal. De esta manera, se comienza a ceder la responsabilidad a los alumnos y se les proporciona algo más de independencia. Además, los estudiantes pueden comparar estrategias o comentarios con sus compañeros, lo que hace la comprensión de lectura más enriquecedora.

Aún y cuando se entrena a los alumnos a utilizar el protocolo de pensamiento en voz alta, compartiendo estrategias, llevándolo a cabo en grupo o de manera individual, Wilhem (2001) sugiere proporcionar al alumno ciertas “ayudas” de tal manera que no se de oportunidad a que aparezca el silencio. Lo importante dentro de este protocolo es descubrir lo que el alumno está pensando cuando lee; consecuentemente, el silencio impediría conocer qué hace el alumno mientras interactúa con el texto, a menos que se esté realizando un protocolo de pensamiento en voz alta por escrito o con dibujos. Para omitir o reducir el uso de “este...”, “mmm...”, “eh...”, Wilhem (2001) propone utilizar las siguientes frases:

- Ayudas para hablar del libro:

*El título me hace pensar que...

*Las fotografías me hacen pensar que se tratará de...

- Ayudas para relacionar el texto con propósitos personales:

*Ah! Ya he leído de este autor. Apuesto que es interesante porque...

*Creo que se relaciona conmigo porque...

*Esto podría ayudarme a entender mejor el hecho de.../la relación entre...

- Ayudas para predecir:

*Creo que se tratará de...

*Apuesto que...

*Me pregunto si...

- Ayudas para conectar el texto con experiencias personales:

*Esto me recuerda cuando yo...

*Esto es como la película que vi...

*Esto puede ayudarme a...

*Este texto es como aquel que leí de...

- Ayudas para visualizar:

*Me imagino a...

*Veo que...

*Se me viene la imagen de...

*Puedo ver que...

- Ayudas para monitorear comprensión:

*Para mí esto no tiene sentido porque...

*Esto no es lo que esperaba porque...

*Esto tiene que ver con algo que ya había leído antes de...

- Ayudas para aclarar confusión y alcanzar comprensión:

*Tal vez sería mejor que...

*Como no entiendo esta palabra, una buena estrategia sería...

*Primero creí que... pero ahora me doy cuenta que...

*Necesito tomar en cuenta que...

El protocolo de pensamiento en voz alta puede ser de dos tipos. Por un lado, se reconoce el protocolo de respuesta libre, en donde el alumno verbaliza lo que va pasando por su mente. El otro tipo se conoce como protocolo señalado, en donde se le va marcando al alumno los aspectos en los que se tiene que ir enfocando. Por ejemplo, si se trata de una obra, se marca el clímax, el conflicto, descripción de personajes y escenario entre otros aspectos (Wilhem, 2001).

En el terreno de la investigación, no debe omitirse que la validez del protocolo de pensamiento en voz alta ha sido puesta en duda. Algunos investigadores afirman que cuando este instrumento se utiliza para indagar los procesos cognitivos y metacognitivos,

deja mucho que desear porque pudiera ser que el participante exprese lo que el investigador necesite. Por esta razón, se recomienda que también se estudie el seguimiento de la vista cuando el participante se encuentre leyendo un texto. Así se observaría las veces que el alumno regresa a las partes que ya leyó, lo que da a entender que aún no le queda clara la idea del párrafo. Para fines de investigación, también se filmó el proceso, ya que además de analizar el movimiento ocular, se observa el comportamiento del participante. En la investigación que aquí se desarrolla se intentan reducir las causas de su falta de validez, intento del que damos cuenta en la sección de metodología.

3.1.5 El procedimiento

Se siguió el modelo de lectura de Solé (2005), el cual divide el proceso lector en antes, durante y después. De esta manera, se clasificaron las estrategias en diferentes tipos: de preparación, organización, elaboración, práctica y monitoreo.

Los cuestionarios se enumeraron de la siguiente manera:

- Primer cuestionario para identificar e indagar estrategias cognitivas al leer (Ver Anexo 2).
- Segundo cuestionario para indagar estrategias metacognitivas antes de leer (Ver Anexo 4).
- Tercer cuestionario para indagar estrategias metacognitivas después de leer (Ver Anexo 11).

- Cuarto cuestionario para identificar e indagar estrategias socioafectivas (Ver Anexo 13).
- Sesión de grupo.
- Observación de la grabación en video.

El estudio piloto se estructuró en tres sesiones. Se llevó a cabo la primera sesión en la que doce alumnos conformaron la muestra inicialmente. Se les pidió que contestaran el primer cuestionario para obtener datos sobre cuáles eran las estrategias cognitivas utilizadas al momento de interactuar con un texto en inglés y la frecuencia de su uso.

El primer cuestionario constaba de 27 preguntas cerradas en las que los participantes debían escribir la frecuencia con la que utilizaban cada estrategia que se enlistaba. En la pregunta 28 (abierta), ellos mencionaron alguna otra estrategia que no se incluyera en el cuestionario. De la misma manera, se anotó la frecuencia de su uso. Al analizar los datos obtenidos, se tomaron en cuenta solamente diez participantes debido a que dos de ellos desertaron en las siguientes dos sesiones.

En el primer y cuarto cuestionarios los participantes debían marcar la frecuencia de uso de la estrategia (0 = Nunca, 1 = Rara vez, 2 = A menudo y 3 = Siempre). El escalamiento de las respuestas fue del tipo Likert. Creswell (2008) define este tipo de escala como de intervalo en donde se proporcionan opciones de respuesta continuas a las preguntas que suponen distancias iguales entre las opciones.

En la segunda sesión los estudiantes participantes contestaron el segundo y tercer cuestionario para identificar las estrategias metacognitivas personales, antes y

después de leer un texto en inglés. Asimismo, los participantes realizaron la lectura del ensayo *Through the one-way mirror* (Ver Anexo 1) que incluía las actividades de comprensión posteriores al texto (Ver Anexo 6).

Esta segunda sesión se inició con el segundo cuestionario para encontrar lo que el alumno realiza antes de leer un texto en inglés. Se incluyeron 8 preguntas abiertas, las cuales hacían referencia a lo que regularmente hacen antes de leer un texto en inglés, y también a lo que harían antes de leer el ensayo de Margaret Atwood. Previo a que lo contestaran, se les informó que la lectura trataría de las relaciones entre Canadá y Estados Unidos. Al terminar dicho cuestionario, comenzaron a leer el ensayo. Esta sesión fue filmada para poder identificar las estrategias que los participantes utilizaban al momento de leer, es decir, las acciones observables. Todos los participantes estaban informados de la grabación.

Cuando terminaron la lectura, comenzaron a contestar el tercer cuestionario que pretendía recoger información acerca de sus estrategias después de leer el ensayo proporcionado. Este cuestionario constaba de 20 preguntas abiertas. Posteriormente los alumnos se dispusieron a contestar las actividades de comprensión, con el fin de identificar el nivel de entendimiento hacia la lectura.

Actividades posteriores a la lectura

- Ejercicio con 8 preguntas sobre el ensayo
- Ejercicio con una tabla para completar con características de los Americanos y Canadienses, tomando información del ensayo

- Ejercicio de relacionar palabras y sus significados
- Ejercicio de producción de seis oraciones utilizando las palabras del ejercicio anterior.

En la tercera sesión los participantes contestaron el cuarto cuestionario donde se identificarían las estrategias socioafectivas al interactuar con un texto en inglés. El cuestionario constaba de 11 preguntas cerradas, en las que los participantes debían marcar la frecuencia con la que utilizaban cada estrategia socioafectiva de las que se les presentaba (igual que en el primer cuestionario utilizando la escala Likert). La segunda parte de este cuestionario consistía en 4 preguntas abiertas. Al finalizar, se prosiguió con el enfoque de grupo conocido también como sesión de grupo o grupal.

El enfoque de grupo fue dirigido por la investigadora, siguiendo un protocolo de 27 preguntas ya establecido (Ver Anexo 17). Sin embargo, sufrió algunas modificaciones conforme se interactuaba con los participantes, es por eso que la transcripción muestra 28 preguntas (Ver Anexo 18). En este momento, los participantes mostraron un comportamiento inquieto. El propósito era triangular y también encontrar información que no se logró recabar con los cuestionarios además de indagar acerca de las actitudes y reacciones de los participantes ante las preguntas que la investigadora realizaba. Así también, se pretendía dar a los participantes la oportunidad de expresar verbalmente la experiencia que vivieron en el proceso de lectura del ensayo. Las preguntas fueron contestadas interactuando con el grupo. Al terminar la pregunta regularmente contestaban en grupo y luego diferentes participantes tomaban la palabra.

Las limitantes que se encontraron al momento de analizar los datos fue que varios participantes hablaban a la vez. Asimismo, otros hablaban en tono bajo, por lo que realizar la transcripción fue un proceso largo y complicado en algunas ocasiones. Era imposible tomar nota de todo y algunos comentarios eran de poca trascendencia. Entre las desventajas que se identificaron en el proceso es posible mencionar que los participantes tenían hambre y venían de tomar un examen de la materia de Etimologías. Finalmente, es importante destacar el hecho de que el ambiente fue también un factor a considerar ya que afuera había ruido y los participantes se distraían cada vez que alguien entraba al lugar donde se realizaba la sesión.

Las preguntas del grupo de enfoque se elaboraron previamente tomando en cuenta las áreas cognitivas, metacognitivas y la comprensión de la lectura, ya que estas áreas son difíciles de observar ante las cámaras al momento de leer. Esta sesión también fue filmada para observar y ayudar a un análisis posterior, así se contribuiría a la triangulación. En la grabación se puede observar más que los simples comentarios expresados. Se interpreta el comportamiento, actitud, expresiones faciales y lenguaje corporal. Los participantes fueron informados acerca de la grabación antes de comenzar la discusión.

La sesión de grupo es un instrumento de la investigación cualitativa. Según Morgan (1988 citado en Madriz, 2003), esta discusión es una forma de escuchar y aprender de los participantes. Este instrumento resulta conveniente cuando los sujetos de estudio no desean ser entrevistados de manera individual, o se sienten intimidados en una entrevista cara a cara. Por lo tanto, los participantes se sienten en un ambiente de

confianza donde comparten ideas, creencias, pensamientos, en compañía de un grupo de personas con las mismas características.

Lo interesante de las sesiones de grupo es que permiten observar los procesos interactivos que se van dando entre los participantes, lo que lleva a que el investigador o facilitador tenga menos participación y se incrementen las opiniones y respuestas de quienes conforman la muestra. Es importante mencionar que no siempre se recomienda utilizar este tipo de entrevistas grupales. Dependerá de la relación entre los participantes y de lo que se busca en el estudio. Si lo que se intenta es generalizar los resultados, entonces se necesita un instrumento cuantitativo, o bien, si se requiere que el participante comparta información muy personal o íntima, tampoco este sería un buen instrumento. La sesión de grupo conduce a un análisis exitoso cuando los participantes toman parte en la discusión, se obtiene cantidad y calidad en la información, y que además se genere entusiasmo y voluntad en los miembros del grupo (Madriz, 2003).

Barrantes (2004) enlista la observación como un instrumento para recolectar información con enfoque cualitativo. La observación permite obtener información acerca de lo que sucede en el contexto que se estudia, especialmente si la información resulta ser no verbal. En esta tesis, se recurrió a una videograbación para realizar y registrar lo observado. De acuerdo con este autor, una observación es efectiva cuando cumple con una serie de aspectos.

- La cuestión o problema objeto de observación. Es necesario tener una idea de lo que va a observarse antes de iniciar el proceso. Lo que se buscaba en este

estudio era captar lo que los alumnos bilingües hacen al leer un texto en inglés, esto es, lo observable.

- El contexto de observación. Se refiere a las condiciones naturales, sociales, históricas o sociales en las que se ubica la observación.
- Selección de muestras. Determina la duración de la observación.
- Sistema de observación. Son los instrumentos habituales de observación. El tipo de sistema utilizado en este trabajo es la narración porque se recogen los acontecimientos tal y como ocurren, sin separarlos de lo que pueda influir o intervenir en la situación observada. El investigador se convierte en participante cuando forma parte del contexto que se observa, en este caso, la participación del investigador fue parcial, es decir, sólo cuando los sujetos de estudio le preguntaron dudas del texto.

3.2 El estudio central

El proceso metodológico para realizar el estudio central fue similar al del piloto aunque se hicieron pequeñas modificaciones a los instrumentos y se agregó uno más conocido como *think aloud protocol* (protocolo de pensamiento en voz alta) como recomendación para complementar los datos que ya se habían recolectado. De igual manera que el estudio piloto, la investigación se desarrolló en el CIDEB. Las modificaciones realizadas del estudio piloto al central yacen en los cuestionarios, como por ejemplo la supresión de algunas preguntas o reemplazo de otras; en el artículo en sí,

pues cambió de ser un ensayo de contraste a un artículo informativo, y finalmente, en la adición de el método de pensamiento en voz alta, sugerido a la investigadora en un Congreso Internacional, con el objetivo de complementar los resultados ya encontrados.

3.2.1 El alcance de la investigación

El estudio mantuvo su objetivo original: indagar sobre las estrategias de comprensión que los alumnos bilingües emplean al leer un texto en inglés. Esta investigación fundamentalmente busca analizar los procesos mentales que tienen lugar cuando los estudiantes acceden a sus pensamientos y los utilizan para comprender un texto escrito en una lengua diferente a su idioma materno, inglés en este caso. Además, se intenta descubrir el papel de lo socioafectivo dentro del proceso lector. Los resultados se concentran en descubrir qué se hace con mayor y menor frecuencia, con el fin de mostrar las estrategias que los estudiantes bilingües consideran efectivas en su proceso de comprensión de lectura. Para llevar a cabo la investigación se les solicitó a los participantes que leyeran un artículo sobre uno de los aviones comerciales más equipados en el mundo. La aplicación de los instrumentos tomó dos sesiones las cuales resultaron en un total de 1 h 13 min. Se examinaron las mismas áreas que en el estudio piloto: la cognitiva, la metacognitiva y la socioafectiva, las cuales les permiten a los individuos procesar, controlar y compartir la información proporcionada por el texto.

3.2.2 El texto

Tomando en consideración la experiencia del estudio piloto y las recomendaciones surgidas de los lectores críticos de este trabajo, en esta ocasión se utilizó un texto auténtico (Ver Anexo19). El objetivo de esta tesis es indagar cuáles son las estrategias que los estudiantes ponen en juego al leer un texto en su lengua extranjera. Por lo tanto, para efectos del estudio central resulta de mínima importancia la longitud del texto debido a que lo que interesa es conocer las estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas, las cuales dependerán, entre otras variables, de la complejidad del texto. Por ejemplo, el estudiante utilizará estrategias de predicción en un texto largo o corto, o bien, solicitará ayuda en algún momento de la lectura en un texto extenso o breve. En el estudio piloto se seleccionó un ensayo del mismo libro de textos con 1,121 palabras, mientras que el artículo que se proporcionó para la parte central fue de 445 palabras. El texto del estudio piloto no es totalmente auténtico por el tipo de ayudas que incluye en los márgenes, esto es, se va deteniendo la lectura para reflexionar y contestar preguntas que van apareciendo a lo largo del ensayo. Sin embargo, el artículo del estudio central sí pudiera considerarse auténtico desde el momento que se construyó con información textual de Internet y no aparecen ayudas en los márgenes. En el proceso de lectura se siguió el modelo de antes, durante y después, por lo que se incluyeron diferentes actividades. De tal manera que, como se verá más adelante, los resultados del estudio piloto y del estudio central son similares en el uso de estrategias empleadas.

El artículo utilizado para el estudio fue en inglés y fue creado a partir de tres sitios web. Debido a que el avión A380 es el más moderno, la información más accesible se encuentra en la red, por lo que se recurrió a Internet para formar un solo texto que

incluyera las características del avión. El título del artículo que se les proporcionó a los participantes es *Airbus A380 Superjumbo Twin-Deck, Twin-Aisle Airliner, Europe*, el cual está estructurado en 8 párrafos que a su vez se componen de entre 2 y 6 oraciones. Esto se compila en una sola página. Los primeros dos párrafos describen al avión en forma muy general y hablan de sus primeros vuelos tanto de prueba como comerciales. Después se incluye el subtítulo *Upper and lower decks*. En esta parte del artículo se describe el avión de forma más específica.

3.2.3 Los participantes

La muestra del estudio central se enfocó en los estudiantes del Bachillerato Bilingüe Regular que cursaban la materia de Inglés Comunicativo en el cuarto semestre de enero-junio 2008. Esta muestra de estudiantes seleccionada estuvo constituida por 26 participantes, 13 hombres y 13 mujeres, de 16 y 17 años de edad, y se les informó de su participación en la recogida de datos para la investigación.

El puntaje del TOEFL interno aplicado a estos 26 participantes en Junio 2008 osciló entre 393 y 620. Un participante obtuvo 333 pero el resultado de una de las tres secciones no apareció en la lista de revisión, por lo que se investigó el puntaje TOEFL de un semestre anterior y resultó ser de 450. De acuerdo con la CENNI, dos participantes de este estudio se encuentran en el nivel elemental. De los 26 participantes, 6 provienen de secundarias públicas.

3.2.4 El procedimiento

El orden de aplicación de los cuestionarios fue diferente al de la prueba piloto. Los cuestionarios se enumeraron de la siguiente manera:

- Primer cuestionario para identificar e indagar estrategias cognitivas al leer (Ver Anexo 20).
- Segundo cuestionario para indagar estrategias socioafectivas (Ver Anexo 22).
- Tercer cuestionario para indagar estrategias metacognitivas antes de leer (Ver Anexo 26).
- Cuarto cuestionario para identificar e indagar estrategias metacognitivas después de leer (Ver Anexo 31).
- Sesión de grupo.
- Observación de la grabación en video.

En otro momento posterior y con otro grupo de participantes se aplicó el siguiente instrumento:

- Protocolo de pensamiento en voz alta.
- Observación de la grabación del video.

La aplicación se estructuró en dos sesiones a diferencia del estudio piloto. Se llevó a cabo la primera sesión con los 26 alumnos que conformaron la muestra, la sesión fue de aproximadamente 1 hora. Se aplicaron los 4 cuestionarios, se realizó la lectura del artículo y se contestaron las actividades. En la segunda sesión se realizó únicamente la discusión grupal con una duración de 12 minutos, la razón fue que pocos participantes contestaban, lo que se convirtió en una debilidad de este estudio. Sin embargo, los datos más enriquecedores se obtuvieron de los cuestionarios. Fueron 27 participantes, pero no

todos hablaron. Durante la videograbación de toda la aplicación se pudo observar el comportamiento de los alumnos preparatorianos bilingües que se consideraron para la presente investigación. La investigadora (maestra) pudo observar que los comportamientos de los alumnos casi no variaron a las clases regulares, es decir, aun y cuando sabían que una cámara los filmaba, la manera de trabajar y actuar fue muy parecida a la del diario. Los gestos o saludos a la cámara estuvieron presentes.

El estudio se aplicó dentro del aula en el tiempo destinado a la clase de inglés. La sesión tomó lugar a primera hora, esto es, a las siete de la mañana por lo que los alumnos normalmente no están muy activos tan temprano sino que sus energías aumentan conforme transcurre la mañana. Otro factor que pudiera considerarse negativo fue el hecho de que era un viernes. Pareciera notorio que su entusiasmo por trabajar no era precisamente elevado. Los alumnos estaban sentados en filas verticales y se les colocó un número para poder identificarlos. Se entregaron los cuadernillos de trabajo y comenzaron a contestar. No había voces altas. Algunos hablaban en voz baja pero de manera breve.

El primer cuestionario fue muy similar al del estudio piloto. La parte inicial del cuestionario consistía en una lista de preguntas sobre las estrategias en donde se aplicaba lo cognitivo. El único cambio que se dio a diferencia del estudio piloto fue en la segunda parte del cuestionario donde se agregaron dos preguntas abiertas, es decir, el cuestionario mostró 30 preguntas (27 cerradas y 3 abiertas). En las últimas tres preguntas se les solicitaba a los participantes mencionar estrategias que no hubiesen sido incluidas en la lista ya mostrada, y que fueran utilizadas siempre, a menudo o nunca al leer textos en inglés.

El segundo cuestionario sobre estrategias socioafectivas fue exactamente igual al del piloto. Consistió en ocho preguntas abiertas. Se enlistaron algunas estrategias de índole socioafectivo, en donde solamente se tenía que marcar la frecuencia de uso al leer algún pasaje en inglés.

Después, los participantes encontraron un tercer cuestionario diseñado con el objetivo de recoger datos que pudieran mostrar la metacognición aplicada antes de leer un texto en inglés. Este cuestionario tuvo modificaciones en sus preguntas a diferencia del aplicado en el piloto. Igualmente, el formato era de 8 preguntas abiertas que intentaban encontrar lo que se hace antes de leer un texto en inglés. La pregunta 5 y 8 hacían referencia a cómo iban a abordar en particular el artículo que leerían a continuación.

La división del proceso de lectura se propuso en tres momentos: antes, durante y después de leer; esto se tomó con referencia a Cassany (2006) quien recomienda promover la comprensión lectora de esta manera. Los participantes procedieron a activar su conocimiento previo a partir de una actividad anterior a la lectura del artículo (Ver Anexo 28). Las preguntas intentaban conectar lo que ya se conocía del tema con lo que se leería a continuación. Los participantes se avocaron a leer el artículo del avión A380, a relacionar las imágenes mientras leían (Ver Anexo 29) y al finalizar su lectura contestaron otras actividades de comprensión (Ver Anexo 30).

Actividades antes de la lectura

- Ejercicio con 8 preguntas abiertas para conectar el tema
- Ejercicio de discusión de vocabulario del recuadro

Actividades durante la lectura

- Relación de párrafos con imágenes

Actividades después de la lectura

- Ejercicio de “Verdadero, Falso, No se menciona”
- Ejercicio de corrección de 3 oraciones falsas
- Ejercicio para completar oraciones con vocabulario del recuadro
- Ejercicio con 4 preguntas de reflexión
- Ejercicio con organizador gráfico para completar

El cuarto cuestionario (Ver Anexo 31) incluyó 19 preguntas abiertas mientras que en el piloto fueron 20. Se aplicó después de leer el artículo del Súper Avión A380, y después de contestar las actividades de comprensión posteriores a la lectura. La intención del cuestionario fue encontrar lo que los participantes realizaron luego de leer el artículo.

Al igual que en la prueba piloto, tomó lugar la discusión de grupo. A través de esta forma de exploración, se pretendía confirmar las estrategias utilizadas al leer textos en inglés y recoger información valiosa que no fuera posible obtener a través del cuestionario. En esta sesión, se utilizó un protocolo de 26 preguntas redactadas (Ver Anexo 33). La discusión fue filmada y transcrita (Ver Anexo 34). Todo esto bajo consentimiento de los participantes.

Dos semestres después, en marzo 2009, con el objetivo de tener un punto de comparación similar, se decidió hacer un estudio siguiendo el protocolo de pensamiento en voz alta. Se tomaron cinco participantes del Bachillerato Bilingüe Regular con un puntaje de TOEFL interno mayor a 500 puntos y de edades entre 16 y 17 años. Tres participantes cursaban el 4° semestre del turno matutino y otros dos cursaban el 2° semestre del horario vespertino. Los nombres de cada participante fueron cambiados. Los participantes seleccionados para este protocolo comparten con las otras dos muestras (la del estudio piloto y la del estudio central) las siguientes características: la misma edad, mismo programa educativo y fluidez en el inglés. Según sus puntajes de TOEFL se ubican en un nivel intermedio (B1) dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Para la CENNI se ubican en un nivel intermedio e intermedio superior. Los cinco participantes provienen de secundarias privadas.

En los últimos años, esta técnica de pensamiento en voz alta ha sido utilizada con frecuencia para analizar los estudios enfocados en la lectura. Su objetivo es ayudarle al lector a construir significado del texto mientras lee y estar consciente de las acciones realizadas. Su procedimiento consiste en solicitar al participante verbalizar sus pensamientos, sentimientos y lo que realiza al leer un texto, en este caso. En este estudio, se les solicitó a los participantes que leyeran el mismo artículo del súper avión A380 que se le aplicó a la muestra del estudio central, integrada por 26 participantes. Al momento de leer, los participantes tenían únicamente que relacionar las imágenes que aparecían en la página posterior al artículo con los párrafos leídos. Ellos no realizaron las actividades antes de leer ni después de leer. Lo que se buscaba era descubrir lo que pensaban mientras leían. Con los datos obtenidos del protocolo de pensamiento en voz

alta, se pueden notar las estrategias y enfoques de comprensión de lectura (ascendente o descendente), así como la efectividad de su uso. Además, esta herramienta de investigación permite observar la parte socioafectiva con la actitud de los participantes hacia el texto. Aunado a estos beneficios, dicho método puede ser útil para evaluar el aprendizaje del alumno, especialmente si se utiliza en conjunción con otros instrumentos. Los resultados de este estudio sugieren que el protocolo de pensamiento en voz alta es una forma de comparar los datos que arrojaron los cuestionarios aplicados y la sesión de grupo.

Los cinco participantes recibieron un entrenamiento de cómo verbalizar y expresar sus pensamientos mientras leen un texto. La capacitación se realizó en dos etapas: la primera parte consistió en la explicación del protocolo en sí con ayuda de una presentación Power Point (Ver Anexo 35). Por otro lado, la segunda parte abordó la práctica de los participantes, quienes leyeron un artículo sobre los posibles trabajos para adolescentes (Ver Anexo 36). Cada participante leía una parte del artículo e iba diciendo en voz alta lo que pasaba por sus pensamientos. La investigadora intervenía como guía cuando lo creía necesario o sugería cómo hacer más enriquecedores los comentarios.

La aplicación del protocolo de pensamiento en voz alta se realizó de manera individual en el departamento del CAADI (Centro de Auto Aprendizaje de Idiomas) del CIDEB. Cada participante fue video grabado al momento de leer el artículo del súper avión A380. El texto estaba organizado en 8 párrafos, y en la segunda hoja había fotografías que debían relacionarse con cinco de los párrafos. El tiempo estimado fue de 6:30 a 8:46 minutos por cada participante. Es importante resaltar que a ninguno de estos participantes se les comentó de las estrategias de comprensión de lectura mencionadas

en los cuestionarios aplicados tanto en los estudios piloto como central. Se realizaron transcripciones de las videograbaciones para análisis posteriores (Ver Anexo 37).

Se realizó la transcripción de las grabaciones del video y se enlistaron las estrategias de comprensión lectora que se fueron identificando a lo largo del protocolo. Asimismo, se intentó clasificar el tipo de estrategia. La clasificación se enfocó principalmente en las áreas estudiadas en esta investigación que son el área cognitiva, metacognitiva y socioafectiva, pero también se incluyeron otras clasificaciones para distinguir los nombres dados por otros autores. Se presenta el segmento que refleja el uso de la estrategia utilizada por cada participante. Se intentó tomar las tres estrategias que aparecieran con mayor frecuencia, pero en ocasiones la tercera estrategia empataba en número de frecuencia con otras por lo que se incluyeron más de tres. Es importante destacar que el idioma que utilizaron para reportar fue el español, su lengua materna. No obstante, al leer el artículo lo hicieron en inglés y en ocasiones iban traduciendo las frases. A continuación se presentarán los resultados del estudio piloto.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS DEL ESTUDIO PILOTO

El objetivo principal de esta tesis consiste en identificar y describir los procesos cognitivos, metacognitivos y socioafectivos utilizados por los estudiantes de la preparatoria bilingüe del CIDEB cuando leen un texto escrito en inglés. Con este propósito se llevó a cabo un estudio piloto, para el que se recogieron datos y así conseguir un primer acercamiento con la muestra para posteriormente reajustar la metodología aplicada y mejorar la calidad del análisis.

Los resultados mostraron la frecuencia de aplicación de las estrategias utilizadas para llegar a la comprensión. En este capítulo sólo se presentarán los resultados obtenidos de la aplicación del estudio piloto, ya que en un capítulo posterior se analizarán los resultados obtenidos del estudio central de esta investigación.

4.1 Cuestionario 1. Estrategias cognitivas

La muestra del estudio piloto quedó compuesta por 10 personas. En la siguiente tabla se enlistan las estrategias que resultaron con mayor uso por más de la mitad de los participantes. Esto según la información recogida con el cuestionario 1 (Ver Anexo 2).

| Siempre | A menudo |
|--|---|
| 1. Conecto lo que ya conozco del tema con lo que el texto presenta | 2. Elaboro hipótesis no presentadas en el texto de lo que pudo ser la causa del conflicto que se aborda |
| 11. Recorro a la imaginación y voy asociando imágenes con la información que voy leyendo | 5. Centro mi atención en la importancia de palabras clave (en negritas, en itálicas, subrayadas) |
| 21. Comienzo a conectar los eventos de la historia mentalmente con el fin de ir hilando la trama de la historia sin necesidad de hacer resúmenes, mapas conceptuales o usar un diccionario | 7. Reconozco con facilidad las ideas principales |
| | 14. Integro comentarios o información que el profesor u otros alumnos aportan |
| | 22. Analizo las acciones de los personajes para comprender la trama |

Tabla 4.1 Estrategias cognitivas al leer un texto en inglés y su frecuencia de uso según los participantes de la prueba piloto

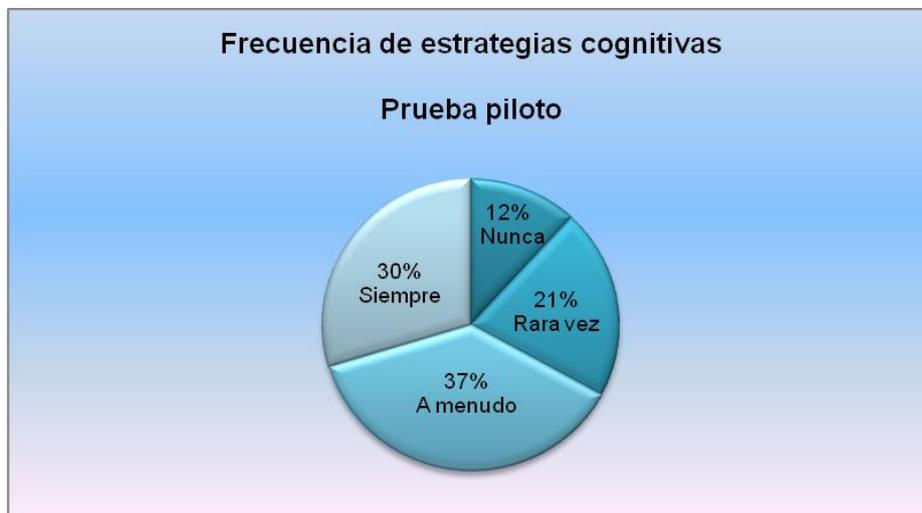
Los resultados arrojados parecen indicar que más de la mitad de los participantes *siempre* y *a menudo* utilizan las estrategias de ‘elaboración’, las cuáles se ubican en primera instancia dentro de las áreas cognitivas, pero también pudieran considerarse algunas de ellas como metacognitivas, a condición de que el alumno esté consciente de que ciertas estrategias le son efectivas y conozca cómo y cuándo utilizarlas. En el Anexo 3 se puede observar el porcentaje de frecuencia encontrado, según los 10 participantes que contestaron el primer cuestionario.

De la misma manera se les pidió a los alumnos que escribieran qué otras estrategias utilizaban al leer textos en inglés. Los resultados se presentan en la siguiente tabla.

| Estrategia | Categoría de frecuencia |
|--|-------------------------|
| Leo por partes para que no se me haga tan extensa la lectura | Siempre |
| Leo varias veces el texto | A menudo |
| Investigo sobre lo que leo para ampliar la información explícita que puede haber | A menudo |
| Hago preguntas a las demás personas | A menudo |

Tabla 4.2 Estrategias cognitivas que los participantes reportaron emplear al leer un texto en inglés en la prueba piloto

En estas respuestas, se reflejan las estrategias de elaboración (investigar sobre más información, leer sobre el autor), de organización y afectivas (leer por partes para no desgastarse), sociales (preguntar a los demás) y de monitoreo (leer varias veces).



Gráfica 4.1 Porcentajes de la frecuencia de uso de las estrategias cognitivas enlistadas en el cuestionario aplicado en la prueba piloto

En la Gráfica 4.1 se observa que si se suman los porcentajes obtenidos de las frecuencias *siempre* y *a menudo* se obtiene un 67%, lo que significa que una mayor parte de los participantes hacen uso constante de las estrategias cognitivas presentadas.

En el momento en que los participantes leían el ensayo, se pudieron observar algunas estrategias cognitivas. Tres participantes tomaron un diccionario inglés-inglés, mientras que uno tomó un diccionario inglés-español. Además, dos participantes subrayaron mientras leían.

4.2 Cuestionario 2. Estrategias metacognitivas antes de leer

El cuestionario 2 (Anexo 4) se diseñó con el objetivo de obtener información sobre lo que los participantes suelen hacer antes de leer un texto en inglés y en específico lo que realizarían antes de leer el ensayo *Through the One-Way Mirror* (Ver Anexo 1). Las preguntas se redujeron a categorías y en el Anexo 5 se presentan todas las respuestas proporcionadas con su número de mención.

A continuación se enlistan las estrategias metacognitivas utilizadas por los estudiantes bilingües antes de leer un texto en inglés. Asimismo se han identificado los tipos de estrategias según la clasificación de Gunning (2000), las cuales en su gran mayoría pertenecen a las estrategias de preparación.

Los participantes establecen lo siguiente.

- Leen la sinopsis del texto y el título (estrategias de preparación).

- En el caso de la lectura que se les proporcionó, los participantes identificaron que el objetivo era conocer acerca del tema (estrategia de preparación).
- Al anticiparse al contenido del texto dijeron que seguramente trataría de la visión que Canadá y Estados Unidos tiene el uno del otro (estrategia de preparación).
- Un punto negativo que se encontró fue que los participantes están conscientes de la falta de conocimientos previos acerca del tema, solamente sabían que ambos países tenían una relación estable (ausencia de estrategia de preparación).
- Afirman que los posibles obstáculos encontrados serían las palabras desconocidas (estrategia de preparación).
- En cuanto a lo que buscan de la lectura que estaban por leer era entender la relación que existe entre americanos y canadienses (estrategia de preparación).
- Los participantes afirmaron que leerían el texto siguiendo un ritmo propio (estrategia de preparación).
- Los participantes afirmaron que si la lectura era complicada releerían lo que no se hubiera entendido (estrategia de práctica o monitoreo).

Los resultados obtenidos indican que los alumnos se preparan antes de leer un texto. Se arrojaron datos que parecen indicar que sí utilizan estrategias de preparación aunque, en este caso, el conocimiento previo no ayudó para dar una mayor variedad de predicciones. La falta de conocimiento previo podría ser un motivo para que los participantes no comprendieran el texto en su totalidad.

4.3 Cuestionario 3. Estrategias metacognitivas después de leer

Una vez que los participantes respondieron el cuestionario 2 de lo que hacen antes de leer, se les proporcionó el cuestionario 3 (Ver Anexo 11). Esta vez con el fin de indagar sobre las acciones que hacen al terminar de leer, específicamente, el ensayo *Through the One-Way Mirror*. Los datos arrojados (Ver Anexo 12) reflejan, según el número de mención más elevado, que las estrategias metacognitivas encontradas después de leer el texto proporcionado fueron las siguientes:

- Los participantes identificaron la idea principal al ir leyendo el texto ya que argumentaron que se va desarrollando durante toda la lectura (estrategia de organización).
- Al encontrarse con vocabulario desconocido buscaron la manera de comprender las palabras por medio del contexto (estrategia de elaboración).
- Los participantes afirmaron que sí le encontraron sentido a la lectura ya que conocieron la relación entre Estados Unidos y Canadá (estrategia afectiva).
- Mencionaron que no quedaron dudas.
- Una manera de superar el problema de no entender ciertas partes fue volviendo a leer o investigando del tema (estrategia de práctica o monitoreo y estrategia de elaboración).
- La poca información con la que contaban antes de leer fue reforzada y además la ampliaron.

- El objetivo inicial que se fijaron fue el de conocer más del tema y aprender (estrategia de preparación).
- Lo que facilitó la comprensión fue la atención dedicada, el interés en el tema y hacer una lectura detenidamente (estrategia de preparación y estrategia afectiva).
- El mayor obstáculo encontrado durante la lectura fue vocabulario desconocido, por lo que pocos utilizaron diccionario y los demás infirieron el significado por contexto (estrategia de elaboración).
- Se les pidió recordar qué hicieron antes de leer este texto y respondieron que leyeron la sinopsis que aparece al inicio (estrategia de preparación).

Esta información refleja que las estrategias metacognitivas están presentes al terminar de leer un texto. Al terminar la lectura, los alumnos reportaron las estrategias empleadas antes de leer, las cuales se clasifican en estrategias de preparación. Las estrategias de organización (identificar la idea principal) y las estrategias de elaboración (deducir significados por contextos) no solamente se clasifican dentro del área metacognitiva sino también cognitiva.

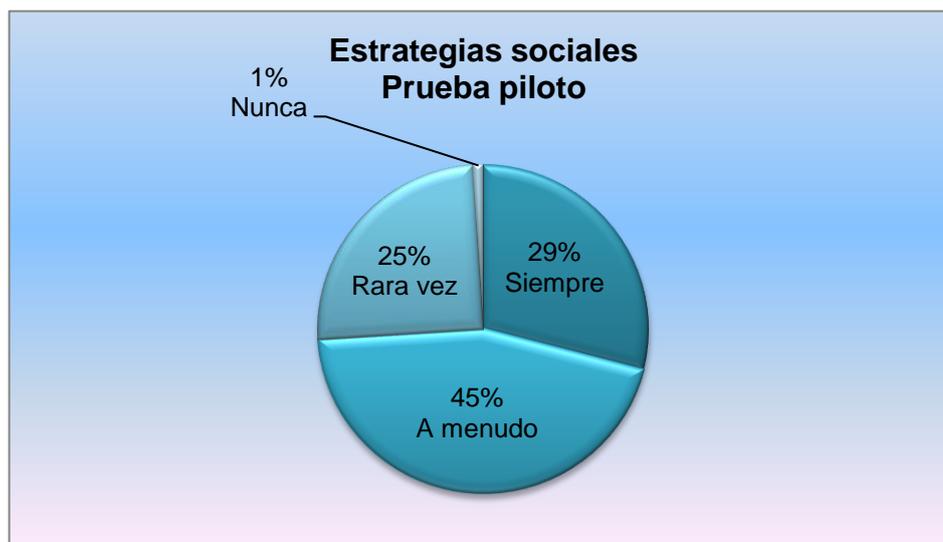
Retomando los factores que se involucran dentro del proceso de metacognición (Gunning 2000), los resultados presumen que hay evidencia de que los alumnos bilingües de la preparatoria del CIDEB cumplen con lo que cada uno de esos factores conlleva (saberse aprendiz, regular la lectura, revisión y corrección). Esto es, los participantes mostraron habilidades y debilidades al momento de enfrentarse al texto; se identificó que el propósito de la lectura para la mayoría era colaborar en la investigación pero más adelante

mencionaron que el objetivo de leer era comprender y aprender, lo que les permitió decidir qué estrategias emplear; los participantes reportaron que no había dudas al finalizar la lectura, lo que demuestra que sus metas de comprensión se cumplieron. Los participantes también reportaron cómo superar las dificultades encontradas de diferentes maneras. El análisis de los resultados de ambos cuestionarios (segundo y tercero) ha permitido recabar información sobre la forma en que los estudiantes del CIDEB utilizan algunas estrategias metacognitivas antes y después de interactuar con un texto en inglés.

4.4 Cuestionario 4. Estrategias socioafectivas

Las estrategias sociales que resultaron ser utilizadas a menudo por más de la mitad de los participantes, según el cuestionario 4 (Anexo 13), fueron las siguientes:

- Me dirijo al maestro para expresarle mis dudas acerca de lo que no entendí en la lectura.
- Pregunto dudas a algún compañero.
- Trabajo en equipo para comprender mejor la lectura.
- Ayudo a mis compañeros aclarando dudas que tengan acerca de la lectura.

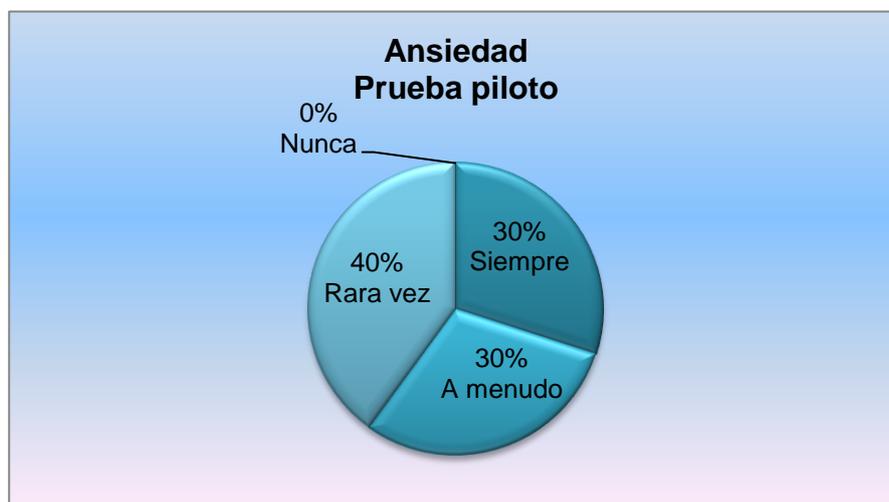


Gráfica 4.2 Porcentajes de la frecuencia de uso de las estrategias sociales enlistadas en el cuestionario aplicado en la prueba piloto

Es evidente que los participantes en su mayoría *a menudo* utilizan estrategias sociales (Ver Anexo 14). Retomando la teoría, esto comprueba lo establecido por Gunning (2000). Según él, cuando el alumno interactúa con sus compañeros o con el maestro acerca de alguna lectura se construye el significado del texto, y cuando se comentan diferentes puntos de vista acerca de la lectura que se ha realizado, entonces las ideas cambian y se incrementa el conocimiento obtenido del texto. Contrario a lo que se encontró en la práctica (según muestra el video), es interesante distinguir que durante las observaciones se refleja que en mínimas ocasiones los participantes recurren a sus compañeros o a la maestra.

En cuanto a las preguntas relacionadas con lo afectivo (Anexo 15), se encontró que los resultados no favorecen la comprensión de la lectura ya que el 60% reportó sentir ansiedad (si sumamos los porcentajes de *siempre* y *a menudo*). Respecto a la motivación y actitud positiva que sienten al leer textos en inglés, un 80% contestó que sí se sienten motivados hacia la lectura. Se podría entonces decir que las afirmaciones de Day y Bamford (2005) coinciden

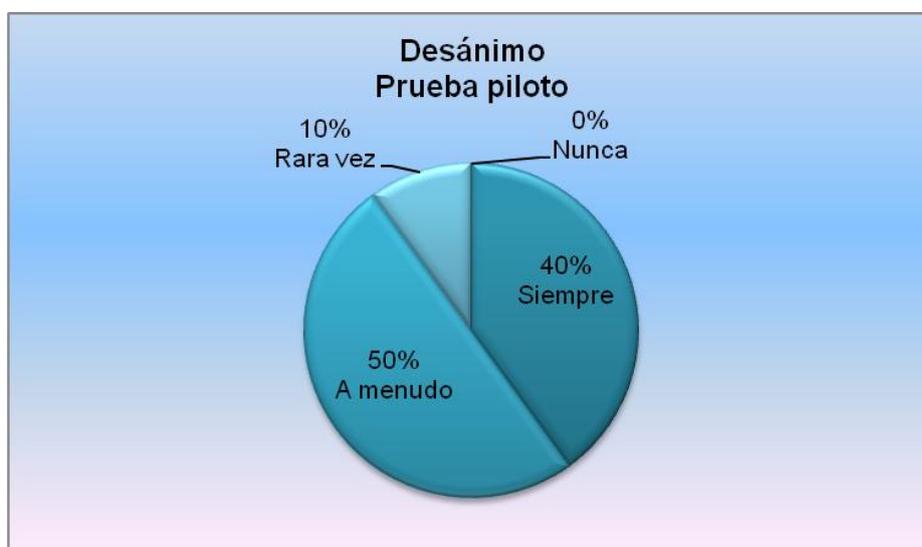
al establecer que dentro de la afectividad, en el proceso de comprensión de lectura en un idioma extranjero, se distinguen dos variables: la actitud y la motivación. Lo curioso y que resulta algo contradictorio es descubrir que se refleja una falta de interés por la lectura ya que el 90% de los participantes mencionó que se siente desanimado para leer. Esto demuestra que probablemente sí les guste leer en inglés pero no lo que se ofrece en las clases, entonces ¿cómo explicar que el 80% afirme sí estar motivado a leer y luego encontrar que el 90% se sienta desanimado? Esto podría ser un indicador para los docentes, tomar en cuenta que es necesario animar a los estudiantes a leer en inglés, o bien buscar lecturas interesantes. Probablemente, los resultados fueron influenciados porque este estudio piloto se realizó después de clase, lo que podría haber sido que los participantes se encontraran cansados.



Gráfica 4.3 Porcentaje de frecuencia del sentimiento de ansiedad al leer un texto en inglés según la prueba piloto



Gráfica 4.4 Porcentaje de frecuencia del sentimiento de motivación y actitud positiva al leer un texto en inglés según la prueba piloto



Gráfica 4.5 Porcentaje de frecuencia del sentimiento de desánimo al leer un texto en inglés según la prueba piloto

La última parte del cuestionario consistía en cuatro preguntas abiertas (Ver Anexo 16). Los resultados son los siguientes:

- Los participantes afirman que el apoyarse en los demás resulta en una mayor comprensión del texto y clarificación de dudas (estrategia social).
- Con el trabajo en equipo se da cabida a la discusión y al conocimiento de nuevas perspectivas (estrategia social).
- Los alumnos difieren en su creencia de que el trabajo en equipo sea benéfico en la comprensión de textos. Por una parte, se cree que sí porque se tiene una perspectiva diferente del tema (estrategia social). Por otra parte, los participantes opinan que uno solo puede entender el texto. Finalmente quienes respondieron a veces expresaron que al trabajar en grupos se puede contribuir a la indisciplina.
- Los participantes afirmaron que se sienten motivados al aclarar sus dudas del texto ya que se facilita la comprensión y se sienten más seguros a la hora del examen (estrategia afectiva).
- Las estrategias que los participantes emplean para reducir la ansiedad son las siguientes: relajarse, leer por partes, preguntar, leer detenidamente, volver a leer, buscar un resumen del texto antes de leer, buscarle el lado interesante a la lectura y revisar el número de páginas que restan por leer (estrategia afectiva).

De acuerdo a los resultados mostrados, los alumnos sí han desarrollado estrategias para interactuar ya que una gran parte de la muestra respondió bajo la categoría *a menudo*. Sin embargo, gracias al enfoque de grupo desarrollado al final de la sesión y a la última parte del cuestionario, se puede afirmar que aun y cuando los alumnos no siempre utilizan estas estrategias sociales, se cree que el apoyarse en otros incrementa la comprensión ya que se tiene otra perspectiva del texto, se aclaran dudas y se reduce el estrés

debido a que la lectura es más fácil de entender. Además se indagó acerca de las estrategias que ellos mismos emplean para reducir la ansiedad, en caso de que se llegara a presentar este factor.

Mientras los participantes leían la lectura *Through the One-Way Mirror*, la investigadora tomaba notas para después crear una lista de cotejo, la cual fue útil para organizar las acciones que realizaban los alumnos durante su proceso de lectura y al contestar las preguntas de comprensión. La investigadora solamente se enfocó en la mitad de los participantes, los demás fueron observados en el video debido a que la cámara se encontraba fija y no se captó al grupo completo. Se pudo observar que solamente tres participantes realizaron la lectura y actividades individualmente, esto es, sin interactuar con ningún compañero. Algunos participantes sí emplearon algunas estrategias sociales. La más utilizada fue preguntar a otro compañero. Las menos utilizadas fueron preguntar a más de una persona y compartir la opinión del tema con alguien.

Esta información se obtuvo tanto de la observación realizada en vivo por medio del investigador como de la filmación. En el terreno de lo social se refleja que tres participantes interactuaron en más de una ocasión durante el proceso de la actividad posterior a la lectura, lo cual indica que al momento de leer lo hacen de una forma individual y las dudas surgen al encontrarse con preguntas de verificación o comprensión de lectura. Posiblemente esa es la razón por la que los participantes reportaron poca interacción al momento de leer, pero no se cuestionó qué tipo de interacción tenían al momento de contestar los ejercicios para evaluar la comprensión. Aun así, se observa que al momento en que ellos leen no recurren a sus compañeros para aclarar dudas sino al

diccionario o a la maestra, que en este caso era la investigadora con un rol de participante.

4.5 La sesión de grupo

El enfoque de grupo fue dirigido por la investigadora, siguiendo un protocolo ya establecido pero que fue modificándose conforme se interactuaba con los participantes (Ver Anexo 17). Fueron 28 preguntas, en donde fue necesario crear categorías para reportar sus respuestas.

1. Conocimiento del texto con solamente la lectura del título.

Al cuestionarse a los participantes si tuvieron idea de lo que trataría el texto con tan solo leer el título, los participantes respondieron que no.

“Si usted no me dice de qué trata la lectura yo no me doy cuenta” dijo uno de los participantes.

2. Utilidad del título para predecir el contenido de la lectura. Los participantes afirmaron que regularmente los títulos sí son de gran ayuda para predecir de qué va a tratar la lectura. Un participante dijo: “Hay títulos que pueden significar varias cosas. Hay títulos muy obvios.”

3. Primer paso al empezar una lectura. Todos los participantes concordaron que lo primero que hacen antes de leer un texto es fijarse en el título.

4. Elaboración de predicciones antes de leer o al terminar de leer el primer párrafo del presente ensayo. Cuando se les preguntó a los participantes si se

anticiparon a lo que encontrarían en la lectura desde antes de empezar a leer o al terminar el primer párrafo contestaron que sí.

5. Elaboración de hipótesis en sus lecturas regulares. Los participantes respondieron que sí realizan hipótesis cuando leen. “Empiezas a imaginar cosas que ya sabías, anteriores sobre esos países” dijo un participante.

6. Verificación de predicciones en el presente ensayo. Al cuestionarles que si iban verificando lo que habían imaginado, todos respondieron que sí. Un participante comentó: “... No sé por qué me empecé a imaginar que era una guerra. Pero luego me di cuenta que no era.”

7. Solución a palabras desconocidas. Cuando se cuestionó a los participantes acerca de lo que hicieron cuando se encontraron con palabras nuevas dijeron lo siguiente:

“Las subrayé.”

“Yo las relaciono con la oración.”

“Normalmente las que no entendía eran las que venían ahí de *vocabulary*.”

“Yo agarro un diccionario.”

“Yo seguí leyendo.”

8. Identificación de palabras, detalles o párrafos que facilitan la comprensión del texto. Se preguntó a los participantes que si habían encontrado palabras, detalles o párrafos que les hubieran hecho el texto más comprensible, y todos los participantes dijeron que sí. En la siguiente pregunta profundizaron en sus comentarios.

9. Palabras claves encontradas en el presente ensayo. Las palabras claves que recordaron fueron *Mr. Magoo*, *Porky Pig*, *fish* y *backyard*.

10. Conciencia de palabras claves. Los participantes expresaron que con las palabras claves ya sabían de qué trataba el ensayo.

11. Sección clave para la comprensión del ensayo. Los participantes acordaron que los momentos en que comparaban a Estados Unidos y Canadá eran clave para saber de qué trataba el ensayo.

“Cuando dice que eran los vecinos, que un vecino era el que tenía que gastar; como que toda la historia se resumió en comparar.”

“Está diciendo que una era como una choza vilmente donde vivían los canadienses y otra era de qué una casona.”

12. Atención a comentarios en los márgenes. Como ya se mencionó en la descripción del texto, el ensayo cuenta con ayudas o *tips* de lectura. Se cuestionó a los participantes que si habían leído los comentarios o notas de los márgenes y dijeron que sí.

13. Razón de haber logrado la comprensión del texto. Al preguntarles a los participantes el motivo de que el texto hubiera sido comprensible, respondieron lo siguiente:

“Si fue comprensible porque ya conocías de esos dos países o cosas así y es más fácil relacionar las cosas.”

“A mí se me hizo difícil. Tenía muchas palabras que no conocía.”

“Estaba muy tedioso. Si son como veinte páginas si me da mucha flojera.”

“Las comparaciones.”

14. Relación de conocimiento previo. En la pregunta para indagar acerca del conocimiento previo con el que los alumnos contaban sobre Estados Unidos y Canadá, dijeron que sí iban relacionando lo que ya sabían con lo que iban leyendo. Dos participantes dijeron lo siguiente:

“Yo no conocía nada, nada de eso.”

“Yo no sabía nada de la relación con Canadá.”

15. Conocimiento previo almacenado. Asimismo, se les pidió a los participantes que comentaran qué era lo que ya conocían del contenido del ensayo. Un participante dijo: “Que Estados Unidos nada más piensa en ellos mismos. Que son vecinos.”

16. Información nueva. Cuando se les cuestionó a los participantes si consideraban que la información presentada en el ensayo fue nueva, todos respondieron que sí.

17. Estrategia para identificar la idea principal. Un participante dijo que subrayó y otros dos dijeron que recurrieron a las inferencias.

18. Estrategia de tomar notas. El investigador preguntó que si alguno había realizado anotaciones mientras leía el ensayo. El grupo en general respondió que no. Sin embargo, dos participantes comentaron que sí habían escrito notas.

19. Preguntas a compañeros. Para encontrar datos que pudieran contribuir al estudio de las estrategias socioafectivas se incluyó la pregunta de si habían

recorrido a algún otro participante para aclarar dudas, a lo que todos respondieron que sí lo habían hecho.

20. Imágenes para facilitar la comprensión. Los participantes estuvieron de acuerdo en que las imágenes eran de gran ayuda para comprender un texto.

21. Imágenes en el presente ensayo. Cuando se les preguntó que si el ensayo que habían leído contaba con imágenes todos comentaron que no.

22. Texto sin imágenes. Como continuación a la pregunta anterior los alumnos unánimemente apoyaron la idea que el moderador dio. Se les preguntó que si la ausencia de imágenes había hecho que el texto fuera tedioso, a lo que contestaron que sin dibujos es más difícil imaginar, que probablemente la imagen de *Mr. Magoo* hubiera sido de gran ayuda.

23. Elaboración de predicciones durante la lectura. Resulta interesante descubrir que ningún participante se detuvo en algún momento de la lectura para anticipar información que aún no había sido presentada.

24. Velocidad de la lectura del presente ensayo. Todos los participantes confirmaron la respuesta anterior al expresar que la lectura la habían realizado, como comúnmente se dice, de corrido.

25. Necesidad de releer el ensayo para lograr la comprensión total. En general, el grupo comentó que sí consideraban necesario leer una vez más el texto para tener una mejor comprensión del mismo. Un participante dijo lo siguiente:

“No, pero has de cuenta que yo iba leyendo y siempre me pasa que igual me distraigo y no leo no entiendo bien el párrafo entonces tengo que volver a leer, pero no toda la historia, nada más donde no pongo atención.”

26. Velocidad adecuada. Cuando se les preguntó que si consideraban adecuada la velocidad a la que realizaron la lectura del ensayo, todos los participantes mencionaron que sí. Un participante expresó:

“Si pero creo que yo pude haberlo comprendido mejor si hubiera estado en mi cuarto, más cómoda, sin estar cansada de todo el día. Depende de lo que hayas hecho antes.”

27. Verificación de comprensión de lectura. La información que se encontró con la pregunta de cómo se aseguraron de que estaban entendiendo lo que leían fue muy valiosa porque refleja las estrategias metacognitivas de monitoreo. Las respuestas fueron las siguientes:

“Yo me lo repetía a mí misma.”

“Porque entendía lo que estaba leyendo después.”

“Porque relacionas, o sea hay coherencia en lo que estás leyendo.”

“Yo supe que entendía hasta las actividades.”

“Le preguntas al de al lado.”

28. Uso de imaginación. Los participantes sí recurrieron a la imaginación mientras realizaban la lectura del ensayo. Comentaron lo siguiente:

“Yo me imagine un puente todo sucio.”

“Yo me imaginaba el patio con los patos.”

“Yo me imaginaba que estaba todo cochino.”

“Yo me imaginaba las casitas.”

“*Mr. Magoo*.”

“Yo tampoco sabía quién era pero me imaginé un señor con ojos grandes.”

“Yo me imaginaba así como la casa de *Shrek*.”

4.6 Resultados de actividades de comprensión

Se creyó conveniente incluir los resultados de las actividades que se presentaron después de leer el ensayo *Through the One-Way Mirror*. Esto como una forma de evaluar o medir la comprensión alcanzada.

Ejercicio 1

Constaba de 8 preguntas abiertas para verificar comprensión de lectura. Todas las preguntas se relacionaban con el ensayo. El 70% de los alumnos contestaron de 5 a 7 preguntas correctamente. Nadie acertó las 8 preguntas correctamente. Conclusión: No se demostró comprensión total (Ver Anexo 7).

Ejercicio 2

Se trataba de un cuadro de comparación donde los participantes mencionaron características de los americanos y canadienses. En el 60% de los participantes completaron el cuadro exitosamente. El 40% de los participantes tuvo errores. Probablemente se debió a la necesidad de querer retirarse lo más pronto posible. Un participante cometió un error en una de las características de los canadienses. Otro participante tenía algo de prisa. Dos participantes estaban cansados ya que lo expresaron en algún momento del estudio. Sin

embargo, las características en su mayoría fueron colocadas en el lugar correcto. Conclusión: Únicamente el 60% demostró comprensión total en cuanto a las características de los ciudadanos de Estados Unidos y Canadá (ver Anexo 8).

Ejercicio 3

Se presentaron 6 palabras de vocabulario para aprender. Los participantes tenían que relacionar la palabra con la definición. El 100% de los participantes contestaron el ejercicio exitosamente relacionando correctamente la palabra con su definición. Conclusión: Los participantes aprendieron las definiciones de las palabras para que el texto se les hiciera más comprensible (ver Anexo 9).

Ejercicio 4

Los participantes tenían que elaborar 6 oraciones aplicando el vocabulario del ejercicio anterior. El 90% de los participantes crearon oraciones utilizando el vocabulario correctamente. Solamente un participante hizo mal uso de una palabra. Conclusión: Las palabras se utilizaron en un contexto apropiado y se entendió la definición de cada palabra casi en la totalidad de los participantes (ver Anexo 10).

En este capítulo no se analizaron los resultados obtenidos en el estudio piloto a profundidad, ya que el estudio central es el que interesa en mayor medida para fines de esta tesis doctoral.

El objetivo del estudio piloto era precisamente evaluar las fortalezas y debilidades de la metodología aplicada, incluyendo los instrumentos utilizados en la investigación, y hacer los ajustes necesarios que se aplicarían en el

estudio central. A partir del análisis del proceso y resultados obtenidos en este estudio, se realizaron los siguientes ajustes en el estudio central:

- Se consideró una mayor cantidad de alumnos.
- Se seleccionó un texto diferente, auténtico, sin ayuda diseñada para estudiantes de inglés como lengua extranjera.
- Se modificó la redacción de algunas de las preguntas.
- Se modificaron algunas de las actividades que los estudiantes debían realizar con referencia al artículo.

En el siguiente capítulo se expone el proceso y los resultados de este estudio central.

CAPÍTULO 5: RESULTADOS DEL ESTUDIO CENTRAL

En este capítulo se concentran los resultados y la discusión del estudio desarrollado para esta tesis doctoral. Anteriormente, se presentaron los datos arrojados por la prueba piloto, información que podrá ser útil como punto de comparación y de partida para llevar a cabo el estudio central de esta tesis.

La información obtenida a través de los diferentes instrumentos será triangulada, es decir, los datos que se analicen serán confrontados con los diferentes instrumentos para darles una mayor confiabilidad y validez. A partir de la clasificación desarrollada por O'Malley y Chamot (1990), las principales categorías que destacaron después de sistematizar los datos fueron las estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas. Los instrumentos aplicados permiten tener una percepción general de los participantes involucrados en la prueba piloto y en el estudio central.

A continuación se presentan los resultados del estudio central. A su vez, se trató de integrar los resultados del estudio piloto exclusivamente con el objetivo de encontrar similitudes en lo que los estudiantes del bachillerato bilingüe del CIDEB hacen cuando se avocan a leer un texto en inglés. Vale la pena mencionar que los sujetos participantes en los dos estudios, piloto y central, son diferentes. Además las pruebas se aplicaron en espacios de tiempo diferentes.

5.1 Cuestionario 1. Estrategias cognitivas

Según el primer cuestionario aplicado a los 26 participantes (Ver Anexo 20), los resultados fueron los siguientes:

| Siempre | A menudo |
|--|--|
| 11. Recorro a la imaginación y voy asociando imágenes con la información que voy leyendo | 1. Conecto lo que ya conozco del tema con lo que el texto presenta |
| 13. Aclaro mis posibles dudas acerca del texto volviendo a leer lo que no quedó claro | 7. Reconozco con facilidad las ideas principales |
| 21. Comienzo a conectar los eventos de la historia mentalmente con el fin de ir hilando la trama de la historia sin necesidad de hacer resúmenes, mapas conceptuales o usar un diccionario | 12. Me hago preguntas acerca de los eventos que van tomando lugar en la historia |

Tabla 5.1 Estrategias cognitivas que los participantes reportaron emplear al leer un texto en inglés en el estudio central

Comparando las estrategias con mayor porcentaje, tanto en la prueba piloto como en el estudio, encontramos que las estrategias 1, 7, 11 y 21 se repiten. Las frecuencias se mantienen entre *siempre* y *a menudo* (el concentrado de las respuestas puede observarse en el Anexo 21). Los descubrimientos realizados coinciden con las explicaciones de ciertos autores estudiados.

Estrategia 1

Conecto lo que ya conozco del tema con lo que el texto presenta

Gracias a las estrategias de preparación se activa el conocimiento previo que se tiene acerca de algún tema del cual apenas se va a leer. Gunning (2000) afirma que

estas estrategias permiten hacer predicciones de lo sucederá en el texto o de lo que se tratará. Establecer metas y observar con anticipación son dos de las acciones que se realizan antes de leer.

Estrategia 7

Reconozco con facilidad las ideas principales

El objetivo de las estrategias de organización es construir significado. A diferencia de las estrategias de preparación, éstas se usan durante y después de la lectura. Consisten en seleccionar los puntos más importantes de la lectura y empezar a relacionarlos. Se identifica la idea principal del texto y las ideas secundarias para resumir, tomar notas o hacer un bosquejo de la información relevante (Gunning, 2000).

Estrategia 11

Recurso a la imaginación y voy asociando imágenes con la información que voy leyendo

Para Gunning (2000) imaginar se refiere a crear representaciones de la información presentada en el texto. Es una estrategia de elaboración muy útil para mejorar la habilidad de predecir, llegar a conclusiones o simplemente recordar la información. La imaginación en la lectura se funda en la teoría del Código Dual la cual establece que los textos pueden ser procesados cognitivamente de manera verbal o no verbal.

Estrategia 12

Me hago preguntas acerca de los eventos que van tomando lugar en la historia

Gunning (2000) considera que el formular preguntas le permite al alumno cambiar su rol de pasivo a activo. Gracias a esta estrategia de elaboración se puede lograr la comprensión debido al interés del alumno por conocer la respuesta.

Estrategia 13

Aclaro mis posibles dudas acerca del texto volviendo a leer lo que no quedó claro

Esta estrategia se clasifica dentro del grupo de las estrategias de práctica. Se refieren a los pasos necesarios para recordar el material leído. Por ejemplo, enlistar, tomar notas, subrayar o volver a leer entre otras. El lector recuerda información del texto fácilmente (Gunning, 2000). A estas estrategias Oxford (1990) las conoce como estrategias de memoria.

Es digno de mencionar el hecho de que esta estrategia de 'releer' también está considerada, por Gunning (2000), dentro del grupo de las estrategias de monitoreo. Como solución a posibles malentendidos o falta de entendimiento, se sugiere releer el texto, seguir leyendo hasta el final para ver si la idea principal se torna clara, o dependiendo de la gravedad de la incomprensión o confusión el alumno podría regresar a leer lo que ya leyó.

Estrategia 21

Conecto los eventos de la historia mentalmente con el fin de ir hilando la trama de la historia sin necesidad de hacer resúmenes, mapas conceptuales o usar un diccionario

Las estrategias de organización ayudan a relacionar ideas en el texto, específicamente entre la idea principal y las ideas secundarias. Por ejemplo resumir,

parafrasear, relacionar palabras, poner atención a la estructura del texto y crear mapas semánticos (Gunning, 2000).

La habilidad que demuestran los alumnos para identificar la información más importante es un factor indispensable para lograr la comprensión. Algunos aspectos necesitan ser comprendidos y recordados siguiendo un orden por lo que se necesita organizar la información.

Estrategia 22

Analizo las acciones de los personajes para comprender la trama

Esta estrategia también pertenece al grupo de las estrategias de elaboración. Cuando el lector analiza a los personajes se toma un rol crítico. En algunas ocasiones el alumno debe inferir la razón del por qué el personaje actuó de cierta manera. De acuerdo con Gunning (2000), inferir es la estrategia de elaboración más importante ya que el lector construye sus propias interpretaciones a partir del texto sin que la información se encuentre explícita. Esta estrategia depende en gran medida del conocimiento previo con el que se cuenta. De no ser así, la comprensión del texto resulta difícil de lograrse.

En las preguntas abiertas de la parte final del cuestionario, se obtuvieron los datos que se presentan a continuación. Esta vez se solicitó a los participantes escribir las estrategias utilizadas, *siempre*, *a menudo* y *nunca*. Las estrategias que los participantes dicen utilizar *siempre* son once.

1. Preguntarle a alguien sobre las dudas que tengo.
2. Buscar relación de la obra con el autor.
3. Ponerme en el lugar del personaje.

4. Leer en lugares sin ruido.
5. Investigar más sobre el tema del que se habla.
6. Comentar acerca de lo que leo.
7. Separar los episodios de la lectura.
8. Observar cada capítulo del libro.
9. Solamente tratar de leer todo y comprenderlo bien.
10. Leer el título.
11. Leer despacio y a veces rápido.

Se puede constatar que estas estrategias podrían clasificarse en diferentes áreas. Algunas son de índole social, otras son de monitoreo, y otras más son de preparación. Las únicas estrategias que se podrían considerar como cognitivas son la número 2, 3, 5, 8 (porque se empieza a conectar el conocimiento previo con lo que se va a leer) y 9. Estas cinco estrategias involucran procesos de pensamiento, indagación, análisis, asociación y síntesis.

Las estrategias reportadas que a menudo emplean al leer un texto en inglés fueron cuatro.

1. Buscar más información acerca de la lectura por medio de Internet o preguntándole a alguien más.
2. Descubrir significados de vocablos por medio del contexto.
3. Buscar un lugar tranquilo para leer.
4. Buscar un lugar con ruido para evitar el sueño.

Se observa que únicamente la estrategia #1 en cierta medida y la #2 son cognitivas porque requieren procesos de búsqueda en otras fuentes y de inferencia. La estrategia #1 también es social porque busca la ayuda de alguien más. Las estrategias #3 y #4 son estrategias que pueden clasificarse dentro de las estrategias de preparación (antes de leer) para concentrarse o bien dentro de las estrategias afectivas para disfrutar la lectura y no caer en el cansancio. Por último, los participantes enlistaron las estrategias que nunca utilizan al leer un texto en inglés. Se obtuvieron seis estrategias.

1. Leer cuando se tiene sueño.
2. Leer el final.
3. Pedirle a otra persona que lea por mí.
4. Saltarse páginas para ver si la historia es interesante.
5. Leer con alguien más.
6. Resúmenes

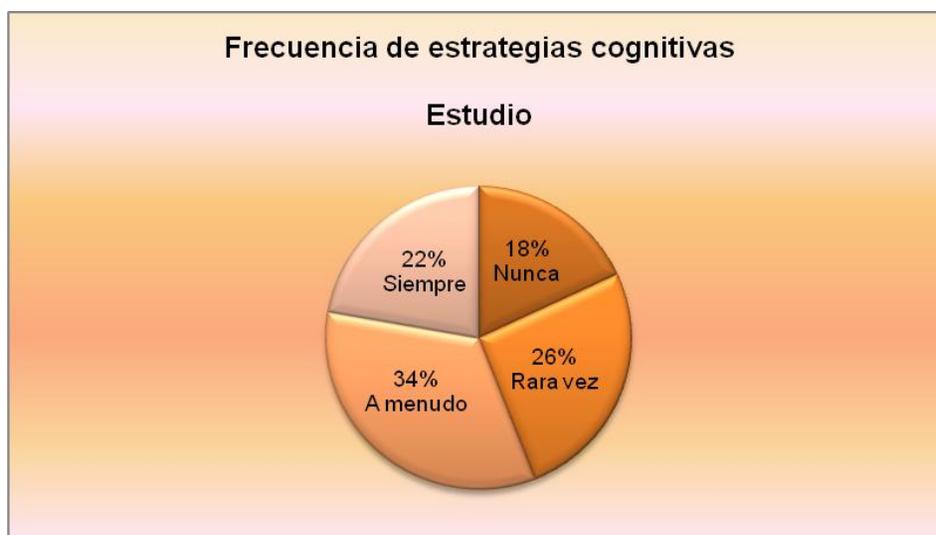
Los datos arrojados realmente no reflejan actividades que requieran procesos mentales, a excepción de la de elaborar resúmenes. Tratar de no leer cuando se siente cansancio, saltarse páginas, leer solo el final, pedirle a alguien que lea por uno o leer acompañado, más que estrategias cognitivas resultan maneras de no esforzarse en el proceso de comprensión de lectura. Estas estrategias están vinculadas a estrategias de preparación, es decir, los participantes saben qué no hacer al momento de interactuar con texto en inglés.

Ahora, en cuanto a la observación del estudio mientras los participantes leían el artículo, se pudo observar la estrategia cognitiva del uso del diccionario. Únicamente

siete participantes tomaron diccionarios para consultar palabras, cuatro participantes consultaron el diccionario bilingüe y tres tomaron el monolingüe. Esto indica que una mayor parte de los participantes infiere el significado por contexto. Por lo tanto, una vez más se encuentra información similar tanto en la prueba piloto como en el estudio: el diccionario es un recurso no utilizado frecuentemente. Además, se revisaron los cuadernillos de trabajo y únicamente tres participantes utilizaron la estrategia de subrayado.

Los resultados de la sesión de grupo se presentarán más adelante. Sin embargo, es crucial mencionar que las respuestas proporcionadas en esa discusión verifican el uso frecuente de las estrategias cognitivas encontradas hasta el momento.

En la Gráfica 5.1 que se presenta a continuación, se observa claramente el porcentaje para cada frecuencia basando la información en las respuestas del cuestionario del estudio.



Gráfica 5.1 Porcentajes de la frecuencia de uso de las estrategias cognitivas enlistadas en el cuestionario aplicado en el estudio

Si comparamos la Gráfica 5.1 con la Gráfica 4.1 de la prueba piloto se observa que los porcentajes siguen conservando la misma proporción en cuanto a las frecuencias de uso reportadas, en otras palabras, la mayor parte de ambas gráficas está destinada para la frecuencia *a menudo*, después le sigue la frecuencia *siempre*, luego la frecuencia *rara vez* y finalmente, con una parte menor, la frecuencia *nunca*. Es notorio que los participantes de este estudio reportan sí hacer uso de las estrategias cognitivas de manera frecuente.

5.2 Cuestionario 2. Estrategias socioafectivas

Las estrategias sociales se identificaron con el cuestionario 2 (Ver Anexo 22), y las que resultaron ser utilizadas a menudo por más de la mitad de los participantes fueron las que se muestran a continuación. Las estrategias reportadas bajo la categoría de *siempre* no rebasaron el 50% de los participantes. No se reportaron porcentajes mayores a la mitad de los participantes bajo la categoría de *siempre* (Ver Anexo 23).

- Pregunto dudas a algún compañero.
- Pregunto dudas a más de un compañero.
- Pregunto dudas al compañero más inteligente.
- Comparo mis respuestas posteriores a la lectura con mis compañeros.

Se encontró que el 18% de los participantes *siempre* utilizan las ocho estrategias que se les mostró en el cuestionario. El porcentaje es considerado bajo, lo que refleja que no siempre se apoyan en sus compañeros. En la prueba piloto el porcentaje de *siempre* fue de 29%, que sigue siendo considerado como un porcentaje bajo.

Mostrando datos precisos, se encontró que el mayor porcentaje reportado en la categoría de frecuencia *siempre* fue de 34.62% con la estrategia #8, que establece ayudar a los compañeros aclarando dudas que tengan acerca de la lectura. Esto concuerda con las propuestas de Palincsar y Brown (1984, citados en Solé, 2005). Estos autores desarrollan un modelo conocido como enseñanza recíproca a través del cual se aclararan dudas que aparecieron durante la lectura junto con los compañeros.

Se observa que la frecuencia de *a menudo* obtuvo el mayor porcentaje en casi todas las estrategias, excepto en la 7 (Trabajo en equipo para comprender mejor la lectura), lo que permite concluir que regularmente se hace uso de estas estrategias. La Gráfica 5.2 guarda similitud con la Gráfica 4.2 de la prueba piloto en donde el área bajo la leyenda de *a menudo* es mayor a las demás.



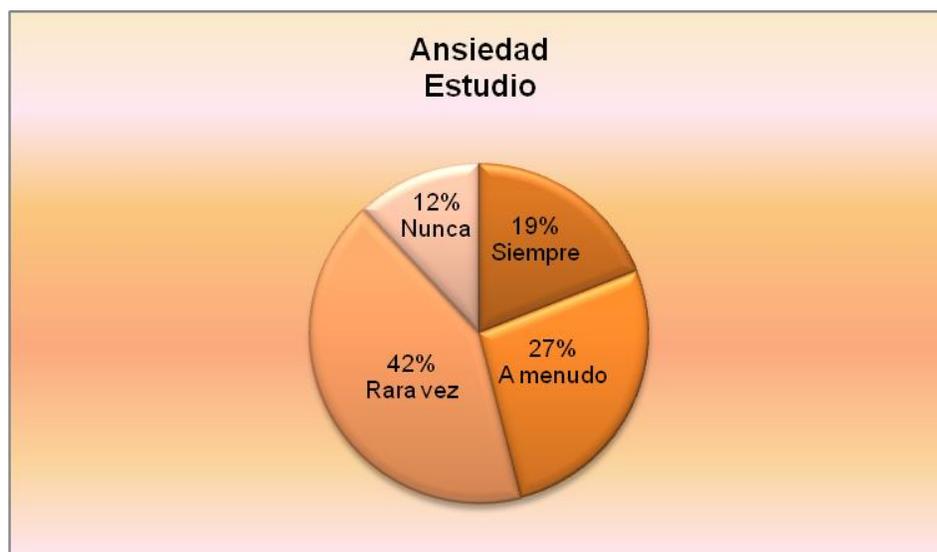
Gráfica 5.2 Porcentajes de la frecuencia de uso de las estrategias sociales enlistadas en el cuestionario aplicado en el estudio

Es importante analizar lo que se cuestiona en las aseveraciones #9, #10 y #11 del cuestionario, ya que se involucran los aspectos afectivos (sentimientos). En algunas de ellas la información obtenida resultó más positiva y alentadora que en la prueba piloto (Ver Anexo 24). Enfocándonos en el estudio central se encontró que 46% de los participantes siempre y a menudo que leen en inglés experimentan ansiedad. La prueba piloto y el estudio han reportado que frecuentemente sí existe ansiedad al leer un texto en inglés.

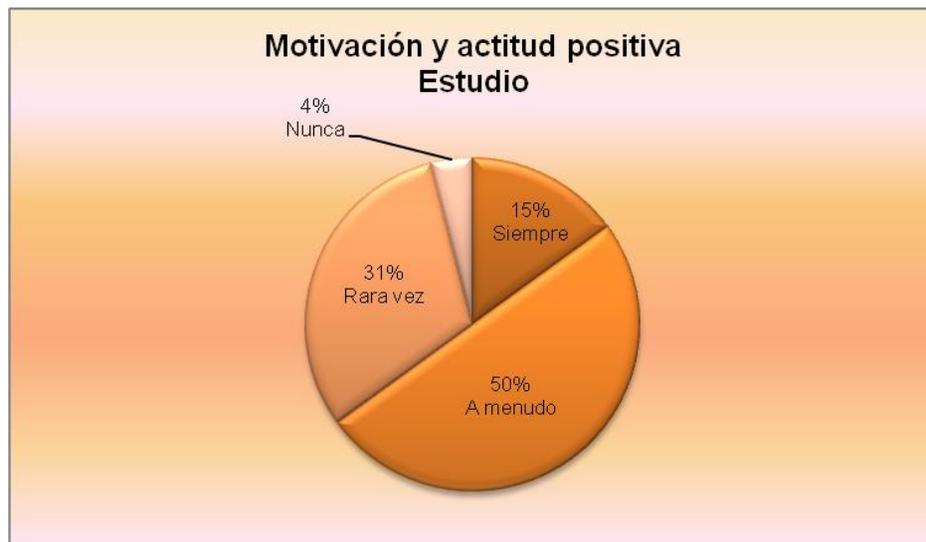
Según el reporte se encontró que el 65% regularmente se siente motivado y con actitud positiva al leer textos en inglés. Este resultado también se comparte con el del estudio piloto, donde el 80% reportó el mismo sentimiento.

Finalmente, en la aseveración sobre el desánimo, ningún participante del estudio central marcó la frecuencia de *siempre*. Esto parece indicar que no es común que se sientan desanimados al momento de leer en inglés, contrario a lo encontrado en la

prueba piloto. En el estudio central, 69% de los participantes dijo no sentir desánimo (bajo las frecuencias de rara vez y nunca). Esto es un resultado positivo, porque se refleja que regularmente tienen ánimo para leer. Sin embargo, en la prueba piloto se reportó que el 10% de los participantes expresó sentir desánimo bajo las mismas frecuencias, lo que hace que los hallazgos no sean favorables, ya que el resto de los alumnos (90%) reportó sentir desánimo al leer. Existen diferencias en este punto de la prueba piloto y del estudio central. Una de las posibles razones de esta discrepancia en resultados podría ser que este cuestionario de socioafectividad se aplicó en distintos momentos. En la prueba piloto se aplicó al final, una vez que ya habían leído el ensayo *Through the One-Way Mirror*, el cual fue difícil y tedioso según la opinión de los participantes durante la sesión de grupo. Contrariamente, en el estudio este cuestionario se aplicó antes de leer el artículo del súper avión.



Gráfica 5.3 Porcentaje de frecuencia del sentimiento de ansiedad al leer un texto en inglés según el estudio



Gráfica 5.4 Porcentaje de frecuencia del sentimiento de motivación y actitud positiva al leer un texto en inglés según el estudio



Gráfica 5.5 Porcentaje de frecuencia del sentimiento de desánimo al leer un texto en inglés según el estudio

Con respecto a las cuatro preguntas abiertas en la segunda parte del cuestionario se encontró la siguiente información (Ver Anexo 25).

En la respuesta a la pregunta #1, 12 de 26 participantes dijeron que las estrategias marcadas en la primera parte del cuestionario resultaban productivas porque eran fundamentales, útiles y efectivas para entender el texto. Esto nos dice que un poco menos de la mitad de los participantes consideran las estrategias sociales indispensables.

En la pregunta #2, 18 de 26 participantes acordaron que el trabajo en equipo sí era necesario porque principalmente se llegaba a una idea más elaborada y general, además se discutían las ideas y se ayudaban entre ellos a comprender. Sin embargo, menos de la mitad de los participantes creen que esta estrategia social no es siempre efectiva, ya que respondieron que el trabajar en equipo resultaba positivo sólo a veces, y un participante respondió con la frecuencia nunca, es decir, para él el trabajo en equipo no es efectivo.

En la pregunta #3, 19 de 26 participantes afirmaron sentirse motivados al aclarar dudas de la lectura realizada. Sus razones fueron que se comprendía la lectura, se aprendía algo nuevo, se sentía una satisfacción y se progresaba en el proceso de comprensión. Relacionando esta información con la teoría estudiada, se encuentra que una de las características de las estrategias sociales es la cooperación ya que demuestra la ausencia de competencia y promueve el espíritu de colaboración grupal. Otros beneficios de un aprendizaje cooperativo es el incremento de autoestima, confianza, diversión; mayor aprovechamiento; más respeto hacia el maestro, la escuela y

la materia; el maestro y el alumno se sienten satisfechos; se eleva el nivel de motivación y se recibe más retroalimentación de los errores (Oxford, 1990).

Por último, la pregunta #4 concentró información valiosa para este estudio ya que enlistó una serie de estrategias utilizadas por los participantes cuando la lectura no es interesante, es muy larga o definitivamente no la comprenden. Las respuestas con mayor número de mención fueron las de preguntarle a alguien más o comentar la lectura. Asimismo, destacó la estrategia de buscarle sentido y el lado divertido a la lectura. Estas dos respuestas reflejan estrategias sociales y afectivas.

Durante la observación del video se muestra la poca interacción que hubo durante las actividades de pre-lectura. Este ejercicio iniciaba con algunas preguntas personales y en la segunda parte se pretendía que los alumnos interactuaran entre ellos para explicar el significado de un grupo de palabras que aparecían en un recuadro. Se observó que solamente dos alumnos (el par #15 y #21) lo hicieron. Esto refleja que el alumno de esta institución bilingüe trabaja de forma individual, no socializa en el sentido de trabajo de clase si la maestra no organiza equipos. Ellos gustan de interactuar y socializar en el sentido de compañerismo y amistad. Esto se observa cuando platican de temas ajenos a la lectura, se abrazan, se saludan, se sonríen, etc.

Mientras los alumnos leían, debían relacionar los párrafos con algunas imágenes que se incluían en la página posterior al texto. El participante #25 preguntó acerca de una de las imágenes. La maestra le aclaró que esa imagen no era relevante para el ejercicio. Se observó que los alumnos estaban concentrados leyendo. El grupo estaba en silencio. Tiempo después el participante #25 le explicó algo de la lectura a su

compañera #21. Se establece que la alumna #21 se apoya tanto en diccionario y en sus compañeros para aclarar sus dudas y comparar respuestas.

Al minuto 34 terminó la primera estudiante (#17). Los alumnos continuaron trabajando. Se escuchaban voces de pláticas entre ellos. Pareciera que gustan de combinar la plática social con el trabajo de clase. La alumna #15 se acercó a la maestra y le hizo una pregunta acerca de la lectura. La maestra le contestó y la alumna volvió a su lugar. Los alumnos empezaron a terminar y mientras tanto el resto seguía contestando.

Toda esta sesión se desarrolló tranquilamente. La profesora no tuvo gran participación salvo cuando comentó el objetivo de la actividad y contestó lo que pocos alumnos le preguntaron acerca del cuadernillo de trabajo. Los últimos minutos de la filmación se observa cómo interactúan socialmente, riendo y bromeando. En cuanto al trabajo de lectura y comprensión de la misma se observó poca interacción, especialmente cuando se les pedía que discutieran significados con sus compañeros. La actitud hacia el trabajo fue positiva a pesar de que se encontraron alumnos que mostraron desinterés y pereza al leer y contestar las actividades, esto se notó con bostezos y estiramientos.

5.3 Cuestionario 3. Estrategias metacognitivas antes de leer

A continuación se presentan las respuestas más relevantes a las preguntas del cuestionario que buscaba encontrar las estrategias metacognitivas empleadas antes de leer un texto en inglés (Ver Anexo 26).

Las respuestas del estudio se asemejan a las de la prueba piloto. En forma general, los participantes reportaron la siguiente información (Ver Anexo 27).

- Leo el título para saber de qué trata el texto (estrategia de preparación).
- Conocer el propósito me ayuda a dar seguimiento a la lectura y entenderla mejor (estrategia de organización).
- Conecto lo que conozco del tema con lo que voy a leer muy frecuentemente (estrategia de preparación).
- El posible problema que pudiera encontrar es el vocabulario desconocido.
- Leeré a mi propio ritmo (estrategia de preparación).
- Cuando no entiendo vuelvo a leer (estrategia de práctica y de monitoreo).
- Soy poco consciente de las estrategias que utilizo antes de leer un texto.
- Antes de leer el siguiente artículo, leeré el título (estrategia de preparación).

¿Qué reflejan los resultados? Una vez más se presentan las estrategias de preparación agrupadas dentro de la metacognición. En resumen, los participantes dijeron que lo primero que hacen antes de leer un texto en inglés es leer el título para conocer el tema, para saber de qué trata y leer alguna información previa al texto. Ambas estrategias se relacionan con la activación del conocimiento previo. Carrell (1987, citado en Day, 1994) ha demostrado que el conocimiento previo juega un papel muy importante en la comprensión de la lectura para quienes están aprendiendo un idioma extranjero. Es

por eso que si el tema no le es familiar al alumno se necesita dedicar algo de tiempo antes de interactuar con el texto.

Todos los participantes encontraron algún beneficio de conocer el propósito de la lectura antes de comenzarla. La respuesta que se repitió 11 veces fue la de conocer el propósito antes de leer porque ayuda a dar seguimiento a la lectura y entenderla mejor. Conocer el propósito también ayuda a organizar la manera en que se va a leer. Asimismo, el propósito de la lectura influye en el grado de motivación. Solé (2005) profundiza en los objetivos de la lectura antes de leer el texto. Los objetivos planteados son muy variados y de ellos dependen tanto las estrategias que se usen como la manera de abordarlo.

Los participantes dijeron que muy frecuentemente conectaban lo que ya conocían del tema con lo que estaban a punto de leer. En la prueba piloto, esta pregunta no se incluyó en el segundo cuestionario, pero sí aparece en el primero donde los participantes identifican la frecuencia de uso. Los resultados en ambas aplicaciones concuerdan; el conocimiento previo (amplio o mínimo) lo activan a menudo. Gracias a las estrategias de preparación se activa el conocimiento previo que se tiene acerca de algún tema del cual apenas se va a leer. Gunning (2000) afirma que estas estrategias permiten hacer predicciones de lo sucederá en el texto o de lo que se tratará.

Ante la pregunta “¿Qué tipo de dificultades pueden aparecer durante la lectura de un texto?” 23 participantes mencionaron que el vocabulario desconocido. Las demás respuestas tuvieron frecuencias muy bajas. Regularmente el vocabulario desconocido es uno de los factores que obstaculizan la comprensión pero cuando el alumno es

habilidoso, es decir, trata de descubrir los significados por el contexto, no existe problema alguno en la comprensión (Anderson, 1999)

Se encontró que 20 participantes se propusieron leer el artículo que se les presentaría según su propio ritmo. Las respuestas de “rápido” y “lento” fueron menores. La estrategia de velocidad de lectura se considera de monitoreo. La decisión de leer a cierta velocidad dependerá de la dificultad del texto (Gunning, 2000).

Con respecto a la pregunta “¿Qué hago cuando un texto se me hace complicado y no lo entiendo?”, 18 participantes respondieron que volverían a leer el texto, lo que habla del empleo de estrategias de metacognición, específicamente de práctica. La otra respuesta con 9 frecuencias de mención fue la de “recurso a ayuda”, lo que demuestra que también hacen uso de estrategias de tipo social. La colaboración juega un rol muy importante en elevar la comprensión de la lectura. Al conversar con los otros se establecen conexiones y se conocen diferentes puntos de vista. Para los alumnos que no son muy buenos lectores, la oportunidad de colaborar, o conversar de manera significativa con los compañeros al momento de leer se vuelve inclusive más crítica y disminuye la tensión. Es por eso que Gallagher (2004) recomienda leer en colaboración cuando se trata de adolescentes, ya que no todos cuentan con conocimiento previo y esta técnica les elevaría la motivación.

Los datos indican que 11 participantes tienen poca consciencia del uso que hacen de las estrategias de comprensión de lectura, mientras que 7 dicen estar muy conscientes del uso de las mismas. Esta información refleja que menos de la mitad de

los 26 participantes lo hacen de manera inconsciente. Cuando las estrategias se emplean repetidamente, pueden volverse automáticas (citado en Almasi, 2003).

Finalmente se obtuvo la información sobre lo que harían antes de leer el artículo preparado para esta investigación, todos respondieron con una estrategia de preparación, pero el mayor número de mención con 12 participantes fue la de “leer el título”. Para Prawat (1989, citado en Almasi, 2003), los comportamientos estratégicos son una serie de técnicas heurísticas y de control general. Las técnicas heurísticas se refieren al proceso de resolver problemas pero no requieren mucho procesamiento cognitivo, sino trucos. Por ejemplo, cuando el profesor les pide a sus alumnos leer los títulos antes de leer, o les enseña a usar la nemónica para recordar información.

Hablar de metacognición, es hablar del conocimiento que se tiene acerca de lo que se necesita hacer para lograr que el aprendizaje ocurra. En el caso del proceso de lectura de textos en inglés, lo metacognitivo aparece cuando se está consciente de las estrategias que se aplican para saber si se está dando lugar a la comprensión o no. En esta parte se reportó lo que los participantes dicen hacer antes de leer un texto en inglés. A continuación se presenta lo que los participantes dicen hacer después de leer un texto en inglés.

5.4 Cuestionario 4. Estrategias metacognitivas después de leer

El cuestionario proporcionado en el estudio central (Ver Anexo 31) reportó respuestas que no son relevantes para el objetivo de la presente investigación, por lo cual éstas fueron descartadas.

Las 19 preguntas del cuarto cuestionario se centraron en descubrir la manera en que los participantes abordaron la lectura del artículo del súper avión, es decir, trataron de concienciar a los participantes sobre los procesos llevados a cabo mientras leían y después de leer (Ver Anexo 32). En esta sección se resumen y se interpretan de manera general los datos obtenidos, esto es, se tomó en cuenta únicamente la respuesta que fue más común entre los 26 participantes.

Todos los participantes contestaron que sí identificaron la idea principal del texto debido a que se iba desarrollando a lo largo del artículo. Por lo tanto, se infiere que utilizaron una estrategia de organización. De acuerdo con Allus (1978), la idea principal es el enunciado más importante que el autor usa para explicar el tema del texto, puede aparecer explícita o implícitamente en cualquier lugar de éste (Solé, 2005). Para los participantes fue fácil identificar de qué trataba el texto.

Según los datos del cuestionario, los participantes hicieron tres cosas cuando no conocían el significado de una palabra. Algunas veces relacionaban las palabras con el texto, otras veces preguntaban a algún compañero o en otros casos tomaron un diccionario. Esto demuestra que tienen estrategias para reparar lo que no se logró, es decir, atacan el problema de comprensión buscando qué hacer al respecto.

Los participantes emplearon estrategias de memoria para recordar la información leída. Dijeron que lo que más recordaban del texto era las comodidades que se ofrecían en el vuelo. Las estrategias de memoria ayudan al alumno a almacenar y recordar información nueva cada vez que desea recuperarse (Oxford, 1990).

Gracias a los resultados se puede generalizar que los participantes le encontraron sentido a la lectura. Las razones que ellos expresaron fueron que el artículo informaba claramente, mostraba la tecnología en aviones y hacía referencia a un avión ya existente. Cassany (2006) propone motivar al alumno a leer proporcionándole alguna tarea de lectura antes de comenzar a interactuar con el texto. De esta manera, la lectura tiene sentido y los estudiantes se interesan en encontrar la información solicitada. Según Day y Bamford (2005) el lector se interesará en leer lo que espera entender y lo que valga la pena leer, es decir, debe encontrarle valor a la lectura. De otra manera, será difícil que el alumno se motive a leer.

El beneficio principal que los participantes declararon que encontraron a través de esta lectura fue el incremento de conocimiento en cultura general. Cuando el alumno lee un texto escrito en un idioma diferente al nativo, se comienza a familiarizar con sonidos que su primer idioma no maneja, diferentes patrones de entonación, conductas, valores y conocimiento de otras culturas y una gramática distinta entre otros aspectos.

Cuando se cuestionó sobre las dudas que quedaron después de leer, 11 participantes dijeron que no había dudas. Sin embargo, sí externaron algunas preguntas del avión como por ejemplo sus destinos, velocidad, seguridad, gasolina o capacidad. Entonces, a partir de estas respuestas se preguntó a los participantes que cómo resolverían tales dudas, a lo que contestaron que investigando, preguntando, volviendo a leer, y viviendo la experiencia. Cada individuo debe disponer de un conjunto de herramientas que le permitan resolver sus dudas al momento de sentirse desorientado en el texto; cuándo debe volver a leer o si la inferencia que hizo es correcta (Castelló, citado en Monereo, 2002).

Los participantes respondieron que para conectar o relacionar lo que ya conocían del tema con lo que iban leyendo tenían que complementar lo que ya sabían, también era necesario analizar, pensar, preguntar e imaginar. El conocimiento previo es aquella información que el lector almacena en su memoria y se relaciona de alguna manera con el tema del texto que está leyendo o apenas va a leer, puede ser en relación a cultura, género, conocimiento general del mundo o también conocimiento lingüístico (De Beaugrande y Dressler, 1981, citados en Herrero, 2006).

El objetivo que los participantes dijeron que se propusieron antes de leer fue entender el artículo, y cuando se les preguntó si lo lograron o no, 23 participantes dijeron que sí. La razón que ellos reportaron fue que se encontraban concentrados y motivados. Si el profesor tiene en sus manos la oportunidad de elegir el tipo de texto que se quiere proporcionar a los alumnos con el propósito de comprenderlo, entonces es preferible seleccionar un texto apropiado de acuerdo con interés del lector.

Cuando se les pregunto a los participantes qué hubieran hecho si tuvieran que leer el texto otra vez, la respuesta con mayor número de mención fue que leerían de la misma manera. Esto quiere decir que las estrategias que utilizaron resultaron efectivas porque según ellos lograron comprender el texto.

Considerando la respuesta que se repitió más en cuanto a las dificultades encontradas durante el texto, los participantes reportaron que no tuvieron ninguna dificultad, pero la segunda respuesta que se repitió fue la de enfrentarse a palabras desconocidas. Después se les preguntó que cómo solucionarían el problema y se encontró que para superar tales obstáculos preguntarían, volverían a leer y usarían el

diccionario principalmente. Las estrategias metacognitivas se aplican cuando se está consciente de que el texto no está siendo comprendido. Algunas de las posibles razones de este problema de comprensión pueden ser que el vocabulario sea desconocido o utilizado en otros contextos no familiares, hay conceptos nunca antes vistos, existe la falta de conocimiento de la puntuación, se da importancia a aspectos no relevantes, la organización del párrafo es compleja, no existe coherencia entre los párrafos, el conocimiento previo es nulo o se llegó a una interpretación equivocada. Todos estos obstáculos podrían superarse de diferentes maneras. Como solución se sugiere diferentes cosas, por ejemplo, releer el texto, seguir leyendo hasta comprender, bajar la velocidad de lectura, buscar imágenes relacionadas con el texto, o contar con un diccionario al momento de leer (Gunning, 2000).

Los participantes dijeron estar poco conscientes de las estrategias que utilizaban después de leer un texto en inglés. Desde el punto de vista de Solé (2005), las estrategias ocurren generalmente de forma inconsciente, especialmente cuando los lectores son expertos y van comprendiendo conforme van leyendo, es decir, automáticamente se realiza el procesamiento de información. El problema aparece cuando el lector encuentra obstáculos que no le permiten comprender el texto, como por ejemplo vocabulario desconocido, eventos inesperados o la ausencia de alguna página. Es entonces cuando el piloto automático se desactiva y se buscan estrategias para superar los problemas. Es en ese momento cuando se habla de estrategias conscientes.

Cuando se preguntó a los participantes lo que hicieron al terminar de leer el texto, dijeron que recordaron lo leído. Las estrategias de memoria ayudan al alumno a almacenar y recordar información nueva cada vez que desea recuperarse. Para recordar

se pueden enlistar los puntos importantes de la lectura, tomar notas, subrayar, evaluarse y leer nuevamente. Estas estrategias también se conocen como estrategias de práctica, las cuales abarcan los pasos necesarios para recordar el material estudiándolo o repitiéndolo (Gunning, 2000).

La última pregunta se refería a las estrategias utilizadas mientras leían. Para los participantes, el comprender cuenta como estrategia. No obstante, en realidad comprender es el resultado del uso de una estrategia efectiva. Por consecuencia, se descarta esa respuesta y se toma la segunda opción con mayor frecuencia de mención, la cual fue que mientras leían se concentraron. Se puede notar que las respuestas nos permiten seguir en la línea de que sí se emplean estrategias metacognitivas al terminar de leer un texto en inglés.

En esta misma sección es conveniente reportar lo que se percató durante la observación. La estrategia de revisar qué tan largo es un texto se identificó solamente en dos participantes de la prueba piloto y uno del estudio central, lo que nos indica, de cierta manera, que no es tan relevante la longitud del texto mientras el estudiante esté motivado a leer un texto en inglés.

La tercera área de este estudio es la socioafectiva. Es crucial destacar que ambas aplicaciones (piloto y estudio) buscaban encontrar interacción y motivación durante la investigación, aun y cuando la tarea a realizar era principalmente individual, pero se les informó que si en algún momento necesitaban ayuda de alguien más estaba permitido preguntar.

La sesión de grupo se basó en un protocolo de preguntas (Ver Anexo 33). A continuación se compartirán los resultados obtenidos de tal sesión (Ver Anexo 34). En la parte final del siguiente apartado se incluye un resumen de las respuestas que se repitieron.

5.5 La sesión de grupo

En esta ocasión había 26 alumnos en el salón de clases pero no todos participaron. A continuación se presentan los datos recogidos de manera organizada, esto es, se formaron categorías en relación a las 26 preguntas y posteriormente se presentan las respuestas de los participantes.

1. Utilidad del título para conocer el contenido de la lectura. Al cuestionarse a los participantes que en qué medida el título les ayudó a saber de lo que trataría la lectura, solamente un participante dijo: “Pues yo creo que en todo porque era como que el tema o la idea principal.”

2. Utilidad del título para predecir el contenido de la lectura. Los participantes afirmaron que regularmente los títulos sí son útiles para anticipar de qué va a tratar la lectura. Los participantes expresaron lo siguiente:

“¿Pues yo digo que siempre no? Porque cuando lees un título has de cuenta dices, ah! Va a estar bueno o va estar así o se va a tratar de aquello entonces yo creo que es lo principal.”

“De que siempre el título es como que el que va a atraer al lector, si el título es bueno el lector va, se va a ver como que interesado en leer y si el título no, no le atrae pues no va a leer el libro por más bueno que sea”.

3. Atención al título antes de leer. Cuando se les preguntó a los participantes que quién siempre ponía atención al título del artículo antes de leerlo, 13 alumnos levantaron la mano. Solamente un participante dijo que no.

4. Elaboración de predicciones antes de leer o al terminar de leer el primer párrafo del artículo. Cuando se les preguntó a los participantes si se anticiparon a lo que encontrarían en la lectura desde antes de empezar a leer o al terminar el primer párrafo contestaron que sí. La participante #4 mencionó que se trataría de la descripción de un avión.

5. Elaboración de hipótesis. Se les cuestionó sobre sus predicciones. Un participante dijo “Que el avión iba a tener bastantes lujos y que, que iba así a estar así súper equipado”.

6. Verificación de predicciones. Al cuestionarles que si iban verificando lo que habían anticipado, todos respondieron que sí. Una participante comentó: “Como yo me imaginé de que iba a ser un avión súper equipado y diferente.”

7. Solución a palabras desconocidas. Esta pregunta resultó muy interesante porque hubo más respuestas por parte de los participantes. Se les preguntó que cómo reaccionaron ante palabras desconocidas. Aquí es importante resaltar que nadie dijo que utilizó el diccionario, siendo que ciertos participantes sí tomaron el diccionario. Sus respuestas fueron las siguientes:

“Tratar de encontrar el significado por el contexto.”

“Seguir leyendo para darte una idea de más o menos saber.”

“Seguir leyendo para ver si es una palabra importante o no.”

8. Identificación de palabras, detalles o párrafos que facilitaron la comprensión del texto. Se preguntó a los participantes que si habían encontrado palabras, detalles o párrafos que les hubieran hecho el texto más comprensible. Un participante mencionó la parte donde hablaba de las clases y otro dijo que identificó palabras clave que se relacionaban con el avión.

9. Motivo de la comprensión del texto. Tres participantes respondieron a la pregunta de cuál había sido la parte del ensayo que les facilitó la comprensión. Los participantes respondieron lo siguiente:

“Iba describiendo detalladamente.”

“Sí, era muy claro”

“Y luego metía de que palabras técnicas. Tenía palabras muy comunes.”

10. Conocimiento previo almacenado. En la pregunta para indagar acerca del conocimiento previo con el que los alumnos contaban sobre el A380, solamente un participante había escuchado hablar de él. Nadie más conocía el súper avión.

11. Información nueva. Cuando se les cuestionó a los participantes si consideraban la información presentada en el artículo como nueva, todos respondieron que sí. Un

participante dijo que lo nuevo fueron las camas en los aviones. Por otra parte, otro participante dijo que el Internet inalámbrico.

12. Estrategia para identificar la idea principal. Un participante #21 dijo: “Leías por párrafos. Leías un párrafo, te brincabas y te brincabas al otro. Analizando todo poco a poco.”

13. Logro de comprensión total del artículo. La investigadora preguntó la manera en que habían llegado a la comprensión del texto. Algunos respondieron que habían hecho comentarios comentado y ninguno hizo anotaciones.

14. Imágenes para facilitar la comprensión. Los participantes estuvieron de acuerdo con que las imágenes eran de gran ayuda para comprender el texto.

15. Imágenes en el presente artículo. También se les preguntó la utilidad de las imágenes para favorecer la comprensión. Comentaron lo siguiente:

“Así asocias o sea y es más fácil de entenderlo”.

“Así te ubicabas de lo que estaba hablando”.

16. Período de lectura sin cansancio. Cuando se les cuestionó el tiempo que pueden dedicar a la lectura sin cansarse, se recogieron respuestas muy diferentes. Un participante dijo que media hora, otro dijo que todo el día. Por otra parte, un participante dijo que 20 o 30 minutos. Se escucharon respuestas como 1, 3 o 4 horas. También mencionaron que dependía del interés.

17. Nivel de dificultad de la lectura. Se les preguntó si consideraban que la lectura había sido pesada. La respuesta grupal fue no, pero un participante dijo: “A mí si porque no me llamaba la atención.”

18. Elaboración de predicciones durante la lectura. Los participantes dijeron no haberse detenido para elaborar predicciones una vez comenzada la lectura.

19. Velocidad de la lectura del presente artículo. Dos participantes dijeron que la lectura la habían realizado de manera estándar, mientras que un participante dijo en inglés: “Very fast”.

20. Necesidad de releer el artículo para lograr la comprensión total. En general, el grupo comentó que no consideraban necesario leer una vez más el texto para tener una mejor comprensión del mismo. Sin embargo, un participante dijo: “Yo de repente de que partes para, para como que que no me equivocara o cosas así.”

21. Verificación de comprensión de lectura. La información que se encontró con la pregunta de cómo se aseguraron de que estaban entendiendo lo que leían fue muy valiosa porque refleja las estrategias metacognitivas de monitoreo. Un participante dijo: *“Si no me perdía en los siguientes párrafos. O sea, si has de cuenta si el primer párrafo estaba relacionado con el segundo sabía que iba bien.”*

22. Uso de imaginación. Los participantes sí recurrieron a la imaginación mientras realizaban la lectura del ensayo. Los participantes dijeron en forma grupal que imaginaron el avión. Un participante se imaginó a él mismo en el avión.

23. Beneficios de trabajar en equipo e individualmente. Las respuestas demuestran en los participantes la voluntad de trabajar en equipo para reducir el estrés y

aburrimiento. Sin embargo, no se puede omitir el hecho que para algunos otros individuos el trabajo individual resulta más benéfico. Textualmente dijeron lo siguiente:

“En equipo te estresas menos porque si te aburres de leer o si estás leyendo ya platicas con alguien que hace que te relajes para seguir leyendo.”

“Se te hace más ameno.”

“Yo prefiero individualmente porque como que si estoy con otras personas me encierro y si yo me, me pongo en lo mío como que empiezan las ideas a fluir y si estoy con otras personas me deshilo.”

24. Interés en el tema del artículo. Solamente 9 de 26 participantes levantaron la mano para indicar que sí se les había hecho interesante. Esto significa que no todos consideran la tecnología en los aviones como algo atractivo.

25. Beneficios del artículo. También se les preguntó sobre la utilidad de la información a lo que comentaron que el artículo les había permitido conocer el avión, estar informado sobre los avances de la tecnología e incrementar su acervo cultural.

26. Utilidad de la información del artículo aplicada a su vida futura. Para encontrar la opinión de los participantes sobre la utilidad de la información del artículo en su vida personal, los participantes contestaron en forma grupal que sí les había parecido útil. Luego un participante dijo: “En los exámenes de admisión meten para leer este tipo de cosas.” Esto demuestra que aun y cuando el artículo no fue del agrado de todos los participantes, están conscientes del beneficio de conocer acerca de este nuevo modelo de avión.

A diferencia del estudio piloto, la transcripción de esta sesión fue menos complicada debido a que los participantes tomaban turnos para hablar. La desventaja fue que solamente participaron algunos compañeros, se pudiera decir que quienes respondieron fueron quienes participaban más en las clases regulares. La sesión comenzó tranquilamente pero en la segunda parte se notó que los alumnos estaban más inquietos. Se recogieron datos interesantes para complementar lo que se encontró con los cuestionarios.

Conjuntando la información de la discusión grupal, los cuestionarios, y la observación se puede establecer que el estudio muestra confiabilidad y validez. La prueba piloto y el estudio indican que hay estrategias similares que se emplearon en ambos casos:

- Atención al título para anticipar contenido ya que en ambas discusiones los dos grupos de muestra expresaron que los títulos son de gran utilidad.
- Elaboración y verificación de hipótesis
- Al encontrar palabras desconocidas afirmaron que seguían leyendo para inferir los significados a través del contexto.
- Identifican la idea principal gracias a las palabras claves.
- Observar imágenes les permite tener una mayor comprensión del texto.
- Regularmente su ritmo de velocidad al leer es estándar.
- Todos dicen usar la imaginación al leer.
- En ambas aplicaciones se encontró que utilizarían la estrategia de relectura únicamente en las secciones que no se entendió por completo.

También se encontró información negativa en ambas aplicaciones.

- En las dos muestras se notó una falta de conocimiento previo con respecto a los contenidos del ensayo y del artículo. No elaboraron predicciones durante la lectura, esto es, leen sin detenerse.
- Presumen no tomar notas ni hacer anotaciones mientras leen en inglés.

Las últimas dos aseveraciones pudieran encontrar explicación en el entendido de que el nivel de inglés de los participantes es intermedio, y en algunos casos intermedio avanzado, por lo que las ideas se van conectando al ir leyendo. Por otro lado, concluimos que volvemos a enfrentar las mismas estrategias encontradas tanto en los cuestionarios como en las observaciones. Los participantes demuestran a través de sus respuestas y acciones que sí hacen uso de la cognición, metacognición y socio-afectividad. En este último punto, es necesario repetir que aunque la instrucción dada a los participantes fue la de realizar la lectura de manera individual, ellos tenían la libertad de preguntar a cualquier persona cualquier tipo de duda o de hacer un comentario. El resultado fue que no existió gran interacción en ese momento, pero con sus respuestas demuestran que están a favor del trabajo en equipo a pesar de que también se encontraron mínimos comentarios en contra.

5.6 Resultados del Protocolo de Pensamiento en Voz Alta

A continuación se presenta la tabla con los resultados del *think aloud*. Este último instrumento fue sugerido una vez que se presentaron los avances de tesis en un congreso. El propósito de la aplicación fue contar con otra fuente de datos que arrojara información complementaria para el estudio. Al final de las tablas y sus interpretaciones

se presenta la relación de las estrategias encontradas con los otros instrumentos. Se presenta el nombre ficticio del participante, el tiempo invertido en la lectura y el número de aciertos en el ejercicio realizado mientras el participante leía. Los modelos *top down* y *bottom up* corresponden a los modelos descendentes y ascendentes respectivamente.

Participante #1: Marisa

Duración: 7'57"

Resultado acertado de imágenes: 5/5

| Estrategia | Tipo | ¿Qué dijo? | Frecuencia |
|-------------------------------------|---|---|------------|
| Inferir el significado por contexto | Cognitiva Elaboración (Gunning, 2000) | <p>“Eh... ¿Twin deck? ¿Qué será eso? ¿que está... como... hacia los lados? ¿Que tiene... pasillos dobles? Si, pasillos dobles, aquí viene...”</p> <p>“Smartest cockpit, Ah, supongo que es la cabina.”</p> | 2 |
| | Cognitiva Análisis y razonamiento (Oxford, 1990) | | |
| Verificar hipótesis o información | Lingüística (Nunan, 1999) | <p>“Si, pasillos dobles, aquí viene...”</p> <p>“Ah sí como pensé, es el primero”</p> | 3 |
| | Metacognitiva Monitoreo | | |

| | | | |
|---|---|---|-----------------------------|
| | <p>Revisión (Gunning, 2000)</p> | <p><i>twin deck, que pues aquí por las fotos se ve que está en pasillos dobles.”</i></p> <p><i>“Ah, supongo que es la cabina. With screens, more make it easier to fly, has... Si aquí están las pantallas cursor... landing phases es la tres.”</i></p> | |
| <p>Releer para entender</p> | <p>Metacognitiva</p> <p>Monitoreo</p> <p>Práctica</p> <p>(Gunning, 2000)</p> | <p><i>“Volveré a leer no entendí.”</i></p> | <p>1</p> |
| <p>Opinar sobre las ideas del artículo</p> | <p>Cognitiva</p> <p>(Elaboración)</p> <p>Evaluación</p> <p>(Gunning, 2000)</p> | <p><i>“Eso ya es mucho. Es una exageración. Si solo vas a un vuelo.”</i></p> <p><i>“Ay es mucha exageración. Para mi gusto es mucha exageración.”</i></p> | <p>1 (es la misma idea)</p> |
| <p>Relacionar el texto con experiencias personales</p> | <p>Afectiva</p> <p>Personalización</p> <p>(Nunan, 1999)</p> <p>Memoria</p> <p>Crear uniones mentales</p> <p>Asociar</p> <p>(Oxford, 1990)</p> | <p><i>“¡Ay! Están carísimos. Recuerdo una maestra del alemán que me dijo que le había costado como ... seiscientos euros el boleto. Súper caro.”</i></p> | <p>1</p> |

| | | | |
|--------------------------------|--|---|----------|
| <p>Interesarse por el tema</p> | <p>Afectiva Personalización (Nunan, 1999)</p> <p>Afectiva Comentarios positivos (Oxford, 1990)</p> | <p>“Me gusta viajar.”</p> <p><i>“No sé dónde está el Blagnac Airport. Me gustaría saber, lo buscaré...”</i></p> <p><i>“Singapur, me gusta Singapur. Sydney, me gusta Sydney también, quiero ir pero más Singapur.”</i></p> <p>“Eso me gusta: Les facilita las cosas a los pasajeros.”</p> <p><i>“The size of the aircraft, configuraciones, airlines, luxury beds... las camas están padres pero creo que la parte de la cabecera como que ... me te sofocaría. Bueno, al menos a mí me gusta moverme.”</i></p> <p>“Me gusta que haya la tele, la laptop, muy bien. Siempre me gusta meterme a la laptop. New York Times. El norte punto com.”</p> <p><i>“Alguna vez me gustaría visitar este avión.”</i></p> <p><i>“Observo las fotos porque me</i></p> | <p>8</p> |
|--------------------------------|--|---|----------|

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | <i>parece interesante.</i> " | |
| Inferir las respuestas de la relación entre párrafo e imagen | <p>Cognitiva</p> <p>Organización</p> <p>Comprender la idea principal</p> <p>(Gunning, 2000)</p> | <p><i>"Supongo que es la número cuatro."</i></p> <p><i>"Mmm... bueno al parecer es la número dos."</i></p> <p><i>"Supongo que esta stairwells esta es la cuatro y esta es la cinco."</i></p> | 3 |
| Observar las imágenes para comprender | <p>Metacognición</p> <p>Preparación</p> <p>Predicción</p> <p>(Gunning, 2000)</p> <p>Metacognitiva</p> <p>Planeación</p> <p>(O'Malley & Chamot, 1990)</p> <p>Memoria</p> <p>Uso de imágenes</p> <p>(Oxford, 1990)</p> | <p><i>"Por las fotos se ve que es de... pues aviones, comodidad."</i></p> <p><i>"Pues aquí por las fotos se ve que está en pasillos dobles."</i></p> <p><i>"Primero voy a ver las imágenes para no tener que volver a leer."</i></p> <p><i>"Observo las fotos porque me parece interesante."</i></p> | 4 |
| Estar consciente de los problemas encontrados | <p>Metacognición</p> <p>Monitoreo</p> | <i>"¡Dios! esto ya me está causando problemas, veamos."</i> | 3 |

| | | | |
|--|--|---|----------|
| | <p>Regulación (Gunning, 2000)</p> | <p>“Bueno pasaremos al siguiente, la verdad no sé no sé bien cuál sea porque están estos de aquí. Bueno...”</p> <p>“Ok a la siguiente porque es la misma pero no le entendí bien.”</p> | |
| <p>Activar el conocimiento previo</p> | <p>Metacognitiva Preparación (Gunning, 2000)</p> <p>Cognitiva Analizar y Razonar Transferir (Oxford, 1990)</p> | <p>“En Europa, obviamente aquí, pues mmm están bien feos.”</p> <p>“No son las típicas filas así todas amontonadas.”</p> <p>“Mmm... siempre vas obviamente, no vaya a ser que se estrelle el avión.”</p> <p>“Se parece al de Obama, al avión presidencial.”</p> <p>“Siempre al servicio del pasajero, pues claro tú pagas porque hay unos que de repente están bien feos.”</p> | <p>5</p> |
| <p>Anticipar el contenido del texto</p> | <p>Metacognición Preparación (Gunning, 2000)</p> | <p>“Tengo que leer el siguiente artículo. Espero que esté padre.”</p> <p>“Por las fotos se ve que es de... pues aviones, comodidad.”</p> | <p>2</p> |

| | | | |
|--|--|--|----------|
| | <p>Cognición</p> <p>Predicción</p> <p>(Nunan, 1999)</p> | | |
| <p>Hacerse preguntas durante la lectura</p> | <p>Cognitiva</p> <p>Elaboración</p> <p>(Gunning, 2000)</p> | <p><i>“Pues hace... no fue hace tan poco tiempo. En el 2000. Ah no, en el 2002. ¿Por qué se habrá tardado tanto en salir al mercado?”</i></p> | <p>1</p> |
| <p>Hacer comentarios de lo que se va a hacer en momentos posteriores a la lectura</p> | <p>Metacognición</p> <p>Planeación</p> <p>(O'Malley & Chamot, 1990)</p> | <p><i>“Cockpit. No sé qué es cockpit. Lo buscaré.”</i></p> <p><i>“No sé dónde está el Blagnac Airport. Me gustaría saber, lo buscaré...”</i></p> <p><i>“¡En Ebay! ¡se vendieron en Ebay! ¡Oh! Está bien. Nunca me he metido a esa página, me meteré.”</i></p> | <p>3</p> |
| <p>Reaccionar emotivamente ante el texto</p> | <p>Afectiva</p> <p>Comentarios positivos</p> <p>(Oxford, 1990)</p> | <p><i>“Wow que padre!...”</i></p> <p><i>“Ay que padre cama.”</i></p> | <p>2</p> |
| <p>Traducir oraciones o palabras</p> | <p>Cognitiva</p> <p>Elaboración</p> <p>(Gunning, 2000)</p> | <p><i>“¿Que tiene... pasillos dobles? Si, pasillos dobles, aquí viene....”</i></p> <p><i>“Es el primero twin deck.”</i></p> | <p>9</p> |

| | | | |
|---|--|---|----------|
| | <p>Afectiva</p> <p>Compensación</p> <p>Cambio a la lengua materna</p> <p>(Oxford, 1990)</p> | <p><i>“Les facilita las cosas a los pasajeros.”</i></p> <p><i>“Quinientos cincuenta y cinco asientos.”</i></p> <p><i>“Veintidós de clase.”</i></p> <p><i>“There are eight full-size doors on either side of the aircraft. Ocho puertas, bastantes.”</i></p> <p><i>“The size of the aircraft, configuraciones, airlines, luxury beds”</i></p> <p><i>“Para bañarte, oficina... bañarte oficina.”</i></p> <p><i>“Para que jueguen los niños, un bar, gimnasio, mini casino.”</i></p> | |
| <p>Preguntarse el significado de palabras desconocidas</p> | <p>Metacognición</p> <p>Monitoreo</p> <p>(Gunning, 2000)</p> | <p><i>“Eh... ¿Twin deck? ¿Qué será eso?”</i></p> <p><i>“Cockpit. No sé que es cockpit. Lo buscaré.”</i></p> | <p>2</p> |

| | | | |
|--|---|--|----------|
| <p>Resolver el problema</p> | <p>Metacognición Monitoreo Regulación (Gunning, 2000)</p> | <p><i>“Volveré a leer no entendí”</i> <i>“Lo pondré clarito para no marcar por si me equivoco.”</i> <i>“Marcaré clarito nuevamente para no tener problemas.”</i> <i>“Vamos a ver de dónde lo sacó...”</i></p> | <p>4</p> |
| <p>Parfrasear o resumir la información leída</p> | <p>Cognitiva Organización (Gunning, 2000) Lingüística (Nunan, 1999)</p> | <p><i>“Está más barato.”</i></p> | <p>1</p> |
| <p>Autocorregirse</p> | <p>Metacognición Monitoreo (Gunning, 2000)</p> | <p><i>“No fue hace tan poco tiempo. En el 2000. Ah no, en el 2002.”</i> <i>“Ok a la siguiente porque es la misma pero no le entendí bien. Ah, aquí está mira, Singapur.”</i></p> | <p>2</p> |
| <p>Estar consciente de la falta de conocimiento</p> | <p>Metacognición Monitoreo (Gunning, 2000)</p> | <p><i>“No sé dónde está el Blagnac Airport.”</i></p> | <p>1</p> |

Tabla 5.2 Estrategias empleadas por Marisa al leer el artículo en inglés

La participante #1, bajo el seudónimo de Marisa, hizo uso de 22 estrategias para favorecer su comprensión lectora. El tiempo invertido en el protocolo de pensamiento en voz alta fue de 7'57". En este primer caso, las estrategias empleadas le permitieron acertar las 5 imágenes con los 5 párrafos correspondientes. Solamente se enlistaron 21 estrategias porque la #22 fue la estrategia de subrayado. En su artículo se observa que Marisa subrayó palabras claves. La estrategia de subrayado Gunning (2000) la clasifica dentro de las estrategias de práctica (metacognitiva y cognitiva). Su actitud frente la oportunidad de ser participante de este estudio y ante el tema del artículo fue positiva. Las tres estrategias que resultaron con mayor número de frecuencia fueron las siguientes.

- Traducir oraciones o palabras (Cognitiva y Afectiva) (9 frecuencias)
- Interesarse por el tema (Afectiva) (8 frecuencias)
- Activar el conocimiento previo (Metacognitiva) (5 frecuencias)

La traducción se realizaba al tiempo de ir leyendo en inglés y no le tomaba tiempo el buscar las palabras equivalentes a español. Esa es la razón de su alta frecuencia, lo hacía de manera automática. Se observa que Marisa utilizó la mayor parte del tiempo el modelo *top down*, en donde conectaba sus experiencias con el texto. En contadas ocasiones se enfocó en vocabulario.

Participante #2: Santiago

Duración: 7'02"

Resultado acertado de imágenes: 3/5

| Estrategia | Tipo | ¿Qué dijo? | Frecuencia |
|---|---|---|------------|
| <p>Establecer un propósito</p> | <p>Metacognición Preparación (Gunning, 2000)</p> <p>Cognición y metacognición Organización y planeación del aprendizaje (O'Malley y Chamot, 1990)</p> | <p><i>"Tendré que leer para para ver más sobre el avión."</i></p> | <p>1</p> |
| <p>Opinar sobre las ideas del artículo</p> | <p>Metacognición Evaluación (O'Malley y Chamot, 1990)</p> | <p><i>"Este muy muy grande el avión pero se ve muy muy lujoso y vale la yo diría que vale la pena."</i></p> | <p>1</p> |
| <p>Relacionar el texto con experiencias personales</p> | <p>Afectiva Personalización (Nunan, 1999)</p> <p>Memoria</p> | <p><i>"Esto me recuerda cuando fui a a Cancún con mis papás. Primero tuvimos que separar avión y todo."</i></p> <p><i>"Esto me recuerda... un barco, esto no es nada comparado con lo que</i></p> | <p>2</p> |

| | | | |
|--|--|--|----------|
| | <p>Crear uniones mentales</p> <p>Asociar</p> <p>(Oxford, 1990)</p> | <p><i>he visto en mi vida.</i></p> | |
| <p>Interesarse por el tema</p> | <p>Afectiva</p> <p>Comentarios positivos</p> <p>(Oxford, 1990)</p> | <p><i>“Suenan muy interesante.”</i></p> | <p>1</p> |
| <p>Inferir las respuestas de la relación entre párrafo e imagen</p> | <p>Cognitiva</p> <p>Organización</p> <p>Comprender la idea principal</p> <p>(Gunning, 2000)</p> | <p><i>“Aquí está un casino, es la uno.”</i></p> <p><i>“Me imagino que es la cinco porque viene una imagen donde están las escaleras.”</i></p> <p><i>“Obviamente tiene que ser la dos donde está todo, el avión.”</i></p> <p><i>“Tiene que ser obviamente la cuatro, donde salen personas acostados, platicando y viendo la tele.”</i></p> <p><i>“Smartest cockpit. Ok, obviamente viene siendo el panel de control donde tan tan todas las operaciones para controlar el avión, es la número tres, y... showers, bars, minicasino.”</i></p> | <p>4</p> |

| | | | |
|---|---|--|----------|
| <p>Observar las imágenes para comprender</p> | <p>Metacognición</p> <p>Preparación Predicción</p> <p>(Gunning, 2000)</p> | <p><i>“Es un es un avión muy caro porque es muy muy lujoso. Aquí en las fotos vienen las camas. Este muy muy grande el avión pero se ve muy muy lujoso y vale la yo diría que vale la pena.</i></p> | <p>1</p> |
| <p>Activar el conocimiento previo</p> | <p>Metacognitiva</p> <p>Preparación</p> <p>(Gunning, 2000)</p> <p>Cognitiva</p> <p>Analizar y Razonar</p> <p>Transferir</p> <p>(Oxford, 1990)</p> | <p><i>“Hay varias páginas de Internet que que este tienen servicio a este avión. Y donde te dan información a dónde puedes viajar, y ya es todo.”</i></p> | <p>1</p> |
| <p>Anticipar el contenido del texto</p> | <p>Metacognición</p> <p>Preparación</p> <p>(Gunning, 2000)</p> <p>Cognición</p> <p>Predicción</p> <p>(Nunan, 1999)</p> | <p><i>“Leyendo el título me imagino que va a ser de un viaje, en en avión. Vamos a ver si nos ofrecen algún algún tipo de vuelo para para un viaje viajar.”</i></p> <p><i>“Es un es un avión muy caro porque es muy muy lujoso. Aquí en las fotos vienen las camas. Este muy muy grande el avión pero se ve muy muy lujoso y vale la yo diría que vale la pena. Ok, vamos, tendré que leer para para ver más sobre el avión.”</i></p> | <p>2</p> |
| <p>Hacerse preguntas</p> | <p>Cognitiva</p> | <p><i>“¿Cómo se va poder volar?”</i></p> | <p>1</p> |

| | | | |
|---|---|--|----------|
| <p>durante la lectura</p> | <p>Elaboración (Gunning, 2000)</p> | | |
| <p>Reaccionar emotivamente ante el texto</p> | <p>Afectiva Comentarios positivos (Oxford, 1990)</p> | <p><i>“Wow!... El avión tiene gym, bares, casino”</i></p> | <p>1</p> |
| <p>Traducir oraciones o palabras</p> | <p>Cognitiva Elaboración (Gunning, 2000) Afectiva Compensación Cambio a la lengua materna (Oxford, 1990)</p> | <p><i>“Dice que tiene... motores... cin quinientos cincuenta y cinco asientos.”</i></p> <p><i>“El avión tiene gym, bares, casino.”</i></p> <p><i>“Dice que tiene dos escaleras para llegar a los de los decks.”</i></p> <p><i>“En esta dice que son quinientos cincuenta y cinco asientos donde hay de primera clase, de segunda clase, etcétera.”</i></p> <p><i>“Aquí dice que tienen computadoras en los asientos, camas, mesas.”</i></p> | <p>5</p> |
| <p>Resolver el problema</p> | <p>Metacognición Monitoreo</p> | <p><i>“Tendré que leer para para ver más sobre el avión.”</i></p> | <p>1</p> |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Regulación (Gunning, 2000) | | |
| Inferir ideas a partir del texto | Cognitiva Elaboración (Gunning, 2000) Cognitiva Análisis y razonamiento (Oxford, 1990) | <i>“Tiene que estar muy grande el avión.”</i> | 1 |
| Parafrasear o resumir la información leída | Cognitiva Organización (Gunning, 2000) Lingüística | <i>“Te explican del avión, los lo que tiene el avión, este, la manera de cómo puedes adquirir los boletos, cómo fueron las primera vez que se estrenó en un vuelo. Y ya, más que nada es todo eso. Y se salió...no. Hay varias páginas de Internet que que este tienen servicio a este avión. Y donde te dan información a dónde puedes viajar, y ya es todo.”</i> | 1 |

Tabla 5.3 Estrategias empleadas por Santiago al leer el artículo en inglés

Con el participante #2, a quien se le llamó Santiago, se encontraron 15 estrategias, de las cuales las que fueron más utilizadas se enlistan a continuación.

- Traducir oraciones o palabras (Cognitiva y Afectiva) (5 frecuencias)
- Inferir las respuestas de la relación entre párrafo e imagen (Cognitiva) (4 frecuencias)

- Relacionar el texto con experiencias personales (Afectiva) (2 frecuencias)
- Anticipar el contenido del texto (Cognición y Metacognición) (2 frecuencias)

Una de las estrategias que se identificó en Santiago pero que no fue incluida en el texto fue que leyó entre líneas. La estrategia de leer entre líneas la incluye Nunan (1999) como una estrategia lingüística. Santiago cometió 2 errores al relacionar las imágenes con los párrafos. Podría decirse entonces que el omitir leer ciertas partes o líneas no fue favorable para identificar la idea principal. Además, cuando Santiago resume el segundo párrafo, expresa información diferente a la que el autor presenta. El artículo dice que los boletos para el primer viaje comercial se vendieron en una subasta a través de la página de eBay, mientras que Santiago dijo que existían varias páginas de Internet que ofrecían servicio a este avión, y que se podía encontrar información de lugares que se deseara visitar. La duración de su participación fue de 7'02", y pudo observarse que estaba nervioso ante la cámara porque reía mucho. Hubo un momento en que hizo el siguiente comentario:

*“Ok... Ok, se me acabó. ¿Qué iba a decir? Chingüet jajaja... ok... **es muy difícil** la verdad estar leyendo y hablando a la misma vez. Tienes que ser bueno comprendiendo el inglés y obviamente si soy nomás que nunca había hecho esto antes.”*

Aun y cuando Santiago estuvo presente en el entrenamiento para conocer y utilizar el protocolo de pensamiento en voz alta, esto demuestra que le costó trabajo verbalizar sus pensamientos mientras lee, lo que probablemente lo conduce a la distracción. En otras palabras, probablemente Santiago no hace pausas al leer en inglés. Esto se relaciona con lo que McKeown y Gentilucci (2007) encontraron en su estudio, que en alumnos altamente competentes, esta práctica resulta perjudicial al leer.

Santiago básicamente se enfocó en contestar el ejercicio durante la lectura y utilizaba frecuentemente la palabra “obviamente” asegurándose de que todas sus respuestas estarían correctas. Hecho que no sucedió.

En la parte final del artículo, Santiago logró reducir su ansiedad haciendo comentarios positivos como el siguiente. “**Perfecto. Sencillo** este esta cosa.” Santiago reía en repetidas ocasiones (estrategia afectiva). Al igual que Marisa, Santiago hizo uso de la traducción de frases, especialmente en las partes del artículo donde describía lo que había en el avión. Las traducciones eran inmediatas a la lectura de las frases, lo que nuevamente indica que se realizó de manera automática. Se observó que Santiago utilizó el modelo *top down*, porque conectó con experiencia personales y no se detuvo a analizar palabras.

Participante #3: Mario

Duración: 6'30”

Resultado acertado de imágenes: 5/5

| Estrategia | Tipo | ¿Qué dijo? | Frecuencia |
|--------------------|---|--|------------|
| Observar el título | Metacognición Preparación (Gunning, 2000) | “ Se llama Airbus A380 super jumbo twin deck Twin-Aisle Airliner, Europe está como que muy largo el nombre del avión y bueno esto es un nuevo diseño. Súper jumbo. Está bastan... bastante grande.” | 1 |
| Elaborar hipótesis | Cognitiva Elaboración | “Ah, hasta tiene camas así entonces es puede que no sea tan barato como como dice aquí igual y si. Bueno debe ser bastante caro. Muy | 1 |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | (Gunning, 2000) | <i>muy caro.”</i> | |
| Opinar sobre las ideas del artículo | <p>Cognitiva Evaluación (Gunning, 2000)</p> <p>Afectiva (Nunan, 1999)</p> | <p><i>“Si esto si es bastante sorprendente. Un un avión que tenga todos estos beneficios para para ser un medio de transporte. Si es bastante tecnológico y un poco exagerado.”</i></p> <p><i>“Bueno en conclusión pos se me hace que... puede que llegue a ser una exageración aunque si la verdad si suena bastante buena idea hacer un avión de este tamaño. Puede cargar muchas muchas personas pero con todos los beneficios que tiene como las camas, el doble piso, que se ve muy grande, tiendas, bar, todo eso pues si puede puede que tenga a llegar a un costo pues superior a a lo que se se puede imaginar que cuesta un boleto de un avión normal verdad. Además todo lo que se va a ir a gastar en el bar, en el gimnasio y en el en el casino pues si entonces si va para personas de de la high society como dicen.”</i></p> | 2 |
| Interesarse por el tema | <p>Afectiva Personalización (Nunan, 1999)</p> <p>Afectiva Comentarios positivos (Oxford,</p> | <p><i>“Dice que que es más barato a lo que es este la quema del combustible eso puede ser bueno por para cargar más personas a a más bajo costo para que muchas personas que no han viajado se les haga el sueño de de poder viajar en avión como a mi.”</i></p> <p><i>“Aunque si si me me gustaría algún</i></p> | 3 |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | 1990) | <p>día manejar algún avión verdad. Bueno eso ya sería en el futuro.”</p> <p>“La verdad si suena bastante buena idea hacer un avión de este tamaño.”</p> | |
| Inferir las respuestas de la relación entre párrafo e imagen | <p>Cognitiva</p> <p>Organización</p> <p>Comprender la idea principal</p> <p>(Gunning, 2000)</p> | <p>“A ver... esta va con esta porque pues tiene escaleras es la cinco.”</p> | 1 |
| Inferir ideas a partir del texto | <p>Cognitiva</p> <p>Elaboración</p> <p>(Gunning, 2000)</p> | <p>“Así de ha de haber estado difícil conducir un avión tan grande tan pesado.”</p> <p>“Se ve bastante avanzado en tecnología si puede que sea muy difícil manejar eso se requiera de muchos estudios para hacer esto verdad.”</p> | 2 |
| Observar las imágenes para comprender | <p>Metacognición</p> <p>Monitoreo</p> <p>Memoria</p> <p>Uso de Imágenes</p> <p>(Oxford, 1990)</p> | <p>“Con las imágenes que se ven aquí si se ve bastante bastante lujoso el el avión. Y aparte sí la descripción aquí se ve muy bien.”</p> | 1 |
| Activar el conocimiento | Metacognitiva | “Si, la la cubierta es la parte de | 2 |

| | | | |
|---------------------------------------|--|---|---|
| previo | Preparación (Gunning, 2000) Cognitiva Analizar y Razonar Transferir (Oxford, 1990) | <i>enfrente de los botones si si si se ve bastante avanzado en tecnología si puede que sea muy difícil manejar eso se requiera de muchos estudios para hacer esto verdad.”</i> <i>“Si ha de estar bastante difícil manejar uno uno de estos a-aviones bueno claro hay ingenieros en aeronáutica que no han de batallar tanto pero bueno en lo personal si se ve bastante complicado.”</i> | |
| Hacerse preguntas durante la lectura | Cognitiva Elaboración (Gunning, 2000) | <i>“¿Por qué no se vendieron por normal? Igual y sí es más fácil venderlos así.”</i> <i>“Pues es un mall en un avión ¿Y ahora qué? ¿Después de esto qué van a hacer?”</i> | 2 |
| Reaccionar emotivamente ante el texto | Afectivo Comentarios positivos (Oxford, 1990) | <i>“Wow! Tiene regaderas, una oficina, gimnasio, bar, bar, tiendas.”</i> | 1 |
| Traducir oraciones o palabras | Cognitiva Elaboración (Gunning, 2000) Afectiva | <i>“Eh...es el es el primero con con doble cubierta... y pues dice que que es más barato a lo que es este la quema del combustible.”</i> <i>“Este se lanza en el dos mil.”</i> | 6 |

| | | | |
|------------------------------|---|---|----------|
| | <p>Compensación</p> <p>Cambio a la lengua materna</p> <p>(Oxford, 1990)</p> | <p>“Más de cien cien pruebas de manej..., de vuelo”</p> <p>“Tiene dos pisos, si debe estar bastante bastante grande. Ocho puertas en cada lado entonces para que entre la gente rápido y salga rápido.”</p> <p>“Tiene asientos. Las las cosas de los pasajeros mucho más fáciles... son bastantes asientos al parecer. Noventa y seis de negocios. Ciento tres de economy. Veintidós de primera clase. Quinientos cincuenta y cinco.”</p> <p>“Tiene regaderas, una oficina, gimnasio, bar, bar, tiendas.”</p> | |
| <p>Autocorregirse</p> | <p>Metacognición</p> <p>Monitoreo</p> <p>Revisión</p> | <p>“Ah, hasta tiene camas así entonces es puede que no sea tan barato como como dice aquí igual y si.”</p> | <p>1</p> |

Tabla 5.4 Estrategias empleadas por Mario al leer el artículo en inglés

Mario, el participante #3, empleó 12 estrategias que lo llevaron a acertar los cinco párrafos con sus respectivas imágenes. Su tiempo fue de 6’30”. La actitud de Mario fue positiva. Cabe destacar que después de la aplicación de este instrumento hizo preguntas acerca de la presente investigación. Lo interesante de este participante fue que al final reflexionó sobre los beneficios y costos de viajar en un avión como este.

La traducción fue simultánea con la lectura, de manera automática. Las estrategias que mayormente se aplicaron fueron las siguientes:

- Traducir oraciones o palabras (Cognitiva y Afectiva) (6 frecuencias)
- Interesarse por el tema (Afectiva) (3 frecuencias)
- Hacerse preguntas durante la lectura (Cognitiva) (2 frecuencias)
- Activar el conocimiento previo (Metacognitiva) (2 frecuencias)
- Inferir ideas a partir del texto (Cognitiva) (2 frecuencias)
- Opinar sobre las ideas del artículo (Cognitiva y Afectiva) (2 frecuencias)

Mario utilizó el modelo *top down*. Utiliza una gran variedad de estrategias para aproximarse mejor al significado del texto. Principalmente, Mario centra su atención en las ideas del texto.

Participante #4: Aurora

Duración: 8'46"

Resultado acertado de imágenes: 5/5

| Estrategia | Tipo | ¿Qué dijo? | Frecuencia |
|---|--|--|------------|
| <p>Verificar hipótesis o información</p> | <p>Metacognitiva Monitoreo Revisión (Gunning, 2000)</p> | <p><i>“Bueno ya, por low tiene que ser que tiene que estar barato. Bueno aquí también dice que está barato entonces...”</i> <i>“Que curioso, o sea dice que es europeo pero se realizó en Estados Unidos. Luego dice... ah ya después ya sigue a más nivel mundial. Singapore to Sydney, si aquí esta</i></p> | <p>4</p> |

| | | | |
|---|--|--|----------|
| | | <p>Sydney.”</p> <p><i>“Un gimnasio, a bar, bueno entonces eso quiere decir como que, bueno si, entonces mi idea de clase media se eliminó totalmente. De clase alta cien por ciento. Esto ya la confirma.”</i></p> <p><i>“A ver entonces viene las escaleras quiere decir que mi idea de extremadamente grande es verdad.”</i></p> | |
| <p>Releer para entender</p> | <p>Metacognitiva</p> <p>Monitoreo</p> <p>Práctica</p> <p>(Gunning, 2000)</p> | <p><i>“Y luego, a ver este de la cama ya la había leído.”</i></p> | <p>1</p> |
| <p>Opinar sobre las ideas del artículo</p> | <p>Cognitiva</p> <p>Evaluación</p> <p>(Gunning, 2000)</p> <p>Afectiva</p> <p>(Nunan, 1999)</p> | <p><i>“Y por lo que veo como que es más para, ¿como se dice? Más como para como para personas de clase alta que tienen hijos. O o que son, que tienen como entre veinte y ¿qué será? cuarenta años. Porque pues tiene un bar y pues eso se necesita tener más de veintiuno para ser nivel mundial. Y luego, el área de beber, pues como entre los cuarenta veinte cuarenta tienen hijos, como que en esa edad es la etapa en la que tienes más más dinero. Entonces como que es en esta etapa. Tiene un casino o sea así de que está más la idea de clase alta.”</i></p> | <p>1</p> |
| <p>Relacionar el texto con experiencias personales</p> | <p>Afectiva</p> | <p><i>“O sea, tiene seguridad porque hay ocho puertas. Y muchos aviones que</i></p> | <p>1</p> |

| | | | |
|--|--|--|----------|
| | <p>Personalización (Nunan, 1999)</p> <p>Memoria</p> <p>Crear uniones mentales</p> <p>Asociar (Oxford, 1990)</p> | <p><i>he ido me ha tocado de que nomás hay dos o tres.</i>"</p> | |
| <p>Interesarse por el tema</p> | <p>Afectiva</p> <p>Personalización (Nunan, 1999)</p> <p>Afectiva</p> <p>Comentarios positivos (Oxford, 1990)</p> | <p><i>"Claro que me encantaría volar en este avión, si tuviera el dinero."</i></p> | <p>1</p> |
| <p>Inferir ideas a partir del texto</p> | <p>Cognitiva</p> <p>Elaboración (Gunning, 2000)</p> | <p><i>"Por low tiene que ser que tiene que estar barato."</i></p> <p><i>"Después sigue en el 2005... y en el 2007, o sea, no tiene mucho tiempo de haber salido."</i></p> <p><i>"Tiene seguridad porque hay ocho puertas."</i></p> | <p>4</p> |

| | | | |
|---|--|---|----------|
| | | <p><i>“Ok entonces no es clase media en sí. Entonces sería como que la ter... la clase económica la más baja sería como clase media nosotros o sea. Bueno, yo me considero clase media. Entonces sería más como que clase alta alta. O sea, tipo, artistas...y cosas así, entonces sería como que clase media, clase media alta, clase alta y clase extremadamente alta. Entonces está como que para gente de clase alta en sí.”</i></p> | |
| <p>Inferir las repuestas de la relación entre párrafo e imagen</p> | <p>Cognitiva</p> <p>Organización</p> <p>Comprender la idea principal</p> <p>(Gunning, 2000)</p> | <p><i>“A ver... esta va con esta porque pues tiene escaleras es la cinco. Y luego, a ver este de la cama ya la había leído.”</i></p> <p><i>“A ver, esta va con esta porque está trae como que la división de las clases sociales y en esta imagen se ven todas las clases sociales divididas y me falta una.”</i></p> <p><i>“Ah es que esta es la uno. Pero la uno no queda con esta bueno o sea si porque pues te habla del mini mini cocktail y todo ese rollo, pero pues si lo único que te muestra el cóctel entonces pues tiene que ser la uno.”</i></p> | <p>3</p> |
| <p>Estar consciente de los problemas encontrados</p> | <p>Metacognición</p> | <p><i>“Ok, deck no sé que es ni aísle.”</i></p> | <p>1</p> |

| | | | |
|--|---|---|----------|
| | <p>Monitoreo</p> <p>Regulación</p> <p>(Gunning, 2000)</p> | | |
| <p>Activar el conocimiento previo</p> | <p>Metacognitiva</p> <p>Preparación</p> <p>(Gunning, 2000)</p> <p>Cognitiva</p> <p>Analizar y Razonar</p> <p>Transferir</p> <p>(Oxford, 1990)</p> | <p><i>“Por super jumbo comprendo que está enorme y por la palabra “europeo” comprendo que tiene que ser muy bueno de por si.”</i></p> <p><i>“Pues el orden está igual que en cualquier avión, o sea, la clase alta no son tantos como se espera. O sea, lo común.”</i></p> <p><i>“Bueno también por lo que dice el número de asientos de media clase a comparación de clase económica quiere decir que mucha gente de media clase lo toma o sea lo normal.”</i></p> <p><i>“Porque pues tiene un bar y pues eso se necesita tener más de veintiuno para ser nivel mundial. Y luego, el área de beber, pues como entre los cuarenta cuarenta tienen hijos, como que en esa edad es la etapa en la que tienes más más dinero.”</i></p> <p><i>“O sea, tiene seguridad porque hay ocho puertas.”</i></p> | <p>5</p> |

| | | | |
|---------------------------------------|--|---|---|
| | | | |
| Hacerse preguntas durante la lectura | Cognitiva Elaboración (Gunning, 2000) | <i>“Que curioso, o sea dice que es europeo pero se realizó en Estados Unidos.”</i> | 1 |
| Reaccionar emotivamente ante el texto | Afectiva Comentarios positivos (Oxford, 1990) | <i>“Ok esto está padre. O sea, que te puedes mover entre los asientos sin molestar a la gente.”</i> <i>“Ah esto está padre como que un área para niños así de que no molestan y no te no gritan ni nada cuando tú quieres dormir en el avión.”</i> | 2 |
| Monitorear la comprensión | | <i>“Bueno hasta ahorita se me hace que es un avión común como cualquier otro.”</i> | 1 |
| Traducir oraciones o palabras | Cognitiva Elaboración (Gunning, 2000) | <i>“Un gimnasio.”</i> | 1 |

| | | | |
|---|--|--|----------|
| | <p>Afectiva</p> <p>Compensación</p> <p>Cambio a la lengua materna</p> <p>(Oxford, 1990)</p> | | |
| <p>Elaborar organizadores gráficos</p> | <p>Cognitiva</p> <p>Elaboración</p> <p>(Gunning 2000)</p> | <p><i>“Primero haré una línea del tiempo porque se ve que esta cosa lleva como que varios años siendo estudiada. Entonces empiezo así, el primero en el 2000. Después dice que se siguió haciendo en el 2002. Took place from Blagnac. Después sigue en el 2005... y en el 2007, o sea, no tiene mucho tiempo de haber salido.”</i></p> | <p>1</p> |
| <p>Preguntarse el vocabulario de palabras desconocidas</p> | <p>Metacognición</p> <p>Monitoreo</p> <p>(Gunning, 2000)</p> | <p><i>“A cargo ¿Qué es cargo hoist?”</i></p> | <p>1</p> |
| <p>Autocorregirse</p> | <p>Metacognición</p> <p>Monitoreo</p> <p>Revisión</p> <p>(Gunning, 2000)</p> | <p><i>“Ah! o sea tiene cuartos! Ok, entonces esto ya le quita como que la idea que tenía al principio de que era para gente normal, de clase media.”</i></p> <p><i>“Entonces no es clase media en sí. Entonces sería como que la ter... la clase económica la más baja sería como clase media nosotros o sea. Bueno, yo me considero clase media. Entonces sería más como que clase alta alta. O sea, tipo, artistas...y cosas así, entonces sería como que clase</i></p> | <p>2</p> |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <i>media, clase media alta, clase alta y clase extremadamente alta. Entonces está como que para gente de clase alta en sí.”</i> | |
|--|--|---|--|

Tabla 5.5 Estrategias empleadas por Aurora al leer el artículo en inglés

La participante #4, Aurora, aplicó 17 estrategias mientras leía el artículo. Una estrategia que no se presenta en la tabla es la de subrayado, clasificada como de práctica por Gunning (2000). Aurora subrayó y encerró varias palabras y tendió a leer algunas partes en voz baja y como comúnmente se dice “entre dientes”. Ella acertó las 5 imágenes con sus respectivos párrafos. Fue la participante que le llevó más tiempo la lectura ya que tardó 8’46”. Las estrategias encontradas con mayor número de frecuencias se presentan a continuación.

- Activar el conocimiento previo (Metacognitiva) (5 frecuencias)
- Inferir ideas a partir del texto (Cognitiva) (4 frecuencias)
- Verificar hipótesis o información (Metacognitiva) (4 frecuencias)

Aurora solamente tradujo una palabra. Esto refleja que cuando lee el texto en inglés no recurre al español para pensar la información, o probablemente realice esta acción en silencio. Aurora hizo uso de los dos modelos: *top down* y *bottom up*. Sin embargo, el primero es más frecuente, ya que el segundo se identifica cuándo no entiende el significado de una palabra del texto.

Participante #5: César**Duración: 6'22"****Resultado acertado de imágenes: 3/5**

| Estrategia | Tipo | ¿Qué dijo? | Frecuencia |
|--|---|---|------------|
| Opinar sobre las ideas del artículo | Cognitiva Evaluación (Gunning, 2000) | <i>“Que chafó que lo vendan por E-bay.”</i> | 1 |
| Inferir las respuestas de la relación entre párrafo e imagen | Cognitiva Organización Comprender la idea principal (Gunning, 2000) | <i>“Esta debe ser la cinco.”</i> <i>“Lujuria... ese podría ser.”</i> <i>“Puede ser el primero.”</i> <i>“Esta debe ser el cuatro, por las camas.”</i> <i>“Tiene bar, entonces debe ser.”</i> <i>“A ver esta, tiene que.”</i> <i>“Esta debe de ser.”</i> | 10 |

| | | | |
|---|---|---|----------|
| | | <p><i>“Esta debe ser el uno por el casino...y lugar con el bar, está padre.”</i></p> <p><i>“Al parecer, este es el dos con las cabinas dobles.”</i></p> <p><i>“Y bueno ya como solo queda el último sería este, el tres, en el de the world’s biggest porque habla de todo. Habla sobre lo del piloto y el tamaño así que sería el tres.”</i></p> | |
| <p>Observar las imágenes para comprender</p> | <p>Metacognición</p> <p>Monitoreo</p> | <p><i>“Aquí tiene que tener una puerta para irse para acá.”</i></p> | <p>1</p> |
| <p>Reaccionar emotivamente ante el texto</p> | <p>Afectiva</p> <p>Comentarios positivos</p> <p>(Oxford, 1990)</p> | <p><i>“Esta debe ser el uno por el casino...y lugar con el bar, está padre.”</i></p> | <p>1</p> |
| <p>Inferir ideas a partir del texto</p> | <p>Cognitiva</p> <p>Elaboración</p> <p>(Gunning, 2000)</p> | <p><i>“Se ve muy muy grande el avión. Esto se nota que es grande.”</i></p> <p><i>“Oh, ha de ser para ricos.”</i></p> <p><i>“Aquí tiene que tener una puerta para</i></p> | <p>3</p> |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | | <i>irse para acá.”</i> | |
| Parfrasear o resumir la información leída | Cognitiva Organización (Gunning, 2000) Lingüística | <i>“Y bueno ya como solo queda el último sería este, el tres, en el de the world’s biggest porque habla de todo. Habla sobre lo del piloto y el tamaño así que sería el tres.”</i> | 1 |
| Traducir oraciones o palabras | Cognitiva Elaboración (Gunning, 2000) Afectiva Compensación Cambio a la lengua materna (Oxford, 1990) | <i>“Ocho puertas.”</i> <i>“Lujuria.”</i> | 2 |

Tabla 5.6 Estrategias empleadas por César al leer el artículo en inglés

El participante #5 identificado como César solamente utilizó 7 estrategias de las cuales una fue aplicada incorrectamente. César no recurrió a la traducción de manera oral, excepto cuando tradujo incorrectamente “luxury” como lujuria, lo que le da un significado completamente diferente y por consecuencia una mala comprensión. Su

tiempo fue de 6'22" y al igual que Santiago, se preocupó principalmente en ir relacionando las imágenes con los párrafos, de las cuales solo acertó 3 de 5. César no verbalizó lo suficiente. Probablemente tuvo el mismo problema que Santiago pero él no lo expresó. Su actitud hacia la colaboración de esta investigación fue positiva. Las estrategias que resultaron más utilizadas se enlistan a continuación.

- Inferir las respuestas de la relación entre párrafo e imagen (Cognitiva) (10 frecuencias)
- Inferir ideas a partir del texto (Cognitiva) (3 frecuencias)
- Traducir oraciones o palabras (Cognitiva y Afectiva) (2 frecuencias)

César no contribuyó con experiencias personales, simplemente se enfocó en lo que el texto presentaba en la mayor parte del tiempo. César utilizó el modelo *bottom-up*.

Después de haber analizado los protocolos de los cinco participantes, los datos conducen a la conclusión de que las estrategias mayormente utilizadas en el proceso de comprensión de lectura son las siguientes.

- Traducir oraciones o palabras (Cognitiva y Afectiva)
- Inferir las respuestas de la relación entre párrafo e imagen (Cognitiva)
- Anticipar el contenido del texto (Cognición y Metacognición)
- Interesarse por el tema (Afectiva)
- Activar el conocimiento previo (Metacognitiva)
- Inferir ideas a partir del texto (Cognitiva)
- Relacionar el texto con experiencias personales (Afectiva)
- Hacerse preguntas durante la lectura (Cognitiva)

- Opinar sobre las ideas del artículo (Cognitiva y Afectiva)
- Verificar hipótesis o información (Metacogniva)

Si se comparan las estrategias cognitivas del protocolo con las estrategias reportadas a través de los cuestionarios bajo la frecuencia de *siempre*, se encuentra que los alumnos de la preparatoria bilingüe del CIDEB realizan lo siguiente al leer textos en inglés:

- Conectan lo que ya conocen del tema con lo que el texto presenta.
- Reconocen con facilidad las ideas principales.
- Se hacen preguntas acerca de los eventos que van tomando lugar en la historia.
- Recurren a la imaginación y van asociando imágenes con la información que van leyendo.
- Aclaran sus posibles dudas acerca del texto volviendo a leer lo que no quedó claro.
- Conectan los eventos de la historia mentalmente con el fin de ir hilando la trama de la historia sin necesidad de hacer resúmenes, mapas conceptuales o usar un diccionario.
- Analizan las acciones de los personajes para comprender la trama.

En general, se reflejó que los participantes sí hicieron asociaciones de lo que ya conocían del tema con el artículo. También se demostró que los participantes identificaron la idea principal del artículo con facilidad. En el caso del artículo del avión se incluyó una actividad a realizar durante la lectura, en donde los participantes relacionaban las imágenes con la idea principal del párrafo, lo cual podría coincidir con la estrategia de recurrir a la imaginación y asociar imágenes con la información que van

leyendo. La diferencia yace en que en el cuestionario se percibe como una estrategia de imaginar no como imágenes impresas presentadas en el texto.

Por otra parte, la estrategia de volver a leer lo que no se entendió sí se identificó en el protocolo pero no de manera frecuente. La estrategia de ir conectando la información de manera mental sin hacer uso de escribir tampoco se repitió, pero sí se identificó en cuatro de los participantes. Finalmente, la estrategia de analizar a los personajes no aplica, ya que el artículo del avión es informativo. Solamente Aurora hizo referencia al tipo de cliente para este avión. Y en cuanto a la estrategia cognitiva de traducir, queda decir que en los cuestionarios los participantes afirmaron no traducir palabra por palabra, pero en estos cinco casos, se observa claramente que la traducción está presente, al menos, la traducción por frases o el parafraseo.

En el área metacognitiva, también se pueden comparar los resultados de los instrumentos. Según los cuestionarios, las siguientes son las estrategias empleadas antes de comenzar a leer un texto en inglés y que resultaron con mayor número de mención.

- Leer el título para saber de qué trata el texto.
- Conocer el propósito de la lectura.
- Conectar lo que ya se conoce del tema con lo que están por leer.
- Estar conscientes de que el mayor problema al que se pudieran enfrentar es encontrar vocabulario desconocido.
- Proponerse leer a un ritmo propio.
- Estar conscientes de que si no se llega a la comprensión se volverá a leer.

- Se reportó estar poco consciente de las estrategias que se utilizan al leer un texto en inglés.

De estas estrategias presentadas, solamente una coincide fuertemente con lo que se encontró en el protocolo, esta es, conectar lo que ya se conoce del tema con lo que están a punto de leer (activar el conocimiento previo). Los otros puntos restantes se observaron en menor medida en el protocolo, pero no fueron acciones que reflejaron un mayor número de frecuencias.

Por último, se comparan las estrategias afectivas descubiertas gracias a los cuestionarios y el protocolo de pensamiento en voz alta. Según los cuestionarios, la motivación y la actitud positiva aparecen a menudo cuando se trata de leer un texto en inglés. De acuerdo con el protocolo de pensamiento en voz alta y las respuestas del cuestionario, tres fueron las estrategias afectivas que coincidieron en los participantes de las diferentes muestras.

- Traducir oraciones o palabras (Afectiva)
- Interesarse por el tema (Afectiva)
- Relacionar el texto con experiencias personales (Afectiva)

La traducción fue en su mayoría en las frases. Para Oxford (1990) el traducir es una manera de sentirse seguro en lo que están comprendiendo porque se recurre a la lengua materna. También se identificó el interés en el artículo debido a que en diferentes ocasiones expresaban su acuerdo con las ideas del texto y personalizaban la información que iban leyendo con conocimiento previo y experiencias.

Los resultados presentados sugieren que el método del protocolo en voz alta puede ser de gran ayuda en la investigación. Se proporcionaron datos que difícilmente se obtienen con cuestionarios u observaciones debido a que se trata de procesos mentales. Los participantes tuvieron un gran desempeño, a excepción del participante número 5, quien permaneció callado la mayor parte del tiempo y sus verbalizaciones no contribuyeron en gran medida en esta investigación.

Como aclaración, es necesario comentar que el artículo del súper avión A380 está escrito en inglés. No obstante, el proceso de pensar en voz alta se llevó a cabo en su lengua materna. Consecuentemente, el participante podría expresar con mayor facilidad sus pensamientos e ideas, permitiendo que los datos fueran lo más cercanos a la realidad y que también surgieran de forma natural.

Una vez más se tiene evidencia de cómo las estrategias pueden moverse de lo cognitivo a lo metacognitivo. La estrategia de relectura es un claro ejemplo de que el participante sabe que debe volver a leer lo que no entendió, entonces desde el momento que se está consciente que es necesario hacerlo para resolver el problema se puede hablar de metacognición.

Gracias a la verbalización se detectaron no solamente estrategias metacognitivas y cognitivas sino también estrategias afectivas y niveles de motivación hacia el artículo. Lo social no fue posible observarlo en la grabación del protocolo porque la aplicación fue individual. Sin embargo, resulta interesante recalcar que una variación del protocolo de pensamiento en voz alta es la aplicación del mismo en pequeños grupos, ejercicio que no se realizará en este estudio debido a que en previas

observaciones de este estudio e igualmente grabadas se puede detectar la interacción entre los alumnos.

Los resultados encontrados indican que los participantes no traducen directamente palabra por palabra. Mismo dato encontrado en los cuestionarios. Sin embargo, sí lo hacen al terminar algún párrafo. En varias ocasiones, más que traducción, lo que ellos hacen es un parafraseo de lo que se leyó.

Por último, se cree conveniente mencionar el hecho que existen investigaciones que han encontrado deficiencias en el protocolo de pensamiento en voz alta y en ellas este protocolo no muestra un análisis verídico de lo cognitivo porque el participante pudiera estar diciendo cosas que en realidad no está pensado o también pudiera permanecer callado como el participante número 5 de esta muestra. Ellos proponen un estudio del movimiento ocular para ver cuántas veces el alumno regresa a leer la misma parte. Por el contrario, en el caso del presente estudio no puede pensarse lo mismo ya que existen cuestionarios y video grabaciones previas que arrojaron resultados muy parecidos a los que se obtuvieron con la aplicación del protocolo. Además de instrumento de investigación, este protocolo también funciona como herramienta de enseñanza y el profesor puede valerse de él para evaluar el aprendizaje o comprensión del alumno. Otra desventaja del *think aloud* radica en el nivel del estudiante, donde es complicado estarse deteniendo a verbalizar cuando la comprensión está tomando lugar de manera fluida. No obstante, para fines de esta investigación, el protocolo de pensamiento en voz alta reflejó lo que se buscaba; estrategias de comprensión lectora no observables al ojo humano.

5.7 Resultados de actividades de comprensión del estudio

Para el estudio se decidió incluir una fase de actividades de pre-lectura, durante la lectura y post-lectura. En este apartado se muestra lo que los participantes contestaron.

Actividades antes de leer

La primera actividad de comprensión fue el ejercicio de pre-lectura, el cual constaba de dos apartados (Ver Anexo 28). En la primera parte, se proporcionó a los participantes 6 preguntas para activar su conocimiento previo en cuanto al tema que se pretendía abordar en el texto. Las preguntas fueron diseñadas en inglés. Por otra parte, en la segunda sección, se mostraron siete vocablos que posteriormente encontrarían durante la lectura del texto. Se les pidió discutir con sus compañeros los significados, haciendo uso de sinónimos, antónimos o ejemplos de su propia experiencia. Las instrucciones solicitaban que esto se realizara en inglés. Estas actividades fueron realizadas por los 26 participantes del estudio central.

Los resultados de las seis preguntas fueron los siguientes.

- *Have you ever flown on a plane?* (¿Has viajado en avión?)

22 estudiantes dijeron que sí han viajado en avión.

4 estudiantes dijeron que no.

- *What do you imagine the A380 offers?* (¿Qué imaginas que ofrece el A380?)

Más velocidad

Más capacidad para pasajeros

Lujos y comodidades

Seguridad

- *What questions come to your mind about the A380?* (Qué preguntas tienes acerca del A380?)

¿Qué es?

¿Qué tipo de avión es? ¿Comercial o militar?

¿Por qué se llama A380?

¿Es seguro?

¿Qué ofrece?

¿Es caro?

¿Dónde se inventó?

¿Qué tan grande es?

¿Qué tan rápido es?

¿Cuáles son sus destinos?

¿Cómo es su estructura?

- *What have you heard about this new airplane called A380?* (¿Qué has escuchado acerca del nuevo avión A380?)

23 estudiantes dijeron que nada

1 estudiante sí había oído que este avión era el más atractivo

2 estudiantes no contestaron

- *Why do you think people could consider the A380 a super airplane?* (¿Por qué piensas que la gente consideraría al A380 como un súper avión?)

Por su tecnología

Por lo que ofrece

Por su tamaño

Por su velocidad

Por ser nuevo

- *What do you think the purpose of learning something about such an airplane is?* (¿Cuál crees que sea el propósito de leer acerca de un avión así?)

Revisar entendimiento

Evaluar las habilidades de uno mismo

Tener cultura general

Tomar en cuenta la existencia del avión para viajes futuros

Aprender

Discusión de vocablos

Estas 6 preguntas introdujeron a los participantes al tema del A380. De manera general se sostiene que han tenido la experiencia de viajar en avión, hicieron

predicciones, elaboraron preguntas, y establecieron el propósito de la lectura. Aun y cuando conocen un avión físicamente, no había escuchado hablar de este súper avión precisamente. En la segunda parte de este ejercicio se pretendía que los alumnos interactuaran entre ellos para explicar el significado de un grupo de palabras que aparecían en un recuadro. Se observó que solamente dos alumnos (el par #15 y #21) lo hicieron. Esto refleja que el alumno de esta institución trabaja de forma individual, no socializa en el sentido de trabajo de clase, sino en el sentido de compañerismo y amistad. Posteriormente se dispusieron a leer el artículo.

Actividad durante la lectura

La actividad de comprensión durante la lectura se trataba de relacionar cinco imágenes, que aparecían en la página posterior al texto, con los cinco párrafos subsiguientes a los primeros dos. De acuerdo con lo que el párrafo describía, los participantes debían elegir la imagen que correspondiera a dicha descripción y anotar el número de la imagen en la línea incluida al inicio de cada párrafo (Ver Anexo 29).

Los resultados fueron los siguientes.

El 80.77% de los participantes acertaron las cinco imágenes, lo que demuestra que identificaron la idea principal de cada párrafo y la relacionaron con lo que cada imagen mostraba.

Conclusión: Podría decirse que sí se logró la comprensión en la mayor parte de los participantes.

Al finalizar la lectura se incluyeron 5 ejercicios más (A, B, C, D, E). Los resultados de dichos ejercicios se presentan a continuación.

Actividades después de leer

Fueron cinco ejercicios posteriores a la lectura (Ver Anexo 30). El ejercicio A consistió en cinco oraciones en las cuales los participantes debían decidir si eran verdaderas, falsas o si no se mencionaba en el texto. De las cinco oraciones, el resultado fue que el 7.69% de los participantes obtuvo todas las oraciones correctas. Sin embargo, cabe destacar que el mayor porcentaje solamente tuvo un error (57.69%).

Conclusión: Se reflejó comprensión, diríamos, en cerca de la mitad de los participantes.

En el ejercicio B, se incluyeron tres oraciones falsas. Los participantes tenían que corregir las tres oraciones con información verdadera. Es importante mencionar que cinco alumnos de la totalidad (26 participantes) se confundieron y pensaron que el ejercicio consistía en escribir T o F si las oraciones eran verdaderas o falsas. Consecuentemente el ejercicio de estos cinco participantes se descartó al analizar los datos lo que nos deja 21 participantes. En esta ocasión el 76.19% obtuvo todas las oraciones correctas. Conclusión: Sí existió comprensión del texto en la mayor parte de los participantes.

El ejercicio C trataba de vocabulario. Se les presentó a los estudiantes un recuadro con 7 palabras. Posteriormente se incluyeron 4 oraciones relacionadas con el artículo en donde los alumnos debían colocar las palabras en los espacios vacíos. Una

palabra del recuadro no se usó. El 19.23% de los participantes acertaron las siete oraciones con sus respectivos vocablos. Esto refleja que el vocabulario no fue completamente claro. Conclusión: Se establece que no hubo comprensión total del vocabulario.

El ejercicio D fue de reflexión. El propósito de las cuatro preguntas abiertas que se proporcionaron fue descubrir la reacción de los participantes ante la información presentada en el artículo. Las respuestas se presentan de manera concentrada en el siguiente párrafo.

La pregunta #1 se refería al conocimiento previo sobre el avión y de qué manera fue interesante conocer de él. La respuesta más repetida fue que no habían escuchado del A380. Lo que les pareció interesante del avión fue su tamaño y los servicios que ofrece. Además de que la quema de combustible es baja. En la pregunta #2 se les cuestionaba si se imaginaban que en un futuro pudieran viajar en el A380. La respuesta que predominó fue sí aunque mencionaron que eso sería cuando tuvieran el dinero. La pregunta #3 decía que si ellos pensaban si el A380 tenía futuro. Los participantes dijeron que sí porque cuidaba el medio ambiente, por sus lujos y comodidades y por el avance de la tecnología. La pregunta #4 les pedía a los participantes que mencionaran las ventajas y desventajas del A380. Entre las ventajas se mencionó lo atractivo que era el avión, sus comodidades, su capacidad y el cuidado del ambiente. Entre las desventajas se encontraron respuestas como el espacio necesario para aterrizar, los pocos destinos que ofrece, el precio elevado y el peso que cargaría para volar.

Estas respuestas reflejan que sí fue de interés el artículo, además de que principalmente los hizo visualizar algo más allá del texto, como por ejemplo, si en un futuro ellos pudieran viajar en este tipo de avión. A través de la información que los participantes proporcionaron se puede observar cómo conectan lo que leen con la vida real. Por ejemplo cuando mencionan que el A380 ayuda al cuidado del ambiente debido a la menor quema de combustible. Lo que demuestra su interés ecológico por preservar el planeta. También se percibe la idea de tener un buen trabajo, ya que mencionan que viajarán cuando tengan el dinero. Esto quiere decir que existe la motivación. Solo 4 participantes dijeron que no creerían viajar en este tipo de avión.

En el ejercicio E se les pidió a los estudiantes completar un organizador gráfico con 5 espacios. La información que se les pedía era la siguiente:

- Versión futura
- Diseño
- Tema central
- Inicio de servicio
- Pruebas de vuelo

El 19.23% acertó todos los espacios que se les solicitó llenar. Esto refleja que les fue difícil identificar la información solicitada y además organizarla en los espacios correspondientes. Esto refleja que no están acostumbrados a utilizar organizadores gráficos. No se puede decir que no hubo comprensión porque en los ejercicios anteriores se observa lo contrario.

Se concluye que los porcentajes obtenidos de acuerdo con las respuestas correctas que se encontraron no fueron muy alentadores en tres de las actividades. El ejercicio D no entra en estos porcentajes porque fueron preguntas de reflexión, es decir, no existe una respuesta precisa para tomarla como correcta o incorrecta. La siguiente tabla muestra los resultados de quienes tuvieron 0 errores en las actividades A, B, C y E.

| Ejercicio | Porcentaje de quienes tuvieron cero errores |
|--|---|
| Ejercicio A (Verdadero, Falso, No se menciona) | 7.69% |
| Ejercicio B (Corregir oraciones falsas) | 76.19% |
| Ejercicio C (Vocabulario) | 19.23% |
| Ejercicio D (Reflexión) | ---- |
| Ejercicio E (Completar organizador gráfico) | 19.23% |

Tabla 5.7 Porcentaje de participantes que acertaron todas las respuestas

Los datos presentados demuestran que los participantes no fueron atinados en sus respuestas como para demostrar una total comprensión del texto. Sin embargo, en el ejercicio que realizaron mientras leían (relacionar párrafos con imágenes) el porcentaje de quienes acertaron todo correctamente si fue elevado (80.77%). Esto parece indicar que las imágenes son de gran utilidad para lograr la comprensión de un texto escrito. Los ejercicios A, C y E fueron los que tuvieron los menores porcentajes en cuanto al total de aciertos correctos.

Una vez que se han desglosado los resultados de toda la aplicación de instrumentos de la presente tesis doctoral, se procederá con el capítulo de Conclusiones Generales. En este último capítulo, se abordará de manera general lo que este estudio de 4 años logró indagar dentro de la línea de investigación de segundas lenguas.

CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES GENERALES

Este último capítulo recoge una serie de conclusiones a las que se ha llegado a lo largo de la realización de esta tesis doctoral. A ellas es necesario agregar las aportaciones que se hacen con el desarrollo del estudio y finalizar con algunas posibles recomendaciones para futuras líneas de investigación.

Vale la pena mencionar que el estudio arroja resultados en referencia a un grupo determinado de alumnos, abre la perspectiva y se adentra en la investigación de estrategias de comprensión lectora en una lengua extranjera, sin embargo, no se generaliza al resto de la población estudiantil.

Este trabajo se enfocó en las estrategias de comprensión lectora empleadas por estudiantes bilingües al leer textos en inglés (por bilingües entendemos alumnos que cursan, como parte de su educación formal en preparatoria, algunas materias en inglés y otras en español). Se parte del hecho de que los participantes cuentan con una competencia lingüística del inglés a un nivel intermedio e intermedio avanzado. Además, según estudios antecedentes, este tipo de alumnos transfiere las estrategias de comprensión de lectura de la primera lengua a la lengua segunda o extranjera.

En este apartado primeramente se retoma el objetivo planteado al iniciar esta tesis: identificar y describir las estrategias de comprensión lectora que los estudiantes de una preparatoria bilingüe utilizan con mayor frecuencia cuando interactúan con un texto en inglés; y al llegar al final de la investigación, se elabora un balance de resultados, los cuales se esbozan a continuación.

6.1 Aportaciones del estudio a la temática desarrollada

Esta es la primera tesis doctoral que se desarrolla en el CIDEB dentro del área de comprensión lectora, por lo tanto, es una contribución al Centro, que podría ser la base para estudios a futuro. A partir de los datos presentados se ofrece una mirada a las acciones que los estudiantes llevan a cabo para realizar una lectura en inglés, por lo que la aportación más significativa es la exploración de las estrategias que los lectores preparatorianos bilingües utilizan en la vida diaria.

La investigación revela que los participantes utilizan una gran variedad de procesos cognitivos cuando leen un texto en inglés. Hay algunas estrategias cognitivas (que también pueden considerarse metacognitivas cuando se está consciente de su efectividad) que aparecen como las más frecuentemente usadas. Entre ellas se incluyen las estrategias de preparación, de organización, de elaboración y de práctica, cada una subdividida en diferentes acciones, como por ejemplo, conectar lo que ya se conoce del tema con lo que el texto presenta; reconocer con facilidad las ideas principales; recurrir a la imaginación e ir asociando imágenes con la información que se va leyendo; hacerse preguntas acerca de los eventos que van tomando lugar en la historia; aclarar las posibles dudas acerca del texto volviendo a leer lo que no quedó claro; conectar los eventos de la historia mentalmente con el fin de ir conectando la trama de la historia sin necesidad de hacer resúmenes, mapas conceptuales o usar un diccionario; analizar las acciones de los personajes para comprender la trama; buscar relación de la obra con el autor; ponerse en el lugar del personaje; leer en lugares sin ruido; investigar más sobre el tema del que se habla; comentar acerca de lo que se lee; separar los episodios de la lectura; observar cada capítulo del libro; solamente tratar de leer todo y comprenderlo bien; leer el título;

leer despacio y a veces rápido; descubrir significados de vocablos por medio del contexto y buscar un lugar con ruido para evitar el sueño.

Entre sus demás aportaciones, el estudio muestra las estrategias metacognitivas empleadas con mayor frecuencia antes y después de leer un texto en inglés. Estas acciones guiaron al alumno en la supervisión de la comprensión y corresponden en su mayoría a las estrategias mejor conocidas como de monitoreo, en donde se está plenamente consciente de los procesos cognitivos que lo llevan a la comprensión. Los resultados fueron: leer el título para saber de qué trata el texto; conocer el propósito ayuda a dar seguimiento a la lectura y entenderla mejor; conectar lo que ya se conoce del tema con lo que se va a leer; anticiparse a la posibilidad de encontrar vocabulario desconocido; leer a un ritmo propio del lector; volver a leer cuando no se comprende; leer el título primero; identificar la idea principal; obtener el significado de palabras desconocidas a través del contexto; recordar información significativa del texto; encontrarle sentido a lo que leen; resolver sus dudas investigando; conectar la información nueva complementándola con lo que ya conocen del tema; proponerse comprender el texto y finalmente preguntar si hay dudas.

Se concluye que los participantes sí tienden a utilizar estrategias metacognitivas al leer textos en una segunda lengua. Se encontró que planean su lectura y ponen atención a lo que leen para ir construyendo la estructura del texto. Cuando leen textos en inglés, es necesario que también se familiaricen con el vocabulario para que esto les ayude a procesar los textos de manera más fácil.

Uno de los descubrimientos para la investigadora fue que, en su intento por clasificar rígidamente algunas estrategias, ésto no fue posible. Por ejemplo, si se creía que existe una lista de estrategias que pertenecen a la categoría de cognitivas, otra de la

categoría de estrategias metacognitivas y una más de estrategias socioafectivas, se encontró que hay ciertas estrategias que pertenecen a más de una clasificación, esto como consecuencia de que la línea divisoria entre ellas es muy sutil. También pueden encontrarse estrategias cognitivas que caben dentro de las metacognitivas, o bien, estrategias metacognitivas que fácilmente comparten el área socioafectiva o viceversa.

Una aportación relacionada con la socioafectividad es que los participantes reportan que utilizan las estrategias sociales frecuentemente. En cuanto las aseveraciones relacionadas con ansiedad, motivación y actitud, se concluye que a menudo sí existe ansiedad al leer un texto en inglés, pero esto puede solucionarse ya que se encontró que también muestran motivación y actitud positiva al leer los textos. Contrario al estudio piloto, en el estudio central se encontró que no se sienten desanimados al leer un tema en inglés. Se trató de indagar la razón de esta discordancia. Probablemente fue que el tercer cuestionario en la prueba piloto varió en el momento de aplicación al del estudio central. En la prueba piloto fue el último instrumento en aplicarse, y se especula que los participantes ya estaban cansados, mientras que en el estudio central fue el segundo instrumento, cuando aún los participantes no leían ni resolvían las actividades.

Además, se sintetiza que los participantes consideran indispensables las estrategias sociales, aunque se reportó que solamente la mitad de los participantes están de acuerdo con que el proceso de comprensión lectora se realice en equipo. Ellos afirman que cuando se lee en equipo, se llega a un mejor entendimiento y se aprende, se siente una satisfacción y se progresa en el proceso de comprensión. Es crucial destacar que ambas aplicaciones (piloto y estudio) buscaban encontrar interacción y motivación durante la investigación aun y cuando la tarea a realizar era principalmente

de manera individual a pesar de que se les informó que si en algún momento necesitaban ayuda de alguien más estaba permitido preguntar.

Por otro lado, también se recopiló una lista de estrategias utilizadas por los participantes cuando no encontraban la lectura interesante. Indicaron que lo que hacen en estas situaciones es preguntarle a alguien más o comentar la lectura y buscarle sentido y su lado divertido.

Esto refleja que el alumno de esta institución trabaja la mayor parte del tiempo de forma individual, no socializa al resolver actividades de clase si la maestra no organiza equipos. Ellos gustan de interactuar y socializar en el sentido de compañerismo y amistad, lo que se hizo evidente en los videos. A pesar de que las instrucciones indicaban que leyeran en forma individual, los alumnos tenían la libertad de preguntar a cualquier persona acerca de dudas o comentarios. El resultado fue que no existió gran interacción en ese momento pero con sus respuestas en los cuestionarios y sesión de grupo demuestran que mayormente están a favor del trabajo en equipo.

Existe similitud entre los resultados recogidos de los diferentes instrumentos. Las estrategias, tanto cognitivas, como metacognitivas, y socioafectivas muestran el patrón de repetición. Resultó que en las dos muestras (piloto y central) se notó una falta de conocimiento previo con respecto a los contenidos del ensayo (Canadá y Estados Unidos) y del artículo (A380). Entre las estrategias repetidas que resultaron a partir de los cuestionarios y discusiones encontramos las enlistadas a continuación.

- Atención al título para anticipar contenido, ya que en ambas discusiones los dos grupos de la muestra expresaron que los títulos son de gran utilidad.
- Elaboración y verificación de hipótesis.

- Al encontrar palabras desconocidas, afirmaron que seguían leyendo para inferir los significados a través del contexto.
- Identificación de la idea principal, gracias a las palabras claves.
- La observación de imágenes les permite tener una mayor comprensión del texto.
- Regularmente su ritmo de velocidad al leer es estándar.
- Dicen usar la imaginación al leer.
- La estrategia de relectura es utilizada únicamente en las secciones que no se entendió por completo.

Con la aplicación del protocolo de pensamiento en voz alta, se encontró que los participantes:

- Conectan lo que ya conocen del tema con lo que el texto presenta.
- Reconocen con facilidad las ideas principales.
- Se hacen preguntas acerca de los eventos que van tomando lugar en la historia.
- Recurren a la imaginación y van asociando imágenes con la información que van leyendo.
- Aclaran sus posibles dudas acerca del texto volviendo a leer lo que no quedó claro.
- Conectan los eventos de la historia mentalmente con el fin de ir hilando la trama de la historia, sin necesidad de hacer resúmenes, mapas conceptuales o usar un diccionario.
- Analizan las acciones de los personajes para comprender la trama.
- Traducen oraciones o palabras.
- Se interesan por el tema.

- Relacionan el texto con experiencias personales.

Estas son únicamente las estrategias que aparecieron con mayor frecuencia, pero a través de los videos y transcripciones se identifican en su gran mayoría las indicadas en los cuestionarios. Una parte importante que no se ha mencionado es que de los cinco participantes del protocolo de pensamiento en voz alta, solamente uno muestra el predominio de la aplicación del modelo ascendente, es decir que va descodificando palabras y no contribuye al texto con conocimientos previos. Los otros demuestran el uso de los modelos descendentes e interactivos. Una vez más relacionamos que el haber utilizado el modelo interactivo se debe a la competencia lingüística en inglés del participante. Por otra parte, se repite que la parte de la interacción no tuvo lugar ya que la aplicación del protocolo fue individual.

6.2 Aportaciones del estudio a la metodología de la investigación

En cuanto a la metodología desarrollada, se puede decir que las aportaciones son principalmente los cuestionarios elaborados por la investigadora. No se tomaron cuestionarios ya existentes, sino que se crearon a partir de las lecturas realizadas de los diferentes autores que estudian la comprensión lectora.

Otra aportación a la metodología de investigación ha sido el haber aplicado el protocolo de pensamiento en voz alta para analizar el proceso de lectura. Este instrumento se ha utilizado básicamente para analizar los procesos de escritura. Sin embargo, el uso de este instrumento permite rescatar procesos cognitivos que son inobservables al ojo humano en la mayoría de las veces. El haber trabajado la introspección fue de gran apoyo a la investigación, ya que es difícil saber qué es lo que realmente sucede en la mente de los estudiantes. Aún y cuando se les capacite en la

técnica del protocolo en pensamiento en voz alta, no se puede asegurar que se obtenga información relevante para la investigación. Lo interesante es que los resultados de los cuestionarios, discusiones y observaciones resultaron similares con los del protocolo, inclusive con muestras diferentes, lo que nos indica que las estrategias que se presentaron sí forman parte del repertorio de estrategias empleadas por los participantes que pertenecen al contexto estudiado, esto es, al CIDEB.

Los descubrimientos de este estudio sugieren que el protocolo de pensamiento en voz alta puede ser un instrumento de investigación eficaz, ya que provee información que otras fuentes o instrumentos no pueden proporcionar. A través de los análisis de los participantes se observan las acciones que van tomando lugar al ir leyendo el artículo del avión en inglés. Si no se hubiera aplicado tal protocolo, los procesos cognitivos y metacognitivos hubieran permanecido invisibles. Sin embargo, es necesario que si se utiliza este recurso, se haga en compañía de otras herramientas para que la información que se obtenga sea respaldada y completa. Además, este protocolo puede ser seguido por una entrevista retrospectiva, en donde el participante le explica al investigador las razones de cada comentario o acción al leer.

Otra de las aportaciones del instrumento de protocolo de pensamiento en voz alta es que reflejó estrategias afectivas, en el sentido que, los participantes recurrieron en gran medida a su lengua materna mientras leían, para encontrarle significado al texto e ir verificando su comprensión. Esta estrategia resulta ser afectiva porque se sienten más relajados y con menos ansiedad al hacerlo así. Además, los comentarios positivos de los participantes indican que disfrutaban leer sobre el súper avión. Los participantes que contestaron los cuestionarios son diferentes a los elegidos para el protocolo de

pensamiento en voz alta, sin embargo, ambas muestras comparten la característica de la competencia lingüística.

Entre las contribuciones a la investigación se encuentra la metodología que se llevó a cabo en esta tesis, ya que ha sido aceptada por la comunidad de investigadores en el campo de la educación y de segundas lenguas o lenguas extranjeras mediante la publicación de los siguientes artículos:

- *Reading Comprehension Strategies in Bilingual Students. A Research Report.*

(Estudio piloto. Estrategias cognitivas y metacognitivas)

Asociación Nacional Universitaria de Profesores de Inglés, A.C.

Estado: Publicado en línea en las memorias 2008 del Congreso ANUPI

Autores: Jessica Rodríguez y Guadalupe Rodríguez.

ISSN 1870-2074

- *Reading comprehension strategies. A case study in a Bilingual High School.*

(Estudio piloto. Estrategias cognitivas, metacognitivas y socio-afectivas)

Matices en Lenguas Extranjeras

Revista Electrónica

Departamento de Lenguas Extranjeras

Universidad Nacional de Colombia

Estado: Publicado en línea

Diciembre 2009

Autores: Jessica Rodríguez y Guadalupe Rodríguez.

- *Estudio exploratorio de las estrategias socio-afectivas en la comprensión de un texto en inglés.*

Universidad de Quintana Roo

Estado: Publicado en el libro “Creencias, estrategias y pronunciación en el aprendizaje de lenguas extranjeras”. Coordinadora: María del Rosario Reyes Cruz.

Marzo 2010

ISBN: 978-607-95333-7-3

Autores: Jessica Rodríguez y Guadalupe Rodríguez.

- *Estrategias de comprensión de lectura utilizadas por alumnos de preparatoria bilingüe.*

(Estudio central. Estrategias cognitivas, metacognitivas, socio-afectivas)

Memorias del V Foro de Estudios en Lenguas Internacional (FEL 2009)

Universidad de Quintana Roo

Estado: Publicado

Octubre 2009

ISBN 978-607-9015-05-3

Autores: Jessica Rodríguez

- *The think-aloud protocol: an instrument to study reading comprehension strategies with texts in English*

Memorias para el XXIV Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras

Universidad Autónoma de Querétaro

Estado: Publicado

Marzo 2011

ISBN: 978-607-7740-67-4

Jessica Mariela Rodríguez Hernández

6.3 Aportaciones del estudio a la disciplina de la enseñanza de lenguas extranjeras

La presente tesis doctoral se enfoca directamente en los estudiantes, pero resultaría de gran utilidad que los profesores bilingües revisaran el contenido de este trabajo para que estén conscientes de las estrategias que son frecuentemente empleadas en el proceso lector de los alumnos que tienen un buen manejo del inglés. La mayor aportación en la enseñanza de lenguas extranjeras se inserta dentro del campo de la comprensión lectora, y de acuerdo a los autores ya estudiados, las estrategias se enseñan, es decir, el profesor es el modelo a seguir en la adquisición de estrategias.

Otra de las aportaciones didácticas de esta tesis es el promover la aplicación de los tres momentos del proceso de lectura con los estudiantes (antes, durante y después) en el trabajo de aula, a fin de asegurar que la comprensión se logre, y en el mejor de los casos se llegue a la interpretación. Aunado a esto, se espera que este trabajo contribuya al incremento de datos existentes sobre estrategias de comprensión lectora en el contexto de segundas lenguas/lenguas extranjeras y que pueda fundamentar la elaboración de nuevos programas en cursos de lectura o en donde se desarrolle esta habilidad. Para ayudar al alumno a elegir las estrategias adecuadas, es necesario que el docente conozca a sus alumnos, principalmente que identifique cuál es el nivel de inglés que cada alumno tiene, así el profesor será más atinado en su instrucción. No obstante, también se recomienda tener en cuenta las diferencias individuales de cada individuo para poder elegir los textos apropiados e interesantes para los lectores.

Los participantes bilingües del CIDEB usan procesos cognitivos y metacognitivos cuando leen un texto en inglés. Un gran porcentaje lo hace de manera inconsciente. Por lo tanto, los profesores hemos de elaborar actividades que promuevan el uso de estrategias, o bien enseñar a los estudiantes a crear sus propias estrategias de comprensión lectora. Es importante que al seleccionar actividades tomemos en cuenta aquellas que fomentan el uso de estrategias cognitivas, de evaluación y regulación de la comprensión. De esta manera, los estudiantes mejorarán la comprensión de los textos en inglés y procesarán la información de forma adecuada.

Como consecuencia de este análisis reflexivo de los datos, se cree pertinente guiar a los alumnos en la adquisición de actividades o ejercicios que les permitan explotar los textos utilizando en la medida que sea posible la cognición, metacognición y

socioafectividad, aspectos ya existentes en el repertorio del alumno pero que pueden incrementarse.

Una contribución más de esta tesis a la práctica docente consiste en usar los cuestionarios aplicados a este estudio como herramientas para elevar la conciencia metacognitiva de los estudiantes mientras realizan lecturas de textos académicos con el fin de desarrollar lectores constructivos. Asimismo, se contribuye en la didáctica con el protocolo de pensamiento en voz alta que puede ser utilizado como un instrumento de evaluación en el aprendizaje del alumno, así podríamos ayudarlo en fortalecer sus estrategias y superar sus dificultades, o bien, utilizarlo bajo la modalidad de lectura grupal, con dibujos o imágenes, o con producción de textos escritos.

6.4 Limitantes del estudio y perspectivas sobre investigaciones a futuro

No sin antes culminar esta sección, se considera necesario manifestar algunas limitaciones del presente estudio que quizás pudieran tomarse como punto de partida para investigaciones futuras:

No se estudió en ningún momento al profesor, por lo que tal vez sería recomendable que se tomara en cuenta el papel del maestro en la enseñanza de estrategias.

Otro aspecto fue que se parte del hecho de que las estrategias se transfieren de la lengua 1 (español) a la lengua 2 (inglés) debido al nivel de competencia que presentan en inglés. Sería interesante hacer algún estudio comparativo para confirmar que esto sucede separando a aquellos que obtuvieron un puntaje TOEFL menor a 450 de los que consigan un puntaje mayor a 500.

Una dificultad que se presentó fue el haber utilizado en el estudio piloto un ensayo con ayudas en los márgenes. Si se buscaba encontrar las estrategias empleadas por los estudiantes, lo ideal era entregarles un artículo auténtico, sin consejos para llegar a la comprensión durante la realización de la lectura. Por lo tanto, para el estudio central se consideró utilizar el artículo del Súper Avión A380, modificado a partir de artículos encontrados en internet. Las actividades de comprensión anexas a este artículo funcionaron como indicadores para medir la comprensión lograda, pero se realizaron de manera independiente al texto, es decir, no interfirieron en el proceso de lectura.

Otra de las limitaciones fue que, en lo que concierne a estrategias socioafectivas, no se estudiaron en un contexto planeado para interactuar. La realización de tareas fue individual porque así se dio la instrucción, precisamente para observar las veces que los participantes recurrían a pedir ayuda externa a sus compañeros o maestros. Únicamente hubo un ejercicio en donde deberían discutir unos significados de palabras con algún otro compañero; este ejercicio sólo lo realizaron dos participantes que sí interactuaron en esta parte. Por lo tanto, si se buscara profundizar en el papel de las estrategias socioafectivas probablemente fuera necesario dividir la muestra y a un grupo de participantes darles trabajo en equipo y a otros asignarles trabajo individualmente para comparar los resultados de cómo varía la afectividad al interactuar con los demás.

Una limitante en cuanto a los participantes fue que la aplicación de los cuestionarios se realizó durante la primera hora del día (7:00 AM) por lo que el factor sueño pudo haber afectado en el desempeño de los estudiantes. Otro punto que se debe mencionar es que de los 26 participantes, dos de ellos registraron aproximadamente 390 puntos en el TOEFL, sin embargo, en la práctica oral su inglés era fluido.

En metodología, habría que agregar dentro de estas limitantes que las sesiones de grupo llevadas a cabo fueron muy cortas, debido a la poca participación oral de los estudiantes, quienes no contestaban o lo hacían muy brevemente. Por otro lado, la sugerencia de realizar un protocolo de pensamiento en voz alta se recibió seis meses después de que se terminó con la aplicación de los instrumentos, y los participantes del estudio central ya se habían graduado, por lo que ya no se tenía oportunidad de reunirlos.

Una limitación más, en lo que respecta al protocolo de pensamiento en voz alta, pudiera ser que los participantes se hayan visto forzados a exagerar un poco en las verbalizaciones. Esto porque en una lectura normal dentro de la clase o bien en casa, muy seguramente la lectura hubiera sido más rápida, pero después de haber sido capacitados en la utilización del *think aloud* se vieron en la necesidad de prolongar su lectura para reflejar las acciones realizadas para llegar a la comprensión del texto.

La mayor aportación de esta tesis ha sido identificar las estrategias de los estudiantes bilingües al interactuar con textos en inglés. Una vez que se reconocen, se pueden realizar otro tipo de proyectos que eleven la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua o bien, lengua extranjera. Por ejemplo, resultaría enriquecedor realizar una investigación utilizando el protocolo de pensamiento en voz alta en donde los estudiantes utilizaran únicamente el idioma extranjero, así se registrarían estrategias diferentes, tanto para comprender como para expresarse en una lengua extranjera.

Como conclusión general: la presente investigación se centró en el análisis de un grupo de estudiantes de preparatoria bilingüe con una competencia lingüística en inglés intermedia y en algunos casos intermedia avanzada. El análisis de los datos nos lleva a

concluir que a la hora de leer textos en inglés, los participantes sí emplean estrategias tanto cognitivas, metacognitivas y socioafectivas. Se recomienda realizar una investigación posterior en relación a las estrategias socioafectivas, es decir, un estudio en donde se promueva la relación interpersonal y el trabajo en equipo para medir cómo la afectividad reduce la ansiedad a partir del compartir con los demás.

Esta investigación, además de abrirle las puertas a estudios con profesores o con estudiantes con diferentes niveles de competencia lingüística, también pudiera conducir a una segunda parte del proceso lector, y no llegar sólo a la comprensión sino alcanzar una interpretación total del texto en inglés, aplicando los conocimientos en algo concreto.

Se cierra el capítulo con la observación de que los resultados presentados en esta tesis doctoral corresponden única y exclusivamente a una muestra de la población del CIDEB (alumnos bilingües en español e inglés); si el mismo estudio se extrapola a otro contexto, existe la probabilidad de que los resultados sean diferentes.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre de Quevedo, L., Mandatori de Villagra, L., Ovejero, D. & Rojas I. (2002). Estudio preliminar sobre predilección y dificultades durante la actividad lectora en Alumnos del Dpto. Fray M. Esquiú, Catamarca. Congreso Regional de ciencia y tecnología de la Universidad de Catamarca, Argentina. Recuperado el 20 de enero 2010 de www.editorial.unca.edu.ar/.../Estudio%20Actividad%20Lectora.pdf
- Alderson, J.C. & Urquhart, A. H. (Eds.). (1984). *Reading in a Foreign Language*. London: Longman.
- Alexander, T., Roodin P. & Gorman B. (1998). *Psicología Evolutiva*. Madrid: Pirámide.
- Almasi, J. F. (2003). *Teaching Strategic Processes in Reading*. New York: The Guilford Press.
- Alonso, C. M., Gallego D. J. & Honey, P. (1999). *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.
- Anderson, N. (1999). *Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (1999). *Psicología de la Educación*. Distrito Federal: Alfa Omega.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Barrantes Echavarría, R. (2004). *Investigación: un camino al conocimiento, un enfoque cuantitativo y cualitativo*. San José: Universidad Estatal a Distancia.

- Beech, J. & Singleton Ch. (1997). *The Psychological Assessment of Reading. Assessment of affective and motivational aspects of reading* (pp. 160-166). Recuperado de la base de datos Books.google
- Brown, D. (2007). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. (3rd ed.). New York: Longman.
- Building Reading Proficiency at the Secondary Level: A Guide to Resources. (2010). SEDL Advancing Research Improving Education. Accesado el 15 de enero 2010. Recuperado de <http://www.sedl.org/pubs/reading16/7.html>
- Carrell, P., Devine J. & Eskey D. (Eds.) (1998). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carrera, B. & Mazzarella, C. (Abril-Junio 2001). Vygosky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), pp. 41-44. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/356/35601309.pdf>
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos: leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- CENNI. *Certificación Nacional de Nivel de Idioma*. (2010). Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <http://www.cenni.sep.gob.mx/>
- Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (2001). *Desarrollo Psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Collier, V. (1987). The Effect of Age on Acquisition of a Second Language for School. *New Focus. The national clearinghouse for bilingual education*, 2. 1-11. Accesado el 12 de Mayo, 2006. Recuperado de la página http://www.thomasandcollier.com/Downloads/1988_Effect-of-Age-on_Acquisition-of_L2-for-School_Collier-02aage.pdf

- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.* (2001). Strasbourg: Council of Europe. Traducción en español realizada por la Dirección Académica del Instituto Cervantes y publicada de acuerdo con el Consejo de Europa: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* (2002). Madrid: Subdirección General de Cooperación Internacional Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational Research.* (3rd edition). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Curcio, C. (2002). *Investigación Cuantitativa: Una Perspectiva Epistemológica y Metodológica.* Armenia: Editorial Kinesis.
- Choi, K. (2003). A Study on the Effects of Socioaffective Strategies on Reading Comprehension. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 7(1), 45-61.
- Day, R. (1994). Selecting a passage for the EFL Reading class, volume 32, p. 20. *Forum.* Accedido el 27 de marzo de 2008, de <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol32/no1/p20.htm>
- Day, R. R. & Bamford, J. (2005). *Extensive Reading in the Second Language Classroom.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Devine, J. (1998). The relationship between general language competence and second language reading proficiency: implications for teaching. En Carrel, P., Devine, J. & Eskey, D. (eds.). *Interactive Approaches to Second Language Reading*, (pp. 260-274). Cambridge: Cambridge University Press.

- Drew, W. F., Olds, A. R, & Olds, H. F. Jr. (1974). *Cómo motivar a sus alumnos*. Barcelona: Ceac.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. New York: Oxford University Press.
- Fernández, M. & Montero, S. (2005). La lectura en segundas lenguas: análisis de la efectividad de la contextualización previa y sus implicaciones metodológicas. *Porta Linguarum*, 35-44. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=1153738&orden...
- Fernández, P. (1999). Conocimiento previo, esquemas de género y comprensión lectora en inglés como lengua extranjera. Tesis de Doctorado publicada en línea, Universidad de Murcia, Departamento de Filología Inglesa, España. Recuperado el 20 de diciembre 2009 de http://www.tdr.cesca.es/TDX/TDR_UM/TESIS/AVAILABLE/TDR-1129105-134046//Toledo.pdf
- Flick, U. (1998). *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage.
- Gallagher, K. (2004). *Deeper Reading*. Portland: Stenhouse Publishers.
- Gárate, M. (1994). La Comprensión y el Recuerdo de Narraciones. *La Comprensión de Cuentos en los niños. Un Enfoque Cognitivo y Sociocultural* (pp. 36-57). Recuperado de la base de datos Books.google.
- Giroux, S. & Tremblay, G. (2004). *Metodología de las Ciencias Humanas*. Distrito Federal: Fondo de cultura económica.
- Gunning, T. G. (2000). *Creating Literacy Instruction for All Children*. (3rd edition). Needham Heights: Pearson.

- Haynes, J. (2005). Stages of Second Language Acquisition. Accesado el 9 de Abril, 2007. Recuperado de http://www.everythingsl.net/in-services/language_stages.php
- Hernández, A. (2002). Las Estrategias de Aprendizaje como un medio de Apoyo en el proceso de Asimilación. *Revista Cubana de Educación Superior*, vol. 22, no. 3. 1-14. Accesado en Febrero, 2007. Recuperado de http://www.dict.uh.cu/rev_edu.sup_2002_no3.asp
- Herrero, J. (2006). Introducción a la Gramática del Texto y a la Lingüística Textual. *Teorías de Pragmática, de Lingüística Textual y de Análisis del Discurso*. (pp. 75-100). Recuperado de la base de datos Books.google.
- Hidalgo, J. L. (2000). *Constructivismo y Aprendizaje Escolar*. Distrito Federal: Castellanos.
- Kerper Mora, J. (2008). Metalinguistic Transfer in Spanish/English Biliteracy. Accesado en enero, 2009, del sitio electrónico de la Universidad del estado de San Diego. Recuperado de <http://coe.sdsu.edu/people/jmora/moramodules/MetalingTransfer.htm>
- Kolić-Vehovec, S. & Bajšanski, I. (2007). Comprehension monitoring and Reading comprehension in bilingual students. *Journal of Reasearch in Reading*, 30(2), pp. 198-211. doi: 10.1111/j.1467-9817.2006.00319.x
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. D. & Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. London: Prentice Hall Europe.

- Krashen, S. D. & Terrell, T. D. (1988). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. UK: Prentice Hall.
- Lavadenz, M. (2003). Think Aloud Protocols: Teaching Reading Processes to Young Bilingual Students. *Center for Applied Linguistics*. Recuperado de <http://www.cal.org/resources>
- Madrid, D., Gallego, J. A., Rodríguez, J., Urbano, B., Fernández, J., Manrique, I., Hidalgo, E. & Leyva C. (1994). Motivación, rendimiento y personalidad en el aula de idioma. En *Actas de las IX Jornadas Pedagógicas para la enseñanza de inglés*, (pp. 198-214). Accesado el 3 de diciembre, 2007, del sitio electrónico de la Universidad de Granada, España. Recuperado de la página http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Motivacion_%20Rendimiento_y_Personalidad.pdf
- Madriz, E. (2003). Focus Groups in Feminist Research. En Denzin, Norman & Lincoln, Ivonna S. (eds.). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*, (pp. 363-388). Thousand Oaks: Sage.
- Maqueo, A. M. (2005). *Lengua, Aprendizaje y Enseñanza*. Distrito Federal: Editorial Limusa.
- Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. London: Sage.
- McKeown, R.G., & Gentilucci, J.L. (2007, October). Think-Aloud Strategy: Metacognitive Development and Monitoring Comprehension in the Middle School Second-Language Classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(2), 136–147. doi: 10.1598/JAAL.51.2.5
- Mitchell, J. (2003). La adquisición de un segundo idioma: El Inglés. *Revista Virtual de Educación Superior*, vol 1, no. 1. Accesado el 12 de Febrero, 2007, del sitio

- electrónico de la Universidad Especializada de las Américas en Panamá.
Recuperado de la página <http://www.udelas.ac.pa/vol1/Joany1.htm>
- Monereo, C. (2002). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Machado Libros.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle and Heinle.
- Nambiar, R. (2009). Cross Linguistic Transfer between L1 and L2 Texts: Learning Strategies Used by Bilingual Malay Tertiary Learners. *European Journal of Social Sciences*. 7(3), 114-125.
- Nuttall, Ch. (1996). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Heinemann.
- O' Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury.
- Pérez Cabaní, M. L. (1997). *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum*. Barcelona: Horsori.
- Pozo Municio, I. (1996). *Aprendices y Maestros*. Madrid: Alianza Editorial.
- Proyecto Curricular: Lectura. (2008). Inspección Departamental Montevideo Oeste. Distrito N° 7. Accesado el 15 de enero de 2010. Disponible en <http://www.scribd.com/doc/5886693/Proyecto-curricular-lectura>
- Raffini, J. P. (1998). *150 formas de incrementar la motivación en la clase*. Buenos Aires: Troquel.
- Ramírez, J. L. (2007). *Las Investigaciones sobre la Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en México*. Distrito Federal: Plaza y Valdés.

- Ramírez, J. L. (2010). *Las Investigaciones sobre la Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en México*. Distrito Federal: Cengage Learning.
- Richards, J. C. & Lockhart, Ch. (1994). *Reflecting Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. and. Rodgers, T. S (2006). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., Platt, J., & Platt, H. (1992). *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Essex: Longman.
- Rodríguez, M. E. (1999). La Universalidad del proceso de lectura y sus implicaciones para la enseñanza del Inglés en México. *educar. Revista de Educación*, 8. Recuperado de <http://educar.jalisco.gob.mx/08/8educar.html>
- Ruddell, R., Rudell, M. & Singer, H. (Eds.). (1994). *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: IRA.
- Salazar, L. (2006). Interdependencia Lingüística, Transferencia y Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. *Laurus, Revista de Educación* (pp. 45-72). Accesado el 3 de enero, 2010. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/761/76109904.pdf>
- Sampascual, G. (2007). La lectura: problemas y dificultades. En Castejon, Juan Luis y Leandro Navas (Eds.) *Unas Bases Psicológicas de la Educación Especial*, (pp. 117-150). Recuperado de la base de datos Books.google.
- Sicinsky-Skeans, Sh. et al. (2003). *The Interactive Reader Plus 10*. Evanston, IL: McDougalLitteal Inc.
- Solé, I. (2005). *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAÓ.

Spears, M. (2004). *Shared Reading Coaching Tool*. USA: Staff Development For Educator.

The Teacher's Guide. (1994). English. San Nicolás de los Garza: UANL.

Viero, P., González, R., & Gómez, M. L. (1997). El Uso de Estrategias Macroestructurales en los Primeros Años de Escolarización. *Revista de Psicodidáctica*, 4, 119-126. Recuperado el 11 de enero 2010 de <http://alweb.ehu.es/revista-psicodidactica/historico/1997/19970407.pdf>

Villalba, A. (2006). Procesos cognitivos y metacognitivos aplicados por estudiantes de primer semestre de Psicología cuando leen un texto en inglés. *Revista Psicogente*, 9(15), 44-55.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.

Wilhelm, J. (2001). *Improving comprehension with think-aloud strategies*. New York: Scholastic.

Zwaan, R. A. (1999). Situation Models: The Mental Leap into Imagined Worlds. *Current Directions in Psychological Science*, 8(1), 15-18. Recuperado el 11 de enero de 2010 de <http://www.jstor.org/stable/20182546>

Reading Tips

The authors of the following two essays draw upon their experience of living in two worlds. Both authors rely on **comparison and contrast** to organize their materials.

- As you read each essay, look for similarities and differences between the two nations or cultures described.
- Look for **details** that tell you how each author feels about her subject.

As the essay begins . . .

- Atwood introduces her idea that the Canadian-U.S. border is like a one-way mirror.
- Atwood compares Canada and the United States to neighbors separated by a fence.

What Does It Mean?

A *one-way mirror* lets people on one side look through to the other, as if the mirror were a window. People looking from the other side see only themselves, reflected on the mirrored surface.

THROUGH THE ONE-WAY MIRROR

Margaret Atwood

PREVIEW In this essay, Canadian author Margaret Atwood compares the border between the United States and Canada to a one-way mirror. Canadians are always studying America, but Americans seem unaware of Canadians—or anyone else. Atwood finds this to be an interesting and amusing situation.

FOCUS

In the opening paragraphs, Atwood describes some major differences between Canadians and Americans.

MARK IT UP As you read, underline at least two statements Atwood makes about Americans. Do the same for the Canadians. An example is highlighted.

The noses of a great many Canadians

resemble Porky Pig's. This comes from spending so much time pressing them against the longest undefended one-way mirror in the world. The Canadians looking through this mirror behave the way people on the hidden side of such mirrors usually do: they observe, analyze, ponder, snoop and wonder what all the activity on the other side means in

decipherable human terms.

The Americans, bless their innocent little hearts, are rarely aware that they are even being watched, much less by the Canadians. They just go on doing body language, playing in the sandbox of the world, bashing one another on the head and planning how to blow things up, same as always. If they

WORDS
TO
KNOW

analyze (ˈnə-ˈlīz) v. to study carefully by separating into parts

think about Canada at all, it's only when things get a bit snowy or the water goes off or the Canadians start fussing over some piddly detail, such as fish.¹ Then they regard them as unpatriotic; for Americans don't really see Canadians as foreigners, not like the Mexicans, unless they do something weird like speak French or beat the New York Yankees at **baseball**. Really, think the Americans, the Canadians are just like us, or would be if they could.

Or we could switch metaphors and call the border the longest undefended backyard fence in the world. The Canadians are the folks in the neat little bungalow, with the tidy little garden and the duck pond. The Americans are the other folks, the ones in the sprawly mansion with the bad-taste statues on the lawn. There's a perpetual party, or something, going on there—loud music, raucous laughter, smoke billowing from the barbecue. Beer bottles and Coke cans land among the peonies. The Canadians have their own beer bottles and barbecue smoke, but they tend to overlook it. Your own mess is always more forgivable than the mess someone else makes on your patio.

The Canadians can't exactly call the police—they suspect that the Americans are the police—and part of their distress, which seems permanent, comes from their uncertainty as to whether or not they've been invited. Sometimes they do drop by next door, and find it exciting but scary. Sometimes the Americans drop by their house and find it clean. This worries the Canadians. They worry a lot. Maybe those Americans want to buy up their duck pond, with all the money they seem to have, and turn it into a cesspool or a water-skiing emporium.

It also worries them that the Americans don't seem to know who the Canadians are, or even where, exactly, they are. Sometimes the Americans call Canada their backyard, sometimes their front yard, both of which imply ownership. Sometimes they say they are the Mounties and the Canadians

1. some piddly . . . fish: a reference to the occasional clashes between U.S. and Canadian fishers over the boundaries of their fishing territories.

More About . . .

MAJOR LEAGUE **BASEBALL**

In 1985, the Toronto Blue Jays, a relatively new major league baseball team, won their division championship by defeating the New York Yankees in four games.

What Does It Mean?

A *bungalow* is a small, simple, one-story house.

Reading Check

According to Atwood, when do Americans think about Canada?

What Does It Mean?

An *emporium* is a specialized store or business.

Reader Success Strategy

The writers of these two essays make contrasting points about different cultures. As you read Atwood's essay, use a colored marker to highlight points about Canada/Canadians and another color to highlight points about America/Americans. As you read Mora's essay, use one color to highlight aspects of Mexican culture and another color (the same as you chose before) to highlight aspects of American culture.

Pause & Reflect

Review the passages you underlined as you read. Put a **C** next to the phrases below that describe Canadians and an **A** next to those that describe Americans. (**Compare and Contrast**)

loud and messy

clean and tidy

tend to worry

unaware of being watched

More About . . .

(DRAFT DODGERS) During the Vietnam War in the 1960s and 1970s, young American men could be drafted—that is, forced to join the military and fight. Some young men believed the war was wrong or did not wish to fight, so they “dodged” the draft by moving to Canada or other countries to avoid being arrested for refusing to join the military.

As the essay ends . . .

• Atwood explains Canada’s relationship with the United States and the rest of the world.

are Rose Marie.² (All these things have, in fact, been said by American politicians.) Then they accuse the Canadians of being paranoid and having an identity crisis. Heck, there is no call for the Canadians to fret about their identity, because everyone knows they’re Americans, really. If the Canadians disagree with that, they’re told not to be so insecure.

One of the problems is that Canadians and Americans are educated backward from one another. The Canadians—except for the Québécois,³ one keeps saying—are taught about the rest of the world first and Canada second. The Americans are taught about the United States first, and maybe later about other places, if they’re of strategic importance. The Vietnam War (draft dodgers) got more culture shock in Canada than they did in Sweden. It’s not the clothing that is different, it’s those mental noises.

Pause & Reflect

FOCUS

In the next part of her essay, Atwood turns to larger world issues. Though Canada and the United States are allies, the two countries sometimes disagree.

Of course, none of this holds true when you get close enough, where concepts like “Americans” and “Canadians” dissolve and people are just people, or anyway some of them are, the ones you happen to approve of. I, for instance, have never met any Americans I didn’t like, but I only get to meet the nice

ones. That’s what the businessmen think too, though they have other individuals in mind. But big-scale national mythologies have a way of showing up in things like foreign policy, and at events like international writers’ congresses, where the Canadians often find they have more to talk about with the Australians, the West Indians, the New Zealanders⁴ and even the once-loathed snooty Brits, now declining into

2. *Mounties . . . Rose Marie*: a reference to the 1926 operetta *Rose Marie* (later the basis of a popular film starring Nelson Eddy and Jeanette MacDonald), in which the main characters are a Royal Canadian Mounted Policeman and the woman he loves.
3. *Québécois* (kă’bĕ-kwă’): the French-speaking residents of the Canadian province of Quebec.
4. *Australians . . . New Zealanders*: peoples whose countries were, like Canada, once part of the British Empire.

humanity with the dissolution of empire, than they do with the impenetrable and mysterious Yanks.

But only sometimes. Because surely the Canadians understand the Yanks. Shoot, don't they see Yank movies, read Yank mags, bobble around to Yank music and watch Yank telly, as well as their own, when there is any?

Sometimes the Canadians think it's their job to interpret the Yanks to the rest of the world; explain them, sort of. This is an illusion: they don't understand the Yanks as much as they think they do, and it isn't their job.

But, as we say up here among God's frozen people, when Washington catches a cold, Ottawa sneezes. Some Canadians even refer to their capital city as Washington North and wonder why we're paying those guys in Ottawa when a telephone order service would be cheaper. Canadians make jokes about the relationship with Washington which the Americans, in their thin-skinned, bunion-toed way, construe as anti-American (they tend to see any nonworshipful comment coming from that gray, protoplasmic fuzz outside their borders as anti-American). They are no more anti-American than the jokes Canadians make about the weather: it's there, it's big, it's hard to influence, and it affects your life.

Of course, in any conflict with the Dreaded Menace, whatever it might be, the Canadians would line up with the Yanks, probably, if they thought it was a real menace, or if the Yanks twisted their arms or other bodily parts enough or threatened a "scorched-earth policy" (another real quote).

Note the qualifiers. The Canadian idea of a menace is not the same as the U.S. one. Canada, for instance, never broke off diplomatic relations with Cuba, and it was quick to recognize China. Contemplating the U.S.-Soviet growing match, Canadians are apt to recall a line from Blake⁵: "They became what they beheld." Certainly both superpowers suffer from the imperial diseases once so noteworthy among the Romans, the British and the French: arrogance and myopia. But the

5. Blake: the British poet and artist William Blake.

WORDS
TO
KNOW

impenetrable (im-pĕn'ĭ-tra-bəl) adj. impossible to understand; incapable of being pierced
construe (kən-strōō'1) v. to interpret
myopia (mi-ō'pĕ-ə) n. nearsightedness

Reading Check

How does Atwood describe the relationship between the American and Canadian governments?

More About...

U.S. AND SOVIET RELATIONS

During the Cold War (1945–1991) between the United States and the Soviet Union, nearly all Communist nations were allied with the Soviets and were considered enemies of the U.S. Cuba was Communist and allied directly with the Soviets. China, while not aligned with the Soviets, was also a Communist nation. The relationship between the U.S. and China was strained until the early 1970s. The U.S. still has not established official diplomatic ties with Cuba.

Reading Check

What is meant by *imperial diseases*? Which two does Atwood mention?

Pause & Reflect



MARK IT UP

1. Atwood says that “concepts like ‘Americans’ and ‘Canadians’ dissolve” when people get close enough. Circle a passage on page 78 that supports her opinion. (Logical Argument)

2. Check the sentence below that best reflects Atwood’s views. (Make Generalizations)

Canadians and Americans often don’t understand one another.

Canadians always understand Americans.

The two countries have an equal relationship.

3. What is Atwood really saying when she says Americans have Mr. Magoo eyes? (Paraphrase)

bodily-parts threat is real enough, and accounts for the observable wimpiness and flunkiness of some Ottawa politicians. Nobody, except at welcoming-committee time, pretends this is an equal relationship.

Americans don’t have Porky Pig noses. Instead they have Mr. Magoo eyes, with which they see the rest of the world. That would not be a problem if the United States were not so powerful. But it is, so it is.

Pause & Reflect

CUESTIONARIO PARA IDENTIFICAR LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS (CONSTRUCCION DE LOS PROCESOS MENTALES) Y SU FRECUENCIA EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE UN TEXTO EN INGLÉS.

Este instrumento ayudará a que conozcas tu eficiencia en la habilidad de comprensión de lectura en inglés. Es necesario que lo contestes, ya que el objetivo de este cuestionario es que procedas al establecimiento gradual de las destrezas requeridas para comprender un texto en un idioma extranjero (inglés en este estudio). Es muy importante que contestes con toda veracidad.

El siguiente cuestionario tiene la finalidad de obtener datos para una investigación de tesis de doctorado. Por favor, contesta objetivamente con las respuestas que más te identifiques, no hay respuestas correctas ni incorrectas. La información proporcionada será utilizada de manera confidencial.

Lee cuidadosamente cada pregunta y contesta con base en la clave siguiente:

- 0 = Nunca
- 1 = Rara vez
- 2 = A menudo
- 3 = Siempre

Lee con atención cada afirmación y en la línea de la derecha califícala según corresponda a tu caso.

Al encontrarme leyendo un texto en inglés, ¿con qué frecuencia...

1. conecto lo que ya conozco del tema con lo que el texto presenta? _____
2. elaboro hipótesis no presentadas en el texto de lo que pudo ser la causa del conflicto que se aborda? _____
3. elaboro predicciones o me anticipo a lo que sucederá en la historia? _____
4. verifico que mis predicciones hayan sido las correctas? _____
5. centro mi atención en la importancia de palabras clave (en negritas, en itálicas, subrayadas)? _____
6. voy realizando organizadores gráficos (tablas, esquemas, diagramas) para entender los eventos en la historia? _____
7. reconozco con facilidad las ideas principales? _____
8. subrayo las ideas principales? _____
9. voy tomando notas breves en los márgenes de lo que considero más importante? _____
10. empiezo a redactar un resumen de la historia de acuerdo a lo que voy entendiendo de la trama? _____
11. recorro a la imaginación y voy asociando imágenes con la información que voy leyendo? _____

12. me hago preguntas acerca de los eventos que van tomando lugar en la historia? _____
13. aclaro mis posibles dudas acerca del texto volviendo a leer lo que no quedó claro? _____
14. integro comentarios o información que el profesor u otros alumnos aportan? _____
15. utilizo ayudas gráficas como signos de admiración u otro signo para la información que resulta sorprendente? _____
16. utilizo ayudas gráficas como signos de interrogación u otro signo para las dudas que van apareciendo? _____
17. utilizo ayudas gráficas como asteriscos u otro signo para las ideas fundamentales? _____
18. recorro a un diccionario Inglés-Inglés cuando me encuentro con palabras desconocidas? _____
19. recorro a un diccionario Inglés-Español cuando me encuentro con palabras desconocidas? _____
20. utilizo marcadores de diferentes colores para resaltar puntos importantes dándole un significado a cada color? Por ejemplo, un color para las palabras clave, otro para las ideas principales y otro para comentarios del autor. _____
21. comienzo a conectar los eventos de la historia mentalmente con el fin de ir hilando la trama de la historia sin necesidad de hacer resúmenes, mapas conceptuales o usar un diccionario? _____
22. analizo las acciones de los personajes para comprender la trama? _____
23. leo los comentarios en los márgenes que cada autor hace acerca de la historia? _____
24. recorro a la traducción palabra por palabra? _____
25. leo en voz alta? _____
26. me detengo por momentos y reflexiono acerca de lo que leí? _____
27. evalúo si el contenido del texto es interesante? _____
28. Menciona si usas alguna otra estrategia que no aparezca en este cuestionario y la frecuencia con que la utilizas. _____

Agradezco el haber dedicado tiempo para participar en esta investigación educativa. _____

Este instrumento se elaboró con base en las propuestas de los siguientes autores:

Díaz-Barriga, Frida. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.

Gunning, Thomas G. (2000). *Creating Literacy Instruction for All Children*. USA: Pearson.

Monereo, Carles. (2002). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Machado Libros.

Solé, Isabel. (2005). *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAÓ.

Estrategias cognitivas al leer un texto en inglés y su frecuencia de uso según los participantes de la prueba piloto

| Estrategias Cognitivas | Porcentaje de alumnos que <i>siempre</i> utilizan la estrategia (N=10) | Porcentaje de alumnos que <i>a menudo</i> utilizan la estrategia (N=10) | Porcentaje de alumnos que <i>rara vez</i> utilizan la estrategia (N=10) | Porcentaje de alumnos que <i>nunca</i> utilizan la estrategia (N=10) |
|---|--|---|---|--|
| 1. Conecto lo que ya conozco del tema con lo que el texto presenta | <u>60</u> | 40 | 0 | 0 |
| 2. Elaboro hipótesis no presentadas en el texto de lo que pudo ser la causa del conflicto que se aborda | 0 | <u>60</u> | 30 | 10 |
| 3. Elaboro predicciones o me anticipo a lo que sucederá en la historia | 30 | 40 | 30 | 0 |
| 4. Verifico que mis predicciones hayan sido las correctas | 50 | 40 | 10 | 0 |
| 5. Centro mi atención en la importancia de palabras clave (en negritas, en itálicas, subrayadas) | 40 | <u>60</u> | 0 | 0 |
| 6. Voy realizando organizadores gráficos (tablas, esquemas, diagramas) para entender los eventos en la historia | 0 | 30 | 40 | 30 |
| 7. Reconozco con facilidad las ideas principales | 30 | <u>70</u> | 0 | 0 |
| 8. Subrayo las ideas principales | 10 | 40 | 30 | 20 |
| 9. Voy tomando notas breves en los márgenes de lo que considero más importante | 30 | 50 | 0 | 20 |
| 10. Empiezo a redactar un resumen de la historia de acuerdo a lo que voy | 0 | 20 | 30 | 50 |

| | | | | |
|---|-----------|-----------|----|-----------|
| entendiendo de la trama | | | | |
| 11. Recorro a la imaginación y voy asociando imágenes con la información que voy leyendo | <u>70</u> | 20 | 10 | 0 |
| 12. Me hago preguntas acerca de los eventos que van tomando lugar en la historia | 40 | 40 | 20 | 0 |
| 13. Aclaro mis posibles dudas acerca del texto volviendo a leer lo que no quedó claro | 50 | 30 | 20 | 0 |
| 14. Integro comentarios o información que el profesor u otros alumnos aportan | 20 | <u>60</u> | 20 | 0 |
| 15. Utilizo ayudas gráficas como signos de admiración u otro signo para la información que resulta sorprendente | 20 | 20 | 30 | 30 |
| 16. Utilizo ayudas gráficas como signos de interrogación u otro signo para las dudas que van apareciendo | 30 | 30 | 20 | 20 |
| 17. Utilizo ayudas gráficas como asteriscos u otro signo para las ideas fundamentales | 20 | 50 | 30 | 0 |
| 18. Recorro a un diccionario <u>Inglés-Inglés</u> cuando me encuentro con palabras desconocidas | 10 | 40 | 40 | 10 |
| 19. Recorro a un diccionario <u>Inglés-Español</u> cuando me encuentro con palabras desconocidas | 30 | 30 | 40 | 0 |
| 20. Utilizo marcadores de diferentes colores para resaltar puntos importantes dándole un significado a cada color. Por ejemplo, un color para las palabras clave, otro para las | 0 | 20 | 20 | <u>60</u> |

| | | | | |
|--|-----------|----|----|----|
| ideas principales y otro para comentarios del autor. | | | | |
| 21. Comienzo a conectar los eventos de la historia mentalmente con el fin de ir hilando la trama de la historia sin necesidad de hacer resúmenes, mapas conceptuales o usar un diccionario | <u>60</u> | 30 | 10 | 0 |
| 22. Analizo las acciones de los personajes para comprender la trama | <u>70</u> | 30 | 0 | 0 |
| 23. Leo los comentarios en los márgenes que cada autor hace acerca de la historia | 30 | 50 | 20 | 0 |
| 24. Recorro a la traducción palabra por palabra | 0 | 0 | 50 | 50 |
| 25. Leo en voz alta | 0 | 40 | 40 | 20 |
| 26. Me detengo por momentos y reflexiono acerca de lo que leí | 50 | 40 | 10 | 0 |
| 27. Evalúo si el contenido del texto es interesante | 50 | 30 | 20 | 0 |

CUESTIONARIO PARA IDENTIFICAR LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS (CONOCIMIENTO SOBRE EL FUNCIONAMIENTO COGNITIVO) EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE UN TEXTO EN INGLÉS.

Este instrumento ayudará a que conozcas tu eficiencia en la habilidad de comprensión de lectura en inglés. Es necesario que lo contestes, ya que el objetivo de este cuestionario es que procedas al establecimiento gradual de las destrezas requeridas para comprender un texto en un idioma extranjero (inglés en este estudio). Es muy importante que contestes con toda veracidad.

El siguiente cuestionario tiene la finalidad de obtener datos para una investigación de tesis de doctorado. Por favor, contesta objetivamente con las respuestas que más te identifiques, no hay respuestas correctas ni incorrectas. La información proporcionada será utilizada de manera confidencial.

Lee cuidadosamente cada pregunta y contesta a continuación.

Antes de realizar la lectura

El ensayo que leerás trata de la visión que los americanos tienen acerca de los canadienses y viceversa. El título del ensayo es “Through the one-way mirror,” escrito por Margaret Atwood.

1. ¿Qué es lo que regularmente hago antes de empezar a leer un texto?

2. ¿Cuál es el propósito de leer este ensayo? (qué es lo que quiero obtener después de esta lectura)

3. ¿Qué información creo que incluye este ensayo a partir de la información que ya se me ha dado?

4. ¿Qué es lo que ya conozco acerca de este tema (la relación entre Canadá y Estados Unidos)?

5. ¿Qué tipo de dificultades creo que tendré para entender este texto?

6. ¿Qué es lo que quiero aprender de este texto?

7. ¿Realizaré una lectura rápida, a mi propio ritmo o lenta?

8. ¿Qué hago cuando el texto se me hace complicado y no lo entiendo?

Agradezco el haber dedicado tiempo para participar en esta investigación educativa.

Ahora procederás a leer el ensayo “Through the one-way mirror.”

Este instrumento se elaboró con base en las propuestas de los siguientes autores:

Díaz-Barriga, Frida. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.

Gunning, Thomas G. (2000). *Creating Literacy Instruction for All Children*. USA: Pearson.

Monereo, Carles. (2002). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Machado Libros.

Solé, Isabel. (2005). *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAÓ.

Estrategias metacognitivas empleadas antes de leer un texto en inglés según los participantes de la prueba piloto

| Categoría | Pregunta | Respuestas y frecuencia de mención |
|-----------------------------------|--|--|
| Estrategia antes de leer un texto | 1. ¿Qué es lo que regularmente hago antes de empezar a leer un texto? | <ul style="list-style-type: none"> • Leer sinopsis (4) • Leer título (4) • Revisar el autor (2) • Contar páginas (2) • Buscar la oración principal (1) • Elaborar predicciones (1) |
| Propósito de lectura actual | 2. ¿Cuál es el propósito de leer este ensayo? (qué es lo que quiero obtener después de esta lectura) | <ul style="list-style-type: none"> • Conocer del tema (9) • Ampliar vocabulario (1) • Conocer mi eficiencia en la habilidad de comprensión de lectura en inglés (1) |
| Predicción | 3. ¿Qué información creo que incluye este ensayo a partir de la información que ya se me ha dado? | <ul style="list-style-type: none"> • La visión que cada país tiene sobre el otro (5) • La relación que existe entre estos dos países en cuanto a costumbres, política e idioma (5) |
| Conocimiento previo | 4. ¿Qué es lo que ya conozco acerca de este tema (la relación entre Canadá y Estados Unidos)? | <ul style="list-style-type: none"> • No hay conocimientos previos suficientes (5) • Que tienen una relación estable (4) • Que los dos hablan el mismo |

| | | |
|--------------------------------------|--|--|
| | | <p>idioma (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que Canadá es un país muy desarrollado (1) • Que pertenecen al TLC (1) • Que tienen culturas muy distintas (1) |
| Posible obstáculo | 5. ¿Qué tipo de dificultades creo que tendré para entender este texto? | <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario desconocido (7) • No comprender a profundidad la relación entre ambos países (2) |
| Objetivo de aprendizaje del texto | 6. ¿Qué es lo que quiero aprender de este texto? | <ul style="list-style-type: none"> • Qué relación mantienen los americanos y canadienses (9) |
| Velocidad de lectura | 7. ¿Realizaré una lectura rápida, a mi propio ritmo o lenta? | <ul style="list-style-type: none"> • Ritmo propio (9) • Depende, si la lectura es difícil leeré lento para entender (1) |
| Estrategia para superar dificultades | 8. ¿Qué hago cuando el texto se me hace complicado y no lo entiendo? | <ul style="list-style-type: none"> • Volver a leer (7) • Solicitar ayuda (2) • Leer lentamente (2) • Buscar significados (1) • Traducir (1) |

ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

THROUGH THE ONE-WAY MIRROR by Margaret Atwood.

A) Answer the following questions after reading the story.

1. What does a one-way mirror mean?

2. When do Americans think about Canada?

3. Write a C if the characteristics refer to Canadians and an A if they refer to Americans

- Loud and messy
- Clean and tidy
- Tend to worry
- Unaware of being watched

4. How does Atwood describe the relationship between the American and Canadian governments?

5. What is meant by imperial diseases? Which two does Atwood mention?

6. What sentence best reflects Atwood's views?

- A) Canadians and Americans often don't understand one another.
- B) Canadians always understand Americans.
- C) The two countries have an equal relationship

7. What is Atwood really saying when she says Americans have Mr. Magoo eyes?

8. Atwood says that when Washington catches cold, Ottawa sneezes, meaning that...

B) Read the first 47 lines and classify the characteristics of American and Canadians.

| Americans  | Canadians  |
|--|--|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

C) Draw a line and match the words with their appropriate meanings. Then write a sentence using each of them.

raucous

the inability to see things properly when they are far away, because there is something wrong with your eyes.

impenetrable

to interpret

construe

a house which has only one level, and no stairs.

myopia

loud, harsh, and rather unpleasant.

bungalow

store or large shop

emporium

impossible or very difficult to get through.

D) Write a sentence using each of the words.

1. raucous

2. impenetrable

3. construe

4. myopia

5. bungalow

6. emporium

RESPUESTAS DE LAS ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

THROUGH THE ONE-WAY MIRROR by Margaret Atwood.

A) Answer the following questions after reading the story.

1. What does a one-way mirror mean?

A one-way mirror lets people on one side look through to the other, as if the mirror were a window. People looking from the other side see only themselves, reflected on the mirrored surface.

2. When do Americans think about Canada?

Atwood says Americans only think about Canadians when there is cold weather or issues with water or a dispute, such as the one over fishing territory.

3. Write a C if the characteristics refer to Canadians and an A if they refer to Americans

A Loud and messy

C Clean and tidy

C Tend to worry

A Unaware of being watched

4. How does Atwood describe the relationship between the American and Canadian governments?

Atwood is using a simile. She is trying to emphasize how much time Canadians spend observing and studying the behavior of Americans. She compares their behavior to that of someone whose face is pressed up against a mirror, trying to get a better view.

5. What is meant by imperial diseases? Which two does Atwood mention?

Atwood means wanting to conquer and rule an empire. She cites three examples of empires from history –the Roman, British, and French.

6. What sentence best reflects Atwood's views?

A) Canadians and Americans often don't understand one another.

B) Canadians always understand Americans.

C) The two countries have an equal relationship

7. What is Atwood really saying when she says Americans have Mr. Magoo eyes?

Mr. Magoo is a cartoon character who suffers from severe myopia, or nearsightedness. By saying that Americans have Mr. Magoo eyes, Atwood is implying that Americans do not see the rest of the world clearly, as it really is.

8. Atwood says that when Washington catches cold, Ottawa sneezes, meaning that...

the Canadian government reacts to whatever the United States' government is doing or wants.

Possible Answers

B) Read the first 47 lines and classify the characteristics of American and Canadians.

| Americans  | Canadians  |
|---|---|
| Sprawling/loud | Neat/quiet |
| Americans don't expand their own vision past their own country (difference) | Canadians are always peering into America to observe the culture (difference) |
| Americans are taught about the United States first, then about other places. (difference) | Canadians are taught about the rest of the world first, then Canada (difference) |
| Americans watch closely what goes on in Washington D.C. (similarity) | Canadians watch closely what goes on in Washington D.C. (similarity) |

C) Draw a line and match the words with their appropriate meanings. Then write a sentence using each of them.

raucous

the inability to see things properly when they are far away, because there is something wrong with your eyes.

impenetrable

to interpret

construe

a house which has only one level, and no stairs.

myopia

loud, harsh, and rather unpleasant.

bungalow

store or large shop

emporium

impossible or very difficult to get through.

Exercise D
Answers may vary

Resultados del Ejercicio 1

| Participantes | Respuestas correctas |
|---------------|----------------------|
| #1 | 6 de 8 |
| #2 | 4 de 8 |
| #3 | 5 de 8 |
| #4 | 5 de 8 |
| #5 | 4 de 8 |
| #6 | 6 de 8 |
| #7 | 3 de 8 |
| #8 | 5 de 8 |
| #9 | 6 de 8 |
| #10 | 7 de 8 |

Resultados del Ejercicio 2

| Participantes | 5 características para los americanos | 5 características para los canadienses |
|---------------|---------------------------------------|--|
| #1 | 3 de 5 | 4 de 5 |
| #2 | 5 de 5 | 5 de 5 |
| #3 | 5 de 5 | 5 de 5 |
| #4 | 5 de 5 | 5 de 5 |
| #5 | 5 de 5 | 5 de 5 |
| #6 | 3 de 3 | 3 de 3 |
| #7 | 5 de 5 | 5 de 5 |
| #8 | 5 de 5 | 5 de 5 |
| #9 | 4 de 4 | 4 de 4 |
| #10 | 3 de 3 | 3 de 3 |

Resultados del Ejercicio 3

| Participantes | Respuestas correctas |
|---------------|----------------------|
| #1 | 6 de 6 |
| #2 | 6 de 6 |
| #3 | 6 de 6 |
| #4 | 6 de 6 |
| #5 | 6 de 6 |
| #6 | 6 de 6 |
| #7 | 6 de 6 |
| #8 | 6 de 6 |
| #9 | 6 de 6 |
| #10 | 6 de 6 |

Resultados del Ejercicio 4

| Participantes | Uso correcto de las palabras |
|---------------|------------------------------|
| #1 | 5 de 6 |
| #2 | 6 de 6 |
| #3 | 6 de 6 |
| #4 | 6 de 6 |
| #5 | 6 de 6 |
| #6 | 6 de 6 |
| #7 | 6 de 6 |
| #8 | 6 de 6 |
| #9 | 6 de 6 |
| #10 | 6 de 6 |

CUESTIONARIO PARA IDENTIFICAR LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS (CONOCIMIENTO SOBRE EL FUNCIONAMIENTO COGNITIVO) EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE UN TEXTO EN INGLÉS.

Este instrumento ayudará a que conozcas tu eficiencia en la habilidad de comprensión de lectura en inglés. Es necesario que lo contestes ya que el objetivo de este cuestionario es que procedas al establecimiento gradual de las destrezas requeridas para comprender un texto en un idioma extranjero (inglés en este estudio). Es muy importante que contestes con toda veracidad.

El siguiente cuestionario tiene la finalidad de obtener datos para una investigación de tesis de doctorado. Por favor, contesta objetivamente con las respuestas que más te identifiques, no hay respuestas correctas ni incorrectas. La información proporcionada será utilizada de manera confidencial.

Lee cuidadosamente cada pregunta y contesta a continuación.

Después de realizar la lectura

1. ¿Identifiqué la idea principal del ensayo?

2. ¿Cómo supe cuál es la idea principal?

3. ¿Qué estrategia utilicé cuando me encontré con palabras desconocidas?

4. ¿Recuerdo alguna información importante del ensayo?

5. Si contesté sí en la pregunta anterior, ¿qué recuerdo de lo que leí y me pareció importante?

6. ¿Por qué leí este ensayo?

7. ¿Tiene sentido lo que leí?

8. ¿De qué manera me es útil la lectura de este ensayo?

9. ¿Qué aprendí del texto?

10. ¿Qué dudas tengo aún?

11. ¿Cómo puedo resolver mis dudas?

12. ¿De qué manera puedo conectar lo que ya leí con la información que ya conocía antes de leer este texto?

13. ¿Qué objetivo me planteé antes de comenzar a leer?

14. ¿Logré el objetivo que me planteé?

15. ¿A qué creo que se deba el que haya conseguido o no el objetivo?

16. Si volviera a realizar esta lectura con el mismo objetivo, de que forma leería y que procedimientos de lectura utilizaría?

17. ¿En qué momento y qué tipo de dificultades encontré?

18. ¿Cómo superé las dificultades?

19. ¿Estaba enterado antes de empezar a leer qué es lo que quería del texto para así decidir cómo iba a leerlo?

20. ¿De qué estrategia me valí (ojear primero, seleccionar información detalladamente, alguna otra estrategia) para prepararme antes de leer?

De nueva cuenta agradezco el haber dedicado tiempo para participar en esta investigación educativa.

Este instrumento se elaboró con base en las propuestas de los siguientes autores:

Díaz-Barriga, Frida. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.

Gunning, Thomas G. (2000). *Creating Literacy Instruction for All Children*. USA: Pearson.

Monereo, Carles. (2002). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Machado Libros.

Solé, Isabel. (2005). *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAÓ.

Estrategias metacognitivas empleadas después de leer el ensayo según los participantes de la prueba piloto

| Categoría | Pregunta | Respuestas y frecuencia de mención |
|--|---|---|
| Idea principal | 1. ¿Identifiqué la idea principal del ensayo? | <ul style="list-style-type: none"> Todos los participantes respondieron afirmativamente |
| Estrategia para identificar la idea principal | 2. ¿Cómo supe cuál es la idea principal? | <ul style="list-style-type: none"> Leyendo, pues se va desarrollando durante toda la lectura (9) Se encuentra al principio del ensayo (3) Buscando lo más importante (1) |
| Estrategia utilizada para superar dificultades | 3. ¿Qué estrategia utilicé cuando me encontré con palabras desconocidas? | <ul style="list-style-type: none"> Contexto (6) Diccionario (4) Leer datos en los márgenes (1) Subrayar (1) Preguntar a la maestra (1) |
| Información recordada | 4. ¿Recuerdo alguna información importante del ensayo? | <ul style="list-style-type: none"> Nueve participantes respondieron afirmativamente mientras que uno dijo que no. |
| Información relevante | 5. Si contesté sí en la pregunta anterior, ¿Qué recuerdo de lo que leí y me pareció importante? | <ul style="list-style-type: none"> Que los americanos sólo se preocupan por ellos mismos (4) Que a los canadienses le importa lo que los americanos hacen (2) Que existen estereotipos de estas dos culturas (2) Que los americanos se sienten dueños de Canadá (1) Que Estados Unidos y Canadá tienen desacuerdos (1) |
| Propósito | 6. ¿Por qué leí este ensayo? | <ul style="list-style-type: none"> Para participar en el estudio de la maestra (8) Para aprender (5) |
| Sentido de la lectura | 7. ¿Tiene sentido lo que leí? | <ul style="list-style-type: none"> Todos los participantes respondieron afirmativamente |
| Beneficio de esta lectura | 8. ¿De qué manera me es útil la lectura de este ensayo? | <ul style="list-style-type: none"> Para conocer la relación de los americanos y canadienses (10) |
| Información nueva | 9. ¿Qué aprendí del texto? | <ul style="list-style-type: none"> La visión que cada país tiene del otro (7) Las diferencias y relaciones entre Estados Unidos y Canadá (3) |
| Dudas no aclaradas | 10. ¿Qué dudas tengo aún? | <ul style="list-style-type: none"> Ninguna (5) Por qué estos países toman esa actitud (2) Palabras desconocidas (1) La relación política entre los países (1) Algunas cosas no las entendí (1) ¿Qué piensan los americanos de esto (1) |
| Estrategia para resolver dudas | 11. ¿Cómo puedo resolver mis dudas? | <ul style="list-style-type: none"> Volviendo a leer (5) Investigando (5) Preguntando (3) Usando el diccionario (1) |
| Estrategia para conectar conocimientos previos con información nueva | 12. ¿De qué manera puedo conectar lo que ya leí con la información que ya conocía antes de leer este texto? | <ul style="list-style-type: none"> Reafirmando lo que ya se conocía y agregando información (3) No había conocimientos previos (3) Analizando (1) |

| | | |
|--|---|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionando (1) • Comparando (1) |
| Objetivo planteado | 13. ¿Qué objetivo me planteé antes de comenzar a leer? | <ul style="list-style-type: none"> • Comprender (5) • Aprender (3) • Leer detenidamente para entender (2) • Poner atención (1) • Buscar ideas centrales (1) |
| Objetivo logrado | 14. ¿Logré el objetivo que me planteé? | <ul style="list-style-type: none"> • Todos los participantes respondieron afirmativamente |
| Razón por la que sí se llegó, o no se alcanzó la comprensión | 15. ¿A qué creo que se deba el que haya conseguido o no el objetivo? | <ul style="list-style-type: none"> • Atención enfocada en el texto (2) • Leer detenidamente (2) • Interés (2) • Silencio (1) • Esfuerzo (1) • Falta de conocimientos previos (1) • Texto complicado (1) |
| Estrategias sugeridas si se volviera a leer el mismo texto | 16. Si volviera a realizar esta lectura con el mismo objetivo, ¿de qué forma leería y que procedimientos de lectura utilizaría? | <ul style="list-style-type: none"> • Enfocarse en los detalles (6) • Leer lentamente (3) • Los mismos (4) • Más rápidamente (1) • Buscar las palabras que no entienda (1) |
| Dificultades encontradas | 17. ¿En qué momento y qué tipo de dificultades encontré? | <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario desconocido (8) • Cuando mencionaba eventos o personas reales (1) • Distracción (1) |
| Estrategia para superar dificultades | 18. ¿Cómo superé las dificultades? | <ul style="list-style-type: none"> • Utilizando el diccionario (5) • Usando el contexto (5) • Preguntando (2) • Volviendo a leer (1) |
| Conocimiento del propósito de lectura antes de comenzar | 19. ¿Estaba enterado antes de empezar a leer qué es lo que quería del texto para así decidir cómo iba a leerlo? | <ul style="list-style-type: none"> • Seis participantes respondieron afirmativamente mientras que cuatro dijeron que no |
| Estrategia utilizada antes de leer | 20. ¿De qué estrategia me valí (ojear primero, seleccionar información detalladamente, alguna otra estrategia) para prepararme antes de leer? | <ul style="list-style-type: none"> • Leer la sinopsis (4) • Ojear (2) • Recurrir al conocimiento previo (1) • Tener la idea de lo que buscaba (1) • Ninguna (1) • Buscar y leer lo más importante (1) |

CUESTIONARIO PARA IDENTIFICAR LAS ESTRATEGIAS SOCIOAFECTIVAS (NIVEL DE AFINIDAD ENTRE EL ALUMNO-MAESTRO O ALUMNO-ALUMNO. PAPEL DE LAS EMOCIONES Y ACTITUDES) Y SU FRECUENCIA EN LA COMPRESIÓN LECTORA DE UN TEXTO EN INGLÉS.

Este instrumento ayudará a que conozcas tu eficiencia en la habilidad de comprensión de lectura en inglés. Es necesario que lo contestes, ya que el objetivo de este cuestionario es que procedas al establecimiento gradual de las destrezas requeridas para comprender un texto en un idioma extranjero (inglés en este estudio). Es muy importante que contestes con toda veracidad.

El siguiente cuestionario tiene la finalidad de obtener datos para una investigación de tesis de doctorado. Por favor, contesta objetivamente con las respuestas que más te identifiquen, no hay respuestas correctas ni incorrectas. La información proporcionada será utilizada de manera confidencial.

Lee cuidadosamente cada pregunta y contesta con base en la clave siguiente:

- 0 = Nunca
- 1 = Rara vez
- 2 = A menudo
- 3 = Siempre

Lee con atención cada afirmación y en la línea de la derecha califícala según corresponda a tu caso.

Al encontrarme leyendo un texto en inglés, ¿con qué frecuencia...

1. me dirijo al maestro para expresarle mis dudas acerca de lo que no entendí en la lectura? _____
2. pregunto dudas a algún compañero? _____
3. pregunto dudas a más de un compañero? _____
4. pregunto dudas al compañero más inteligente? _____
5. comparo mis respuestas posteriores a la lectura con mis compañeros? _____
6. discuto el tema de la lectura con algún compañero? _____
7. trabajo en equipo para comprender mejor la lectura? _____
8. ayudo a mis compañeros aclarando dudas que tengan acerca de la lectura? _____
9. siento ansiedad al no entender de qué trata la lectura? _____
10. me siento motivado y con actitud positiva para realizar la lectura? _____
11. me siento desanimado para leer la lectura? _____

Contesta las siguientes preguntas abiertas.

1. ¿Considero que las estrategias de lectura que marqué con mayor frecuencia de la pregunta 1 a la 11 de este cuestionario ayudan a mejorar la comprensión de un texto en inglés? ¿Por qué?

2. ¿Creo necesario el trabajo en equipo cuando se trata de comprender mejor una lectura en inglés? ¿Por qué?

3. Cuando aclaro mis dudas acerca de la lectura, ¿me siento motivado? ¿Por qué?

4. ¿Qué hago para reducir mi ansiedad cuando el texto en inglés que estoy leyendo no es interesante, es demasiado largo, o simplemente no entendí de qué trata?

Agradezco el haber dedicado tiempo para participar en esta investigación educativa.

Este instrumento se elaboró con base en las propuestas de los siguientes autores:

Day, Richard and Julian Bamford. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. USA: Cambridge.

Gunning, Thomas G. (2000). *Creating Literacy Instruction for All Children*. USA: Pearson.

Oxford, Rebecca L. (1990). *Language learning strategies : What every teacher should know*. New York: Newbury.

Estrategias sociales empleadas durante la lectura de un texto en inglés según los participantes de la prueba piloto

| Estrategias sociales | Porcentaje de alumnos que <i>siempre</i> utilizan la estrategia (N=10) | Porcentaje de alumnos que <i>a menudo</i> utilizan la estrategia (N=10) | Porcentaje de alumnos que <i>rara vez</i> utilizan la estrategia (N=10) | Porcentaje de alumnos que <i>nunca</i> utilizan la estrategia (N=10) |
|---|--|---|---|--|
| 1. Me dirijo al maestro para expresarle mis dudas acerca de lo que no entendí en la lectura | 30 | 60 | 10 | 0 |
| 2. Pregunto dudas a algún compañero | 40 | 60 | 0 | 0 |
| 3. Pregunto dudas a más de un compañero | 30 | 30 | 40 | 0 |
| 4. Pregunto dudas al compañero más inteligente | 40 | 40 | 20 | 0 |
| 5. Comparo mis respuestas posteriores a la lectura con mis compañeros | 30 | 40 | 30 | 0 |
| 6. Discuto el tema de la lectura con algún compañero | 30 | 10 | 50 | 10 |
| 7. Trabajo en equipo para comprender mejor la lectura | 0 | 60 | 40 | 0 |
| 8. Ayudo a mis compañeros aclarando dudas que tengan acerca de la lectura | 30 | 60 | 10 | 0 |

Respuestas a las preguntas sobre afectividad según la prueba piloto

| Sentimientos identificados | Porcentaje de alumnos que <i>siempre</i> lo sienten (N=10) | Porcentaje de alumnos que <i>a menudo</i> lo sienten (N=10) | Porcentaje de alumnos que <i>rara vez</i> lo sienten (N=10) | Porcentaje de alumnos que <i>nunca</i> lo sienten (N=10) |
|--|---|--|--|---|
| Siento ansiedad al no entender de qué trata la lectura | 30 | 30 | 40 | 0 |
| Me siento motivado y con actitud positiva para realizar la lectura | 10 | 70 | 10 | 10 |
| Me siento desanimado para leer la lectura | 40 | 50 | 10 | 0 |

Sentimientos experimentados hacia la lectura en inglés según la prueba piloto

| Categoría | Pregunta | Respuestas y frecuencia de mención |
|---|---|---|
| Razón por la que las estrategias marcadas ayudan a la comprensión de un texto en inglés | 1. ¿Considero que las estrategias de lectura que marqué con mayor frecuencia de la pregunta 1 a la 11 de este cuestionario ayudan a mejorar la comprensión de un texto en inglés? ¿Por qué? | <ul style="list-style-type: none"> • Mayor comprensión al apoyarte en otros (5) • Solución a dudas (4) • Reconocer debilidades y mejorarlas (1) • Compartir opiniones y comparar (1) |
| Razón por la que el trabajo en equipo beneficia la comprensión de un texto en inglés | 2. ¿Creo necesario el trabajo en equipo cuando se trata de comprender mejor una lectura en inglés? ¿Por qué? | <ul style="list-style-type: none"> • Sí porque se puede hacer preguntas y discutir (5) • Sí porque se tiene otra perspectiva de la lectura (4) • Sí porque se aprende de los demás (1) • No porque se puede entender por sí mismo (2) • A veces porque se toma en cuenta la opinión de los demás pero da lugar al desorden (1) |
| Razón de motivación | 3. Cuando aclaro mis dudas | <ul style="list-style-type: none"> • Se hará más fácil la lectura (4) |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>acerca de la lectura, ¿me siento motivado? ¿Por qué?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • No habrá problemas en el examen (2) • No hay dudas (1) • Otras personas tienen las mismas dudas (1) • No hay presiones (1) |
| <p>Estrategia para reducir ansiedad al leer un texto en inglés</p> | <p>4. ¿Qué hago para reducir mi ansiedad cuando el texto en inglés que estoy leyendo no es interesante, es demasiado largo, o simplemente no entendí de qué trata?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Relajarse (4) • Leer por partes (4) • Preguntar (2) • Volver a leer (2) • Leer detenidamente (1) • Leer un resumen (1) • Buscarle el lado interesante (1) • Revisar el número de páginas que restan por leer (1) • Usar la imaginación (1) |

PREGUNTAS REALIZADAS EN LA SESIÓN DE GRUPO

1. Al leer solamente el título 'Through the one-way mirror' ¿tuvieron una idea de lo que trataría el texto?
2. ¿Regularmente el título les ayuda a saber de qué se trata alguna lectura?
3. ¿Y ustedes siempre se fijan en el título primero?
4. Cuando iban a empezar a leer, o cuando leyeron el primer párrafo, ¿se imaginaron de qué se iba a tratar el resto de la historia?
5. ¿Y ustedes empiezan a hacer sus hipótesis?
6. ¿Y luego se dieron cuenta de que sí eran algunas cosas que se imaginaron?
7. ¿Qué hicieron cuando encontraron palabras desconocidas?
8. ¿Encontraron palabras, detalles o párrafos que les hicieron el texto más comprensible?
9. ¿Qué palabras claves vieron o se acuerdan?
10. ¿Y ya con esas frases ustedes más o menos ya sabían de qué se trataba?
11. ¿Qué parte fue la que les facilitó la comprensión del texto?
12. ¿Leyeron los comentarios incluidos en los márgenes?
13. ¿Cuál fue la razón de que el texto fuera comprensible? ¿Qué fuera corta la lectura? ¿Qué tuviera palabras fáciles?
14. Al ir leyendo, ¿iban relacionando lo que leían con información que ya conocían?
15. ¿Qué era lo que ya conocían de la información del texto? De lo que dice el libro, ¿qué era lo que ustedes ya sabían?
16. ¿Les pareció que la información presentada fue nueva para sus conocimientos?
17. ¿De qué estrategia se valieron para identificar las ideas principales?
18. ¿En ningún momento hicieron anotaciones?
19. ¿Les preguntaron a los que estaban a lado?
20. ¿Crees que el incluir imágenes ayuda a que el texto sea más comprensible?
21. ¿Y la historia que leyeron no tenía nada?
22. ¿Y eso se les hizo tedioso?
23. ¿En algún momento de la lectura se detuvieron a anticipar información que aún no leían en el mismo texto?

24. ¿Leyeron de corrido?
25. ¿Creen necesario volver a leer el texto para tener una mejor comprensión de él?
26. ¿Creen que la velocidad a la que leían fue la adecuada y por qué?
27. ¿Cómo se aseguraron de que estuvieran entendiendo lo que leían?
28. ¿Se imaginaban lo que iban leyendo?

TRANSCRIPCIÓN DE LA SESIÓN GRUPAL

1. Al leer solamente el título ‘Through the one-way mirror’ ¿tuvieron una idea de lo que trataría el texto?

| |
|--|
| Respuestas |
| Grupo: No. |
| Participante #9: Si usted no me dice de qué trata la lectura yo no me doy cuenta. |
| Participante #5: Yo tampoco. |
| Participante #4: Yo hasta leer me habría dado cuenta. |
| Participante #9: Yo me imaginaba que era algo de una niña; una vida dura de una niña. |
| Participante #10: Yo me imaginaba que era algo de salón de belleza por lo de “mirror.” |

2. ¿Regularmente el título les ayuda a saber de qué se trata alguna lectura?

| |
|--|
| Respuestas |
| Grupo: Sí. |
| Participante #10: Hay títulos bien raros. |
| Participante #9: Hay títulos que pueden significar varias cosas. Hay títulos muy obvios. |

3. ¿Y ustedes siempre se fijan en el título primero?

| |
|-------------------|
| Respuestas |
| Grupo: Sí. |

4. Cuando iban a empezar a leer, o cuando leyeron el primer párrafo, ¿se imaginaron de qué se iba a tratar el resto de la historia?

| |
|--|
| Respuestas |
| Grupo: Sí. |
| Participante #10: Usted nos dijo de qué se iba a tratar. |
| Participante #9: Leyéndolo también te das cuenta. |

5. ¿Y ustedes empiezan a hacer sus hipótesis?

| |
|---|
| Respuestas |
| Grupo: Sí. |
| Participante #9: Empiezas a imaginar cosas que ya sabías, anteriores sobre esos países. |

6. ¿Y luego se dieron cuenta de que sí eran algunas cosas que se imaginaron?

| |
|---|
| Respuestas |
| Grupo: Sí. |
| Participante #9: Algunas no pero algunas sí. No sé por qué me empecé a imaginar que era una guerra. Pero luego me di cuenta que no era. |
| Participante #5: Yo también. |

7 ¿Qué hicieron cuando encontraron palabras desconocidas?

| |
|---|
| Respuestas |
| Participante #9: Las subrayé. |
| Participante #1: Yo las relaciono con la oración. |
| Participante #9: Normalmente las que no entendía eran las que venían ahí de 'vocabulary.' |
| Participante #4: Yo agarro un diccionario. |
| Participante #10: Yo seguí leyendo. |

8. ¿Encontraron palabras, detalles o párrafos que les hicieron el texto más comprensible?

| |
|------------|
| Respuestas |
| Grupo: Sí. |

9. ¿Qué palabras claves vieron o se acuerdan?

| |
|--|
| Respuestas |
| Participante #4: Mr Magoo, Porky Pig. |
| Participante #9: Fish. |
| Participante #5: El del 'backyard'; Cuando Estados Unidos se enferma. |
| Participante #1: Donde decía que los Americanos tomaban a Canadá como su 'backyard'. |
| Participante #3: Las palabritas de a lado, los parrafitos. |

10. ¿Y ya con esas frases ustedes más o menos ya sabían de qué se trataba?

| |
|------------|
| Respuestas |
| Grupo: Sí. |

11. ¿Qué parte fue la que les facilitó la comprensión del texto?

| |
|--|
| Respuestas |
| Participante #10: Cuando dice que eran los vecinos, que un vecino era el que tenía que gastar; como que toda la historia se resumió en comparar. |
| Participante # 9: Está diciendo que una era como una choza vilmente donde vivían los canadienses y otra era de qué una casona. |

12. ¿Leyeron los comentarios incluidos en los márgenes?

| |
|--|
| Respuestas |
| Grupo: Sí |
| Participante #4: No. Yo cuando tenía duda los leía. Cuando tenía duda de algo. |
| Participante #1: Algunos. |

13. ¿Cuál fue la razón de que el texto fuera comprensible? ¿Qué fuera corta la lectura? ¿Qué tuviera palabras fáciles?

| |
|---|
| Respuestas |
| Participante #4: Pues no fue muy comprensible. Yo no lo comprendí al principio. |
| Participante #9: Si fue comprensible porque ya conocías de esos dos países o cosas así y es más fácil relacionar las cosas. |
| Participante #5: A mí se me hizo difícil. Tenía muchas palabras que no conocía. |
| Participante #10: Estaba muy tedioso. Si son como veinte páginas si me da mucha flojera. |
| Participante #1: Las comparaciones. |

14. Al ir leyendo, ¿iban relacionando lo que leían con información que ya conocían?

| |
|--|
| Respuestas |
| Grupo: Sí. |
| Participante #1: Yo no conocía nada, nada de eso. |
| Participante #4: Yo no sabía nada de la relación con Canadá. |

15. ¿Qué era lo que ya conocían de la información del texto? De lo que dice el libro, ¿qué era lo que ustedes ya sabían?

| |
|--|
| Respuestas |
| Participante #10: Que Estados Unidos nada más piensa en ellos mismos. Que son vecinos. |

16. ¿Les pareció que la información presentada fue nueva para sus conocimientos?

| |
|--|
| Respuestas |
| Grupo: Sí. |
| Participante #4: Si yo sí, casi todo. |
| Participante #10: Algunas cosas; gran parte. |
| Participante #9: Si aprendimos algo. |

17. ¿De qué estrategias se valieron para identificar las ideas principales?

| |
|---|
| Respuestas |
| Participante #1: Subrayar. |
| Participante #9: Yo nada, simplemente leer, lo inferes. |
| Participante #5: Yo también nada más lo leí y también inferí. |

18. ¿En ningún momento hicieron anotaciones?

| |
|----------------------------------|
| Respuestas |
| Grupo: No. |
| Participante #9: Yo sí. Una vez. |
| Participante #8: Sí. |

19. ¿Les preguntaron a los que estaban a lado?

| |
|------------|
| Respuestas |
| Grupo: Sí. |

20. ¿Crees que el incluir imágenes ayuda a que el texto sea más comprensible?

| |
|------------|
| Respuestas |
| Grupo: Sí. |

21. ¿Y la historia que leyeron no tenía nada?

| |
|------------|
| Respuestas |
| Grupo: No. |

22. ¿Y eso se les hizo tedioso?

| |
|--|
| Respuestas |
| Participante #2: Es que qué te puedes imaginar si nada más estas comparando situaciones. |
| Participante #5: No hay imágenes. |
| Participante #10: Igual y hubieran puesto a Mr. Magoo. |

23. ¿En algún momento de la lectura se detuvieron a anticipar información que aún no leían en el mismo texto?

| |
|------------|
| Respuestas |
| Grupo: No. |

24. ¿Leyeron de corrido?

| |
|------------|
| Respuestas |
| Grupo: Sí. |

25. ¿Creen necesario volver a leer el texto para tener una mejor comprensión de él?

| |
|---|
| Respuestas |
| Grupo: Sí. |
| Participante #1: Algunas cosas, no todo. |
| Participante #10: No, pero has de cuenta que yo iba leyendo y siempre me pasa que igual me distraigo y no leo no entiendo bien el párrafo entonces tengo que volver a leer, pero no toda la historia, nada más donde no pongo atención. |

26. ¿Creen que la velocidad a la que leían fue la adecuada y por qué?

| |
|--|
| Respuestas |
| Grupo: Sí. |
| Participante #9: Si pero creo que yo pude haberlo comprendido mejor si hubiera estado en mi cuarto, más cómoda, sin estar cansada de todo el día. Depende de lo que hayas hecho antes. |
| Participante #5: Yo iba lento porque era difícil. |
| Participante #4: Yo iba a mi velocidad. |

27. ¿Cómo se aseguraron de que estaban entendiendo lo que leían?

| |
|---|
| Respuestas |
| Participante #9: Yo me lo repetía a mi misma. |
| Participante #3: Porque entendía lo que estaba leyendo después. |
| Participante #4: Porque relacionas, o sea hay coherencia en lo que estás leyendo. |
| Participante #1: Yo supe que entendía hasta las actividades. |
| Participante #5: Le preguntas al de al lado. |

28. ¿Se imaginaban lo que iban leyendo?

| |
|---|
| Respuestas |
| Grupo: Sí. |
| Participante #5: Yo me imagine un puente todo sucio. |
| Participante #4: Yo me imaginaba el patio con los patos. Yo me imaginaba que estaba todo cochino. |
| Participante #1: Yo me imaginaba las casitas. |
| Participante #8: Mr. Magoo. |
| Participante #9: Yo tampoco sabía quién era pero me imaginé un señor con ojos grandes. |
| Participante #3: Algunas partes no. |
| Participante #6: Yo me imaginaba así como la casa de 'Shrek'. |

I. Read the following article. When you finish, proceed to answer the comprehension exercises.

Airbus A380 Superjumbo Twin-Deck, Twin-Aisle Airliner, Europe

The Airbus all new design Superjumbo, the A380, is the world's first twin-deck, twin-aisle airliner. Advantages of the A380 include lower fuel burn per seat and lower operating costs per seat.

The 555 seat Airbus A380-800, with a non-stop range of 8,000nm, was launched in December 2000. The aircraft entered production in January 2002. First flight (with the Rolls-Royce engines) took place from Blagnac Airport, Toulouse, in April 2005. In March 2007, one A380 test aircraft flew to New York and one to Los Angeles, the first transatlantic flights of the A380. Over 100 test flights were completed before its first commercial flight by Singapore Airlines (SIA) from Singapore to Sydney which took place in October 2007. SIA sold the tickets for the flight by online auction on eBay, with the proceeds going to charity.

II. Keep on reading the article and match the images printed at the end with the description of each paragraph.

Upper and lower decks

___ The A380 has twin-aisle cabins on the upper and lower decks. The size of the A380 makes possible a number of configurations and passenger facilities. A three-class layout provides 555 seats. A typical upper deck layout provides 96 business- and 103 economy-class seats. The main deck provides 22 first-class seats and 334 economy-class seats.

___ Two stairwells link the passenger decks. A lifting system between passenger decks provides access for passengers with limited mobility. There is also a cargo hoist linking the two passenger decks.

There are eight full-size doors on either side of the aircraft. On both sides, there are two doors on the main deck and one door on the upper deck forward of the wing that can be used simultaneously for embarking or disembarking passengers.

___ The size of the aircraft also allows for a surprising number of configurations for different airlines, such as luxury beds. Each suite, enclosed by sliding doors, is fitted with a leather upholstered seat, a table, a 23-inch flat screen TV, laptop connections and a range of office software. A separate bed folds up into the wall.

___ The world's biggest airliner also has the smartest cockpit, with screens that show more and make it easier to fly. The A380 cockpit has eight identical large interactive displays on the main instrument panel, with cursor control provided through a track-ball. The displays provide a much larger screen area with clearer presentations, and they are augmented by a HUD (head-up display) that increases pilot situational awareness, particularly during the approach and landing phases.

___ The twin-deck widebody of the roomy A380 has meant that some airlines have requested on board showers, an office, a children's play area, a gym, a bar, shops, a smoking area, and a mini casino. Would you like to fly on the A380?

Taken from:

- (2008). Airbus A380 Superjumbo Twin-Deck, Twin-Aisle Airliner, Europe. *Aerospace Technology*. Retrieved February 17, 2008, from <http://www.aerospace-technology.com/projects/a380/>
- (2007). Luxury jetliner features beds, flatscreen TVs, lobster. *CNN.com/travel*. Retrieved February 27, 2008, from <http://edition.cnn.com/2007/TRAVEL/business.travel/10/26/luxury.jet/index.html>
- (2008). Extending commonality to the A380 generation. *Airbus*. Retrieved February 27, 2008, from http://www.airbus.com/en/aircraftfamilies/a380/flight_deck.html

CUESTIONARIO PARA IDENTIFICAR LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS (CONSTRUCCION DE LOS PROCESOS MENTALES) Y SU FRECUENCIA EN LA COMPRESIÓN LECTORA DE UN TEXTO EN INGLÉS.

Este instrumento ayudará a que conozcas tu eficiencia en la habilidad de comprensión de lectura en inglés. Es necesario que lo contestes, ya que el objetivo de este cuestionario es que procedas al establecimiento gradual de las destrezas requeridas para comprender un texto en un idioma extranjero (inglés en este estudio). Es muy importante que contestes con toda veracidad.

El siguiente cuestionario tiene la finalidad de obtener datos para una investigación de tesis de doctorado. Por favor, contesta objetivamente con las respuestas que más te identifiques, no hay respuestas correctas ni incorrectas. La información proporcionada será utilizada de manera confidencial.

Lee cuidadosamente cada pregunta y contesta con base en la clave siguiente:

- 0 = Nunca
- 1 = Rara vez
- 2 = A menudo
- 3 = Siempre

Lee con atención cada afirmación y en la línea de la derecha califícala según corresponda a tu caso.

Al encontrarme leyendo un texto en inglés, ¿con qué frecuencia...

1. conecto lo que ya conozco del tema con lo que el texto presenta? _____
2. elaboro hipótesis no presentadas en el texto de lo que pudo ser la causa del conflicto que se aborda? _____
3. elaboro predicciones o me anticipo a lo que sucederá en la historia? _____
4. conforme avanzo en la lectura verifico que mis predicciones hayan sido las correctas? _____
5. centro mi atención en la importancia de palabras clave (en negritas, en itálicas, subrayadas)? _____
6. voy realizando organizadores gráficos (tablas, esquemas, diagramas) para entender los eventos en la historia? _____
7. reconozco con facilidad las ideas principales? _____
8. subrayo las ideas principales? _____
9. voy tomando notas breves en los márgenes de lo que considero más importante? _____
10. empiezo a redactar un resumen de la historia de acuerdo a lo que voy entendiendo de la trama? _____
11. recorro a la imaginación y voy asociando imágenes con la información que voy leyendo? _____

12. me hago preguntas acerca de los eventos que van tomando lugar en la historia? _____
13. aclaro mis posibles dudas acerca del texto volviendo a leer lo que no quedó claro? _____
14. integro comentarios o información que el profesor u otros alumnos aportan? _____
15. utilizo ayudas gráficas como signos de admiración u otro signo para la información que resulta sorprendente? _____
16. utilizo ayudas gráficas como signos de interrogación u otro signo para las dudas que van apareciendo? _____
17. utilizo ayudas gráficas como asteriscos u otro signo para las ideas fundamentales? _____
18. recorro a un diccionario Inglés-Inglés cuando me encuentro con palabras desconocidas? _____
19. recorro a un diccionario Inglés-Español cuando me encuentro con palabras desconocidas? _____
20. utilizo marcadores de diferentes colores para resaltar puntos importantes dándole un significado a cada color? Por ejemplo, un color para las palabras clave, otro para las ideas principales y otro para comentarios del autor. _____
21. comienzo a conectar los eventos de la historia mentalmente con el fin de ir hilando la trama de la historia sin necesidad de hacer resúmenes, mapas conceptuales o usar un diccionario? _____
22. analizo las acciones de los personajes para comprender la trama? _____
23. leo los comentarios en los márgenes que cada autor hace acerca de la historia? _____
24. recorro a la traducción palabra por palabra? _____
25. leo en voz alta? _____
26. me detengo por momentos y reflexiono acerca de lo que leí? _____
27. evaluó si el contenido del texto es interesante? _____
28. Menciona alguna otra estrategia (que no aparezca en este cuestionario) que usas **siempre** que lees.

29. Menciona alguna otra estrategia (que no aparezca en este cuestionario) que **a menudo** utilizas al leer.

30. Menciona una estrategia (que no aparezca en este cuestionario) de la que **nunca** hagas uso al leer.

Agradezco el haber dedicado tiempo para participar en esta investigación educativa.

Este instrumento se elaboró con base en las propuestas de los siguientes autores:

Díaz-Barriga, Frida. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.

Gunning, Thomas G. (2000). *Creating Literacy Instruction for All Children*. USA: Pearson.

Monereo, Carles. (2002). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Machado Libros.

Solé, Isabel. (2005). *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAÓ.

Estrategias cognitivas al leer un texto en inglés y su frecuencia de uso según los participantes del estudio

| Estrategias Cognitivas | Porcentaje de alumnos que siempre utilizan la estrategia (N=26) | Porcentaje de alumnos que a menudo utilizan la estrategia (N=26) | Porcentaje de alumnos que rara vez utilizan la estrategia (N=26) | Porcentaje de alumnos que nunca utilizan la estrategia (N=26) |
|---|---|--|--|---|
| 1. Conecto lo que ya conozco del tema con lo que el texto presenta | 30.77 | <u>57.69</u> | 11.54 | 0 |
| 2. Elaboro hipótesis no presentadas en el texto de lo que pudo ser la causa del conflicto que se aborda | 7.69 | 42.31 | 38.46 | 11.54 |
| 3. Elaboro predicciones o me anticipo a lo que sucederá en la historia | 38.46 | 50 | 11.54 | 0 |
| 4. Verifico que mis predicciones hayan sido las correctas | 46.15 | 42.31 | 11.54 | 0 |
| 5. Centro mi atención en la importancia de palabras clave (en negritas, en itálicas, subrayadas) | 42.31 | 30.77 | 23.08 | 3.84 |
| 6. Voy realizando organizadores gráficos (tablas, esquemas, diagramas) para entender los eventos en la historia | 0 | 7.69 | 42.31 | 50 |
| 7. Reconozco con facilidad las ideas principales | 15.38 | <u>69.23</u> | 15.38 | 0 |
| 8. Subrayo las ideas principales | 7.69 | 34.62 | 19.23 | 38.46 |
| 9. Voy tomando notas breves en los márgenes de lo que considero más importante | 7.69 | 23.08 | 38.46 | 30.77 |

| | | | | |
|---|---------------------|---------------------|-------|---------------------|
| 10. Empiezo a redactar un resumen de la historia de acuerdo a lo que voy entendiendo de la trama | 3.85 | 15.38 | 42.31 | 38.46 |
| 11. Recorro a la imaginación y voy asociando imágenes con la información que voy leyendo | <u>65.38</u> | 23.08 | 11.54 | 0 |
| 12. Me hago preguntas acerca de los eventos que van tomando lugar en la historia | 15.38 | <u>65.38</u> | 11.54 | 7.69 |
| 13. Aclaro mis posibles dudas acerca del texto volviendo a leer lo que no quedó claro | <u>61.54</u> | 34.62 | 3.84 | 0 |
| 14. Integro comentarios o información que el profesor u otros alumnos aportan | 15.38 | 42.31 | 42.31 | 0 |
| 15. Utilizo ayudas gráficas como signos de admiración u otro signo para la información que resulta sorpresiva | 0 | 15.38 | 30.77 | <u>53.85</u> |
| 16. Utilizo ayudas gráficas como signos de interrogación u otro signo para las dudas que van apareciendo | 7.69 | 26.92 | 19.23 | 46.16 |
| 17. Utilizo ayudas gráficas como asteriscos u otro signo para las ideas fundamentales | 26.92 | 34.62 | 30.77 | 7.69 |
| 18. Recorro a un diccionario <u>Inglés-Inglés</u> cuando me encuentro con palabras desconocidas | 0 | 42.31 | 34.62 | 23.08 |
| 19. Recorro a un diccionario <u>Inglés-Español</u> cuando me encuentro con palabras desconocidas | 15.38 | 23.08 | 34.62 | 26.92 |

| | | | | |
|--|---------------------|-------|-------|-------|
| 20. Utilizo marcadores de diferentes colores para resaltar puntos importantes dándole un significado a cada color. Por ejemplo, un color para las palabras clave, otro para las ideas principales y otro para comentarios del autor. | 0 | 26.92 | 26.92 | 46.16 |
| 21. Comienzo a conectar los eventos de la historia mentalmente con el fin de ir hilando la trama de la historia sin necesidad de hacer resúmenes, mapas conceptuales o usar un diccionario | <u>65.38</u> | 15.38 | 19.23 | 0 |
| 22. Analizo las acciones de los personajes para comprender la trama | 50 | 23.08 | 26.92 | 0 |
| 23. Leo los comentarios en los márgenes que cada autor hace acerca de la historia | 26.92 | 42.31 | 19.23 | 11.54 |
| 24. Recorro a la traducción palabra por palabra | 3.85 | 7.69 | 38.46 | 50 |
| 25. Leo en voz alta | 7.69 | 19.23 | 42.31 | 30.77 |
| 26. Me detengo por momentos y reflexiono acerca de lo que leí | 7.69 | 46.16 | 38.46 | 7.69 |
| 27. Evalúo si el contenido del texto es interesante | 30.77 | 50 | 15.38 | 3.84 |

CUESTIONARIO PARA IDENTIFICAR LAS ESTRATEGIAS SOCIOAFECTIVAS (NIVEL DE AFINIDAD ENTRE EL ALUMNO-MAESTRO O ALUMNO-ALUMNO. PAPEL DE LAS EMOCIONES Y ACTITUDES) Y SU FRECUENCIA EN LA COMPRESIÓN LECTORA DE UN TEXTO EN INGLÉS.

Este instrumento ayudará a que conozcas tu eficiencia en la habilidad de comprensión de lectura en inglés. Es necesario que lo contestes, ya que el objetivo de este cuestionario es que procedas al establecimiento gradual de las destrezas requeridas para comprender un texto en un idioma extranjero (inglés en este estudio). Es muy importante que contestes con toda veracidad.

El siguiente cuestionario tiene la finalidad de obtener datos para una investigación de tesis de doctorado. Por favor, contesta objetivamente con las respuestas que más te identifiquen, no hay respuestas correctas ni incorrectas. La información proporcionada será utilizada de manera confidencial.

Lee cuidadosamente cada pregunta y contesta con base en la clave siguiente:

- 0 = Nunca
- 1 = Rara vez
- 2 = A menudo
- 3 = Siempre

Lee con atención cada afirmación y en la línea de la derecha califícala según corresponda a tu caso.

Al encontrarme leyendo un texto en inglés, ¿con qué frecuencia...

1. me dirijo al maestro para expresarle mis dudas acerca de lo que no entendí en la lectura? _____
2. pregunto dudas a algún compañero? _____
3. pregunto dudas a más de un compañero? _____
4. pregunto dudas al compañero más inteligente? _____
5. comparo mis respuestas posteriores a la lectura con mis compañeros? _____
6. discuto el tema de la lectura con algún compañero? _____
7. trabajo en equipo para comprender mejor la lectura? _____
8. ayudo a mis compañeros aclarando dudas que tengan acerca de la lectura? _____
9. siento ansiedad al no entender de qué trata la lectura? _____
10. me siento motivado y con actitud positiva para realizar la lectura? _____
11. me siento desanimado para leer la lectura? _____

Contesta las siguientes preguntas abiertas.

1. ¿Por qué considero que las estrategias de lectura que marqué con mayor frecuencia de la pregunta 1 a la 11 de este cuestionario ayudan a mejorar la comprensión de un texto en inglés?

2. ¿Creo necesario el trabajo en equipo cuando se trata de comprender mejor una lectura en inglés? ¿Por qué?

3. Cuando aclaro mis dudas acerca de la lectura, ¿me siento motivado? ¿Por qué?

4. ¿Qué hago para reducir mi ansiedad cuando el texto en inglés que estoy leyendo no es interesante, es demasiado largo, o simplemente no entendí de qué trata?

Agradezco el haber dedicado tiempo para participar en esta investigación educativa.

Este instrumento se elaboró con base en las propuestas de los siguientes autores:

Day, Richard and Julian Bamford. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. USA: Cambridge.

Gunning, Thomas G. (2000). *Creating Literacy Instruction for All Children*. USA: Pearson.

Oxford, Rebecca L. (1990). *Language learning strategies : What every teacher should know*. New York: Newbury.

Estrategias sociales empleadas durante la lectura de un texto en inglés según los participantes del estudio

| Estrategias sociales | Porcentaje de alumnos que <i>siempre</i> utilizan la estrategia (N=26) | Porcentaje de alumnos que <i>a menudo</i> utilizan la estrategia (N=26) | Porcentaje de alumnos que <i>rara vez</i> utilizan la estrategia (N=26) | Porcentaje de alumnos que <i>nunca</i> utilizan la estrategia (N=26) |
|---|--|---|---|--|
| 1. Me dirijo al maestro para expresarle mis dudas acerca de lo que no entendí en la lectura | 11.54 | 42.31 | 46.15 | 0 |
| 2. Pregunto dudas a algún compañero | 23.08 | 69.23 | 7.69 | 0 |
| 3. Pregunto dudas a más de un compañero | 7.69 | 69.23 | 11.54 | 11.54 |
| 4. Pregunto dudas al compañero más inteligente | 26.92 | 53.85 | 19.23 | 0 |
| 5. Comparo mis respuestas posteriores a la lectura con mis compañeros | 11.54 | 65.38 | 19.23 | 3.84 |
| 6. Discuto el tema de la lectura con algún compañero | 15.38 | 50 | 26.92 | 7.69 |
| 7. Trabajo en equipo para comprender mejor la lectura | 11.54 | 30.77 | 38.46 | 19.23 |
| 8. Ayudo a mis compañeros aclarando dudas que tengan acerca de la lectura | 34.62 | 46.15 | 19.23 | 0 |

Sentimientos experimentados hacia la lectura en inglés según el estudio

| Sentimientos identificados | Porcentaje de alumnos que <i>siempre</i> lo sienten (N=26) | Porcentaje de alumnos que <i>a menudo</i> lo sienten (N=26) | Porcentaje de alumnos que <i>rara vez</i> lo sienten (N=26) | Porcentaje de alumnos que <i>nunca</i> lo sienten (N=26) |
|--|---|--|--|---|
| 9. Siento ansiedad al no entender de qué trata la lectura | 19.23 | 26.92 | 42.31 | 11.54 |
| 10. Me siento motivado y con actitud positiva para realizar la lectura | 15.38 | 50 | 30.77 | 3.84 |
| 11. Me siento desanimado para leer la lectura | 0 | 30.77 | 53.85 | 15.38 |

Respuestas a las preguntas sobre afectividad según el estudio

| Categoría | Pregunta | Respuestas y frecuencia de mención |
|---|--|---|
| Razón por la que las estrategias marcadas ayudan al a comprensión de un texto en inglés | 1. ¿Por qué las estrategias que marqué ayudan a mejorar la comprensión de un texto en inglés? | <ul style="list-style-type: none"> • Son fundamentales, útiles y efectivas para entender el texto (12) • Aclaras dudas (4) • La disfrutas (3) • Obtienes más información (5) |
| Razón por la que el trabajo en equipo beneficia la comprensión de un texto en inglés | 2. ¿Creo necesario el trabajo en equipo cuando se trata de comprender mejor una lectura en inglés? ¿Por qué? | <ul style="list-style-type: none"> • Sí (18) • Porque se llega a una idea más elaborada y general • Porque se discuten las ideas y nos ayudan a comprender • No (12) <ul style="list-style-type: none"> - Porque la comprensión se debe hacer individual - Porque hay distracciones - Porque hay confusión de ideas |
| Razón de motivación | 3. Cuando aclaro mis dudas acerca de la lectura, ¿me siento motivado? ¿Por qué? | <ul style="list-style-type: none"> • Sí (19) <ul style="list-style-type: none"> - Porque ya entendí la lectura - Porque aprendo algo nuevo - Porque me da satisfacción - Porque avanzo más en cuanto a comprensión • A veces (6) |

| | | |
|--|---|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - Depende si la lectura es importante - A menos que sea una parte clave de la lectura - No me preocupo tanto cuando tengo una duda - Así ya puedo continuar la lectura <ul style="list-style-type: none"> • No (1) <ul style="list-style-type: none"> - Porque me es indiferente |
| <p>Estrategia para reducir ansiedad al leer un texto en inglés</p> | <p>4. ¿Qué hago para reducir mi ansiedad cuando el texto en inglés que estoy leyendo no es interesante, es demasiado largo o simplemente no entendí de qué trata?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Le pregunto a alguien más o lo comento (7) • Le busco sentido y el lado divertido (6) • Lo releo (6) • Sigo leyendo (4) • Dejo de leer (3) • Lo leo poco a poco o por partes (3) • Dejo de leer y luego regreso a continuar leyendo (2) • Utilizo la imaginación (2) • Busco un resumen (1) • Trato de calmarme y motivarme (1) • Intento concentrarme (1) |

CUESTIONARIO PARA IDENTIFICAR LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS (CONOCIMIENTO SOBRE EL FUNCIONAMIENTO COGNITIVO) EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE UN TEXTO EN INGLÉS.

Este instrumento ayudará a que conozcas tu eficiencia en la habilidad de comprensión de lectura en inglés. Es necesario que lo contestes, ya que el objetivo de este cuestionario es que procedas al establecimiento gradual de las destrezas requeridas para comprender un texto en un idioma extranjero (inglés en este estudio). Es muy importante que contestes con toda veracidad.

El siguiente cuestionario tiene la finalidad de obtener datos para una investigación de tesis de doctorado. Por favor, contesta objetivamente con las respuestas que más te identifiques, no hay respuestas correctas ni incorrectas. La información proporcionada será utilizada de manera confidencial.

Lee cuidadosamente cada pregunta y contesta a continuación.

Antes de realizar una lectura

1. ¿Qué es lo que regularmente hago antes de empezar a leer un texto en inglés?

2. ¿De qué manera me ayuda conocer el propósito de la lectura para que yo pueda lograr la comprensión de un texto en inglés?

3. ¿Qué tan frecuente conecto lo que ya conozco del tema con lo que estoy a punto de leer?

4. ¿Qué tipo de dificultades pueden aparecer durante la lectura de un texto?

5. En el siguiente texto que estoy por leer, ¿Realizaré una lectura rápida, a mi propio ritmo o lenta?

6. ¿Qué hago cuando un texto se me hace complicado y no lo entiendo?

7. ¿Qué tan conciente soy de las estrategias que utilizo **antes** de leer un texto?

Ahora procederás a leer un texto.

8. ¿Qué haré **antes** de leerlo?

Agradezco el haber dedicado tiempo para participar en esta investigación educativa.

Este instrumento se elaboró con base en las propuestas de los siguientes autores:

Díaz-Barriga, Frida. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.

Gunning, Thomas G. (2000). *Creating Literacy Instruction for All Children*. USA: Pearson.

Monereo, Carles. (2002). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Machado Libros.

Solé, Isabel. (2005). *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAÓ.

Estrategias metacognitivas empleadas antes de leer un texto en inglés según los participantes del estudio

| Categoría | Pregunta | Respuestas y frecuencia de mención |
|--|--|---|
| Estrategia antes de leer un texto en inglés | 1. ¿Qué es lo que regularmente hago antes de empezar a leer un texto en inglés? | <ul style="list-style-type: none"> • Leer el título para saber de qué trata el texto (11) • Leer alguna información previa al texto (7) • Buscar comodidad (5) • Buscar concentrarme (4) • Conocer al autor (2) • Tratar de tener un diccionario conmigo (1) |
| Conocer el propósito de realizar una lectura | 2. ¿De qué manera me ayuda a conocer el propósito de la lectura para que yo pueda lograr la comprensión de un texto en inglés? | <ul style="list-style-type: none"> • Conocer el propósito me ayuda a dar seguimiento a la lectura y entenderla mejor (11) • Conocer el propósito me ayuda a saber de qué va a tratar la lectura (5) • Conocer el propósito me ayuda a concentrarme (4) • Conocer el propósito me ayuda a saber en qué me voy a enfocar (2) • Conocer el propósito me ayuda a conocer la utilidad de la lectura y motivarme (2) |
| Conocimiento previo | 3. ¿Qué tan frecuente conecto lo que ya conozco del tema con lo que estoy a punto de leer? | <ul style="list-style-type: none"> • Muy frecuentemente (17) • Siempre (6) • A veces (1) • Rara vez (1) • Nunca (1) |
| Dificultades | 4. ¿Qué tipo de dificultades pueden aparecer | <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario desconocido (23) • Que el tema no sea de mi interés (3) |

| | | |
|------------------------------------|--|--|
| | durante la lectura de un texto? | <ul style="list-style-type: none"> • Metáforas o palabras con dobles significados (2) • No identificar la idea principal o el propósito de la lectura (2) • Distracciones (1) • Falta de conocimiento del tema (1) |
| Velocidad de lectura | 5. En el siguiente texto que estoy por leer, ¿realizaré una lectura rápida, a mi propio ritmo o lenta? | <ul style="list-style-type: none"> • A mi propio ritmo (20) • Rápida (3) • Lenta (1) |
| Solución de dificultades | 6. ¿Qué hago cuando un texto se me hace complicado y no lo entiendo? | <ul style="list-style-type: none"> • Lo vuelvo a leer (18) • Recorro a ayuda (9) |
| Consciencia del uso de estrategias | 7. ¿Qué tan consciente soy de las estrategias que utilizo antes de leer un texto? | <ul style="list-style-type: none"> • Poco (11) • Muy consciente (7) • Regular (2) • Nada (2) |
| Acción antes de leer | 8. ¿Qué haré antes de leerlo? | <ul style="list-style-type: none"> • Leer el título (12) • Averiguar de qué trata el artículo (4) • Ver las preguntas que aparecen después de la lectura (3) • Buscar mi conocimiento previo (2) |

Student number: _____ Date: _____

Airbus A380

Let's learn something about A380, one of the most attractive airplanes in the world.

Before reading the text

A) Answer the following questions individually.

1. Have you ever flown on a plane?

2. What do you imagine the A380 offer?

3. What questions come to your mind about the A380?

4. What have you heard about this new airplane called A380?

5. Why do you think people could consider the A380 a super airplane?

6. What do you think the purpose of learning something about such an airplane is?

B) The words in the box are all related to airplanes. With your classmates, try to explain their meaning in English. You can use synonyms, antonyms or examples of your own life experience using such words.

| | | | |
|---------|-------------|---------------|----------|
| deck | launch | flight | aircraft |
| engines | first class | economy class | |

1



2



3



4



5



Respuestas

- Imagen 4
- Imagen 5
- Imagen 2
- Imagen 3
- Imagen 1

After reading the text**A) Decide if the following statements are true (T), false (F) or not mentioned (NM) in the text.**

1. The A380 is the world's larger passenger plane.
2. The world's biggest airliner also has the smartest cockpit, with screens that show more and make it easier to fly.
3. Singapore Airlines invested the money earned in the first flight in getting more airplanes.
4. The A380 can run on natural-gas mixed synthetic jet fuel.
5. The A380 has showers, an office, a gym and a mini-casino.

B) Correct the following false sentences.

1. The first transatlantic flights of A380 flew to Houston and New Orleans.
-

2. A380 completed its first commercial flight landing at Toulouse, France.
-

3. The A380 is able to accommodate 555 seats in a two-class configuration.
-

C) Vocabulary. Fill in the blanks using the words from the box.

| | | | |
|---------|-------------|---------------|----------|
| deck | first class | flight | aircraft |
| engines | launch | economy class | |

- Care for the environment is the major driving force behind the design of the latest Rolls-Royce _____.
- A380 is the largest commercial airliner in the world, and will carry a maximum of 555 passengers in the standard three class configuration: _____, business class and _____.
- It was the Airbus shareholders who officially approved the _____ of the A380.
- The Airbus A380 is the largest jet airliner ever built and is the world's first double-passenger _____.

D) Reacting to the text

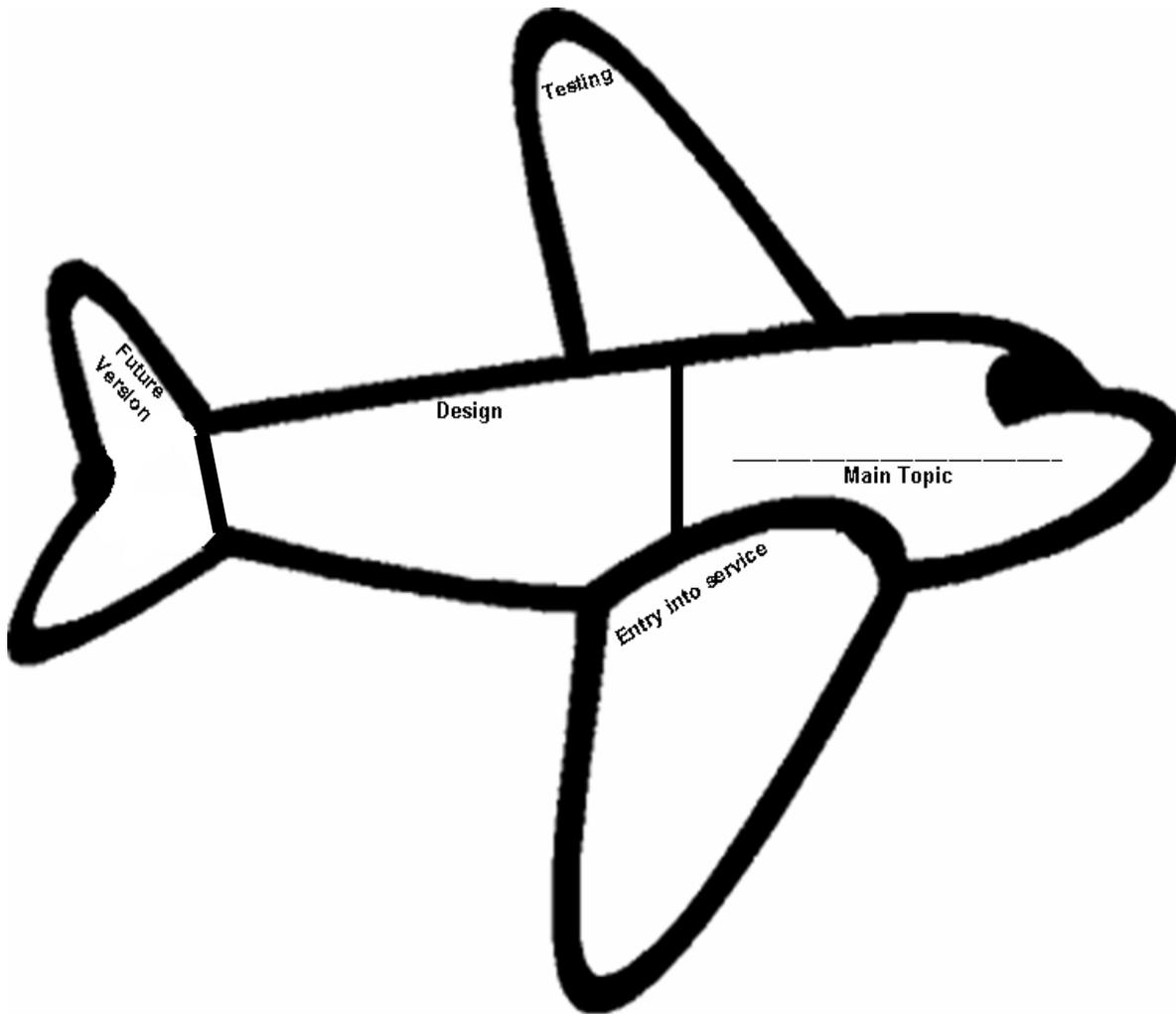
- Were you familiar with this new airplane? If so, when did you hear about it? If not, what information did you find interesting?

- Can you picture yourself in the future flying on one of them? If so, Why? If not, Why not?

- In your opinion, does the A380 have a future? If so, Why? If not, Why not?

- What advantages and disadvantages can you find in the A380?

E) Arrange the information from the text in the following graphic organizer.



Respuestas

After reading the text

A) Decide if the following statements are true (T), false (F) or not mentioned (NM) in the text.

T 1. The A380 is the world's larger passenger plane.

T 2. The world's biggest airliner also has the smartest cockpit, with screens that show more and make it easier to fly.

F 3. Singapore Airlines invested the money earned in the first flight in getting more airplanes.

NM 4. The A380 can run on natural-gas mixed synthetic jet fuel.

T 5. The A380 has showers, an office, a gym and a mini-casino.

B) Correct the following false sentences.

1. The first transatlantic flights of A380 flew to Houston and New Orleans.

The first transatlantic flights of A380 flew to New York and Los Angeles.

2. A380 completed its first commercial flight landing at Toulouse, France.

A380 completed its first commercial flight landing at Sydney, Australia.

3. The A380 is able to accommodate 555 seats in a two-class configuration.

The A380 is able to accommodate 555 seats in a three-class configuration.

C) Vocabulary. Fill in the blanks using the words from the box.

| | | | |
|---------|-------------|---------------|----------|
| deck | first class | flight | aircraft |
| engines | launch | economy class | |

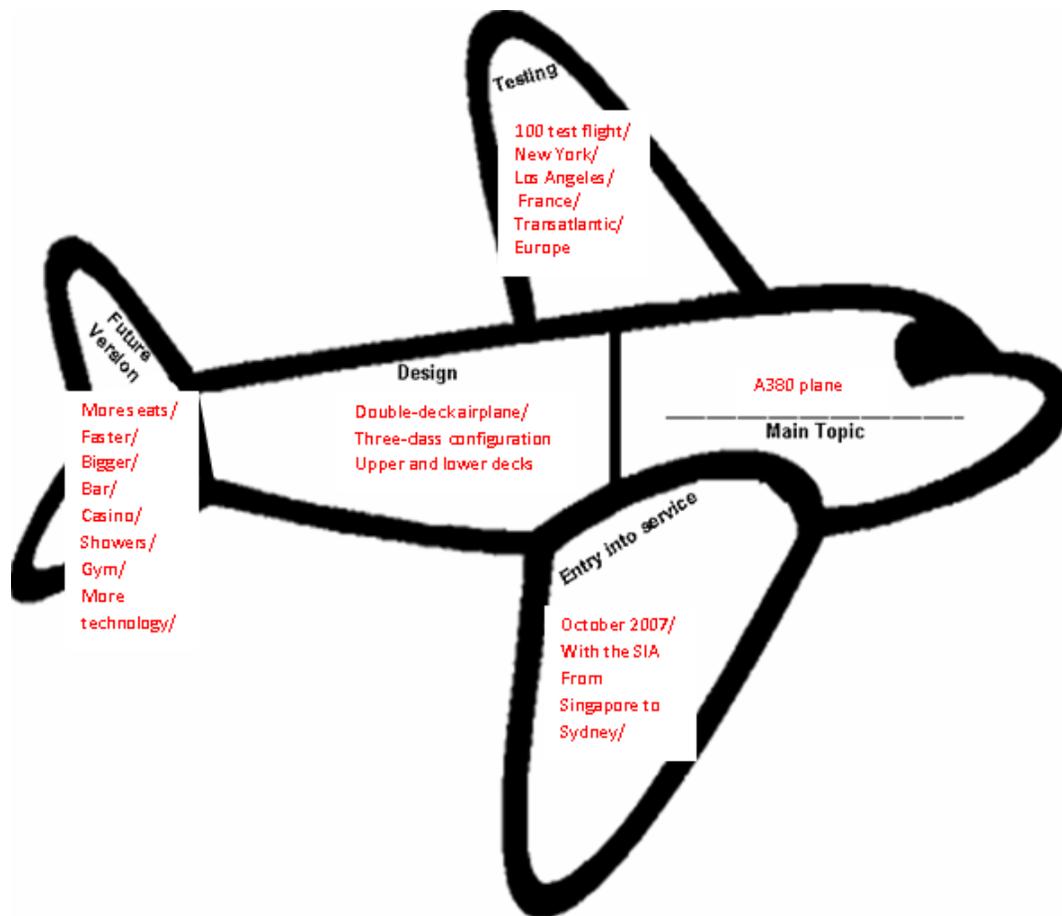
1. Care for the environment is the major driving force behind the design of the latest Rolls-Royce **engines**.

2. A380 is the largest commercial airliner in the world, and will carry a maximum of 555 passengers in the standard three class configuration: **first class**, business class and **economy class**.

3. It was the Airbus shareholders who officially approved the **launch** of the A380.

4. The Airbus A380 is the largest jet airliner ever built and is the world's first double- **deck** passenger **aircraft**.

E) Arrange the information from the text in the following graphic organizer.



CUESTIONARIO PARA IDENTIFICAR LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS (CONOCIMIENTO SOBRE EL FUNCIONAMIENTO COGNITIVO) EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE UN TEXTO EN INGLÉS.

Este instrumento ayudará a que conozcas tu eficiencia en la habilidad de comprensión de lectura en inglés. Es necesario que lo contestes ya que el objetivo de este cuestionario es que procedas al establecimiento gradual de las destrezas requeridas para comprender un texto en un idioma extranjero (inglés en este estudio). Es muy importante que contestes con toda veracidad.

El siguiente cuestionario tiene la finalidad de obtener datos para una investigación de tesis de doctorado. Por favor, contesta objetivamente con las respuestas que más te identifiques, no hay respuestas correctas ni incorrectas. La información proporcionada será utilizada de manera confidencial.

Lee cuidadosamente cada pregunta y contesta a continuación.

Después de realizar la lectura del texto

1. ¿Identifiqué la idea principal del texto?

2. ¿Cómo supe cuál era la idea principal?

3. ¿Qué estrategia utilicé cuando me encontré con palabras desconocidas?

4. ¿Qué información importante recuerdo de lo que leí?

5. ¿Por qué sí o por qué no tiene sentido lo que leí?

6. ¿De qué manera me es útil la lectura de este texto?

7. ¿Qué aprendí del texto?

8. ¿Qué dudas tengo aún?

9. ¿Cómo puedo resolver mis dudas?

10. ¿De qué manera puedo conectar lo que ya leí con la información que ya conocía antes de leer este texto?

11. ¿Qué objetivo me planteé antes de comenzar a leer?

12. ¿Logré el objetivo que me planteé?

13. ¿A qué creo que se deba el que haya conseguido o no el objetivo?

14. Si volviera a realizar esta lectura con el mismo objetivo, de que forma leería y que procedimientos de lectura utilizaría?

15. ¿En qué momento y qué tipo de dificultades encontré?

16. ¿Cómo superé las dificultades?

17. ¿Qué tan conciente soy de las estrategias que utilizo después de leer un texto?

18. ¿Qué hice **al terminar** de leer el texto y antes de contestar las preguntas?

19. ¿Qué hice **mientras** leía el texto?

De nueva cuenta agradezco el haber dedicado tiempo para participar en esta investigación educativa.

Este instrumento se elaboró con base en las propuestas de los siguientes autores:

Díaz-Barriga, Frida. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.

Gunning, Thomas G. (2000). *Creating Literacy Instruction for All Children*. USA: Pearson.

Monereo, Carles. (2002). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Machado Libros.

Solé, Isabel. (2005). *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAÓ.

Estrategias metacognitivas empleadas después de leer el artículo según los participantes del estudio

| Categoría | Pregunta | Respuestas y frecuencia de mención |
|--|--|---|
| Idea principal | 1. ¿Identifiqué la idea principal del ensayo? | <ul style="list-style-type: none"> • Todos los participantes respondieron afirmativamente |
| Razón por la que se identificó la idea principal | 2. ¿Cómo supe cuál era la idea principal? | <ul style="list-style-type: none"> • Porque todo se desarrolla durante todo el texto (23) • Por el título (2) • Porque puse atención (1) |
| Estrategia utilizada ante palabras desconocidas | 3. ¿Qué estrategia utilicé cuando me encontré con palabras desconocidas? | <ul style="list-style-type: none"> • Traté de relacionarlas con el texto (7) • Pregunté a un compañero (7) • Un diccionario (7) |
| Información recordada | 4. ¿Qué información importante recuerdo de lo que leí? | <ul style="list-style-type: none"> • Las comodidades que ofrece (10) • Que es un avión de dos pisos (3) |
| El sentido de la lectura | 5. ¿Por qué sí o por qué no tiene sentido lo que leí? | <ul style="list-style-type: none"> • Sí porque informa claramente (7) • Sí porque permite ver cómo avanza la tecnología en los aviones (4) • Si porque el avión es verdadero (4) • Si porque es interesante (4) • No porque no me interesa (4) |
| Beneficio de esta lectura | 6. ¿De qué manera me es útil la lectura de este texto? | <ul style="list-style-type: none"> • Es cultura general (22) • A evaluar mis habilidades (2) • A aprender palabras desconocidas (1) |

| | | |
|--------------------------------|---|---|
| Aprendizaje | 7. ¿Qué aprendí del texto? | <ul style="list-style-type: none"> • Cómo los aviones van evolucionando (6) • Todo lo que ofrece el nuevo A380, como lujos y comodidades (5) • Los procesos por los que pasó el nuevo A380, número de pruebas de vuelo antes de usarse comercialmente (1) |
| Dudas del texto | 8. ¿Qué dudas tengo aún? | <ul style="list-style-type: none"> • Ninguna (11) • ¿Cuáles son sus vuelos y destinos? (2) • ¿Cuál es su velocidad? (2) • ¿Cuándo hicieron el avión? (1) • ¿Es 100% seguro? (1) • ¿Cómo va a tener menos quema de gasolina? (1) • ¿Cuál es su capacidad? (1) • Muchas (1) |
| Estrategia para resolver dudas | 9. ¿Cómo puedo resolver mis dudas? | <ul style="list-style-type: none"> • Investigando (13) • Preguntando (8) • Volviendo a leer el texto (3) • Viendo el avión en persona (1) |
| Conocimiento previo | 10. ¿De qué manera puedo conectar lo que ya leí con la información que ya conocía antes de leer este texto? | <ul style="list-style-type: none"> • Complementando lo que ya sabía con lo que leo (9) • Pensando y analizando (2) • Preguntando (2) • Imaginándolo mientras leo (1) |
| Propósito de lectura | 11. ¿Qué objetivo me planteé | <ul style="list-style-type: none"> • Entender o comprender lo que |

| | | |
|--|---|---|
| establecido | antes de comenzar a leer? | <p>leía (20)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprender algo nuevo (3) • Poner atención (2) • Contestar preguntas (2) • Leer el título (1) • Disfrutar la lectura (1) • Terminar la lectura (1) |
| Objetivo planteado | 12. ¿Logré el objetivo que me planteé? | <ul style="list-style-type: none"> • Sí (23) • No (2) |
| Razón del logro del objetivo | 13. ¿A qué creo que se deba el que haya conseguido o no el objetivo? | <ul style="list-style-type: none"> • A mi concentración (9) • A estar motivado (4) • A que utilicé mis técnicas de estudio (2) |
| Estrategias posiblemente utilizadas si se volviera a leer el texto | 14. Si volviera a realizar esta lectura con el mismo objetivo, ¿de qué forma leería y qué procedimientos de lectura utilizaría? | <ul style="list-style-type: none"> • De la misma manera (13) • Con más atención y detalladamente (5) • Más rápido (3) • Conectaría lo que ya se del tema (2) |
| Dificultades encontradas | 15. ¿En qué momento y qué tipo de dificultades encontré? | <ul style="list-style-type: none"> • Ninguna (12) • Palabras desconocidas (6) • Cuando habla de los vuelos (2) • Con las imágenes (1) • Las cosas buenas de viajar en este avión (1) • Cuando describe la cabina porque no conozco (1) • Distracciones (1) |

| | | |
|---|--|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Al principio no le encontré sentido al texto (1) |
| Dificultades encontradas | 16. ¿Cómo superé las dificultades? | <ul style="list-style-type: none"> • Preguntando (5) • Volviendo a leer (4) • Leyendo cuidadosa y detalladamente (4) • Usando el diccionario (4) • Pensando y comparando (1) • Con palabras claves (1) • Leyendo el contexto (1) • No tuve dificultades (2) • No contestaron (4) |
| Conciencia del uso de estrategias aplicadas después de leer en inglés | 17. ¿Qué tan consciente soy de las estrategias que utilizo después de leer un texto? | <ul style="list-style-type: none"> • Poco (8) • Muy consciente (6) • Nada consciente (3) • Consciente (2) • Algo consciente (1) |
| Estrategia al terminar de leer | 18. ¿Qué hice al terminar de leer el texto y antes de contestar las preguntas? | <ul style="list-style-type: none"> • Recordar lo leído (6) • Contestar las preguntas (5) • Nada (5) • Reflexionar (3) • Analizar (2) • Ver las imágenes (1) |
| Estrategias durante la lectura | 19. ¿Qué hice mientras leía? | <ul style="list-style-type: none"> • Comprender (8) • Concentrarme (5) • Ver imágenes (2) • Imaginar (2) |

| | | |
|--|--|---|
| | | <ul style="list-style-type: none">• Memorizar (2)• Analizar (2)• Organizar la información (1)• Buscar las palabras clave (1) |
|--|--|---|

PREGUNTAS PARA LA SESIÓN DE GRUPO

1. ¿En qué medida el título del texto me ayudó a saber de lo que trataría la lectura?
2. ¿Qué tan frecuentemente ayuda el título para hacer anticipaciones del texto?
3. ¿Cuántos de ustedes siempre ponen atención o se fijan en el título antes de leer? ¿quién no?
4. Cuando iban a empezar a leer, o cuando leyeron el primer párrafo, ¿qué idea tuvieron de lo que trataría el resto del artículo?
5. ¿Qué predicciones o qué hipótesis formularon?
6. Cuando ustedes empezaron a leer ¿iban confirmaron esas anticipaciones que hicieron?
7. ¿Qué hicieron cuando encontraron palabras desconocidas?
8. ¿Qué palabras, detalles o párrafos encontraron que les hicieron el texto más comprensible?
9. ¿Cuál fue la razón de que el texto fuera comprensible?
10. ¿Qué conocimiento previo tenían acerca del tema?
11. ¿Conectaron ese conocimiento previo con el nuevo?
12. ¿Qué información presentada fue nueva para sus conocimientos?
13. ¿De qué estrategia se valieron para identificar las ideas principales?
14. ¿Cómo llegaron a la comprensión total? Es decir ¿Hicieron anotaciones, utilizaron un diccionario, preguntaron a sus compañeros, comentaron con sus compañeros?
15. ¿Qué tan útil fue incluir imágenes para que el artículo fuera más comprensible?
16. ¿Cuánto tiempo pueden estar leyendo sin cansarse?
17. ¿Se les hizo pesada la lectura?
18. ¿En algún momento de la lectura se detuvieron a anticipar información que aún no leían en el mismo texto?
19. ¿A qué velocidad realizaron la lectura y qué tan adecuada resultó esta velocidad?
20. ¿Creen necesario volver a leer el texto para tener una mejor comprensión de él?
21. ¿Cómo se aseguraron de que estuvieran entendiendo lo que leían?

22. ¿Qué imaginaban mientras leían el artículo?
23. ¿Hasta que punto consideran que es bueno trabajar en equipo y trabajar individualmente?
24. ¿A quién le pareció interesante el tema?
25. ¿Qué beneficios encontraron de esta lectura?
26. ¿Creen que lo que leyeron o aprendieron lo pueden utilizar en algún momento de su futuro?

TRANSCRIPCIÓN DE LA SESIÓN DE GRUPO

1. ¿En qué medida el título del texto me ayudó a saber de lo que trataría la lectura?

#21 *Pues yo creo que en todo porque era como que el tema o la idea principal.*

2. ¿Qué tan frecuentemente ayuda el título para hacer anticipaciones del texto?

#16 *¿Pues yo digo que siempre no? Porque cuando lees un título has de cuenta dices, ah! Va a estar bueno o va estar así o se va a tratar de aquello entonces yo creo que es lo principal.*

#25 *De que siempre el título es como que el que va a atraer al lector, si el título es bueno el lector va, se va a ver como que interesado en leer y si el título no, no le atrae pues no va a leer el libro por más bueno que sea.*

3. ¿Cuántos de ustedes siempre ponen atención o se fijan en el título antes de leer? ¿quién no?

13 alumnos levantaron la mano.

1 alumna levantó la mano.

4. Cuando iban a empezar a leer, o cuando leyeron el primer párrafo, ¿qué idea tuvieron de lo que trataría el resto del artículo?

#4 *Describir el tipo de avión.*

5. ¿Qué predicciones o qué hipótesis formularon?

#25 *Que el avión iba a tener bastantes lujos y que, que iba así a estar así súper equipado.*

6. Cuando ustedes empezaron a leer ¿iban confirmaron esas anticipaciones que hicieron?

En coro contestaron que sí.

#21 *Como yo me imaginé de que iba a ser un avión súper equipado y diferente.*

7. ¿Qué hicieron cuando encontraron palabras desconocidas?

#21 *Tratar de encontrar el significado por el contexto.*

#22 *Seguir leyendo para darte una idea de más o menos saber.*

#25 *Seguir leyendo para ver si es una palabra importante o no.*

8. ¿Qué palabras, detalles o párrafos encontraron que les hicieron el texto más comprensible?

#21 *Lo de las clases de economy class y eso.*

#14 *Palabras claves que se relacionaban con el avión.*

9. ¿Cuál fue la razón de que el texto fuera comprensible?

#21 *Iba describiendo detalladamente.*

#20 *Sí, era muy claro.*

#15 *Y luego metía de que palabras técnicas. Tenía palabras muy comunes.*

10. ¿Qué conocimiento previo tenían acerca del tema?

Nulo. Nadie conocía el avión.

#21 Yo había escuchado hablar de él.

11. ¿Conectaron ese conocimiento previo con el nuevo?

Sí (algunos contestaron)

12. ¿Qué información presentada fue nueva para sus conocimientos?

En coro contestaron que todo

#25 Que había camas en los aviones.

#14 Internet inalámbrico

13. ¿De qué estrategia se valieron para identificar las ideas principales?

#21 Leías por párrafos. Leías un párrafo, te brincabas y te brincabas al otro. Analizando todo poco a poco.

14. ¿Cómo llegaron a la comprensión total? Es decir ¿Hicieron anotaciones, utilizaron un diccionario, preguntaron a sus compañeros, comentaron con sus compañeros?

Comentamos (respondieron algunos)

No hicieron anotaciones

15. ¿Qué tan útil fue incluir imágenes para que el artículo fuera más comprensible?

#14 Mucho

#16 Así asocias o sea y es más fácil de entenderlo

#21 Así te ubicabas de lo que estaba hablando

16. ¿Cuánto tiempo pueden estar leyendo sin cansarse?

#25 Media hora

#4 Todo el día

Se escuchan respuestas como una hora, tres horas o cuatro.

#18 Veinte o treinta minutos

17. ¿Se les hizo pesada la lectura?

No (respuesta grupal).

#23 A mí si porque no me llamaba la atención

18. ¿En algún momento de la lectura se detuvieron a anticipar información que aún no leían en el mismo texto?

No (respuesta grupal)

19. ¿A qué velocidad realizaron la lectura y qué tan adecuada resultó esta velocidad?

#24 y #25 Estándar

Very fast #1

20. ¿Creen necesario volver a leer el texto para tener una mejor comprensión de él?

No (respuesta grupal)

#15 Yo de repente de que partes para, para como que que no me equivocara o cosas así.

21. ¿Cómo se aseguraron de que estuvieran entendiendo lo que leían?

#25 Si no me perdía en los siguientes párrafos. O sea, si has de cuenta si el primer párrafo estaba relacionado con el segundo sabía que iba bien.

22. ¿Qué imaginaban mientras leían el artículo?

El avión (respuesta grupal)

#20 Que íbamos en el avión.

23. ¿Hasta que punto consideran que es bueno trabajar en equipo y trabajar individualmente?

#25 En equipo te estresas menos porque si te aburres de leer o si estás leyendo ya platicas con alguien que hace que te relajés para seguir leyendo.

#23 Se te hace más ameno.

#15 Yo prefiero individualmente porque como que si estoy con otras personas me encierro y si yo me, me pongo en lo mío como que empiezan las ideas a fluir y si estoy con otras personas me deshilo.

24. ¿A quién le pareció interesante el tema?

Solamente se observan 9 personas levantaron la mano.

25. ¿Qué beneficios encontraron de esta lectura?

#21 Conocerlo

#24 Tecnología

#14 Aumentar el acervo cultural.

26. ¿Creen que lo que leyeron o aprendieron lo pueden utilizar en algún momento de su futuro?

Sí (respuesta grupal)

Puedes ser.

#15 En los exámenes de admisión meten para leer este tipo de cosas.

ESTRATEGIAS COGNITIVAS, METACOGNITIVAS Y SOCIOAFECTIVAS

Duración de esta sesión

- ◉ Con suerte, terminamos en una hora y media.

Este estudio está dirigido a descubrir cómo los alumnos bilingües leen un texto en inglés, es decir, cómo tú procesas la información que obtienes de una lectura.

Para darnos cuenta es necesario aplicar una herramienta de investigación que se conoce como **PROTOCOLO DE PENSAMIENTO EN VOZ ALTA** (Think-aloud protocol)

Este protocolo consiste en que verbalices todo lo que estás pensando mientras lees. Igualmente pudieras hacerlo por escrito sin dejar de hablar.

Cualquier tipo de comentario está permitido. Por ejemplo, comentarios de motivación, especulaciones, dudas, verificación de predicciones, etc.

Es importante que durante el desarrollo de este protocolo no te quedes callado ya que el silencio no será de gran ayuda en los datos que necesito recolectar para estudiar los procesos mentales que realizas.

Para reducir u omitir el uso de “este...”, “mmm...”, “ehh...” te proporcionaré algunas frases que podrían serte muy útiles.

Ayudas para hablar del libro...

- El título me hace pensar que...
- Las fotografías me hacen pensar que se tratará de...

Ayudas para relacionar el texto con propósitos personales

- Ah! Ya he leído de este autor. Apuesto que es interesante porque...
- Creo que se relaciona conmigo porque...
- Esto podría ayudarme a entender mejor el hecho de .../la relación entre...

Ayudas de cómo predecir ...

- ⦿ Creo que se tratará de...
- ⦿ Apuesto que...
- ⦿ Me pregunto si...

Ayudas para conectar el texto con experiencias personales...

- ⦿ Esto me recuerda cuando yo...
- ⦿ Esto es como la película que vi...
- ⦿ Esto puede ayudarme a...
- ⦿ Este texto es como aquel que leí de...

Ayudas para visualizar...

- ◉ Me imagino a...
- ◉ Veo que...
- ◉ Se me viene la imagen de...
- ◉ Puedo ver que...

Ayudas para monitorear comprensión

- ⦿ Para mí esto no tiene sentido porque...
- ⦿ Esto no es lo que esperaba porque...
- ⦿ Esto tiene que ver con algo que ya había leído antes de...

Ayudas para aclarar confusión y alcanzar comprensión...

- ⦿ Tal vez sería mejor que...
- ⦿ Cómo no entiendo esta palabra, una buena estrategia sería...
- ⦿ Primero creí que... pero ahora me doy cuenta que...
- ⦿ Necesito tomar en cuenta que...

Es necesario que practiques la estrategia del pensar en voz alta antes de realizar el estudio central.

Primero, yo voy a modelar un ejemplo de pensamiento en voz alta frente a ustedes y después tú practicarás individualmente con un texto diferente al que se utilizará en la investigación real.

Lo harás individualmente pero frente a los demás participantes por la razón de que yo necesito supervisar el proceso e intervenir cuando lo crea necesario.

Solamente para informarles...

- ◉ Existen dos variaciones del protocolo de pensamiento en voz alta:
- ◉ Pensamiento en voz alta de respuesta libre
- ◉ Pensamiento en voz alta de respuesta guiada

- El texto que utilizaré como modelo muestra el pensamiento en voz alta de respuesta libre. Es decir, el lector expresa en voz alta todo lo que va pensando al ir leyendo. Desde el título hasta el final.

- Como ya te mencioné, se trata de que “pienses en voz alta” pero también puedes tomar notas, o hacer dibujos, símbolos, etc. Lo que regularmente haces cuando lees un texto, digamos por ejemplo, en un examen.

Practiquemos

- ◉ Dijimos que utilizaremos el protocolo de pensamiento en voz alta de respuesta libre, o sea, ustedes dirán lo que les venga a la mente. Sin embargo, para hacer más enriquecedora esta investigación, te sugiero tomar en cuenta lo siguiente:

- Qué me dice el título del artículo
 - Qué me hace recordar lo que voy leyendo
 - Qué me queda claro de lo que estoy leyendo (te sugiero que vayas verbalizando en cada párrafo. Puedes hacerlo en cualquier momento del párrafo. No necesariamente debes hacerlo al final o detenerte en algún punto o coma).
 - Qué sentimiento experimento
 - Qué me imagino
 - Qué entendí de lo que acabo de leer
 - Qué infiero
 - Qué me parece interesante
 - Qué me parece sorprendente
 - Qué me parece irrelevante
 - Qué problemas estoy encontrando
 - Qué información me gustaría conocer además de lo que estoy leyendo
 - Cuál es mi punto de vista.
-
- Hay muchísimas otras cosas que pensamos cuando leemos, esto es solo una guía o una ayuda de todo lo que tu puedes utilizar en esta investigación.

Recuerda que...

- ◉ La práctica la realizaremos frente a los demás participantes, para que aprendamos unos de otros y veamos cómo llevamos a cabo el protocolo de pensamiento en voz alta, pero en el estudio central ustedes leerán por separado y una cámara los estará filmando.
- ◉ En la práctica, yo soy la única persona que puede intervenir para irlos guiando o apoyarlos en las estrategias.

Sugerencias para acercarnos más a la realidad y lograr que la investigación tenga validez

- ◉ Traten de ignorar la presencia de la cámara. El propósito del video solamente es analizar e interpretar los datos que se consigan con la investigación.

Entonces...

- ◉ Vamos a hablar en voz alta lo que pensemos, tanto del texto como de nuestra reacción ante el mismo.

Part-time Jobs for Teenagers

As a teenager you likely have: A) a fair amount of spare time, and B) a desire to earn money. By working to earn money yourself, you can learn a lot about the value of things as well as the world of business.

To earn money, one option you have is to go get a job. Typical and obvious jobs for teenagers include:

- working at a fast-food restaurant
- working as a clerk in a store
- working as a bag boy at a supermarket

What you get out of a job like this depends on your attitude. If your attitude is, "I hate this job," then obviously you will get nothing out of it.

If, on the other hand, you look at your job as an opportunity to learn how a business works from the inside out, then you can get a lot out of it. Many of the millionaires in this country, for example, are owners of franchise and private restaurants. Many of them learned how to run a restaurant by working in a restaurant.

For many teenagers, the problems with this "go get a job" approach include:

1. You may not be old enough
2. You may lack reliable transportation
3. You may not have enough total time available or a regular enough schedule for someone to be willing to hire you
4. You might not be able to find a job in an area that you enjoy

If any of these problems holds true for you, then working for yourself on a part-time basis may be the best way to go. Here are some ideas:

- Baby-sitting - Babysitting is a tried and true way for any responsible teenager to make money (If you like kids!). Any community that has families with small children needs baby-sitters. However, it is extremely hard to find trustworthy and reliable baby-sitters who are available on a regular basis. Your business would provide in-home baby-sitting services. There are several things you can do to make your services more valuable. First, you should go take a Red Cross first aid course so that you know how to handle emergencies. You might also want to volunteer at your church if there is a day-care center there. You can pick up a lot of valuable experience that way. Second, you might want to consider teaming up with some like-minded friends. That way your group will be able to say "yes" more often and that will increase the number of calls you get.
- Indoor house painting - You advertise your ability to paint individual rooms in a customer's house. Before undertaking this adventure you should *make sure* you

know what you are doing by reading, working with someone with experience and practicing in your own home.

- Errand-running for busy people - Busy people often do not have time today to stand in line to get their license plates renewed, to buy groceries or to run other errands. Your business would handle these tasks for them.
- Washing cars for neighbors - You can simply wash cars. There is also a whole industry called "car detailing". A detailer washes and waxes the outside and REALLY cleans the inside: vacuuming, washing the windows, armor-alling, etc.
- Teaching older people how to use computers or the Internet - Many older people are totally afraid of computers. If you understand computers you can help them. You could come to the customer's home (or they to your home) and you could charge on a half-hourly or hourly basis.
- Creating Web Sites - If you are artistic and technically minded, there is a great opportunity available right now creating web sites for small businesses. Or try creating your own web site that generates a lot of traffic and make money selling ads on it.

One question you will have as soon as you choose an activity is, "How much should I charge?" This is a good question. It is best answered by doing a *market survey*. In a market survey you call around and ask potential customers what they are used to paying and/or willing to pay, or you ask your friends what they are able to charge for similar activities. In the case of an activity like car washing, you could also call car washes or detailers in your area and ask what they charge.

TRANSCRIPCIÓN DE PROTOCOLO DE PENSAMIENTO EN VOZ ALTA

PARTICIPANTE 1: MARISA
DURACIÓN 7:57

Investigador: Bueno Norma, te voy a entregar el artículo que quiero que leas. Te voy a pedir que vayas verbalizando todo lo que va pasando por tu mente. Todo, todo, todo. Cualquier tipo de comentario, va a ser válido para esta investigación ¿ok? Regreso en un rato más. Tómate tu tiempo.

Participante 1: Gracias Miss.

Tengo que leer el siguiente artículo. Espero que esté padre. Por las fotos se ve que es de... pues aviones, comodidad. Me gusta viajar. Eh... ¿Twin deck? ¿Qué será eso? ¿que está... como... hacia los lados? ¿Que tiene... pasillos dobles? Si, pasillos dobles, aquí viene.... en Europa obviamente aquí, pues mmm están bien feos. Mmm... ah si como pensé, es el primero twin deck, que pues aquí por las fotos se ve que está en pasillos dobles. No son las típicas filas así todas amontonadas.

Wow que padre!... lower fuel burn per seat Ok. Está más barato y la verdad se ve más cómodo... pues hace... no fue hace tan poco tiempo. En el 2000. Ah no, en el 2002. ¿Por qué se habrá tardado tanto en salir al mercado?

No sé dónde está el Blagnac Airport. Me gustaría saber, lo buscaré... Nueva York, Los Angeles, LA. Mmm... siempre vas obviamente, no vaya a ser que se estrelle el avión. Mmm Singapur, me gusta Singapur. Sydney, me gusta Sydney también, quiero ir pero más Singapur. ¡En Ebay! ¡se vendieron en Ebay! ¡Oh! Esta bien. Nunca me he metido a esa página, me meteré.

Volveré a leer no entendí...ok tengo que relacionarlas. Primero voy a ver las imágenes para no tener que volver a leer.

Mmm... ay que padre cama. Se parece al de Obama, al avión presidencial. ¡Ay, Obama! Ok, ya voy a comenzar.

Eso me gusta: "Les facilita las cosas a los pasajeros". Siempre al servicio del pasajero, pues claro tú pagas porque hay unos que de repente están bien feos. Quinientos cincuenta y cinco asientos. Normal, no es un número muy grande... Veintidós de clase. ¡Ay! Están carísimos. Recuerdo una maestra del alemán que me dijo que le había costado como ... seiscientos euros el boleto. Súper caro. Ahora tengo que encontrar cuál será.

Twin, cabin, upper, lower, size, makes possible. Supongo que es la número cuatro. Lo pondré clarito para no marcar por si me equivoco. Mmm la que sigue. Eh... ¡Dios! esto ya me está causando problemas, veamos.

Two stairwells link the passenger decks. A lifting system between passenger decks provides access for passengers with limited mobility. There is also a cargo linking the two passenger desks.

Bueno pasaremos al siguiente, la verdad no sé no sé bien cuál sea porque están estos de aquí. Bueno...

There are eight full-size doors on either side of the aircraft. Ocho puertas, bastantes. Mmm... Ok a la siguiente porque es la misma pero no le entendí bien. Ah, aquí está mira, Singapur.

The size of the aircraft, configuraciones, airlines, luxury beds... las camas están padres pero creo que la parte de la cabecera como que ... me te sofocaría. Bueno, al menos a mi me gusta moverme. Sliding doors. Me gusta que haya la tele, la laptop, muy bien. Siempre me gusta meterme a la laptop. New York Times. El norte punto com. Mmm... bueno al parecer es la número dos. Marcaré clarito nuevamente para no tener problemas.

Cockpit. No sé qué es cockpit. Lo buscaré. Smartest cockpit, Ah, supongo que es la cabina. With screens, more make it easier to fly, has... Si aquí están las pantallas cursor... landing phases es la tres. Twin deck... para bañarte, oficina... bañarte oficina. Eso ya es mucho. Es una exageración. Si solo vas a un vuelo. Para que jueguen los niños, un bar, gimnasio, mini casino. Ay es mucha exageración. Para mi gusto es mucha exageración. Entonces... la, esta es la dos. Supongo que esta stairwells esta es la cuatro y esta es la cinco. Ahora si ya le marco. Vamos a ver de dónde lo sacó... Observo las fotos porque me parece interesante. Alguna vez me gustaría visitar este avión.

Mmm. Ok, ya acabé. Voy a poner mi nombre. Como siempre hasta el final. Siempre lo pongo al final. Ya acabé. Un corazón. Ok, ya acabé. Muchas gracias Miss Jessy por toda su ayuda. Me gustó mucho hacer la investigación. Gracias

PARTICIPANTE 2: SANTIAGO.

DURACIÓN: 7:02

Investigador: Bueno te voy a pedir que leas el el texto y luego también vayas relacionando las fotografías con los párrafos y que vayas verbalizando todo lo que va pasando por tu mente por favor.

Participante 2: Ok.

Ok, leyendo el título me imagino que va a ser de un viaje, en en avión. Vamos a ver si nos ofrecen algún algún tipo de vuelo para para un viaje viajar. Esto me recuerda cuando fui a a Cancún con mis papás. Primero tuvimos que separar avión y todo... Ok, bien dice que tiene... motores... cin quinientos cincuenta y cinco asientos. Muy bien. Es mucho... Ok... Es un es un avión muy caro porque es muy muy lujoso. Aquí en las fotos vienen las camas. Este muy muy grande el avión pero se ve muy muy lujoso y vale la yo diría que vale la pena. Ok, vamos, tendré que leer para para ver más sobre el avión...

Wow!... El avión tiene gym, bares, casino ¿Cómo se va poder volar? Tiene que estar muy grande el avión. Ok, esto me recuerda... un barco, esto no es nada comparado con lo que he visto en mi vida... suena muy interesante...

Ok... Ok, se me acabó. ¿Qué iba a decir? Chingüet jajaja... ok... es muy difícil la verdad estar leyendo y hablando a la misma vez. Tienes que ser bueno comprendiendo el inglés y obviamente si soy nomás que nunca había hecho esto antes. Este, más que nada viene siendo, te explican del avión, los lo que tiene el avión, este, la manera de cómo puedes adquirir los boletos, cómo fueron las primera vez que se estrenó en un vuelo. Y ya, más que nada es todo eso. Y se salió...no. Hay varias páginas de Internet que que este tienen servicio a este avión. Y donde te dan información a dónde puedes viajar, y ya es todo.

Ok... dice que tiene dos escaleras para llegar a los de los decks. Ok me imagino que es la cinco porque viene una imagen donde están las escaleras. Ok. En esta dice que son quinientos cincuenta y cinco asientos donde hay de primera clase, de segunda clase, etcétera. Que, obviamente tiene que ser la dos donde está todo, el avión. Perfecto. Sencillo este esta cosa. Luxury beds, laptop connections, ok, aquí dice que tienen computadoras en los asientos, camas, mesas. Tiene que ser obviamente la cuatro, donde salen personas acostados, platicando y viendo la tele. Ok. Smartest cockpit. Ok, obviamente viene siendo el panel de control donde tan tan todas las operaciones para controlar el avión, es la número tres, y... showers, bars, minicasino. Ok, aquí está un casino es la uno. Dos, tres. Ok esto en en realidad... es un poco fácil y ya terminé.

PARTICIPANTE 3: MARIO
DURACIÓN 6:30

Investigador: Bueno Romeo te voy a entregar eh esta lectura, para que la leas para que verbalices todo lo que va pasando por tu mente, y después eh hay que contestar esta actividad. Cada párrafo tiene una línea en donde tú vas a relacionar con la fotografía que describa el párrafo, ¿ok?

Yo voy a estar afuera y cuando termines eh me hablas. Tómate tu tiempo.

Participante 3: Ok entonces se llama Airbus A380 super jumbo twin deck Twin-Aisle Airliner, Europe está como que muy largo el nombre del avión y bueno esto es un nuevo diseño. Súper jumbo. Está bastan... bastante grande. Eh...es el es el primero con con doble cubierta... y pues dice que que es más barato a lo que es este la quema del combustible eso puede ser bueno por para cargar más personas a a más bajo costo para que muchas personas que no han viajado se les haga el sueño de de poder viajar en avión como a mi.

Bueno este se lanza en el dos mil. Pues si fue hace hace bastantillo. Hace nueve años... está en los Ángeles transatlantic flights... más de cien cien pruebas de maneje..., de vuelo así de ha de haber estado difícil conducir un avión tan grande tan pesado... se vendieron por E-bay ¿Por qué no se vendieron por normal? Igual y sí es más fácil venderlos así.

Tiene asientos. Las las cosas de los pasajeros mucho más fáciles... son bastantes asientos al parecer. Noventa y seis de negocios. Ciento tres de economy. Veintidós de primera clase. Quinientos cincuenta y cinco. Si la verdad está está muy bien. Tiene muchos asientos... con las imágenes que se ven aquí si se ve bastante bastante lujoso el el avión. Y aparte sí la descripción aquí se ve muy bien. Tiene dos pisos, si debe estar bastante bastante grande. Ocho puertas en cada lado entonces para que entre la gente rápido y salga rápido.

Ah, hasta tiene camas así entonces es puede que no sea tan barato como como dice aquí igual y si. Bueno debe ser bastante caro. Muy muy caro. Igual y con con lo que trabajo algún día me alcance. No, no es cierto. A ver... es el es el el avión más grande eh hasta ahorita. Si, la la cubierta es la parte de enfrente de los botones si si si se ve bastante avanzado en tecnología si puede que sea muy difícil manejar eso se requiera de muchos estudios para hacer esto verdad.

Ya, si ha de estar bastante difícil manejar uno uno de estos a-aviones bueno claro hay ingenieros en aeronáutica que no han de batallar tanto pero bueno en lo personal si se ve bastante complicado. Aunque si si me me gustaría algún día manejar algún avión verdad. Bueno eso ya sería en el futuro. Wow! Tiene regaderas, una oficina, gimnasio, bar, bar, tiendas. Pues es un mall en un avión ¿Y ahora qué? ¿después de esto qué van a hacer?

Si esto si es bastante sorprendente. Un un avión que tenga todos estos beneficios para para ser un medio de transporte. Si es bastante tecnológico y un poco exagerado. Bueno en conclusión pos se me hace que... puede que llegue a ser una exageración aunque si la verdad si suena bastante buena idea hacer un avión de este tamaño. Puede cargar muchas muchas personas pero con todos los beneficios que tiene como las camas, el doble piso, que se ve muy grande, tiendas, bar, todo eso pues si puede puede que tenga a llegar a un costo pues superior a a lo que se se puede imaginar que cuesta un boleto de un avión normal verdad. Además todo lo que se va a ir a gastar en el bar, en el gimnasio y en el en el casino pues si entonces si va para personas de de la high society como dicen.

PARTICIPANTE 4: AURORA

DURACIÓN: 8:46

Investigador: Bueno Diba te voy a proporcionar un artículo. Quiero que lo leas por favor, que verbalices todo lo que pasa por tu mente y cuando termines vas a tener que relacionar los párrafos con la fotografía.

Participante 4: ¿Con cada fotografía que está?

Investigador: Sí

Participante 4: Ah ok, bueno. Gracias.

Investigador: Tómate tu tiempo. Todo lo que vaya pasando por tu mente.

Participante 4: Ok, por super jumbo comprendo que está enorme y por la palabra "europeo" comprendo que tiene que ser muy bueno de por sí...

Ok, deck no sé que es ni aisle... per seat and lower operating costs per seat. Bueno ya, por low tiene que ser que tiene que estar barato. Bueno aquí también dice que está barato entonces...

Ok bueno. Primero haré una línea del tiempo porque se ve que esta cosa lleva como que varios años siendo estudiada. Entonces empiezo así, el primero en el 2000. Después dice que se siguió haciendo en el 2002. Took place from Blagnac. Después sigue en el 2005... y en el 2007, o sea, no tiene mucho tiempo de haber salido...

Que curioso, o sea dice que es europeo pero se realizó en Estados Unidos. Luego dice... ah ya después ya sigue a más nivel mundial. Singapore to Sydney, si aquí esta Sydney.

Dibani lee entre labios

Pues el orden está igual que en cualquier avión, o sea, la clase alta no son tantos como se espera. O sea, lo común...

Bueno también por lo que dice el número de asientos de media clase a comparación de clase económica quiere decir que mucha gente de media clase lo toma o sea lo normal. Bueno hasta ahorita se me hace que es un avión común como cualquier otro.

Dibani lee entre labios

Ok esto está padre. O sea, que te puedes mover entre los asientos sin molestar a la gente.

Dibani lee entre labios

A cargo ¿Qué es cargo hoist? ...ok, eso está bien. O sea, tiene seguridad porque hay ocho puertas. Y muchos aviones que he ido me ha tocado de que nomás hay dos o tres.

Dibani lee entre labios

Ah! o sea tiene cuartos! Ok, entonces esto ya le quita como que la idea que tenía al principio de que era para gente normal, de clase media.

Dibani lee entre labios

Ok entonces no es clase media en sí. Entonces sería como que la ter... la clase económica la más baja sería como clase media nosotros o sea. Bueno, yo me considero clase media. Entonces sería más como que clase alta alta. O sea, tipo, artistas...y cosas así, entonces sería como que clase media, clase media alta, clase alta y clase extremadamente alta. Entonces está como que para gente de clase alta en sí.

Dibani lee en silencio

Ah esto está padre como que un área para niños así de que no molestan y no te no gritan ni nada cuando tú quieres dormir en el avión. Un gimnasio, a bar, bueno entonces eso quiere decir como que, bueno si, entonces mi idea de clase media se eliminó totalmente. De clase alta cien por ciento. Esto ya la confirma. Y por lo que veo como que es más para, ¿como se dice? Más como para como para personas de clase alta que tienen hijos. O o que son, que tienen como entre veinte y ¿qué será? cuarenta años. Porque pues tiene un bar y pues eso se necesita tener más de veintiuno para ser nivel mundial. Y luego, el área de beber, pues como entre los cuarenta veinte cuarenta tienen hijos, como que en esa edad es la etapa en la que tienes más más dinero. Entonces como que es en esta etapa. Tiene un casino o sea así de que está más la idea de clase alta. Claro que me encantaría volar en este avión, si tuviera el dinero.

Dibani lee entre labios

A ver... esta va con esta porque pues tiene escaleras es la cinco. Y luego, a ver este de la cama ya la había leído. Ah aquí esta. A ver entonces viene las escaleras quiere decir que mi idea de extremadamente grande es verdad.

Y luego... esta va con esta.

Dibani lee entre labios

Mmm? A ver, esta va con esta porque está trae como que la división de las clases sociales y en esta imagen se ven todas las clases sociales divididas y me falta una. A

ver. Ya marqué cuatro, cinco, tres, dos. Ah es que esta es la uno. Pero la uno no queda con esta bueno o sea si porque pues te habla del mini mini cocktail y todo ese rollo, pero pues si lo único que te muestra el cóctel entonces pues tiene que ser la uno. Ya es todo.

PARTICIPANTE 5: CÉSAR

DURACIÓN: 6:22

Investigador: Ok Leo te voy a pedir que leas este artículo, que verbalices todo lo que va pasando por tu mente. Todo lo que vas pensando lo digas en voz alta y luego también tienes que relacionar cada párrafo con las fotografías.

Participante: ¿Cada párrafo de aquí?

Investigador: Si mira aquí hay una línea.

Participante: ¿Cada cada uno que tiene línea?

Investigador: Aja, tómate tu tiempo, ¿ok?

Participante: u, se ve muy muy grande el avión. Esto se nota que es grande...

Oh, a de ser para ricos...

Oh pues llegan bien lejos...

Oh tuvieron que hacer muchas cosas para poder saber si lo iban a usar bien...

Que chafa que lo vendan por E-bay...

Oh un chorro de asientos...

Esa puede ser...

Esta debe ser la cinco...

Ocho puertas

Aquí tiene que tener una puerta para irse para acá

Lujuria... ese podría ser...

Puede ser el primero...

Esta debe ser el cuatro... por las camas...

Tiene bar, entonces debe ser...

A ver esta, tiene que...

Esta debe de ser...

A ver...

Esta debe ser el uno por el casino...y lugar con el bar, está padre.

Esto tiene...

Al parecer, este es el dos con las cabinas dobles...

Y bueno ya como solo queda el último sería este, el tres, en el de the world's biggest porque habla de todo. Habla sobre lo del piloto y el tamaño así que sería el tres. Listo.