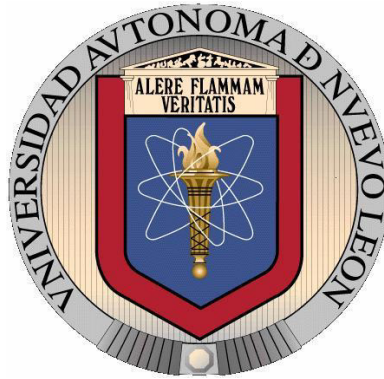


UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN



**LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DEL
BACHILLERATO BILINGÜE PROGRESIVO DEL CIDEB**

TESIS

**PRESENTADA EN CUMPLIMIENTO PARCIAL DE LOS
REQUISITOS PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN
CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN**

POR

OSVALDO GUERRERO GUERRA

JULIO DE 2014

MONTERREY, N. L.

HOJA DE APROBACIÓN

**LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DEL
BACHILLERATO BILINGÜE PROGRESIVO DEL CIDEB**

Director de Tesis

Ernesto Rocha Ruiz, Ph.D.

Dedicatoria

El presente trabajo se lo dedico a mi padre, Oscar Luis Guerrero Martínez (+), a mi madre, Olga Laura Guerra Salinas que siempre ve por sus hijos y me ayudó a salir adelante, a mis hermanos, a mis tíos, Judith y Socorro que son como mis segundos padres junto a mi abuelito Rogelio Guerra, y en especial a mi amada esposa, Daphne que siempre está para mí y es la que me motiva a cumplir mis sueños.

Agradecimientos

Se refleja mi más grande agradecimiento a mis padres, mis hermanos, mis tíos, a mi abuelito, a Dios y por supuesto a mi amada esposa Daphne, que son los que me impulsaron a salir adelante en esta etapa académica.

Asimismo, agradezco al director de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, el M.C. Mario Humberto Rojo Flores por todo su apoyo, a Mario Sepúlveda, muchísimas gracias por todo, a mis compañeros maestros por sus enseñanzas.

De igual manera agradezco a mi director de tesis, el Ph.D. Ernesto Rocha Ruiz por sus atenciones y confianza en mi persona y a mis sinodales, muchas gracias por su apoyo.

RESUMEN

Lic. Osvaldo Guerrero Guerra

Fecha de Graduación: Julio de 2014

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
Facultad de Ciencias de la Comunicación

Título: LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DEL BACHILLERATO BILINGÜE PROGRESIVO DEL CIDEB

Número de páginas: 123

Candidato al grado de Maestría
en Ciencias de la Comunicación

Área de estudio: Ciencias de la Comunicación

Propósito y método de estudio: El propósito de la presente investigación fue identificar las diferentes estrategias de lectura que los alumnos realizan para comprender un texto con el fin de interpretarlo adecuadamente. En esta investigación que está enfocada a un estudio de casos de tipo cualitativo, se recabaron datos de la siguiente manera: Los alumnos contestaron un cuestionario inicial con el fin de conocer las estrategias más usadas para la comprensión de textos, las cuales se analizaron detalladamente con el fin de conocer las estrategias utilizadas para mejorar el nivel del idioma inglés como segunda lengua, todo esta investigación fue recabada en un enfoque mixto.

Contribuciones y conclusiones: Como resultado de este estudio se concluyó que incorporar la enseñanza de lectura con el fin de que los alumnos mejoraran sus conocimientos de inglés es lo más adecuado en este nivel académico. Se sugirió a los maestros de la academia de inglés del CIDEB incorporar la enseñanza de lectura en inglés con el fin de utilizarla como una herramienta que permitiera a los alumnos incrementar el vocabulario y desarrollar habilidades del pensamiento crítico y reflexivo.

FIRMA DEL ASESOR: _____
Ernesto Rocha Ruiz, Ph.D.

ÍNDICE DE CONTENIDO

	Página
Portada	i
Hoja de aprobación	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimientos	iv
Resumen	v
Índice de contenidos	vi
Lista de tablas	ix
Lista de figuras	x
CAPÍTULO	
I. NATURALEZA Y DIMENSIÓN DEL ESTUDIO	1
Introducción	1
Situación y contexto actual del problema	3
Antecedentes de la presente investigación	4
Planteamiento del problema	5
Preguntas de investigación	5
Objetivo de la investigación	6
Propósito de la investigación	7
Importancia y justificación	7
Limitaciones	8
Delimitaciones	9
Definición de términos	10

II.	MARCO TEÓRICO	15
	Factores que influyen en la comprensión de textos	19
	Estrategias para la comprensión de textos	21
	La lectura de un texto	22
	Preparando al alumno a leer	25
	La activación y construcción del conocimiento previo	27
	Revisión inicial del texto	29
	Revisión de la lectura	31
	Preguntas de comprensión	33
III.	METODOLOGÍA	38
	Contexto en que se realizó el estudio	38
	Alumnos participantes	39
	Mi papel como maestro-investigador	39
	Fuentes y procedimientos de recolección de datos	40
	Aplicación de cuestionario inicial a los alumnos participantes. Agosto 2013	40
	Implementación del programa de entrenamiento para la lectura estratégica. Agosto-Diciembre 2013	41
	Análisis de datos	41
IV.	ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	42
	El proceso para la aplicación de estrategias de comprensión lectora	42
	Resultados de la aplicación de estrategias de comprensión en la primera lectura	43
	Resultados de la aplicación de estrategias de comprensión en la segunda lectura	46
	Resultados de la aplicación de estrategias de comprensión en la tercera lectura	52

V.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	64
	Factores que influyen en el desarrollo de habilidades de lectura estratégica por los alumnos de inglés comunicativo	64
	Las estrategias de lectura incrementan la comprensión lectora	66
	Las estrategias de comprensión lectora más efectivas utilizadas por los alumnos de Inglés Comunicativo	69
	Enseñanza de lectura estratégica en los cursos de Inglés Comunicativo	71
	Las ventajas del uso de estrategias de comprensión lectora en los cursos de Inglés Comunicativo	72
	Implicaciones para la enseñanza	74
	Implicaciones para investigaciones futuras	76
	ANEXOS	77
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
	DATOS BIOGRÁFICOS DEL AUTOR	113

LISTA DE TABLAS

Tabla 1:	Estrategias para la comprensión eficaz	22
Tabla 2:	Adaptado de Jack C. Richards (1999). Estrategias de comprensión e interpretación de lectura.	35
Tabla 3:	Aplicación de estrategias de comprensión en la primera lectura	45
Tabla 4:	Aplicación de estrategias de comprensión en la segunda lectura	51
Tabla 5:	Aplicación de estrategias de comprensión en la tercera lectura	62

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	La espiral del aprendizaje	25
-----------	----------------------------	----

CAPÍTULO I

NATURALEZA Y DIMENSIÓN DEL ESTUDIO

Introducción

La comprensión de textos es el punto principal de este estudio. Uno de los problemas más comunes que los alumnos de segundas lenguas enfrentan es la comprensión de textos. Esto se debe a que el segundo idioma lo aprenden de manera fragmentada y alejado de un contexto real.

Los alumnos del Bachillerato Progresivo aprenden de manera paralela con el programa un segundo idioma: inglés. El objetivo primordial es que lo lleven a cabo en contextos auténticos derivados del texto ya que es ahí donde los alumnos pueden percatarse de la funcionalidad efectiva del inglés. Sin embargo, ya que se su formación básica ha sido en su lengua materna, la problemática comienza cuando inician la educación media y superior, donde los alumnos tienen que desarrollar el segundo idioma (inglés) de manera crítica y reflexiva a través de la lectura y redacción de diversos textos.

Tomando en cuenta lo anterior, los alumnos presentan dificultades y ansiedad al inicio del programa ya que su limitante es la falta de dominio del inglés. Conforme avanza el programa, el alumno debe de ir venciendo las barreras que le impiden desarrollar el inglés de manera efectiva. Por tal motivo, el propósito de este estudio es identificar las estrategias de lectura usadas por los alumnos del Centro de Investigación y Desarrollo de

Educación Bilingüe (CIDEB) en el curso de Inglés Comunicativo, así como su grado de efectividad. Esto con el fin de proponer a los alumnos una alternativa de estrategias que conlleven a una comprensión efectiva de textos auténticos en inglés, tomando en cuenta las necesidades académicas de los alumnos.

Se promovió la interacción maestro-alumno con el fin de establecer un ambiente de armonía en el aula y que los alumnos tuvieran confianza y seguridad en sí mismos, y que el maestro los ayudara a comprender mejor un texto. Con esto, se esperaba que el alumno fuera capaz de llegar a hacer su propia interpretación del texto, derivada de una comprensión eficaz del mismo. De esta manera los participantes desarrollaran habilidades de pensamiento crítico y reflexivo, lo cual es fundamental para la producción académica y cultural en un segundo idioma. El proceso de aprendizaje es significativo si se basa en la realidad académica que el propio contexto presenta.

Fue importante que el maestro orientara a los alumnos acerca de las diversas estrategias que pueden utilizarse para facilitar la comprensión de textos. De este modo, se consideró que los alumnos podrían realizar la interpretación de los mismos. Primeramente, la intención del maestro fue que el alumno aprendiera a descifrar el mensaje del texto, utilizando sus propias palabras. Esto con el fin de que los alumnos relacionen lo que ocurre en el texto con su propia realidad. De esta manera, su aprendizaje sería realmente significativo y la comprensión lectora más eficaz.

Situación y contexto actual del problema.

El Centro de Investigación y Desarrollo de Educación Bilingüe (CIDEB) fue fundado en julio de 2000 e inició sus actividades ofreciendo el programa de Bachillerato Bilingüe, contando con alrededor de 175 alumnos y se ha distinguido a lo largo de los años por brindar educación de clase mundial.

Su misión es formar íntegramente a los alumnos en las diferentes áreas del conocimiento para que se interpreten y transformen su realidad social con mayor certeza, liderazgo, ética y sensibilidad a través de un sólido aprendizaje basado en habilidades y competencias que les permita respetar el entorno social y natural.

La visión es, “Ser la mejor escuela preparatoria a nivel nacional, que brinde una oferta educativa de calidad, a través de una propuesta curricular que priorice la formulación integral y multilingüista basada en el desarrollo de competencias que contribuyan a forjar valores de liderazgo ético en el estudiante, así como la capacidad de responder con sensibilidad, respeto por la naturaleza y el entorno social. Así mismo se pretende ser una sólida plataforma para la investigación y el desarrollo de proyectos educativos innovadores.” (Manual de política de calidad del CIDEB)

El Bachillerato Bilingüe Progresivo es un programa que nace en el CIDEB con el propósito de convocar a alumnos sobresalientes de escuelas secundarias públicas y que a través de una moderna metodología, provee al alumno con herramientas para aprender el inglés de forma gradual.

El bachillerato bilingüe progresivo está compuesto por alumnos de un porcentaje de conocimientos en español muy alto, mientras que el idioma inglés se encuentra por debajo de la media de la preparatoria, siendo el promedio del puntaje en TOEFL 450 puntos, cuando en los otros programas de bachillerato de la preparatoria se encuentra por arriba de los 500 puntos.

Por lo tanto, considero que por medio de la literatura como herramienta los alumnos podrán desarrollar esta habilidad en el segundo idioma de manera efectiva y significativa con el fin de lograr un mejor entendimiento y mayor capacidad de retención y producción del inglés.

Antecedentes de la presente investigación.

Anteriormente se han elaborado trabajos sobre el tema de estrategias en lengua extranjera. La investigación se ha centrado particularmente en las acciones que los individuos realizan para aprender una lengua extranjera o para lograr comunicarse con personas nativas de la lengua meta. Algunos autores involucrados en este tema son Brown (1994); O'Malley y Chamot (1990); Oxford y Cohen (1992); Tarone (1983), y Tarone y Yule (1989), mientras que algunas de las estrategias mas recomendadas por estos autores son hacer resúmenes, realizar síntesis, hacer esquemas o mapas conceptuales, lectura del título del libro con el fin de imaginar de qué se puede tratar el texto, entre muchas otras cosas.

Planteamiento del problema.

Se llevará a cabo la exploración del proceso de literatura en inglés como idioma extranjero. Específicamente, se desea estudiar el proceso de comprensión lectora de aquellos alumnos sobresalientes de escuelas públicas y que no han tenido la oportunidad de desarrollar las habilidades lingüísticas del inglés apropiadamente.

Para que el estudiante pueda comprender un texto que está originalmente escrito en inglés, es necesario primeramente que el alumno haya desarrollado competencias y habilidades lingüísticas necesarias para desenvolverse en situaciones que impliquen el uso de este idioma de manera significativa.

Preguntas de investigación.

Este estudio se enfocará en las siguientes preguntas de investigación.

- a. ¿Cuáles son los factores que influyen en el desarrollo de habilidades de lectura estratégica por los alumnos de Inglés Comunicativo?
- b. ¿De qué manera las estrategias de lectura tales como el uso de *skimming*, *scanning*, *summarizing*, pueden ayudar a los alumnos de la materia de Inglés a adquirir una mejor comprensión de textos auténticos en inglés?

- c. ¿Cuáles estrategias de comprensión lectora, utilizada por los alumnos de Inglés Comunicativo se consideran más efectivas para lograr una interpretación adecuada?
- d. ¿Cómo puede incorporarse la enseñanza de lectura estratégica en los cursos de Inglés Comunicativo del Bachillerato Progresivo?

La premisa de este estudio enfatiza a la literatura como herramienta para alumnos del Bachillerato Bilingüe Progresivo del CIDEB funciona para una mejor comprensión de textos en inglés y los llevan hacia una producción del inglés de manera efectiva y significativa por medio de estrategias de comprensión lectora.

Objetivo de la investigación

El objetivo principal de este estudio es utilizar la literatura como herramienta para los alumnos del bachillerato Bilingüe Progresivo del CIDEB con el fin de mejorar su producción del inglés por medio de estrategias de comprensión lectora, y llevarlos hacia un aprendizaje del inglés de manera efectiva y significativa.

En síntesis, los objetivos de este estudio fueron:

1. Identificar los factores que influyen en el desarrollo de habilidades de lectura estratégica por los alumnos de Inglés Comunicativo.

2. Conocer la manera en que las estrategias de lectura pueden ayudar a los alumnos de Inglés Comunicativo a adquirir una mejor comprensión de textos auténticos en inglés.
3. Conocer las estrategias efectivas de comprensión de lectura utilizadas por los alumnos de Inglés Comunicativo para lograr una interpretación adecuada.
- 4.- Incorporar la enseñanza de lectura estratégica en los cursos de Inglés Comunicativo.

Propósito de la investigación

El objetivo de esta investigación fue reconocer a la literatura como herramienta para mejorar el desempeño académico del inglés por medio de estrategias de comprensión lectora. A su vez, brindar una alternativa para aplicarse en el proceso de enseñanza aprendizaje y que el docente lo incorpore al diseño curricular en aras de una mejora continua a su desempeño magisterial.

Importancia y justificación

Este estudio representa una propuesta didáctica para poder tener una mejor metodología enfocada a las necesidades académicas de los alumnos y poder incorporar diferentes estrategias de comprensión lectora como parte fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje. Del mismo modo, esta investigación contribuye en la formación integral de los estudiantes, por lo que serán conscientes de las estrategias de comprensión lectora más adecuadas con el fin

de desempeñarse académicamente de manera significativa y usar el inglés efectivamente en su desarrollo profesional.

Limitaciones

Al inicio del programa del Bachillerato Bilingüe Progresivo (BBP), los alumnos presentan dificultades para producir efectivamente el inglés ya que tienen una formación académica primordialmente en su lengua natal: español. Por lo tanto, esta investigación puede resultar estresante ya que representa un reto para la formación académica de los alumnos en un contexto bilingüe.

Es de suma importancia que el maestro-investigador oriente a los alumnos y promueva una atmósfera de confianza al estar aplicando este proyecto con el fin de que los alumnos no experimenten ansiedad. Esto desembocaría en una actitud negativa por parte de los alumnos y el proceso de aprendizaje sería truncado; los alumnos no responderían con entusiasmo a este proyecto y se desilusionarían a seguir en esta investigación.

El maestro-investigador debe siempre tener una actitud positiva, haciendo hincapié a los logros de los alumnos en la producción del inglés derivado de la práctica de estrategias de comprensión lectora. Para la aplicación exitosa de esta investigación, el maestro deberá de adoptar un paradigma en donde no se refleje el verticalismo; es decir, que el trato sea de respeto en donde no prevalezca el autoritarismo. Con esto, los alumnos se sentirán relajados y con una buena disposición para involucrarse en la investigación a conciencia, de

manera seria y responsable por lo que los alumnos no desertarían del programa BBP.

Delimitaciones

Esta investigación tiene como objetivo principal la indagación de estrategias de comprensión lectora más usadas por los alumnos del Bachillerato Bilingüe Progresivo. Esto, con la finalidad de que los alumnos desarrollen las habilidades lingüísticas del inglés – habilidad auditiva, habilidad de comunicación oral y escrita así como habilidad de lectura- utilizando como herramienta principal textos auténticos: textos escritos originalmente en inglés con el fin de familiarizarse con el contexto e interactuar con el mismo mediante estrategias de comprensión lectora y producir el inglés de manera efectiva derivado de un pensamiento crítico y reflexivo.

El enfoque de esta investigación es mixto ya que comienza con un enfoque cualitativo, después de la aplicación de estrategias de comprensión lectora por medio de rúbricas, se convierte en cuantitativo, lo cual se verá presentado utilizando tablas de resultados en el capítulo IV.

La finalidad de esta investigación es crear conciencia en los alumnos del BBP sobre la importancia del hábito de la lectura y los beneficios que ésta conlleva durante su vida y su formación académica para un buen desempeño profesional.

Definición de términos.

A continuación se definirán los conceptos y términos relevantes utilizados en esta investigación. La finalidad es obtener un mejor entendimiento y coherencia del contenido.

Activación del conocimiento previo: estrategia de comprensión lectora que se utiliza antes de realizar la lectura con el fin de relacionar lo que ya se sabe del tema con el contenido del texto.

Aprendizaje espiral: el aprendizaje es un proceso circular -más que lineal- que repetidamente consigue nueva información hasta llegar a internalizarse. La comprensión lectora se realiza mediante los siguientes pasos: concientizar, analizar, comprender, acceder, analizar, comprender y repetir estos pasos continuamente.

Aprendizaje significativo: Es el proceso por el cual un individuo elabora e internaliza conocimientos en base a experiencias anteriores relacionadas con sus propios intereses y necesidades.

Auto evaluación: proceso de la evaluación auténtica que se utiliza para que el alumno sea consciente y responsable de su proceso de aprendizaje.

Bagaje cultural: Se refiere a la educación y el contexto social en donde el individuo se desempeña e interactúa. Estos rubros incluyen la formación académica y valores morales aprendidos en su entorno social.

BBP: Bachillerato Bilingüe Progresivo.

Comunidad áulica: se refiere al contexto, espacio físico donde se lleva a cabo la dinámica de la clase.

Cognición: Procesos que el maestro utiliza en su metodología por medio de estrategias de enseñanza en el salón de clases con el fin de lograr en sus alumnos un aprendizaje significativo.

Elaboración de inferencias: Es la acción y efecto de deducir algo, sacar una consecuencia de otra cosa. Conduce a un resultado por medio de elementos clave en el contenido del texto.

Elaboración de juicios: Estrategia de comprensión lectora que se utiliza para el análisis de una situación y su valoración según unos criterios justos.

Enfoque cualitativo: Enfoque que se utiliza para descubrir y refinar preguntas de investigación. Puede probar hipótesis. Se basa en recolección de datos como las descripciones y las observaciones.

Enfoque cuantitativo: enfoque que utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente y confía en la medición numérica

Estrategias de aprendizaje: Procedimientos que un aprendiz emplea de forma consciente controlada e intencional como instrumento flexible para aprender significativamente.

Estrategias de Comprensión lectora: Conjunto de diferentes tipos de herramientas que facilitan la interacción consciente del lector para lograr una

comprensión eficaz del texto con el fin de llegar a una buena interpretación del mismo.

Estrategias de elaboración: se refiere a integrar y relacionar la nueva información que ha de aprenderse con los conocimientos previos.

Estrategias organizacionales: Permiten una reorganización de la información que se ha de aprender, clasificando y organizando dicha información para lograr una representación correcta.

Evaluación auténtica: Herramientas que se utilizan para evaluar el desempeño académico diario con enfoque cualitativo.

Evaluación del texto: Estrategia de comprensión lectora que permite al lector hacer juicios sobre el contenido del texto mediante una buena comprensión e interpretación del mismo.

Habilidades del pensamiento crítico: es el pensamiento reflexivo que se centra en decidir en qué creer o qué hacer. Es una actividad reflexiva. Con frecuencia su meta no es resolver un problema, sino comprender mejor su naturaleza.

Habilidades lingüísticas: Es la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan. Las cuatro habilidades lingüísticas son: escuchar, hablar, leer y escribir.

Información específica (*Scanning*): Estrategia de comprensión lectora que se utiliza para buscar información específica del texto sin la necesidad de volver a leerlo por completo nuevamente.

Lectura Rápida (*Skimming*): Estrategia de comprensión lectora que se utiliza para obtener una idea general del contenido del texto. Por lo general, se aplica antes de leer a consciencia el texto.

Metacognición: Es el resultado de procesos cognitivos en donde el aprendiz es totalmente consciente de la manera de cómo adquiere el conocimiento.

Pos lectura (*Post Reading*). Etapa final de la lectura donde se pueden aplicar estrategias de comprensión lectora como responder a preguntas de comprensión, emitir juicios y hacer conclusiones para un análisis e interpretación del texto.

Predicción: estrategia de comprensión lectora que se utiliza para corroborar la secuencia lógica del contenido del texto.

Pre lectura: Etapa inicial de la lectura que se puede hacer mediante estrategias de comprensión lectora que consisten en hacer una primera lectura rápida para enterarnos de qué se trata el texto.

Procedimiento de lectura (*While –Reading*). Etapa de lectura que se puede realizar por medio de estrategias de comprensión lectora para hacer un buen análisis e interpretación del texto.

Revisión de la lectura: Estrategia de comprensión lectora que permite tener una idea clara sobre el contenido del texto antes de iniciar la lectura.

Textos auténticos: materiales escritos en la lengua de origen; por ejemplo en inglés. “The Pit and the Pendulum” by Edgar Allan Poe es un ejemplo de texto auténtico.

Socio-afectiva: Se refiere a lo que no es meramente académico y estimula el aprendizaje a través del nivel de empatía entre el alumno y el maestro. Incluyen factores como las emociones y actitudes.

TOEFL: Test of English Foreign Language. (Examen de Inglés Como lengua Extranjera. Examen que mide los conocimientos de habilidades lingüísticas del inglés dividido en las siguientes secciones: auditiva, gramática y comprensión lectora.

Vista preliminar: Estrategia de comprensión lectora que se puede realizar por medio de preguntas sobre el tema que permita al lector activar su conocimiento para lograr una interacción con el texto durante el proceso de lectura.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

El uso de estrategias efectivas de lectura permitirá a los alumnos de Inglés Comunicativo del Bachillerato Progresivo incrementar el nivel de comprensión de textos auténticos, además de su producción oral y escrita en inglés. Para este fin se revisará la literatura disponible sobre el tema de las diferentes estrategias de comprensión de lectura así como una descripción con un enfoque cualitativo de las mismas.

Debbie Miller (2013) afirma la importancia de la lectura significativa; para esto es relevante que el maestro conozca las necesidades académicas de los alumnos y construya el ambiente adecuado para que el alumno logre concentrarse y relajarse al realizar la lectura, por ejemplo: la creación de talleres así como un amplio espacio para que los alumnos trabajen de manera individual o en equipo. Miller (2013) explica que es necesario que el maestro se enfoque en la realidad que le presente el contexto áulico y el tipo de alumnos, tomando en cuenta su bagaje cultural y entorno social. Es de suma importancia que el maestro sea de mente abierta y no tenga ningún tipo de prejuicios con respecto a los alumnos; es decir, se debe promover una buena comunicación entre maestro-alumno y viceversa, por lo que es necesario establecer una buena relación de confianza donde el alumno se sienta con la plena confianza de preguntar, hacer reflexiones, compartir sus puntos de vista y practicar habilidades del pensamiento crítico y reflexivo.

Miller (2013) explica la causa por qué la lectura y el aprendizaje son importantes. La autora deduce que los lectores para ser más críticos, aprenden sobre ellos mismos, otra gente y el mundo que los rodea y la lectura es un proceso que ellos pueden hacer de manera independiente con el fin de ser capaces de tomar control sobre sus vidas y hacer un mundo mejor. Para esto, es imperante que los alumnos interactúen con el texto: los lectores debe de “leer, escribir, pensar y aprender con un propósito y entusiasmo, y verse inmersos en el texto como ciudadanos activos con la capacidad de resolver problemas de manera satisfactoria.” Es decir, la finalidad es que lo alumnos sean capaces de extrapolar el contenido del texto -después de una buena comprensión y análisis del mismo- con su entorno social y su problemática de manera sensible, tolerante, con una mente abierta y respetando las ideas de los demás. Por último, la autora ya mencionada enfatiza que el aprendizaje es para siempre, es continuo –a lo largo de su vida y vital. Por tal motivo, el maestro debe crear un buen ambiente en el aula y mediante procesos cognoscitivos, hacer que el alumno interactúe con la lectura con el fin de lograr una comprensión e interpretación adecuada de la misma, tomando en cuenta su realidad social y bagaje cultural. Esto conlleva a un aprendizaje significativo ya que el alumno es capaz de tomar parte activa en la toma de decisiones y solución de problemas en su entorno social, esto derivado de una buena comprensión y análisis de textos auténticos. El objetivo primordial del maestro es lograr que los alumnos disfruten la lectura, la realicen de manera independiente y siempre estén conscientes de los beneficios que una buena comprensión lectora les puede ayudar a lo largo de su vida.

Lucy McCormick (2001) afirma que el uso de la literatura dentro de una comunidad áulica es poderoso porque ayuda a ir más allá de los límites de la vida de los alumnos. Mediante la literatura, los alumnos pueden compartir emociones y experiencias propias de su entorno social; ellos mismos aprenden a interpretar su realidad y expanden su imaginación. Por tal motivo, es importante que el maestro implemente estrategias de comprensión lectora, las cuales coadyuvan en la interacción con el texto. Es importante proveer a los alumnos con las palabras adecuadas que los ayudarán a leer de manera activa; sin embargo, es mucho más importante invitarlos a que lleguen a ser lectores activos. Además, la misma autora señala que es igualmente relevante que los alumnos lean con sus mentes despiertas; es decir, que se concentren en lo que están leyendo –por medio de estrategias de comprensión lectora- , de igual modo, es necesario invitar a los alumnos a que realmente vivan su proceso de lectura de manera habitual dentro del salón de clases.

Block (1986) encontró que las estrategias de lectura que utilizan quienes desean aprender inglés son las mismas que las empleadas por los nativos (citado en Fernández y Montero, 2005). La explicación que Block ofrece es que aquellos que están en el proceso de aprendizaje del inglés aplican al texto que utilizan al leer un texto en su primera lengua, entonces hay una relación proporcional entre la capacidad de aprendizaje del idioma extranjero y el uso eficaz de estrategias. Sin embargo para Devitt (1997), esta relación entre uso de estrategias efectivas y nivel de competencia en la segunda lengua no es decisiva cuando el nivel de competencia lingüística en la lengua meta es mínimo (citado en Fernández y

Montero, 2005). Entonces se asume que siempre que el individuo cuente con un nivel elevado o aceptable del inglés, será posible que transfieran las estrategias de lectura del primer idioma al segundo o extranjero.

Según Krashen y Terrel (1988), existen etapas que muestran el progreso que cada alumno va logrando en la producción de la lengua meta. La cuarta etapa del proceso de aprendizaje de una segunda lengua se conoce como la etapa de fluidez intermedia. En esta fase se presume se encuentran los participantes de este estudio, según la descripción de la misma y su concordancia con las habilidades identificadas en ellos.

Para los fines de este trabajo, se ha tomado como referencia principal la clasificación de O'Malley y Chamot (1990) quienes compactan una amplia gama de estrategias cognitivas, meta cognitivas y socio-afectivas para facilitar el aprendizaje de un segundo idioma o lengua extranjera y desarrollar la competencia comunicativa, caracterizada porque el alumno desempeña un papel más activo e independiente en el aprendizaje de la lengua meta. Transfiriendo este objetivo a la temática de la comprensión lectora, se demuestra que la cognición, la meta cognición y la socio-afectiva permiten que el alumno de preparatoria bilingüe alcance la comprensión de los textos en inglés que se le presentan y desarrolle las habilidades necesarias para llegar al significado de la lectura.

Las estrategias meta cognitivas requieren de planeación, reflexión, monitoreo y evaluación del progreso en el aprendizaje. Las estrategias cognitivas implican una

manipulación más directa del material de aprendizaje y se limitan a tareas más específicas. Por último, las estrategias socio-afectivas se relacionan con las actividades de mediación y transacción social con otras personas.

Factores que influyen en la comprensión de textos

Se explicará en detalle los factores importantes más relevantes que influyen en la comprensión de textos en inglés. Del mismo modo, se discuten las perspectivas para lograr una mejor comprensión de textos, así como algunas de las dificultades que los alumnos enfrentan para comprenderlos.

Para poder lograr una buena comprensión de textos fue importante indagar sobre los factores más relevantes que presenta el contexto áulico. Esto con el fin de que los alumnos desarrollen sus capacidades de análisis para lograr una interpretación adecuada de lecturas de textos en inglés.

De acuerdo con Gunning (2000), la comprensión, la cual es el propósito principal de la lectura, es esencial para que el lector construya sus propios significados. Gunning plantea que la comprensión es un proceso de construcción e interacción que involucra tres factores: el lector, el texto, y el contexto donde se desarrolla la obra.

Gunning (2000) afirma que es relevante el conocimiento previo que el alumno pueda tener sobre el tema del texto. El proceso de asimilación del nuevo conocimiento se logrará más eficazmente si el alumno tiene un amplio conocimiento del tema. Gunning también señala que es importante tomar en consideración la actitud del alumno para llevar a cabo la lectura asignada. El

alumno tendrá mayor interés en leer el texto si es de su preferencia. Esto lo motivará a realizar la lectura de manera más consciente, logrando una mejor comprensión del texto; por lo tanto, podrá desarrollar la expresión oral y escrita.

Por lo anterior, es relevante que el maestro indague en la selección de textos adecuados para el alumno, incluyendo una variedad de temas. Es importante considerar el bagaje cultural y la formación académica de los alumnos, con el fin de seleccionar temas de interés personal y adecuado para su edad. Este autor señala que es de igual importancia que el maestro seleccione textos que representen un grado de complejidad paulatina. Lo anterior, con el fin de que el alumno muestre una constante actitud positiva hacia la lectura. Es importante incluir al alumno en la selección de lecturas; de este modo, el proceso de comprensión se logrará de manera más rápida y efectiva porque el alumno se siente motivado, haciendo su proceso de aprendizaje más significativo.

Finalmente, es importante el contexto en el cual se lleva a cabo la lectura para lograr una comprensión eficaz de la misma. El autor se refiere al ambiente en que se encuentra el lector; por ejemplo, entre más relajado esté el área de lectura, el lector puede concentrarse mejor para comprender más eficazmente que si existen distractores a su alrededor, tales como el ruido. Esto nos da como referencia que el lugar donde se lee es de suma importancia, ya que permite lograr una comprensión efectiva.

Otros factores importantes que influyen en la comprensión de lectura son: el tiempo disponible, las diferentes ocupaciones y responsabilidades, el

grado de estrés, el nivel de ansiedad, el contexto, la complejidad del texto, la disponibilidad y el gusto por la lectura (Gunning, 2000).

En resumen, comprender un texto de una manera más rápida y fácil dependerá de que los factores como el lector, el texto, y el contexto puedan correlacionarse para poder dar los resultados ideales y que éstos se traduzcan en una mejor comprensión de textos auténticos.

Estrategias para la comprensión de textos

Las estrategias propuestas por Gunning (2000) son alternativas para ayudar al alumno en su proceso de comprensión de textos y señala que para tal efecto, es importante usar estrategias de preparación, estrategias organizacionales, estrategias de elaboración y estrategias cognitivas. (Ver tabla 1)

Tabla 1: Estrategias para la comprensión eficaz

Estrategias de preparación	Estrategias organizacionales	Estrategias de elaboración	Estrategias metacognitivas
1) Activación de conocimiento previo	Comprensión de la idea principal	Inferir Imaginar	Regulación
2) Preparación de propósitos y metas	Determinación de detalles importantes	Imaginar	Revisión
3) Vista preliminar	Descripción de detalles importantes	Elaboración de preguntas	Corrección
4) Predicción	Organización de detalles Secuencia Seguimiento de instrucciones Resúmenes	Evaluación (lectura crítica)	

(Gunning, 2000).

La lectura de un texto

El propósito principal del curso de Inglés Comunicativo es que los alumnos aprendan a comprender de manera eficaz un texto auténtico. Esto con el fin de que sean capaces de interpretarlo adecuadamente; será importante comenzar a indagar cómo se aprende a leer para comprender efectivamente un texto.

De modo similar, Jack C. Richards (1999) señala que, para llegar a ser buenos lectores, los alumnos necesitan estar conscientes de cómo están realizando sus lecturas y de lo que podrían hacer para mejorar su comprensión. Necesitan desarrollar su nivel de conciencia meta cognitiva (*meta significa después o detrás de, y cognición significa el acto o proceso del conocimiento o*

percepción). La meta cognición, se refiere al entendimiento de lo que está detrás de, lo que apoya o informa, así como la pre cohesión y conocimiento de los lectores. Es decir, entender el proceso de saber, o cómo (no sólo qué) saben y perciben los lectores. Por otra parte, el maestro debe buscar estrategias de lectura que ayuden al alumno a mejorar la comprensión de textos. Por tal motivo, el maestro necesita aprender y entender los procesos que involucra la lectura de un texto.

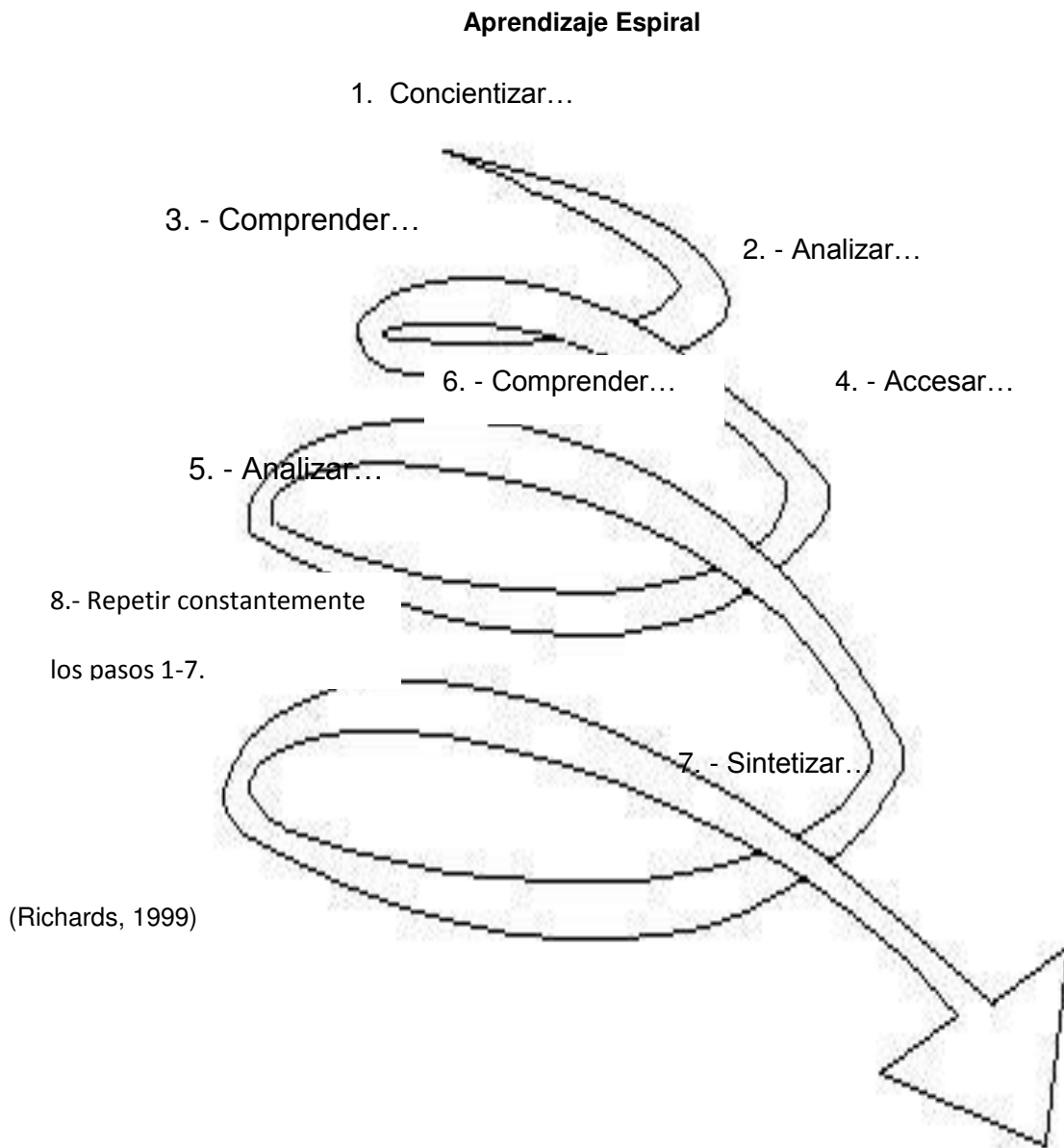
Jack C Richards (1999) también señala que para la comprensión de textos auténticos es importante tomar en cuenta factores como la experiencia y el conocimiento, los cuales son fuentes primarias de información, y añade que el crear conciencia en el lector de la manera como se lee y comprende un texto es de suma importancia. Tomando en cuenta lo anterior, concluyo que el aprendizaje es un proceso circular -más que lineal- que repetidamente consigue nueva información hasta llegar a internalizarse.

Posteriormente, el alumno analiza el texto por medio de estrategias de comprensión lectora tales como la predicción, preguntas del texto al momento de leer, hacer inferencias y pre conclusiones. Al realizar este procedimiento, el alumno comprende el texto e identifica las ideas o claves principales. Finalmente, el alumno accesa la información, analiza y comprende y repite este proceso durante la lectura. Es un procedimiento que se aplica de manera espiral y no lineal –como regularmente se aplica en la clase de Inglés Comunicativo-, y al desarrollar la competencia genérica, el alumno será capaz

de sintetizar y poder comunicarse efectivamente en una segunda lengua derivado de un texto auténtico.

Al llevar a cabo el aprendizaje espiral, el alumno logra comprender efectivamente el texto; y desde esa fase de la comprensión logra ir más allá de la misma con el fin de producir el idioma inglés de manera significativa. Se trata primordialmente de estar interactuando con el texto de manera constante y que el alumno sea capaz de reflexionar y analizar datos y claves importantes del mismo texto. Entre más se acostumbre el alumno a realizar este procedimiento del aprendizaje espiral desarrollará más adecuada y asertivamente el nivel de análisis e interpretación así como la manera de sintetizar y hacer conclusiones derivado de estrategias de comprensión lectora apropiadas. El resultado final de este procedimiento es un adecuado y correcto uso del idioma inglés debido a que no existe un divorcio entre lector, texto y contexto; lo que, una vez comprendido y analizado el texto, el alumno logra asimilar la función de la lengua en determinados contextos así como los patrones culturales del segundo idioma, desarrollando efectivamente en su entorno social las habilidades lingüísticas: comprensión auditiva, comprensión lectora así como comunicación oral y escrita. Para que el alumno realmente comprenda un texto, es imperante la necesidad de adoptar paradigmas que lo lleven a la reflexión crítica y reflexiva y esto lo logrará por medio estrategias de comprensión aplicando el aprendizaje espiral de manera continua.

Figura 1: La espiral del aprendizaje



Preparando al alumno a leer

Al llegar al tercer semestre, el alumno del Bachillerato Bilingüe Progresivo tiene un buen “dominio” del inglés, por tal motivo, la clase de Inglés Comunicativo se basa principalmente en la comprensión de lecturas con el fin de discutir las e interpretarlas mediante una interacción con los textos. Con esto, se espera que desarrollen sus capacidades críticas y reflexivas, al tiempo

que mejoren su nivel de inglés de manera oral y escrita; producto de una comprensión efectiva de lecturas de textos auténticos.

Al inicio del programa, alumno del BBP del CIDEB posee un nivel bajo de inglés; no logran producir satisfactoriamente este idioma. Esto puede ser debido a que en su educación básica no tuvieron la oportunidad de estar inmersos en un programa bilingüe que les proporcionara las herramientas necesarias para desarrollar el inglés de manera efectiva. Por lo tanto, a estos alumnos se les dificulta identificar los tipos de textos, así como sus componentes tales como estructura, opiniones, discursos, lenguaje metafórico, informativo y descriptivo. Por tal motivo, es de suma importancia indagar sobre estrategias de lectura que ayuden al alumno a comprender una lectura para poder desarrollar sus habilidades lingüísticas, críticas y reflexivas que conlleven a una interpretación efectiva del texto con el fin de poder comunicarse en inglés de manera auténtica. El objetivo principal es ir más allá del texto una vez que el alumno haya alcanzado una comprensión efectiva del mismo. Por tal motivo, es importante preparar a los alumnos a leer con el fin de comprender, criticar e interpretar un texto de manera significativa.

Por otro lado, Jack C. Richards (1999) señala que, cuando el objetivo de la lectura es realizar una comprensión profunda (de análisis) y recordar aspectos importantes de un texto expositivo, una visión general anticipada al texto, así como el uso de encuestas (preguntas personales sobre tema) facilita el proceso debido a que el lector llega a familiarizarse con el contenido básico

del texto así como la organización del mismo; de igual manera, esto ayuda a los alumnos a activar su conocimiento previo del tema.

Jack C. Richards (1999) afirma que hay tres razones importantes para preparar a los alumnos a leer.

1. Establecer un propósito para leer un texto determinado.
2. Activar un conocimiento previo acerca del tópico con el fin de ampliarlo por medio del texto.
3. Establecer expectativas reales de lo que contiene el texto con el fin de leer más efectivamente.

Este procedimiento dará como resultado un ente pensante (crítico y reflexivo) que usa el idioma inglés adecuadamente en diferentes situaciones contextuales.

La activación y construcción del conocimiento previo

Jack C. Richards (1999) afirma que los alumnos se benefician de tres maneras distintas cuando se les presenta una introducción al tópico del texto informativo antes de que empiecen a leer:

- 1) Una introducción ayuda a que los alumnos recuerden cualquier información que ellos puedan saber previamente del tópico (contenido) ya sea de su propia experiencia personal u otras lecturas. Esto hace que los alumnos encuentren un sentido de lo que están leyendo (lectura significativa). Del mismo modo,

una introducción puede hacer que los alumnos recuerden factores culturales que los ayuden a entender el nuevo material, lo que hace que la comprensión del texto sea realmente efectiva.

- 2) El interés para realizar la lectura se incrementa cuando el maestro les pide a los alumnos que piensen en el tema; esto los motiva para que disfruten la lectura del texto.
- 3) Repaso o presentación del vocabulario relevante de ese tópico cuando la actividad se lleva a cabo en inglés.

El objetivo terminal del propósito de la lectura es especificar cuidadosamente lo que los alumnos serán capaces de hacer o saber –el qué y cómo- después de una sesión de lectura (Students Will Be Able to Do – SWBATS-).

De acuerdo con Jack C Richards (1999) algunas de las estrategias que pueden ser usadas para activar el conocimiento previo de los alumnos son:

1. Visitas a lugares (field trips).
2. Representación de obras.
3. Actividades de asociación de palabras (los alumnos relacionan las palabras con significado similar).
4. Mapas de contenido: los alumnos escriben cualquier información que recuerden acerca del tópico, después

marcan las oraciones en la lectura con contenido similar escrito anteriormente.

5. Mapa semántico: los alumnos escriben cualquier palabra que recuerden sobre el tema; posteriormente, circulan y conectan cada una con las palabras del texto relacionadas entre sí.

La activación del conocimiento previo preparará al alumno a leer el texto con el fin de comprenderlo eficazmente. Es importante que el maestro aplique esta estrategia de comprensión lectora con el fin de que el alumno se interese por la lectura y siempre esté concentrado al momento de estar leyendo el texto.

Revisión inicial del texto

La revisión inicial es otra estrategia importante antes de iniciar la lectura ya que hace que los alumnos establezcan sus expectativas sobre qué información encontrarán en el texto y la manera en que será organizada. Asimismo, la vista previa orienta a los alumnos a visualizar de manera más efectiva la problemática del texto. También los ayuda a hacer predicciones sobre lo que van a leer y les proporciona un marco que los ayuda a que la información sea coherente. Algunos de los elementos útiles de la revisión inicial del texto son:

- a) El título
- b) El autor (fuente)
- c) Subtítulos
- d) Sub encabezados
- e) Fotografías y dibujos
- f) Gráficas, tablas y cuadros(charts)
- g) El espacio extra entre párrafos
- h) Diferente tipo de letra
- i) Estilo de texto

Algunas estrategias de pre lectura son:

- a) Leer la introducción e identificar elementos clave para discutirlos.
- b) Leer el párrafo de conclusión cuidadosamente.
- c) Hacer una lectura rápida (*skimming*).
- d) Leer la primera oración de cada párrafo (el párrafo después de la introducción y antes de la conclusión) para ver qué ideas se mencionan en los mismos.
- e) Hacer una búsqueda rápida en algunas partes determinadas del texto con el fin de encontrar información específica (*scanning*)

Jack C. Richards (1999) afirma que en los textos informativos tales como ensayos académicos, libros técnicos, libros de texto y de redacción académica

son un buen modelo para llevar a cabo las estrategias de pre lectura arriba mencionadas. Primordialmente, la introducción establece los temas principales y provee al lector de ideas claves que conforman los puntos principales del argumento; la conclusión frecuentemente es la repetición de algunas o todas esas ideas principales. De este modo, la lectura de la introducción y conclusión de textos académicos comúnmente dará al lector la información útil sobre las ideas principales que el escritor esté considerando. Por otro lado, los artículos de periódico generalmente dan al lector la idea principal al principio; casi nunca especifican los tipos de detalles que siguen y generalmente carecen de conclusiones.

Revisión de la lectura

Es de suma importancia que los alumnos comprendan efectivamente el texto con el fin de que hagan su propia interpretación del mismo. Esto los va a llevar, primeramente –en la fase de la comprensión- a asimilar la manera en que el segundo idioma funciona en un determinado contexto auténtico, para después analizar e interpretar el texto; esto promueve el pensamiento crítico y reflexivo, la práctica del segundo idioma y el aprendizaje de nuevo léxico de manera más auténtica y efectiva. Por tal motivo, es relevante continuar con estrategias de lectura y post lectura para que el alumno llegue a comprender y criticar el texto. *“Las sesiones de pregunta-respuesta y discusión después de la lectura estimulan el pensamiento crítico y reflexivo, el cual a su vez agudiza el apetito de los alumnos por aprender más”* (Robiln Scarcella y Rebecca Oxford, 1992:97).

Sin embargo, según Jack C. Richards (1999), existe una realidad en el salón de clases: los alumnos no están completamente seguros de haber comprendido lo que han leído ya que no poseen el vocabulario y habilidad crítica suficiente para comunicar y discutir las lecturas con profundidad. Su única preocupación radica en cómo serán evaluados por el maestro y sus compañeros por lo que prefieren permanecer sentados con una actitud pasiva y esperan que el maestro haga preguntas o que sean otros compañeros los que participen.

Por lo anterior, Richards sugiere que el maestro diseñe diferentes estrategias de lectura que ayuden al alumno a comprender y analizar la lectura por medio de actividades planeadas con el fin de que los alumnos reflexionen, reaccionen y evalúen el texto. Para que los alumnos logren estas metas, los maestros necesitan tomar en cuenta los objetivos de las estrategias de la post-lectura, los cuales pueden ser:

- a) Identificar el tema de la lectura.
- b) Tener una idea general sobre lo que el texto dice del tema.
- c) Comprender las ideas principales que surjan del texto.
- d) Discernir sobre las relaciones entre ideas principales.
- e) Comprender los detalles que el texto provee para apoyar las ideas principales.
- f) Reconocer la información implícita en el texto.
- g) Reconocer la estructura de la información del texto.

- h) Identificar el lenguaje utilizado para mostrar la organización de ideas.
- i) Evaluar el valor de la información presentada en el texto.
- j) Reconocer el tipo de lenguaje usado, tales como la ironía y la sátira.

Jack C. Richards recomienda aplicar constantemente en la práctica estas estrategias con el fin de lograr la comprensión interpretación del texto. Esto también conllevará a que el maestro siga descubriendo nuevos objetivos del proceso de lectura y le permitirá familiarizarse constantemente con este problema y tenga su propia apreciación y entendimiento para la enseñanza de esta habilidad tan compleja.

Preguntas de comprensión

Una de las actividades de lectura más comunes según Jack C Richards (1999) consiste en contestar preguntas de comprensión; éstas pueden ser elaboradas por el maestro, los alumnos o los autores del texto. Se pueden formular de forma escrita u oral y hacerse antes, durante o después de la lectura. Además, estas preguntas pueden realizarse de manera individual o por equipo.

Una pregunta de comprensión de texto puede cubrir uno o varios aspectos del contenido: el tema principal y las ideas generales del texto, diversos detalles específicos, o las partes complicadas, entre otros. Del mismo modo, las preguntas pueden estar enfocadas a aspectos del lenguaje como estructuras retóricas particulares, patrones gramaticales o vocabulario.

Richards (1999) afirma que es importante determinar qué procesos de pensamiento los alumnos deben seguir para contestar las preguntas; los maestros deben saber qué información y cómo se les otorga a los alumnos en el texto: -preguntas que contesten ideas principales, sintetizen la información, hacer conclusiones, etc.- ya sea preguntas de nivel literal o preguntas de nivel de inferencia.

Para una mejor comprensión de textos, propone clarificar la idea principal de un párrafo. Sin embargo, debido a que esto conlleva un proceso largo, sugiere que sólo se realice con los párrafos que contengan la información más importante y cuando la mayoría de los alumnos no hayan entendido un párrafo en particular. De este modo, los alumnos pueden aprender de sus compañeros al estar llevando a cabo este tipo de estrategias. También es importante señalar que en ocasiones es difícil entender la idea principal de un párrafo porque el escritor no lo estructuró correctamente.

Los maestros deben decidir cómo utilizar las preguntas de comprensión. Por ejemplo: las preguntas que se enfoquen al lenguaje o habilidades cognitivas de bajo nivel pueden hacerlas de manera individual, como tarea extra clase o antes de cualquier lectura subsecuente del texto. Esto ayuda a los alumnos a construir la comprensión literal del texto, lo cual conlleva a contestar preguntas fáciles; a la vez que beneficia otros niveles más altos de los procesos mentales. Por otro lado, las preguntas de análisis, síntesis y evaluación son más complicadas y las respuestas no son literales en el texto; esto puede ser

frustrante para el alumno, por lo que el maestro debe planear su aplicación adecuadamente de acuerdo a su realidad y de manera significativa.

Para lograr lo anterior, el maestro puede recurrir al trabajo en equipos donde haya intercambio de pensamientos, experiencias y conocimientos de sus propios compañeros; esto hace que las preguntas de alto nivel sean más efectivas y menos frustrantes; incrementando el nivel del trabajo. De este modo, los alumnos introvertidos podrán sentirse más seguros y aprender de sus compañeros más extrovertidos cuando éstos respondan preguntas en discusiones en clase. Una actividad posterior sería escribir las respuestas a las preguntas de alto nivel. Las ventajas de esta actividad (trabajo en equipo) es que los alumnos aprenden de sus compañeros antes de responder de manera individual. Sin embargo, la desventaja es que la práctica muy frecuente de trabajo en equipo hace que los alumnos introvertidos se vuelvan dependientes de los alumnos más extrovertidos cuando respondan a las preguntas de alto nivel.

Tabla 2. Adaptado de Jack C. Richards (1999). Estrategias de comprensión e interpretación de lectura

Nombre: _____ Grupo: _____

Marca con una cruz (x) lo que se te pide.		Fecha: _____			
Estrategias de lectura en inglés	Siempre	Con Frecuencia	A veces	Casi Nunca	Nunca
1.- Pienso en lo que ya sé acerca del tema antes de comenzar a leer.					

2.- Hago predicciones y leo para averiguar si estaba en lo correcto.					
3. Mientras leo, relaciono los eventos principales del texto con mi realidad.					
4.- Releo las oraciones del texto cuando no conozco el significado de una palabra.					
5.- Tomo notas para resumir el texto.					
6.- Busco la(s) idea(s) principal(es).					
7.- Antes de leer, realizo una lectura rápida (skimming) y señalo puntos importantes (scanning).					
8.- Hago una pauta en la lectura para resumir lo leído.					
9.- Hago una guía de lo que leo					
10. Contesto preguntas de comprensión.					
11.-Discuto con mis compañeros lo que leo.					
12.- Hago inferencias sobre los puntos importantes de la lectura.					
13.-Construyo conclusiones					
14. Reflexiono sobre lo que aprendí de la lectura y lo relaciono con mi entorno social.					
15.- Elaboro un final diferente, o le doy seguimiento al texto.					
16.- - Doy mi opinión sobre el texto.					
17.- Analizo los detalles importantes del texto y critico desde mi punto de vista					

basándome en el mismo texto.					
18.- Otras. Explica					
19.-					
20.-					

Se sigue la aplicación de este cuestionario con el fin de que el maestro conozca las necesidades académicas de los alumnos, y a partir de esta fase, el maestro indague sobre las estrategias de comprensión lectora más apropiadas. De tal modo que, el alumno logrará retener más el aprendizaje y usar el idioma inglés de manera efectiva en un contexto situacional.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

En este capítulo se presenta una descripción de los procedimientos utilizados en el estudio de casos. Este proyecto involucró como participantes a estudiantes de tercer semestre del curso de Inglés Comunicativo del Bachillerato Bilingüe Progresivo. Por otro lado, se indica una descripción de una innovación curricular aplicada al curso arriba mencionado.

Contexto en que se realizó el estudio.

El proyecto de investigación se realizó en el Centro de Investigación y Desarrollo de Educación Bilingüe (CIDEB) de la Universidad Autónoma de Nuevo León. De acuerdo con el Departamento Escolar del CIDEB, la población estudiantil del turno matutino del es actualmente cercana a los 700, de los cuales 520 son alumnos de la Bachillerato Bilingüe y 80 son estudiantes del Bachillerato Internacional, y el resto pertenecen al programa de Bachillerato Bilingüe Progresivo; los alumnos del CIDEB son de clase media y media-alta.

Los requisitos para ingresar a este Centro como alumno de preparatoria son que sean alumnos de alto rendimiento académico, los cuales ingresan por medio de la aprobación de un examen de selección y del TOEFL; éste último muestra su conocimiento del idioma inglés del cual el alumno debe tener un buen dominio para su inscripción definitiva a la preparatoria.

En el caso de los aspirantes a Bachillerato Bilingüe Progresivo, el TOEFL es aplicado como requisito pero no determina su entrada al CIDEB; existe una consideración especial en este tipo de alumno debido a la falta de dominio inglés. Sin embargo, se toma en cuenta su calificación satisfactoria del examen de conocimientos generales.

Alumnos participantes

El estudio se realizó durante ocho semanas durante el semestre de agosto a diciembre del 2013. La clase fue de siete horas por semana. Para propósitos del estudio se invitó a participar 21 alumnos de tercer semestre del Bachillerato Bilingüe Progresivo del CIDEB. El motivo por el cual decidí realizar el estudio en el grupo arriba descrito fue que el ser maestro al frente de este curso me permitiría recabar información directamente a través de las observaciones sobre las estrategias de comprensión lectora usadas por los alumnos participantes. Y de este modo, modificar el diseño curricular de la materia de Inglés Comunicativo.

Mi papel como maestro-investigador

El papel que desempeñé fue de maestro-investigador. Durante el semestre en cuestión, implementé un programa de entrenamiento para la lectura estratégica basado en Gunning (2000) y observé los resultados de la misma.

Finalmente, con el propósito de conocer acerca de las estrategias de lectura más frecuentemente usadas por los alumnos antes y después del programa de entrenamiento, registré en un diario los avances de la enseñanza de estrategias de lectura con el fin de analizar los datos recabados y hacer una interpretación de los resultados, tomando en cuenta un enfoque cualitativo y cuantitativo.

Fuentes y procedimientos de recolección de datos

En este proyecto, enfocado a un estudio de casos de tipo cualitativo, se recabaron datos de la siguiente manera:

Aplicación de cuestionario inicial a los alumnos participantes. Agosto 2013.

Los alumnos contestaron un cuestionario inicial con el fin de conocer las estrategias más usadas para la comprensión de textos. Por este medio, el maestro-investigador conoció las necesidades académicas de los alumnos así como su contexto, lo cual permitió partir de la realidad que le ofrece dicho contexto.

Implementación del programa de entrenamiento para la lectura estratégica. Agosto-Diciembre de 2013.

El maestro investigador instruyó a los alumnos participantes acerca de diversos tipos de estrategias de comprensión lectora que los ayudaran a comprender, analizar e interpretar textos auténticos en inglés. Para la selección de las estrategias, el maestro se basó en los datos recabados en el cuestionario inicial.

Análisis de datos.

El maestro-investigador analizó los datos recabados derivados de la aplicación de una encuesta inicial de estrategias de comprensión lectora y los reportes escritos de los alumnos sobre las estrategias que usaron; las cuales le reportaron la manera en que los alumnos comprendieron e interpretaron los textos. Para este fin, los alumnos fueron informados acerca de los objetivos de este estudio y sobre la manera en que se llevaron a cabo las estrategias de comprensión lectora, las cuales se analizaron detalladamente (21 alumnos participantes) con el fin de conocer las estrategias utilizadas para mejorar el nivel del idioma inglés como segunda lengua.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Este estudio de casos se implementó en el curso de Inglés Comunicativo con 21 alumnos del CIDEB de tercer semestre del Bachillerato Bilingüe Progresivo. El propósito del proyecto fue identificar las diferentes estrategias de lectura que los alumnos realizan para comprender un texto con el fin de interpretarlo adecuadamente.

El proceso para la aplicación de estrategias de comprensión lectora

La aplicación de este proyecto de investigación se basó en la selección de tres lecturas; el maestro investigador les indicó que realizaran cada lectura y así poder escribir un reporte sobre la manera en que lograron comprenderlas efectivamente.

Al iniciar este estudio de casos, el maestro investigador les pidió que contestaran una encuesta sobre estrategias de comprensión e interpretación de lecturas (adaptada de Jack C. Richards) para utilizarla como fase inicial de este estudio de casos. Posteriormente, el maestro indicó a los alumnos que cada una de las lecturas se realizaría en clase en un tiempo de 30 minutos como máximo para después escribir un reporte sobre cómo se llegó a comprender la lectura.

Resultados de la aplicación de estrategias de comprensión en la primera lectura

Los alumnos realizaron la primera lectura *Her First Ball* en clase y se les pidió que hicieran un reporte en el cual explicaran el proceso de comprensión e interpretación de lectura con el fin de identificar las estrategias que más practican consciente o inconscientemente.

La estrategia que mayor número de menciones tuvo fue *buscar palabras desconocidas en el diccionario*, lo cual parece indicar que existe una mayor preocupación por el significado de las palabras desconocidas que entender el contexto en el que se desarrolla la trama. La mayor cantidad de menciones (ver Tabla 3) por parte de alumnos aparentemente no aplicaron un proceso holístico -al principio de la lectura,- con el fin de tener una idea general del texto. (Macro texto).

Un menor porcentaje (ver tabla 3) de los alumnos reportaron que se basan en el contexto para inferir el significado de las palabras y oraciones o cuántos leen más de dos veces el texto o párrafo para comprender mejor el texto. Este tipo de alumnos practicó más la habilidad del pensamiento tomando en cuenta el entorno (espacio físico) para entender la secuencia de la trama (eventos importantes)

Alumnos reportaron que llegan a comprender mejor la lectura al relacionar los eventos principales y los personajes con su propia experiencia (vida diaria) tomando en cuenta su realidad e intereses personales. Los alumnos se involucran con la lectura para comprender efectivamente la trama,

interactúan con el texto y lo relacionan con su realidad, por lo que llegan a comprenderlo mejor. Además estos alumnos involucran procesos de asociación (imágenes) y de análisis al tratar de entender el rol principal del personaje principal así como eventos importantes, lo que hace que los alumnos imaginen que son parte de la trama.

Por otra parte, de acuerdo al número de menciones, varios alumnos reportaron haber usado la estrategia de imaginar cómo se desarrolla la trama, la cual les ayudó a tener una idea más clara de la historia; entendieron mejor la secuencia, tiempo y espacio físico (contexto). Asimismo, los alumnos pudieron establecer juicios y conclusiones sobre la lectura. Sin embargo, también se pudo observar que los alumnos se concretaron específicamente a emitir opiniones personales como “la lectura estuvo interesante”, “estuvo difícil de entender el texto” “no me gustó la lectura”, “me gustó la lectura”, evaluando la relación entre los personajes y el texto de manera “superficial”, por lo que no se pudo observar que hayan realizado la interpretación debido a la falta de análisis del texto.

Otra parte de los alumnos reportaron que el hacer predicciones la ayuda a seguir la secuencia del texto, logrando concentrarse y entender los detalles de la trama. Al realizar esta estrategia de lectura, se pudo observar que hubo interés por continuar leyendo el texto ya que constantemente los alumnos corroboraban lo que anteriormente habían predicho.

La elaboración de resúmenes- ideas generales del texto- fue otra estrategia que los alumnos reportaron, ya que los ayuda a comprender los

eventos importantes y retener mejor la información. Otros alumnos afirmaron que la selección de frases claves y el leer en velocidad moderada (no muy rápido) los ayudaba a concentrarse mejor y comprender los eventos importantes de la historia.

Hacer lectura rápida para captar la idea del mismo obtuvo solamente una mención siendo la más baja de las opciones. Otros alumnos se auxiliaron de otros compañeros quienes les aclaraban puntos relevantes del texto.

Asimismo, pocos alumnos se concentraban en relacionar los roles de cada personaje – comparación entre los personajes-. Sólo una mención reportó haber hecho la lectura rápida en voz alta para imaginar los eventos importantes y lograr retener y comprender mejor el texto. Este análisis de la lectura *Her First Ball* se resume en la siguiente tabla:

Tabla 3: Aplicación de estrategias de comprensión en la primera lectura

Texto : <i>Her First Ball</i>	
Estrategia de lectura	# de menciones
1.- Buscar palabras desconocidas en el diccionario	10
2.- Hacer conclusiones, juicios o evaluar el texto	10
3.- Imaginar cómo se desarrolla la secuencia de la trama	9
4.- Leer dos o más veces partes importantes del texto	8
5.- Relacionar lo que leo con mi propia realidad	7
6.- Utilizar el contexto para inferir el significado de las palabras claves	7
7.- Hacer resúmenes y tomar notas	4
8.- Hacer predicciones	4
9.- Preguntar definiciones a mis compañeros	3

10.- seleccionar frases claves	3
11.- Leer a una velocidad moderada	3
12.- Relacionar personajes entre ellos mismos	2
13.- Hacer una lectura rápida	1

Resultados de la aplicación de estrategias de comprensión en la segunda lectura

Posteriormente, se llevó a cabo otra actividad, la cual consistió en asignar la segunda lectura. El maestro-investigador les pidió a los alumnos que realizaran la lectura *I Go Along* en clase en un tiempo de no más de 30 minutos. Del mismo modo, el maestro investigador les pidió que, en esta ocasión, leyeran con más atención y que fueran más conscientes de cómo llevaban a cabo las estrategias usadas para comprender la lectura con el fin de que pudieran reportar posteriormente en forma escrita sobre el uso de estas estrategias.

Como se puede observar en la tabla 4 (segunda aplicación) los alumnos reportaron haber utilizado más estrategias de comprensión en la segunda lectura en comparación con la primera.

En esta fase, los alumnos se inclinaron más por identificar la estructura del texto refiriéndose solamente al grado de dificultad de la lectura. Además, los alumnos afirmaron que el texto fue de fácil comprensión, explicando que el vocabulario y la sintaxis usados eran familiares, así como la secuencia de la trama. Sin embargo, una sola mención reportó que el texto fue difícil de

entender debido a la aparente falta de relación entre el título y la trama. Sin embargo, los alumnos no explicaron detalles específicos en el texto que les parecieran difíciles. Posiblemente, la dificultad que algunos alumnos experimentaron tuvo que ver con el hecho arriba mencionado, además de que pudo deberse a la falta de interacción o involucramiento con el texto.

Ocho alumnos mencionaron que el haber leído dos o más veces el texto y partes importantes del mismo fue de gran ayuda para poder entender la secuencia de la historia leída. Estos alumnos reportaron que inicialmente, realizaron una lectura rápida para obtener la idea general del texto. Del mismo modo, los alumnos reportaron que subrayaban palabras y frases claves para considerarlas en una segunda lectura y entender mejor el texto. Esta estrategia puede ayudar a que el alumno comprenda mejor cómo se usa el segundo idioma en un determinado contexto; entienda mejor patrones culturales y conceptos semánticos para poder comprender mejor el texto y realizar su propia interpretación del mismo.

Cuatro alumnos reportaron que para comprender mejor el texto imaginaron la manera en que se desarrolló la trama; lo hacían por medio de procesos mentales tales como asociaciones, símbolos, dibujos ó imágenes. De igual manera, los alumnos reportaron haber utilizado el título para predecir eventos importantes de la trama. Esto los pudo haber llevado a que comprendieran más eficazmente la historia; de esta manera, se observa que los alumnos se involucraron en los eventos leídos al imaginarse el contexto en que

éstos ocurrían. Esto conlleva a una interacción imaginaria entre el alumno y el texto, lo que hace que estén constantemente atentos al desarrollo de la trama.

Otra estrategia de comprensión lectora que igualmente –según el número de menciones- ayudó a los alumnos a entender mejor la lectura fue resumir el texto. Los alumnos parafrasearon el texto y reportaron que inicialmente hacían una lectura rápida, para posteriormente leer más cuidadosamente. Finalmente, los alumnos elaboraron un resumen con el fin de tener en cuenta los puntos más importantes de la historia y poder discutirlos más eficazmente, comparando su vida diaria con el contexto auténtico de la historia una vez que ésta haya sido comprendida y analizada (detalles de la historia). Los alumnos interpretaron las historias leídas según su nivel académico y bagaje cultural, teniendo en cuenta sus experiencias personales. En este aspecto (análisis e interpretación) se pudo observar que los alumnos se involucraron más con la lectura al relacionar lo que ocurría en la historia con su vida diaria. A su vez, los alumnos fueron capaces de cuestionar posibles cambios en la historia como *¿Qué pasaría si esto no hubiese ocurrido?*, *¿Qué cambios hubiera tenido la trama?* y *¿Cómo hubiera continuado la historia si esto fuera diferente?* Esto les permitió ir más allá del texto después de haberlo comprendido adecuadamente, por lo que los alumnos contaban con más herramientas para interpretar el texto y utilizar el inglés de forma oral y escrita en un contexto auténtico. Además, el desarrollo del segundo idioma fue mejor, disminuyendo el uso de falsos cognados y otros errores producto de la transferencia del primer idioma (español).

Tres alumnos afirmaron que, para comprender mejor la lectura, relacionaron eventos importantes con su vida diaria y forma de pensar. Aunque las menciones fueron pocas (3), se pudo observar que estos alumnos no dejaron de involucrarse con el personaje principal -por medio de la personalización-, el contexto y el desarrollo de la trama con el fin de entender el mensaje y tema principal de la historia, por lo que lograron llevar a su vida diaria eventos importantes de la historia por medio de imágenes vivas de la historia con sus experiencias personales –llevadas a su propia realidad. Esto conllevó a que los alumnos emitieran juicios acerca de la historia de acuerdo con su forma de pensar. Sin embargo, los reportes de los alumnos no son muy explícitos en este sentido; se limitaron a decir *me gustó la historia, me disgustó, estoy de acuerdo*, sin dar explicaciones precisas sobre qué aspectos importantes de la historia relacionaban con su vida diaria y las causas. No obstante, esta actividad (personificación) puede ser una buena estrategia de comprensión lectora porque hace al alumno más consciente de lo que está leyendo y se involucra en la problemática de la trama con el fin de emitir juicios fundamentados comparando y entendiendo lo que sucede en el contexto de la historia con su entorno social. Por lo tanto, se observa que, en sus comentarios, los alumnos usaban frases como *entendí la lectura porque el vocabulario estuvo fácil, me gustó la lectura, me pareció interesante, disfruté la lectura, y me dio igual* sin especificar las causas reales. De acuerdo con estas frases, se puede concluir (según las tres menciones) que los alumnos hicieron el reporte de comprensión lectora con el único interés de cumplir con la actividad que el maestro-investigador les pidió. Sin embargo, las frases arriba

mencionadas son datos valiosos para que el investigador indague más sobre estrategias de comprensión lectora que cubran las necesidades académicas de los alumnos ya que el contexto en el aula presenta la realidad en la que el alumno y maestro trabajan. El maestro debe conocer tal realidad, con el fin de que el proceso de aprendizaje sea más significativo para los alumnos.

Por otra parte, solo tres alumnos reportaron que leer la biografía del autor los ayudaba a entender mejor el mensaje de la historia, ya que vincularon diversos aspectos del texto leído con información relevante sobre la vida del autor. Esto les permitió identificar algunos elementos literarios como: género, estilo, tono, estructura así como las imágenes utilizadas. Del mismo modo, estos alumnos afirmaron haber utilizado el contexto para descifrar el significado de palabras desconocidas. Esta estrategia fue útil porque los alumnos se concentraron más en la construcción del significado por medio de símbolos, asociaciones, imágenes –elementos literarios para analizar el texto (exégesis o hermenéutica); es decir, los alumnos no captaron el significado de manera fragmentada, sino que los integraron en el texto de manera holística para comprenderlo mejor, lo que permitió –papel de la exégesis o la hermenéutica- llevar a cabo un detallado análisis e interpretación del texto.

En otro caso, un alumno se limitó a reportar que para entender mejor la lectura, se interesaron en la misma; si bien la leyó solamente una vez. Se percibe claramente que en esta última mención (1) el alumno no mostró un interés real por la lectura, ya que reportó que no consideraba necesario leer más de una vez, ni buscar palabras claves en el diccionario. Aunque

aparentemente, la lectura pudo haber sido fácil de comprender para él, este alumno no percibió la necesidad de aplicar varias estrategias de comprensión lectora (subrayar palabras claves, releer partes importantes del texto, resumir el texto, etc.) para poder interpretar el texto adecuadamente. Del mismo modo, otro alumno comentó que no era necesario leer sobre la biografía del autor. Se observa que, suponiendo que hayan comprendido probablemente no se molestaron en realizar una interacción con el mismo para construir una interpretación. Sin embargo, otros alumnos reportaron (1 mención cada uno) que identificar el mensaje del autor, los adjetivos, así como el interactuar con la lectura y el hacer un *skimming* y *scanning* los ayudó a realizar una mejor comprensión de la lectura debido a las palabras claves que subrayaron (adjetivos principalmente). Esto ayudó a que entendieran mejor el mensaje del autor; además, tuvieron que hacer una lectura rápida primero para comprender el texto y posteriormente interpretarlo.

Tabla 4: Aplicación de estrategias de comprensión en la segunda lectura

I Go Along	
Estrategia de Lectura	# de menciones
1.- Identificar la estructura del texto	9
2.- Releer el texto y partes importantes el texto	8
3.- Buscar el significado de las palabras claves desconocidas en el diccionario	6
4.- Imaginar cómo se desarrolla la trama	4
5.- Leer el título (hacer predicciones)	4
6.- Resumir el texto (parafrasear)	4
7.- Analizar (interpretar) los eventos importantes	4

8.- Relacionar los eventos importantes con mi manera de pensar y vida diaria	3
9.- Leer la biografía del autor	3
10.- Utilizar el contexto para descifrar el significado de las palabras	3
11.- Elaborar una opinión personal	3
12.- Mostrar interés por la secuencia de la lectura	2
13.- Leer solo una vez	2
14.- Identificar el mensaje del autor	1
15.- Interactuar con la lectura	1
16.- Identificar los adjetivos que el autor utiliza y la fluidez del texto	1
17.- Hacer un <i>skimming</i>	1
18.- Hacer un <i>scanning</i>	1
19.- Identificar el mensaje del autor	1
20.- No leer información sobre el autor	1

Resultados de la aplicación de estrategias de comprensión en la tercera lectura

La tercera aplicación de comprensión lectora consistió en asignar a los alumnos participantes la lectura del cuento “*Adjö Means Good-Bye*”, para la cual dispusieron de 50 minutos. El maestro–investigador les pidió que, en ese lapso de tiempo realizaran la lectura y un reporte escrito sobre las estrategias de lectura que emplearon para comprender el texto.

Nueve alumnos reportaron que, para comprender mejor la lectura, tuvieron que leer la historia dos veces. Inicialmente, los alumnos hicieron una lectura rápida con el fin de formarse una idea general sobre la temática del texto. A la vez, 8 menciones afirmaron que para lograr una buena comprensión fue necesario leer continuamente (sin interrupciones) una primera vez. Esto les permitió imaginar (visualizar) la secuencia de la trama, según los datos recabados. Estas estrategias de comprensión lectora ayudan al alumno a comprender detalles de la historia. Realizar una primera lectura rápida les permite activar sus conocimientos previos y asimilar más efectivamente al leer una segunda vez. De la misma manera, visualizar la historia por medio de imágenes (procedimiento mental) permite a los alumnos que establezcan asociaciones y describan el contexto con imágenes vívidas. Esto los ayuda a imaginar que están presentes en el lugar donde se desarrolla la trama de la historia, lo que permite una mejor concentración mientras leen la historia.

Lo anterior señala la importancia de estrategias de comprensión lectora tales como visualización y relectura para que los alumnos realmente lleguen a comprender los detalles de la historia. Para esto, también es relevante propiciar un ambiente agradable y de armonía en el salón de clases, donde los alumnos no se sientan estresados y puedan concentrarse en la lectura del texto. A la vez, es necesario una buena administración del tiempo disponible (50 minutos), y considerando que la lectura debe ser seleccionada de acuerdo con el nivel académico de los alumnos; el maestro debe partir de esta realidad. De este modo, se obtendrá reportes de comprensión lectora auténticos y confiables que

permitan al maestro percatarse de si en realidad los alumnos comprendieron el texto adecuadamente.

Con respecto a la emisión de juicios de lectura (evaluación), hubo 7 menciones. Seis alumnos reportaron que el texto fue fácil de entender, ya que no tuvieron que recurrir al diccionario ni el vocabulario fue difícil; sólo un alumno afirmó que la lectura fue difícil de entender. Esta facilidad para entender el texto permitió que alumnos leyeran continuamente y se concentraran en los eventos importantes de la historia ya que no hubo distractores o interrupciones – frases o palabras difíciles de asimilar-, lo cual puede afectar negativamente la atención del alumno sobre la secuencia de la trama, y dificulta una interpretación adecuada del texto. Sin embargo, se puede observar claramente que los juicios expresados por los participantes sobre la lectura se enfocan principalmente a opiniones (muy limitadas) personales, por ejemplo: *“la lectura estuvo fácil de entender”*, *“la lectura estuvo interesante”*, *“disfruté la lectura”*, *“me gustó la lectura”* o *“la lectura estuvo difícil de entender”*. Se observa que, aunque la lectura fue difícil de comprender los comentarios de los alumnos no llegan a intentar la evaluación del texto en sus diversos aspectos, y se limitan a expresar respuestas personales hacia lo mismo. No se observan en los reportes comentarios que tomen de referencia puntos importantes de la lectura para emitir juicios; no existen enlaces entre sí.

De acuerdo con lo antes mencionado, el maestro-investigador sugiere que, para formar juicios adecuados sobre la lectura, primeramente, se tiene que comprender eficazmente el texto. Para que esta estrategia funcione, los alumnos pueden hacer un reporte (con sus propias palabras) resumiendo cronológicamente los eventos principales de la trama. Esto permite que el alumno comprenda detalles de la historia. Por su parte, el maestro los puede apoyar con lineamientos para seguir la secuencia de la historia; herramienta que es útil para hacer resúmenes. Finalmente, mediante este proceso los alumnos pueden estar preparados para hacer juicios que los guíen al formar una interpretación y reflexión personal con el fin de desarrollar las habilidades del pensamiento crítico y reflexivo.

Por otra parte, cinco estudiantes reportaron que *leer el título para especular de lo que iba a tratar la historia* los ayudó porque antes de leer, los alumnos empezaron a predecir posibles conflictos en el relato. Esto ocasionó que el interés por leer el texto incrementara, y según los reportes de los participantes éstos encuentran más sentido a la historia al concentrarse más en cómo se iban presentando los eventos importantes de la misma. Mediante esta estrategia, los alumnos corroboraron sus predicciones antes de leer la historia completa. En base a lo anterior, el maestro-investigador dijo que es relevante para los alumnos llevar a cabo este tipo de actividades de prelectura (leer el título y especular sobre la trama) ya que los ayuda a activar su conocimiento (mayor concentración) al realizar la lectura, lo cual los motiva a seguir leyendo y los ayuda a comprender mejor el texto.

Por otra parte, las estrategias de comprensión lectora que tuvieron el mismo número de menciones (4) fueron: Leer la historia una tercera vez y analizar la historia. Según los alumnos, el uso de la primera los llevó a leer más detenidamente el relato para posteriormente aplicar de la trama la segunda estrategia. Inicialmente, los alumnos reportaron haber leído para obtener la idea principal del texto; lo hicieron en forma continua sin detenerse para buscar palabras desconocidas en el diccionario. Posteriormente, los alumnos buscaron los significados de las mismas en el diccionario y también subrayaron frases y partes importantes del texto. Esto sirvió para hacer el análisis del texto, según los reportes. Sin embargo, tales reportes no incluyen elementos para analizar el texto como: descripción de los personajes, tono, estilo ó intención del autor. Los reportes poco incluyeron comentarios que reflejaran una crítica y reflexión personal por lo que no se lleva a cabo la interpretación del mismo ya que no mencionan eventos y frases clave de la trama.

Otras menciones (3) se enfocaron en las siguientes estrategias: Releer sólo partes importantes de la historia, cuestionar sobre la trama de la historia y hacer un *skimming*. Los alumnos (3) afirmaron que hacer una primera lectura general del texto ayudó a identificar partes importantes del mismo, así como palabras y frases claves. Al releer partes importantes del texto previamente identificadas y cuestionarse sobre detalles de la historia, los alumnos reportaron haber logrado una buena comprensión del texto. Por su parte, el maestro-investigador considera que estas estrategias fueron eficaces para la comprensión del texto ya que guiaron a los alumnos a seguir la secuencia de la

historia por medio de preguntas. Otra estrategia de comprensión lectora usada fue subrayar partes importantes del texto. No obstante, los reportes mencionan que los alumnos participantes solamente lograron comprender el texto - como estrategias de comprensión resultaron efectivas- pero faltó hacer un análisis del texto con el fin de lograr una interpretación del mismo.

De modo similar, algunos alumnos (2 menciones por cada estrategia) reportaron haber utilizado las siguientes estrategias de comprensión lectora: descifrar el significado de las palabras desconocidas por medio del contexto, leer detenidamente en silencio para lograr concentración en el texto y leer solamente una vez (no hacer *skimming*, ni *scanning*). En tales menciones se observa que los alumnos recurrieron al contexto para entender las palabras desconocidas, lo que los llevó a una mayor concentración para comprender el mismo. Según los reportes, los alumnos se enfocaron en entender el significado del texto (enfoque holístico) por lo que fue necesario leer en silencio en un ambiente apropiado (sin interrupciones). A la vez, los alumnos se apoyaron en el contexto para entender la lectura; esto se pudo observar cuando explicaron detalles de la historia en sus reportes, se refirieron a la trama de la historia y explicaron la relación del título con la misma.

De acuerdo con los resultados arriba mencionados, el maestro-investigador concuerda con las estrategias empleadas por los alumnos. Es importante que los alumnos lean en un ambiente adecuado y en lo posible que el maestro lo propicie en el aula. Esto conlleva a un mejor desempeño académico y que los alumnos estén más relajados para realizar la lectura.

Asimismo, logran mayor concentración para entender detalles de la trama. Esto los ayuda a comprender mejor la lectura y hacer un análisis de la misma.

Por otra parte, dos alumnos reportaron no haber hecho *skimming* ni *scanning* (sólo leyeron una vez). Se puede observar en los datos que los alumnos no tenían disposición para leer ya que los reportes carecían de reflexiones y análisis de la lectura. Se limitaron a hacer un listado de las estrategias que ellos usaron para comprender la lectura. También se observa que no hubo la intención de involucrarse con los eventos importantes de la historia ni de personificar. Esto pudo haberse debido a que los alumnos no tenían ningún lineamiento a seguir para comprender la historia, lo cual los pudo desmotivar a leer el texto ya que no tenían idea de lo que trata la lectura, además de que las indicaciones sobre cómo elaborar el reporte fueron probablemente insuficientes, al limitarse a enlistar las estrategias de comprensión lectora utilizadas sin verse claramente reflejadas en el reporte del cómo las utilizaron ya que no se observa evidencia suficiente del contenido del texto.

Por lo tanto, es importante que el alumno se apoye en lineamientos que lo guíen para comprender elementos importantes del texto tales como: conflicto, tema, punto de inicio, lugar donde se desarrolla la trama así como el desenlace con el fin de que comprendan adecuadamente el relato para lograr una interpretación eficaz. Además, es necesario ofrecer a los alumnos una guía detallada que les permita elaborar reportes de lectura que reflejen no sólo

comprensión literal sino asimismo reflexión y expresión de opiniones sobre las implicaciones del texto leído.

Del mismo modo, los alumnos reportaron haber utilizado diferentes estrategias de comprensión lectora (1 mención cada estrategia) tales como hacer predicciones, subrayar, identificar el lugar donde se desarrolla la trama y el tipo de texto, personificación, cuestionarse sobre el texto, discusiones, relacionar la vida del autor con la trama del relato. Se puede observar que los alumnos interactuaron más con el texto al hacer predicciones y cuestionarse sobre la secuencia de los eventos. Del mismo modo, un alumno afirmó que personificar (imaginar que el lector es el protagonista) lo ayudó a crear imágenes vivas (mediante procesos mentales) experimentando los sentimientos del protagonista y el autor. Esto permite que el alumno se involucre más con el relato y se interese por seguir realizando la lectura. A la vez, esto sirvió para que también relacionaran la vida del autor con el relato para hacer inferencias más acertadas sobre el texto; asimismo subrayar partes importantes del texto fue útil para el propósito arriba mencionado. Por otra parte, el personificar (imaginar que el lector es el protagonista) ayudó a los alumnos a que se involucraran más en el relato para describir el personaje principal más adecuadamente, tomando en cuenta el lado emotivo del mismo. Según los datos recabados (1 mención), conocer la vida del autor también fue útil para entender más sobre la intención del autor sobre el texto. El maestro-investigador considera importante que entre más logre involucrarse el alumno con el relato, se logrará una mejor comprensión del texto. Por lo tanto, es

relevante que el maestro indague sobre lineamientos importantes que conduzcan a los alumnos a involucrarse realmente (por medio de imágenes vivas) en el relato por medio de procesos mentales que creen una realidad de la trama.

Finalmente, algunos alumnos reportaron (1 mención por cada estrategia –discusión, identificar el tema y lugar donde se desarrolla la historia-) que discutir con los demás compañeros sobre la lectura fue útil para comprender detalles del relato. Esta estrategia (discusión) lo ayudó a entender mejor el relato para identificar el tipo de texto, el lugar donde se desarrolló la trama así como el tema de la misma. Se observa en los datos recabados solamente un listado de las estrategias de comprensión lectora tales como discusión, identificar el tema y lugar donde se desarrolla la historia pero sin detallar por ejemplo, el tipo de texto (historia corta, memorias, cuento, autobiografía, etc.) Un alumno mencionó que el discutir lo ayudó a identificar el tipo de texto; tampoco se especifica el proceso que lo llevó a identificar y comprender el texto. Se observa que el alumno pudo haber seguido lineamientos que el maestro-investigador le pudo haber proporcionado (fase de prelectura) con el fin de saber el tipo de relato, lo cual lo ayudaría para una comprensión adecuada. Por otra parte, dos alumnos reportaron haber utilizado las siguientes estrategias respectivamente: identificar el tema y el lugar donde se desarrolla la historia, las cuales son explícitas ya que el alumno especifica y detalla tales estrategias refiriéndose al texto, describiendo en el reporte detalles del lugar y analizando

los eventos importantes del relato. Esto ayudó para que el alumno identificara el tema del relato.

Por otra parte, se observa en la recolección de datos que otro alumno no mostró interés por leer el texto ya que en su reporte afirmó que no fue necesario leer información sobre el autor por lo que se observa que, si bien, el maestro investigador no exigió que investigaran información adicional sobre la biografía del autor, el alumno tampoco realizó la fase de prelectura, la cual incluye información relevante sobre el autor; este pudo haber sido uno de los motivos del por qué su reporte carece de análisis y reflexión. También se observa y se entiende por lo arriba mencionado que no hubo comprensión del texto; este alumno se limitó a mencionar que no fue necesario leer información del autor sin detallar el por qué. Se infiere que el alumno realizó la lectura sin considerar las estrategias de comprensión lectora ya que sus reportes no refieren al texto para explicar el proceso (considerando las estrategias) que usó para comprender el relato. Tal vez, se debió a que el alumno no entendió bien la manera de cómo realizar la lectura o no mostró una actitud positiva para participar el proyecto, ya que su reporte de estrategias no presentó argumentos convincentes, sólo mencionó las estrategias que usó para comprender el texto sin considerar los eventos importantes de la historia por lo que se infiere que se encontraba desmotivado para leer. Esto lo llevó a una falta de comprensión eficaz del relato, razón por la cual el texto también careció de una interpretación adecuada ya que las estrategias que utilizó fueron ineficaces. Se pudo observar

una falta de comprensión del texto ya que no hay referencia con eventos importantes del texto.

El maestro-investigador considera importante que el alumno use diferentes tipos de estrategias de comprensión lectora con el fin de hacer una interpretación eficaz del mismo y con ello, desarrolle habilidades del pensamiento crítico y reflexivo para el constante uso del idioma inglés de una manera auténtica y eficaz.

Tabla 5: Aplicación de estrategias de comprensión en la tercera lectura

Adjö Means Good-Bye	
Estrategia de lectura	# de menciones
1.- Leer la historia una segunda vez.	9
2.- Leer una vez sin detenerse e imaginar (visualizar) la secuencia de la trama.	8
3.-Subrayar las palabras desconocidas y buscarlas en el diccionario.	7
4.- Emitir un juicio sobre la lectura (evaluarla).	7
5.- Leer el título para especular de lo que trata la historia.	5
6.- Leer la historia una tercera vez.	4
7:_ Analizar la historia.	4
8.- Releer sólo partes importantes de la historia.	3
9.- Cuestionar sobre la trama de la historia.	3
10.- Hacer un <i>skimming</i> .	3
11.- Descifrar el significado de las palabras desconocidas por medio del contexto.	2
12.- Leer detenidamente en silencio para lograr concentración en el texto.	2
13. Leer solamente una vez. No hacer <i>skimming ni scanning</i> .	2

14.- Hacer predicciones.	1
15.- Subrayar palabras expresivas que denotan sentimientos del autor.	1
16.- Circular frases y palabras claves.	1
17.- Imaginar que el lector es el personaje principal (personalización e involucramiento con la lectura).	1
18.- Relacionar la vida del autor con la trama de la historia.	1
19.- Subrayar las palabras desconocidas y preguntar el significado.	1
20.- Hacer inferencias.	1
21.- Discutir con mis compañeros sobre la lectura.	1
22.- Subrayar partes importantes del texto.	1
23.- Subrayar descripciones de los personajes.	1
24.- Contestar preguntas de comprensión.	1
25.- Verificar la extensión del texto.	1
26.- Identificar el tipo de texto.	1
27.- Identificar el tema del relato.	1
28.- Identificar dónde se lleva a cabo el relato.	1
29.-. Buscar información sobre el autor.	1

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este capítulo analizaré y discutiré los resultados más importantes de esta investigación, utilizando como marco la teoría sobre estrategias de comprensión lectoras propuesta por Jack C Richards. Enseguida revisaré las implicaciones que pueden derivarse de ella para maestros de Lectura en Inglés. Finalmente, sugeriré algunas ideas para posibles investigaciones futuras.

Factores que influyen en el desarrollo de habilidades de lectura estratégica por los alumnos de Inglés Comunicativo.

Algunos de los factores identificados en el estudio para el desarrollo de habilidades de lectura estratégica se discuten a continuación. Fue importante proporcionar al alumno un ambiente agradable (de armonía) en el salón de clases en el cual ellos se sintieran relajados con el fin de desarrollar sus habilidades de lectura eficazmente. Los alumnos participantes no se sintieron tensionados por obtener una buena calificación ya que el maestro-investigador estableció con ellos una buena comunicación, les infundió confianza en sí mismos, y esto los llevó a una actitud positiva para participar en este proyecto. El maestro-investigador les pidió su colaboración voluntaria y les notificó que los había seleccionado para este proyecto por ser alumnos de un grado académico avanzado. El trato que el maestro-investigador les dio fue horizontal en donde los alumnos no se sienten amenazados por la autoridad del maestro, cuyo rol

fue el de facilitador con la actitud de ayudar a los alumnos. Debido a esto, según los reportes, los alumnos se sintieron en un ambiente agradable y de confianza.

Establecer un ambiente propicio para el proceso de aprendizaje es importante según Gunning (2000), quien afirma que crear un buen ambiente en el salón de clases motiva a los alumnos a realizar el trabajo asignado de una manera eficaz. Además, el maestro debe ser comprensivo y no criticar negativamente el desempeño académico del alumno cuando comete un error. Según Gunning (2000), esto lo lleva a desarrollar una desmotivación y actitud negativa por lo que resulta un bajo rendimiento académico. De acuerdo con el mismo autor, el maestro debe ser conciliador y tratar de unificar al grupo con el fin de evitar que la autoestima de algunos alumnos se vea afectada negativamente por los alumnos más extrovertidos.

Tomando en cuenta lo arriba mencionado, el maestro-investigador siguió tales recomendaciones (establecer un buen ambiente en el salón de clases) y observó una actitud positiva de la mayoría de los alumnos (excepto dos) para participar en el proyecto. En resumen, el maestro-investigador propició un buen ambiente en el salón de clases y consiguió que los alumnos tuvieran una actitud positiva por lo que realizaron el proyecto sin presiones de tipo académico (el de obtener una calificación). Este fue el principal factor para que los alumnos desarrollaran habilidades de lectura estratégica en el curso de Inglés Comunicativo.

Las estrategias de lectura incrementan la comprensión lectora

Los alumnos mencionaron que las estrategias de lectura que aplicaron en este proyecto de investigación fueron útiles para mejorar la comprensión de textos. Ellos afirmaron en sus reportes haber comprendido el relato de diversas maneras tales como la personificación, la cual los ayudó a imaginar que realmente eran partícipes de la historia; a la vez, les sirvió para hacer asociaciones y relaciones entre la vida del autor, la trama así como las experiencias personales de los alumnos. Se observó que fue importante que entre más interactuaban los alumnos con la lectura –imaginar el contexto, cuestionarse sobre la trama, y sentir que son parte del relato- se desarrolló una comprensión más efectiva. Sin embargo, los alumnos no reportaron análisis del texto, por lo que no considera que hayan logrado una interpretación adecuada del mismo al no referirse al relato, sólo mencionan el proceso que los llevó a la comprensión lectora. El maestro-investigador pudo haber proveído a los alumnos de algunos lineamientos que permitieran crear una mejor interpretación del texto, así como un desempeño académico más eficaz (concentración en la lectura, subrayar partes importantes del texto, identificación de temas, conflictos y resoluciones) para analizar, sintetizar y resumir los eventos principales con el fin de emitir juicios y lograr una interpretación más adecuada. También esto permite que los alumnos desarrollen habilidades del pensamiento crítico y reflexivo. Por otra parte, según los datos recabados, los alumnos lograron concentrarse en la secuencia del relato ya que el ambiente del salón de clases fue apropiado.

Con respecto a lo arriba mencionado, Gunning (2000) menciona que es importante crear un ambiente en el cual los alumnos tengan la libertad de responder sin el temor de ser criticados; lo importante, según Gunning, es valorar la actitud de los alumnos para que sean conscientes de su propio proceso de aprendizaje. Esto los lleva a una actitud positiva por lo que se logra una mayor concentración y comprensión lectora. El maestro-investigador observó que crear un ambiente agradable y de armonía en el salón de clases condujo a los alumnos hacia una actitud positiva. El maestro-investigador proporcionó un trato horizontal por lo que los alumnos tuvieron la confianza de expresar sus ideas y hacer los reportes sin ninguna presión. Esto fue relevante ya que los diferentes procesos de comprensión lectora reportados permitieron hacer modificaciones al diseño curricular.

Por otra parte, los alumnos también emitieron juicios sobre la lectura, expresando su opinión personal sobre la misma. Sin embargo, tales juicios consistieron principalmente en frases como *“me gusto la lectura”*, *“no me gustó la lectura”*, *“el vocabulario fue difícil”* etc. De lo anterior se infiere que los reportes carecen de un análisis del texto y de pensamiento crítico y reflexivo ya que no se refieren al texto específicamente para emitir un juicio o evaluar el texto, motivo por el cual los alumnos no desarrollaron sus habilidades de interpretación. Sin embargo, los alumnos pudieron haber analizado e interpretado adecuadamente el texto si el maestro-investigador les hubiera orientado desde el inicio del proyecto con algunos lineamientos de apoyo a la lectura con el fin de que los alumnos comprendieran más detalladamente el

relato para que realicen una interpretación adecuada. De acuerdo con Gunning (2000), esto los motiva a seguir indagando y explorando la lectura; a la vez, él afirma que es importante hacer preguntas que motive a los alumnos a analizar sobre el relato pues los ayuda a entender mejor sobre el desarrollo del personaje, tema, contexto y lugar donde se lleva a cabo el relato. Asimismo, Gunning (2000) sostiene que entender emociones, pensamientos y creencias de los personajes conlleva a una comprensión más lógica de la secuencia de los eventos principales. En resumen, es importante que el maestro-investigador guíe a los alumnos para que desarrollen una interpretación eficaz del texto.

Los datos recabados también reportaron que los alumnos relacionaron los eventos principales de los relatos leídos con sus experiencias personales, lo que los ayudó a imaginarse a sí mismos como partícipes activos de la trama y relacionar ésta con eventos importantes de su propia realidad. Esta estrategia de comprensión lectora ayudó a que los alumnos experimentaran emociones y creencias del autor con el fin de descifrar más adecuadamente el mensaje del autor. A la vez, esta estrategia (personificación) permitió, además de imaginar que los alumnos son parte de la trama, interactuar con el contexto por medio de predicciones, descripciones y sentimientos de los personajes, así como comparación de los eventos importantes de los relatos con situaciones similares a las de sus experiencias personales.

Con referencia a lo arriba mencionado, Gunning(2000) afirma que una estrategia de comprensión lectora eficaz es reflexionar sobre experiencias personales, por lo que es importante formular preguntas que ayuden al alumno

a relacionar lo que han leído con su conocimiento o experiencias personales. Este tipo de preguntas son útiles para reconsiderar el conocimiento actual, el conocimiento previo o emociones. El maestro-investigador considera que es importante formular preguntas que conlleven a los alumnos a relacionar eventos importantes del relato con experiencias personales de los alumnos quienes hubiesen proporcionado datos más explícitos de cómo comprendieron mejor la lectura. Por lo anterior se sugiere que el docente formule preguntas que sirvan de guía para los alumnos antes de iniciar el proceso de lectura de un determinado texto. Es importante que el docente prepare a los alumnos a leer buscando relacionar sus experiencias personales con la lectura y tratando de entender el papel de los personajes y eventos importantes en la construcción de la trama con el fin de analizar e interpretar el relato más eficazmente.

Las estrategias de comprensión lectora más efectivas utilizadas por los alumnos de Inglés Comunicativo.

Una de las estrategias más efectivas de comprensión lectora que los alumnos reportaron fueron la de imaginar los eventos importantes de la trama y el de relacionarlos con su vida diaria (experiencias personales) con el fin de entender más la personalidad de los personajes. De mismo modo, los alumnos buscaron palabras desconocidas en el diccionario y subrayaron palabras clave del relato que los ayudaron a comprender mejor la trama al releer el texto ya que, para comprenderlo mejor los alumnos reportaron haberlo leído dos veces y en ocasiones tres veces. Esto, según los alumnos, los ayudó a concentrarse

mejor en el desarrollo del relato. Los alumnos hicieron sus propios juicios sobre la lectura y se esforzaron por reflexionar sobre la misma (interpretar la lectura); estrategia importante para la comprensión lectora. De tal manera que el maestro-investigador propone que el docente se familiarice más con aspectos importantes en el proceso de interpretación de lectura. También es relevante considerar lo que Gunning (2000) aporta con respecto a la interpretación de lectura (con el fin de comprender más efectivamente el texto) quien afirma que para llevar a cabo la interpretación es importante que el docente provea a los alumnos con algunos lineamientos esenciales que los lleven a analizar el texto, a comprenderlo más minuciosamente, lo que puede ayudar a los alumnos a pensar críticamente sobre las motivaciones y desarrollo de los personajes, tema y lugar donde se desarrolla el relato. Los lineamientos pueden considerar preguntas como las siguientes: ¿Crees que el personaje principal obró con responsabilidad?, ¿Por qué crees que el personaje principal finalmente confesó aunque era inocente?, ¿Qué es lo que el autor intenta decir aquí? , ¿Cuál es el mensaje principal del autor?, ¿Cuál es la intención del autor? entre otras. Gunning (2000) afirma que para una buena comprensión de lectura es importante ayudar a los alumnos a desarrollar interpretaciones de los personajes principales. Del mismo modo, Westby (1999) afirma que entender las emociones, pensamientos y creencias de los personajes principales es lo que da coherencia a la acción de la historia con el fin de entender la relación de los personajes y entender mejor el papel que desempeña cada uno en el relato. Westby (1999) también afirma que una de las razones por las cuales los alumnos tienen dificultades para hacer inferencias y conclusiones es que toman

en cuenta solamente las acciones de los personajes principales y no sus estados emocionales. Los alumnos interpretan erróneamente las motivaciones y emociones de los personajes principales porque piensan que tales personajes son iguales o similares a ellos, no consideran el contexto como un todo (macro texto); un enfoque holístico o solamente se enfocan en la perspectiva de un personaje.

Enseñanza de lectura estratégica en los cursos de Inglés Comunicativo

Durante el curso se pudo observar que el uso de estrategias de comprensión lectora ayudó a los alumnos a activar sus conocimientos sobre los temas abordados en las lecturas asignadas. Esto permitió que los alumnos hicieran predicciones y relacionaran sus propias experiencias con la realidad (contexto) del relato.

El objetivo principal del curso de Inglés Comunicativo fue incorporar la enseñanza de lectura con el fin de que los alumnos mejoraran su nivel de inglés. Esto debido a que la mayoría de la población estudiantil del CIDEB –por provenir de Colegios Bilingües- muestra un dominio considerable del idioma inglés-.

Tomando en cuenta lo arriba mencionado, el maestro-investigador propuso y acordó con los maestros de de inglés del CIDEB incorporar la enseñanza de lectura en este idioma con el fin de utilizarla como una herramienta que le permitiera al alumno incrementar su vocabulario así como desarrollar

habilidades del pensamiento crítico y reflexivo por medio de la comprensión e interpretación de textos. Para este fin, se consideraron las necesidades académicas de los alumnos basándose en sus trabajos escritos, producción retórica así como su expresión oral; se identificaron errores en la sintaxis y formulación de respuestas específicas y analíticas (hermenéutica) a las preguntas del texto. Esto también se pudo observar en la aplicación de este proyecto, ya que los alumnos hicieron un listado de las estrategias de comprensión lectora utilizadas (subrayar, relacionar el título con su vida diaria, parafrasear, etc.). Sin embargo, no se observó en detalle cómo aplicaron y utilizaron las estrategias debido a que no incluyeron información del texto que especificara el nivel de comprensión. Esto posteriormente se debió a que el maestro-investigador no dio a los alumnos una guía (por ejemplo: actividades de comprensión de textos) que los ayudaran a analizar y comprender el texto en detalle.

Las ventajas del uso de estrategias de comprensión lectora en los cursos de Inglés Comunicativo

Se pudo observar que el uso de estrategias de comprensión lectora ayudó a los alumnos a activar sus conocimientos previos sobre los temas de las lecturas aplicadas en este proyecto. Esto les permitió a llevar a cabo un proceso de comprensión lectora, haciendo predicciones, relacionar sus propias experiencias con la realidad (contexto) del relato.

El objetivo principal del curso de Inglés Comunicativo fue incorporar la enseñanza de lectura con el fin de que los alumnos mejoraran sus conocimientos de inglés. Esto debido a que la mayoría de la población estudiantil del CIDEB proviene de escuelas bilingües por lo que aparentemente ya posee un buen dominio del idioma inglés.

Tomando en cuenta lo arriba mencionado, el maestro-investigador sugirió a los maestros de la academia de inglés del CIDEB incorporar la enseñanza de lectura en inglés con el fin de utilizarla como una herramienta que permitiera a los alumnos incrementar el vocabulario, -por medio de la comprensión e interpretación de textos auténticos- y desarrollar habilidades del pensamiento crítico y reflexivo. Para lograrlo se tomaron en cuenta las necesidades académicas de los alumnos, reflejadas en sus producciones escritas. En ellos se observan errores de sintaxis, así como de formulación de respuestas específicas y analíticas (hermenéutica) derivadas de actividades basadas en el texto leído. Este mismo problema también se pudo observar en la aplicación del proyecto. Los alumnos reportaron haber utilizado estrategias de comprensión lectora tales como subrayar, relacionar el título y relato con la vida diaria, parafrasear, predecir e interpretar el mensaje del texto. Sin embargo, no se observa en detalle cómo aplicaron y utilizaron estas estrategias, debido a que no hicieron mención de información del texto que permitiera determinar su nivel de comprensión. Esto, tal vez se debió a que el maestro-investigador no guió a los alumnos con lineamientos que los ayudara en la comprensión de textos, al dar por

hecho que el buen nivel de inglés de los alumnos los llevaría a lograr una comprensión eficaz de los textos.

Por lo anterior, se sugiere la necesidad de incluir en los programas de inglés (en el diseño curricular) la enseñanza de estrategias de comprensión lectora con el fin de que los alumnos practiquen habilidades del pensamiento crítico y reflexivo derivado de una buena comprensión de textos auténticos. A su vez, el maestro-investigador pudo conocer –por medio de los reportes de lectura aplicados en clase- la realidad (el contexto áulico) en la cual interactúa con los alumnos; por medio de una indagación de estrategias de comprensión lectora aplicadas en este proyecto, el maestro investigador pudo conocer las necesidades académicas de los alumnos, y partiendo desde esta realidad etnográfica, el maestro-investigador pudo diseñar actividades estimulantes que lleven a los alumnos a desarrollar habilidades del pensamiento crítico y reflexivo (interpretación) y con ello, la práctica eficaz de habilidades lingüísticas y comunicativas del inglés.

Implicaciones para la enseñanza

El uso de estrategias de comprensión lectora es eficaz para el aprendizaje sostenido de un segundo idioma. Es importante que los docentes ayuden a los alumnos a utilizar estrategias de comprensión para aplicar en textos auténticos con el fin de desarrollar habilidades del pensamiento crítico y reflexivo.

Esto a su vez, conlleva al desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas en un contexto auténtico del texto, por lo que permite que los alumnos produzcan el inglés de una manera más eficaz.

De igual modo, es primordial señalar que para el análisis de textos y la práctica eficaz de un segundo idioma, es necesario que los alumnos desarrollen el gusto por la lectura, ya que esto los lleva a conocer aspectos importantes de textos auténticos de diversos géneros para la producción eficaz de una segunda lengua. Es de suma importancia que los docentes consideren lo anterior y promuevan en los alumnos las ventajas (con respecto al aprendizaje de una segunda lengua) que ofrecen los textos auténticos.

De igual manera, es importante tomar en cuenta el auto aprendizaje; es decir, que los docentes promuevan el gusto por la lectura en el salón de clases y estén convencidos de los beneficios académicos de la misma en aras de una constante disciplina (práctica de la lectura) adquirida por los alumnos. Por ello, es importante concientizar a los alumnos de su habilidad para interpretar textos, la cual se verá reflejada en un mejor desempeño académico y desarrollo de una segunda lengua a lo largo de su vida.

Implicaciones para investigaciones futuras

Después de analizar los resultados del estudio que se reporta, se sugiere investigar el grado de variación de los resultados obtenidos si se aplicaran en los cursos de Inglés Comunicativo de las preparatorias tradicionales. Es importante señalar que este estudio se aplicó con alumnos de cuarto semestre del Bachillerato Internacional del CIDEB quienes tienen un alto nivel de competencia en inglés, además de llevar cursos en inglés tales como Física, Química, Biología, Matemáticas e Inglés Comunicativo. A su vez, el número de alumnos por grupo es más reducido considerablemente que en las preparatorias tradicionales en donde típicamente el nivel de inglés es muy limitado.

Sin embargo, sería interesante investigar qué adaptaciones serían necesarias para que la aplicación de estrategias de comprensión lectora fueran igualmente efectivas en preparatorias tradicionales. Finalmente, sería de gran utilidad explorar otras estrategias de comprensión lectora y adaptarlas a diferentes niveles según las necesidades académicas de los alumnos con el fin de que la enseñanza del inglés por medio de textos auténticos sea realmente eficaz, al basarse en la propia realidad académica de los alumnos.

ANEXOS



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y
DESARROLLO DE EDUCACIÓN BILINGÜE



O' Malley: adaptado de Jack C. Richards (1999). Estrategias de comprensión e interpretación de lectura

Nombre: _____ Grupo: _____ Matricula: _____

Marca con una cruz (x) lo que se te pide.						Fecha: _____
Estrategias de lectura en inglés	Siempre	Con Frecuencia	A veces	Casi Nunca	Nunca	
1.- Pienso en lo que ya sé acerca del tema antes de comenzar a leer.						
2.- Hago predicciones y leo para averiguar si estaba en lo correcto.						
3. Mientras leo, relaciono los eventos principales del texto con mi realidad.						
4.- Releo las oraciones del texto cuando no conozco el significado de una palabra.						
5.- Tomo notas para resumir el texto.						
6.- Busco la(s) idea(s) principal(es).						
7.- Antes de leer, realizo una lectura rápida (skimming) y señalo puntos importantes (scanning).						

8.- Hago una pauta en la lectura para resumir lo leído.					
9.- Hago una guía de lo que leo					
10. Contesto preguntas de comprensión.					
11.-Discuto con mis compañeros lo que leo.					
12.- Hago inferencias sobre los puntos importantes de la lectura.					
13.-Construyo conclusiones					
14. Reflexiono sobre lo que aprendí de la lectura y lo relaciono con mi entorno social.					
15.- Elaboro un final diferente, o le doy seguimiento al texto.					
16.- - Doy mi opinión sobre el texto.					
17.- Analizo los detalles importantes del texto y critico desde mi punto de vista basándome en el mismo texto.					
18.- Otras. Explica					
19.-					
20.-					

Primera lectura de prueba

HER FIRST BALL (1921)

By Katherine Mansfield

Exactly when the ball began Leila would have found it hard to say. Perhaps her first real partner was the cab. It did not matter that she shared the cab with the Sheridan girls and their brother. She sat back in her own little corner of it, and the bolster on which her hand rested felt like the sleeve of an unknown young man's dress suit; and away they bowled, past waltzing lamp-posts and houses and fences and trees.

"Have you really never been to a ball before, Leila? But, my child, how too weird—" cried the Sheridan girls.

"Our nearest neighbor was fifteen miles," said Leila softly, gently opening and shutting her fan.

Oh dear, how hard it was to be indifferent like the others! She tried not to smile too much; she tried not to care. But every single thing was so new and exciting... Meg's tuberose, Jose's long loop of amber, Laura's little dark head, pushing above her white fur like a flower through snow. She would remember forever. It even gave her a pang to see her cousin Laurie throw away the wisps of tissue paper he pulled from the fastenings of his new gloves. She would like to have kept those wisps as a keepsake, as a remembrance. Laurie leaned forward and put his hand on Laura's knee. .

"Look here, darling," he said. "The third and the ninth as usual. Twig?"

Oh, how marvelous to have a brother! In her excitement Leila felt that if there had been time, if it hadn't been impossible, she couldn't have helped crying because she was an only child, and no brother had ever said

"Twig?" to her; no sister would ever say, as Meg said to Jose that moment,
" casually than it has

"I've never known your hair go up more succ to-night!"

But, of course, there was no time. They were at the drill hall already; there were cabs in front of them and cabs behind. The road was bright on either side with moving fan-like lights, and on the pavement gay couples seemed to float through the air; little satin shoes chased each other like birds.

"Hold on to me, Leila; you'll get lost," said Laura.

"Come on, girls, let's make a dash for it," said Laurie.

Leila put two fingers on L Laura's pink velvet cloak, and they were somehow lifted past the big golden lantern, carried along the passage, and pushed into the little room marked "Ladies." Here the crowd was so great there was hardly space to take off their things; the noise was deafening. Two o benches on either side were stacked high w with wraps. Two old women in white aprons ran up and down tossing fresh armfuls. And everybody was pressing forward trying to get at the little dressing-table and mirror at the far end.

A great quivering jet of gas lighted the ladies' room. It couldn't wait; it was dancing already. When the door opened again and there came a burst of tuning from the drill hall, it leaped almost to the ceil ling.

Dark girls, fair girls were e patting their hair, tying ribbons again, tucking handkerchiefs down the fronts of their bodices, smoothing marble-white gloves. And because they were all laughing it seemed to L Leila that they were all lovely.

"Aren't there any invisible e hair-pins?" cried a voice. "How most extraordinary! I can't see a single invisible hair-pin. ."

"Powder my back, there's a darling," cried someone else.

"But I must have a needle and cotton. I've torn simply miles and miles of the frill," wailed a third.

Then, "Pass them along, p pass them along!" The straw basket of programmes was tossed from arm to arm. Darling little pink-and-silver programmes, with pink k pencils and fluffy tassels. Leila's fingers as she took one out of the basket. She wanted to ask someone, "Am I meant to have one too?" but she had just time to read: "Waltz 3. 'Two, Two in a Canoe.' Polka 4. Making g the Feathers Fly," when Meg cried, "Read y, Leila?" and they pressed their way through h the crush in the passage towards the big d double doors of the drill hall.

Dancing had not begun yet, but the band had stopped tuning, and the n noise was so great it seemed that when it did b begin to play it would never be heard. Leila a, pressing close to Meg, looking over Meg's shoulder, felt that even the little quivering colored flags strung across the ceiling were talking. She quite forgot to be shy; she forgot how in the middle of dressing she had sat do own on the bed with one shoe off and one shoe on and begged her mother to ring up her cousins and say she couldn't go after all.

And the rush of longing she had had to b be sitting on the veranda of their forsaken up-country home, listening to the baby owls crying "More pork" in the moonlight, was changed to a rush of joy so sweet that it was hard to bear alone. She clutched her fan, and, gazing at the gleaming, golden floor, the azaleas, the lanterns, the stage at one end with its red carpet and gilt chairs and the band in a corner, she thought breathlessly, "How heavenly; how simply heavenly!"

All the girls stood grouped together at one side of the doors, the men at the other, and the chaperones in dark dresses, smiling rather foolishly, walked with little e careful steps over the polished floor towards s the stage.

"This is my little country cousin Leila. Be nice to her. Find her partners; she's under my wing," said Meg, going up p to one girl after another.

Strange faces smiled at L Leila—sweetly, vaguely. Strange voices answered, "Of course, my dear." But Leila felt the girls didn't really see her. They were looking towards the men. Why didn't the mean begin? What were they waiting for? There they stood, smoothing their gloves, p patting their glossy hair and smiling among themselves. Then, quite suddenly, as if they had only just made up their mind that that was what they had now... "now... " to do, the men came gliding over the parquet. There was a joyful flutter among the girls.

A tall, fair man flew up to o Meg, seized her programmer, scribbled something; Meg passed him on to Leila. "May I h have the pleasure?" He ducked and smiled.

There came a dark man wearing an eyeglass, then cousin Laurie with a friend, and Laura with a little freckled fellow whose tie was crooked. Then quite an old man—fat, with a big bald patch on his head—took her programmer and murmured, "Let me see, let me see!"

And he was a long time comparing his programmer, which looked black with names, with hers. It seemed to give him so much trouble that Leila was ashamed. "Oh, please don't bother," she said eagerly. But instead of replying the fat man wrote something, glanced at her again. "Do I remember this bright little face?" he said softly. "Is it known to me of yore?"

At that moment the band began playing; the fat man disappeared. He was tossed away on a great wave of music that come flying over the gleaming floor, breaking the groups up into couples, scattering them, sending them spinning...

Leila had learned to dance at boarding school. Every Saturday after noon the boarders were hurried off to a little corrugated iron mission hall where Miss Eccles (of London) held her "select" classes. But the difference between those dusty-smelling halls—with calico texts on the walls, the poor terrified little woman in a brown velvet toque with rabbit's ears thumping the cold piano, Miss Eccles poking the girls' feet with her long white wand—and this was so tremendous that Leila was sure if her partner didn't come and she had to listen to that marvelous music and to watch the others sliding, gliding over the golden floor, she would die at least, or faint, or lift her arms and fly out of one of those dark windows that showed the stars. "Ours, I think—" Some one bowed, smiled, and offered her his arm; she hadn't to die after all. Some one's hand pressed her waist, and she floated away like a flower that is tossed into a pool.

"Quite a good floor isn't it?" drawled a faint voice close to her ear.

"I think it's most beautifully slippery," said Leila.

"Pardon!" The faint voice sounded surprised. Leila said it again. And there was a tiny pause before the voice echoed, "Oh, quite!" and she was swung round again.

He steered so beautifully. . That was the great difference between dancing with girls and men, Leila decided. Girls banged into each other, and stamped on each other's feet; the girl who was gentleman always clutched you so.

The azaleas were separate flowers no longer; they were pink and white flags streaming by.

"Were you at the Bells' last week?" the voice came again. It sounded tired. Leila wondered whether she ought to ask him if he would like to stop.

"No, this is my first dance e," said she.

Her partner gave a little gasping laugh. "Oh, I say," he protested.

"Yes, it is really the first dance I've ever been to." Leila was most fervent. It was such a relief to be able to tell somebody. "You see, I've lived in the country y all my life up till.

At that moment the music stopped, and they went to sit on two chairs against the wall.

Leila tucked her pink satin n feet under and fanned herself, while she blissfully watched the other couples passing and disappearing through the swing doors.

"Enjoying yourself, Leila?" asked Jose, nodding her golden head.

Laura passed and gave her the faintest little wink; it made Leila wonder for a moment whether she was quite grown up after all. Certainly her partner did not say very much. He coughed, tucked his handkerchief away, pulled down his waistcoat, took a minute thread off his sleeve. But it didn't matter. Almost immediately the band started and her second partner seemed to spring f from the ceiling.

"Floor's not bad," said thee new voice. Did one always begin with the floor? And then, "Were you at the Neaves' on Tuesday?" And again Leila explained. Perhaps it was a little strange that her partners w were not more interested. For it was thrilling. . Her first ball! She was only at the beginning of everything. It seemed to her that she had never known what the night was like before. . Up till now it had been dark, silent, beautiful very often—oh yes—but mournful somehow. Solemn. And now it would never be like e that again—it had opened dazzling bright.

"Care for an ice?" said her partner. And they went through the swinging doors, down the passage, to the supper room. Her cheeks burned, she was

fearfully thirsty. How sweet the ices looked on little glass plates and how cold the frosted spoon was, iced too! And when they came back to the hall there was the fat man waiting for her by the door. It gave her quite a shock again to see how old he was; he ought to have been on the stage with the fathers and mothers. And when Leila compared him with her other partners he looked shabby. His waistcoat was creased; there was a button off his glove, his coat looked as if it was dusty with French chalk.

"Come along, little lady," said the fat man. He scarcely troubled to clasp her, and they moved away so gently, it was more like walking than dancing. But he said not a word about the floor. "Your first dance, isn't it?" he murmured.

"How did you know?"

"Ah," said the fat man, "that's what it is to be old!" He wheezed faint as he steered her past an awkward couple. "You see, I've been doing this kind of thing for the last thirty years."

"Thirty years?" cried Leila. Twelve years before she was born!

"It hardly bears thinking about, does it?" said the fat man gloomily. Leila looked at his bald head, and she felt quite sorry for him.

"I think it's marvelous to be still going on," she said kindly.

"Kind little lady," said the fat man, and he pressed her little closer, and hummed a bar of the waltz. "Of course," he said, "you can't hope to last anything like as long as that.

No-o," said the fat man, "long before that you'll be sitting up there on the stage, looking on, in your nice black velvet. And these pretty arms will have turned into little short fat ones, and you'll beat time with such a different kind of fan—a black bony one." The fat man seemed to shudder. "And you'll

smile away like the poor old dears up there, and point to your daughter, and tells the elderly lady next to you how some dreadful man tried to kiss her at the club ball. And your heart will ache, ache"—the fat man squeezed her closer still, as if he really was sorry for that poor heart—"because no one wants to kiss you now. And you'll say how unpleasant these polished floors are to walk on, how dangerous they are. Eh, Mademoiselle Twinkletoes?" said the fat man softly. And tell the elderly lady next to you how some dreadful man tried to kiss her at the club ball. And your heart will ache, ache"—the fat man squeezed her closer still, as if he really was sorry for that poor heart—"because no one wants to kiss you now.

And you'll say how unpleasant these polished floors are to walk on, how dangerous they are. Eh, Mademoiselle Twinkletoes?" said the fat man softly.

Leila gave a light little laugh, but she did not feel like laughing. Was it—could it all be true? It sounded terribly true. Was this first ball only the beginning of her last ball, after all? At that the music seemed to change; it sounded sad, sad; it rose upon a great sigh.

Oh, how quickly things changed! Why didn't happiness last forever? Forever wasn't a bit too long.

"I want to stop," she said in a breathless voice. The fat man led her to the door.

"No," she said, "I won't go outside. I won't sit down. I'll just stand here, thank you." She leaned against the wall, tapping with her foot, pulling up her gloves and trying to smile.

But deep inside her a little girl threw her pinafore over her head and sobbed. Why had he spoiled it all?

"I say, you know," said the fat man, "you mustn't take me seriously, little lady."

"As if I should!" said Leila, tossing her small dark head and sucking her under lip...

Again the couples paraded. The swing doors opened and shut. Now new music was given out by the bandmaster. But Leila didn't want to dance any more. She wanted to be home, or sitting on the veranda listening to those baby owls. When she looked through the dark windows at the stars, they had long beams like wings...

But presently a soft, melting, ravishing tune began, and a young man with curly hair bowed before her. She would have to dance, out of politeness, until she could find Meg. Very stiffly she walked into the middle; very haughtily she put her hand on his sleeve.

But in one minute, in one turn, her feet glided, glided. The lights, the azaleas, the dresses, the pink faces, the velvet chairs, all became one beautiful flying wheel. And when her next partner bumped her into the fat man and he said, "Pardon," she smiled at him more radiantly than ever. She didn't even recognize him again.

Segundo lectura de prueba

I Go Along

by *Richard Peck*

- 1 Anyway, Mrs. Tibbetts comes into the room for second period, so we all see she's still in school. This is the spring she's pregnant, and there are some people making some bets about when she's due. The smart money says she'll make it to Easter, and after that we'll have a sub teaching us. Not that we're too particular about who's up there at the front of the room, not in this class.
- 2 Being juniors, we also figure we know all there is to know about sex. . . . Still, the sight of a pregnant English teacher slows us down some. But she's married to Roy Tibbetts, a plumber who was in the service and went to jump school, so that's okay. We see him around town in his truck.
- 3 And right away Darla Craig's hand is up. It's up a lot. She doesn't know any more English than the rest of us, but she likes to talk.
- 4 "Hey, Mrs. Tibbetts, how come they get to go and we don't?"
- 5 She's talking about the first-period people, the Advanced English class. Mrs. Tibbetts looks like Darla's caught her off base. We never hear what a teacher tells us, but we know this. At least Darla does.
- 6 "I hadn't thought," Mrs. Tibbetts says, rubbing her hand down the small of her back, which may have something to do with being pregnant. So now we're listening, even here in the back row. "For the benefit of those of you who haven't heard," she says, "I'm taking some members of the—other English class over to the college tonight, for a program."
- 7 The college in this case is Bascomb College at Bascomb, a thirty-mile trip over an undivided highway.
- 8 "We're going to hear a poet read from his works."
- 9 Somebody halfway back in the room says, "Is he living?" And we all get a big bang out of this.
- 10 But Mrs. Tibbetts just smiles. "Oh, yes," she says, "he's very much alive." She reaches for her attendance book, but this sudden thought strikes her. "Would anyone in this class like to go too?" She looks up at us, and you see she's being fair, and nice.

11 Since it's only the second period of the day, we're all feeling pretty good. Also it's a Tuesday, a terrible TV night. Everybody in the class puts up their hands. I mean everybody. Even Marty Crawshaw, who's already married. And Pink Hohenfield, who's in class today for the first time this month. I put up mine. I go along.

12 Mrs. Tibbetts looks amazed. She's never seen this many hands up in our class. She's never seen anybody's hand except Darla's. Her eyes get wide. Mrs. Tibbetts has really great eyes, and she doesn't put anything on them. Which is something Darla could learn from.

13 But then she sees we have to be putting her on. So she just says, "Anyone who would like to go, be in the parking lot at five-thirty. And eat first. No eating on the bus."

14 Mrs. Tibbetts can drive the school bus. Whenever she's taking the advanced class anywhere, she can go to the principal for the keys. She can use the bus anytime she wants to, unless the coach needs it.

15 Then she opens her attendance book, and we tune out. And at five-thirty that night I'm in the parking lot. I have no idea why. Needless to say, I'm the only one here from second period. Marty Crawshaw and Pink Hohenfield will be out on the access highway about now, at 7-Eleven, sitting on their hoods. Darla couldn't make it either. Right offhand I can't think of anybody who wants to ride a school bus thirty miles to see a poet. Including me.

16 The advanced-English juniors are milling around behind school. I'm still in my car, and it's almost dark, so nobody sees me.

17 Then Mrs. Tibbetts wheels the school bus in. She's got the amber fogs flashing, and you can see the black letters along the yellow side: CONSOLIDATED SCHOOL DIST. She swings in and hits the brakes, and the doors fly open. The advanced class starts to climb aboard. They're more orderly than us, but they've got their groups too. And a couple of smokers. I'm settling behind my dashboard. The last kid climbs in the bus.

18 And I seem to be sprinting across the asphalt. I'm on the bus, and the door's hissing shut behind me. When I swing past the driver's seat, I don't look at Mrs. Tibbetts, and she doesn't say anything. I wonder where I'm supposed to sit.

19 They're still milling around in the aisle, but there are plenty of seats. I find an empty double and settle by the window, pulling my ball cap down in front. It doesn't take us long to get out of town, not this town. When we go past 7-Eleven, I'm way down in the seat with my hand shielding

my face on the window side. Right about then, somebody sits down next to me. I flinch.

20 "Okay?" she says, and I look up, and it's Sharon Willis.

21 I've got my knee jammed up on the back of the seat ahead of me. I'm bent double, and my hands over half my face. I'm cool, and it's Sharon Willis.

22 "Whatever," I say.

23 "How are you doing, Gene?"

24 I'm trying to be invisible, and she's calling me by name.

25 "How do you know me?" I ask her.

26 She shifts around. "I'm a junior, you're a junior. There are about fifty-three people in our whole year. How could I not?"

27 *Easy*, I think, but don't say it. She's got a notebook on her lap. Everybody seems to, except me.

28 "Do you have to take notes?" I say, because I feel like I'm getting into something here.

29 "Not really," Sharon says, "but we have to write about it in class tomorrow. Our impressions."

30 I'm glad I'm not in her class, because I'm not going to have any impressions. Here I am riding the school bus for the gifted on a Tuesday night with the major goddess girl in school, who knows my name. I'm going to be clean out of impressions because my circuits are starting to fail.

31 Sharon and I don't turn this into anything. When the bus gets out on the route and Mrs. Tibbetts puts the pedal to the metal, we settle back. Sharon's more or less in with a group of the top girls around school. They're not even cheerleaders. They're a notch above that. The rest of them are up and down the aisle, but she stays put. Michelle Burkholder sticks her face down by Sharon's ear and says, "We've got a seat for you back here. Are you coming?"

32 But Sharon just says, "I'll stay here with Gene." Like it happens every day.

33 I look out the window a lot. There's still some patchy snow out in the fields, glowing gray. When we get close to the campus of Bascomb College, I think about staying on the bus.

34 "Do you want to sit together," Sharon says, "at the program?"

35 I clear my throat. "You go ahead and sit with your people."

36 "I sit with them all day long," she says.

37 At Bascomb College we're up on bleachers in a curtained-off part of the gym. Mrs. Tibbetts says we can sit anywhere we want to, so we get very groupy. I look up, and here I am sitting in these bleachers, like we've gone to State in the play-offs. And I'm just naturally here with Sharon Willis.

38 We're surrounded mainly by college students. The dean of Bascomb College gets up to tell us about the grant they got to fund their poetry program. Sharon has her notebook flipped open. I figure it's going to be like a class, so I'm tuning out when the poet comes on.

39 First of all, he's only in his twenties. Not even a beard, and he's not dressed like a poet. In fact, he's dressed like me: Levi's and Levi's jacket. Big heavy-duty belt buckle. Boots, even. A tall guy, about a hundred and eighty pounds. It's weird, like there could be poets around and you wouldn't realize they were there.

40 But he's got something. Every girl leans forward. College girls, even. Michelle Burkholder bobs up to zap him with her flash camera. He's got a few loose-leaf pages in front of him. But he just begins.

41 "I've written a poem for my wife," he says, "about her."

42 Then he tells us this poem. I'm waiting for the rhyme, but it's more like talking, about how he wakes up and the sun's bright on the bed and his wife's still asleep. He watches her.

43 "Alone," he says, "I watch you sleep

44 Before the morning steals you from me,

45 Before you stir and disappear

46 Into the day and leave me here

47 To turn and kiss the warm space

48 You leave beside me."

49 He looks up and people clap. I thought what he said was a little too personal, but I could follow it. Next to me Sharon's made a note. I look down at her page and see it's just an exclamation point.

50 He tells us a lot of poems, one after another. I mean, he's got poems on everything. He even has one about his truck:

51 "Old buck-toothed, slow-to-start mama,"

52 something like that. People laugh, which I guess is okay. He just keeps at it, and he really jerks us around with his poems. I mean, you don't know what the next one's going to be about. At one point they bring him a glass of water, and

he takes a break. But mainly he keeps going.

- 53 He ends up with one called "High School."
54 "On my worst nights," he says, "I dream myself back.
55 I'm the hostage in the row by the radiator, boxed in,
56 Zit-blasted, and they're popping quizzes at me.
57 I'm locked in there, looking for words
58 To talk myself out of being this young
59 While every girl in the galaxy
60 Is looking over my head, spotting for a senior.
61 On my really worst nights it's last period
62 On a Friday and somebody's fixed the bell
63 So it won't ring:
64 And I've been cut from the team,
65 And I've forgotten my locker combination,
66 And I'm waiting for something
67 To happen."
68 And the crowd goes wild, especially the college people.
The poet just gives us a wave and walks over to sit down on
the bottom bleacher. People swarm down to get him to sign
their programs. Except Sharon and I stay where we are.
69 "That last one wasn't a poem," I tell her. "The others
were, but not that one."
70 She turns to me and smiles. I've never been this close to
her before, so I've never seen the color of her eyes.
71 "Then write a better one," she says.
72 We sit together again on the ride home.
73 "No, I'm serious," I say. "You can't write poems about
zits and your locker combination."
74 "Maybe nobody told the poet that," Sharon says.
75 "So what are you going to write about him tomorrow?"
I'm really curious about this.
76 "I don't know," she says. "I've never heard a poet
reading before, not in person. Mrs. Tibbetts shows us tapes
of poets reading."
77 "She doesn't show them to our class."
78 "What would you do if she did?" Sharon asks.
79 "Laugh a lot."
80 The bus settles down on the return trip. I picture all

these people going home to do algebra homework, or whatever. When Sharon speaks again, I almost don't hear her.

81 "You ought to be in this class," she says.

82 I pull my ball cap down to my nose and lace my fingers behind my head and kick back in the seat. Which should be answer enough.

83 "You're as bright as anybody on this bus. Brighter than some."

84 We're rolling on through the night, and I can't believe I'm hearing this. Since it's dark, I take a chance and glance at her. Just the outline of her nose and her chin, maybe a little stubborn.

85 "How do you know I am?"

86 "How do you know you're not?" she says. "How will you ever know?"

87 But then we're quiet because what else is there to say? And anyway, the evening's over. Mrs. Tibbetts is braking for the turnoff, and we're about to get back to normal. And I get this quick flash of tomorrow, in second period with Marty and Pink and Darla, and frankly it doesn't look that good.

"I Go Along" by Richard Peck, copyright © 1989 by Richard Peck, from CONNECTIONS: SHORT STORIES by Donald R. Gallo, Editor. Used by permission of Dell Publishing, a division of Random House, Inc.

Adjö Means Good-bye

Carrie A. Young

Carrie A. Young was born in Lynchburg, Virginia, and currently lives in Florida. She was formerly employed as a social worker with a foster care agency in New York City. Adjö Means Good-bye was her first published story.

It has been a long time since I knew Marget Swenson. How the years have rushed by! I was a child when I knew her, and now I myself have children. The circle keeps turning, keeps coming full.

The mind loses many things as it matures, but I never lost Marget; she has remained with me, like the first love and the first hurt. The mind does not lose what is meaningful to one's existence. Marget was both my first love and first hurt. I met her when she joined our sixth-grade class.

She stood before the class holding tightly to the teacher's hand, her blue, frightened eyes sweeping back and forth across the room until they came to rest on my face. From that very first day we become friends. Marget, just fresh from Sweden, and me, a sixth-generation American. We were both rather shy and quiet and perhaps even lonely, and that's why we took to each other. She spoke very little English, but somehow we managed to understand each other. We visited one another at home practically every day. My young life had suddenly become deliciously complete. I had a dear friend.

Sometimes we talked and laughed on the top of the big, dazzling green hill close to the school. We had so much to talk about; so many things were new to her. She asked a thousand questions and I—I, filled to bursting with pride that it was from me that she wished to learn, responded eagerly and with excesses of superlatives.¹

1. *superlatives* (sə pər'lə tiv): the highest degree of comparisons of adjectives or adverbs, such as *finest*, *best*, *greatest*.

Now, sometimes, when I drive my children to school and watch them race up the walks to the doors, I wonder what lies ahead in the momentary darkness of the hall corridors, and think of Marget once more. I think of how she came out of a dark corridor one day, the day she really looked at my brother when she was visiting me. I saw her following him with new eyes, puzzled eyes, and a strange fear gripped me. "Your brother," she whispered to me, "is African?"

I was a little surprised and a little hurt. Didn't we cheer for Tarzan when we went to the movies? Were not the Africans always frightened and cowardly? But I answered, "No silly," and I continued to wait.

"He looks different from you."

"He should," I said, managing to laugh. My brother was darker than anyone else in the family. "He's a boy and I'm a girl. But we're both Negro, of course."

She opened her mouth to say something else, then closed it and the fear slipped away.

Marget lived up on the hill. That was the place where there were many large and pretty houses. I suppose it was only in passing that I knew only white people lived there. Whenever I visited, Marget's mother put up a table in their garden, and Marget and I had milk and *kaka*, a kind of cake. Mrs. Swenson loved to see me eat. She was a large, round woman, with deep blue eyes and very red cheeks. Marget, though much smaller, of course, looked quite like her. We did our homework after we had the cake and milk, compositions or story reading. When we finished, Mrs. Swenson hugged me close and I knew I was loved in that home. A child knows when it is loved or only tolerated. But I was loved. Mrs. Swenson thanked me with a thick, Swedish accent for helping Marget.

Marget and I had so much fun with words, and there were times when we sat for hours in my garden or hers, or on the hilltop, surrounded by grass and perhaps the smell of the suppers being prepared for our fathers still at work downtown. Her words were Swedish, mine, English. We were surprised how much alike many of them sounded, and we laughed at the way each of us slid our tongues over the unfamiliar words. I learned the Swedish equivalents of mother, father, house, hello, friend, and good-bye.

One day Marget and I raced out of school as soon as the ringing bell released us. We sped down the hill, flashed over gray concrete walks and green lawns dotted with dandelions and scattered daisies, our patent leather buckled shoes slapping a merry tattoo² as we went, our long

2. *tattoo*: series of taps.

stockings tumbling down our legs. We were going to Marget's to plan her birthday party. Such important business for ten-year-olds!

Eventually, after much planning and waiting, the day of the party came. I put on my pink organdy dress with the big bertha collar,³ and a new pair of patent leather shoes that tortured my feet unbearably. Skipping up the hill to Marget's I stopped at a lawn which looked deserted. I set down my gift and began to pick the wild flowers that were growing there. Suddenly, from out of nowhere, an old man appeared. "What do you think you're doing, pulling up my flowers?" he shouted. Once again I held myself tightly against the fear, awaiting that awful thing that I felt must come. "I wanted to take them to my friend," I explained. "She's having a birthday today."

The old man's eyes began to twinkle. "She is, is she? Well, you just wait a minute, young lady." He went away and came back with garden shears and cut a handful and then an armful of flowers, and with a smile sent me on my way. My childish fears had been ambushed by a kindness.

I arrived at the party early and Marget and I whizzed around, putting the finishing touches on the decorations. There were hardly enough vases for all the flowers the old man had given me. Some fifteen minutes later the doorbell rang and Marget ran around to the front, saying, "Oh, here they come!"

But it was Mary Ann, another girl in our class, and she was alone. She put her present for Marget on the table and the three of us talked. Occasionally, Marget got up and went around to the front to see who had come unheralded⁴ by the doorbell. No one.

"I wonder what's taking them so long?" Mary Ann asked.

Growing more upset by the minute, Marget answered, "Maybe they didn't remember what time the party was."

How does a child of ten describe a sense of foreboding, the feeling that the bad things have happened because of herself? I sat silently, waiting.

When it got to be after five, Mrs. Swenson called Marget inside; she was there for a long time, and when she came out, she looked very, very sad. "My mother does not think they are coming," she said.

"Why not?" Mary Ann blurted.

"Betty Hatcher's mother was here last night and she talked a long

3. *big bertha collar*: wide collar that covers the shoulders.

4. *unheralded*: unannounced.

time with my mother. I thought it was about the party. Mother kept saying, 'Yes, yes, she is coming.' "

I took Marget's hand. "Maybe they were talking about me," I said. Oh! I remember so painfully today how I wanted her quick and positive denial to that thrust of mine into darkness where I knew something alive was lurking. Although she did it quite casually, I was aware that Marget was trying to slip her hand from mine, as though she might have had the same thought I had voiced aloud. I opened my hand and let her go. "Don't be silly," she said.

No one came. The three of us sat in the middle rows and rows of flowers and ate our ice cream and cake. Our pretty dresses, ribbons, and shoes were dejected blobs of color. It was as if the world had swung out around us and gone past, leaving us whole, but in some way indelibly stamped forever.

It was different between Marget and me after her birthday. She stopped coming to my house, and when at school I asked her when she would, she looked as though she would cry. She had to do something for her mother, was her unvarying excuse. So, one day, I went to her house, climbed up the hill where the old man had picked the flowers, and a brooding, restless thing grew within me at every step, almost a *knowing*. I had not, after all, been invited to Marget's. My throat grew dry and I thought about turning back, and for the first time the hill and all the homes looked alien, even threatening to me.

Marget almost jumped when she opened the door. She stared at me in shock. Then, quickly, in a voice I'd never heard before, she said, "My mother says you can't come to my house anymore."

I opened my mouth, and closed it without speaking. The awful thing had come; the knowing was confirmed. Marget, crying, closed the door in my face. When I turned to go down the stairs and back down the hill to my house, my eyes, too, were filled with tears. No one had to tell me that the awful thing had come because Marget was white and I was not. I just *knew it* deep within myself. I guess I expected it to happen. It was only a question of when.

June. School was coming to a close. Those days brimmed with strange, uncomfortable moments when Marget and I looked at each other and our eyes darted quickly away. We were little pawns,⁵ one white, one colored, in a game over which we had no control then. We did not speak to each other at all.

5. *pawns*: in chess, the pieces of lowest value; here, an unimportant person who is used to gain some advantage.

On the last day of school, I screwed up a strange and reckless courage and took my autograph book to where Marget was sitting. I handed it to her. She hesitated, then took it, and without looking up, wrote words I don't remember now; they were quite common words, the kind everyone was writing in everyone else's book. I waited. Slowly, she passed her book to me and in it I wrote with a slow, firm hand some of the words she had taught me. I wrote *Adjö min vän*. Good-bye, my friend. I released her, let her go, told her not to worry; told her that I no longer needed her. *Adjö*.

Whenever I think of Marget now, and I do at the most surprising times, I wonder if she ever thinks of me, if she is married and has children, and I wonder if she has become a queen by now, instead of a pawn.

Ejemplo de lectura de un texto utilizando estrategias de comprensión lectora para la clase de Inglés Comunicativo del CIDEB

El siguiente texto es una propuesta para aplicarse en la clase de Inglés Comunicativo con el fin de que los alumnos comprendan efectivamente el texto por medio de estrategias de lectura y ser capaces de comunicarse adecuada y significativamente en forma oral y escrita en un contexto situacional.

Estrategia de lectura: Activación del conocimiento previo.

Pre listening and Reading activity:

1. - What do you know about Japan?
2. - Are you familiar with the Judicial System? What do you know about it?
3. - Have you heard or known of unusual cases? Were they resolved? If so, how?

Presentation 1: Listening Text.

Ooka and Stolen Smell, Part 1

From: Ooka The Wise Tales of Old Japan

Now it so happened in the days of old Yedo, as Tokio was once called, that the storytellers told marvelous tales of the wit and wisdom of His Honorable Honor, Ooka Tadasuke, Echizen-no-Kami.

This famous judge never refused to hear a complaint, even if it seemed strange and unreasonable. People sometimes came to this court with the most unusual cases, but Ooka always agreed to listen. And the strangest case of all was the famous Case of the Stolen Smell.

It all began when a poor student rented a room over a tempura shop—a shop where fried food could be bought. The student was a likable young man, but the shopkeeper was a miser who suspected everyone of trying to get better of him. One day, he heard the student talking with one of his friends.

“It is sad to be so poor that one can only afford to eat plain rice,” the friend complained.

“Oh,” said the student, “I have found a very satisfactory answer to the problem. I eat my rice each day while the shopkeeper downstairs fries his fish. The smell comes up, and my humble rice seems to have much more flavor. It is really the smell, you know, that makes things taste so good.”

The shopkeeper was furious. To think that someone was enjoying the smell of his fish for nothing! “Thief!” he shouted. “I demand that you pay me for the smells you have stolen.”

“A smell is a smell,” The young man replied. “Anyone can smell what he wants to. I will pay you nothing!”

Scarlet with rage, the shopkeeper rushed to Ooka’s court and charged the student with theft. Of course, everyone laughed at him, for how could someone steal a smell? Ooka would surely send the man about his business. But to everyone’s astonishment, the judge agreed to hear the case.

“Everyman is entitled to his hour in court,” he explained. “If this man feels strongly enough about his smells to make a complaint, it is only that I, as city magistrate, should hear the case.” He frowned at the amused spectators.

Gravely Ooka sat on the dais and heard the evidence. Then he delivered his verdict.

Se espera que el alumno desarrolle la habilidad auditiva y de comprensión de textos por medio de la estrategia de lectura mencionada al principio de esta actividad. La discusión de las preguntas de pre lectura son de gran ayuda para la realización de los objetivos de esta práctica ya que el alumno expresa sus puntos de vista de manera crítica y reflexiva antes de leer, por lo que lo prepara y activa su conocimiento previo acerca del tema a tratar en este texto.

Practice 1: Complete a Comprehension Check

Estrategia de lectura: Revisión de la lectura, preguntas de comprensión evaluación (lectura crítica) y predicción.

Ooka and the Stolen Smell

NAME: _____ **DATE:** _____

I. - Answer the following task as you are listening to the story; then read the text by yourself to check your answers.

A. - Information in the Story

1. - The characters of this story are: _____

2. - The setting of this story is: _____

3. Tell what happened in the first part of the story: _____

B. Thinking about the Story

1. - How do you know that the student is poor?

2. - Was the shopkeeper right to be furious? Why or why not?

3. - What do you predict will happen next in the story?

C. - Vocabulary in Context

Read the sentence and discuss the underlined word. Write your group's ideas about the meaning.

1. - The shopkeeper was a miser who suspected everyone of trying to get the better of him. Miser probably means:

2. - Scarlet with rage, the shopkeeper took her to Ooka's court. Scarlet probably means:

3. - The shopkeeper charged the student with theft. Charged in this sentence probably means:

4.- Ooka heard the evidence. Then he delivered his verdict. Verdict probably means:

Se espera que el alumno sea capaz de responder a las preguntas de comprensión, e incrementar y comprender el vocabulario usado en el texto aplicando las estrategias de lectura (revisión, evaluación del texto y predicción).

Practice 2A: Ooka and the Stolen Smell, Part 2

Estrategias de lectura: Organizacionales (Comprensión de las ideas principales y determinación de detalles importantes y resúmenes), Meta cognición (regulación, revisión y corrección).

Name: _____ **Date:** _____

Directions: Read silently. Stop at the stop sign. Summarize, ask questions, identify difficulties and predict. Discuss your answers with a partner once you have finished the complete task.

“The student is obviously guilty,” he said severely. “Think another person’s property is theft, and I cannot see that a smell is different from another property.”

The shopkeeper was delighted, but the student was horrified. He was very poor, and he owe the shopkeeper for three month’s smelling. He would surely be thrown into prison.

“How much money have you?” Ooka asked him.

“Only five mon, Honorable Honor,” the boy replied. “I need that to pay my rent or I will be thrown out into the street.”

STOP

SUMMARIZE	ASK QUESTIONS	IDENTIFY DIFFICULTIES	PREDICT

(Aprendizaje espiral: concientizar, analizar, comprender, accesar, analizar comprender y repetir estos pasos en el los siguientes párrafos).

“Let me see the money,” said the judge.

The young man held out his hand. Ooka nodded and told him to drop the coins from one hand to the other.

The judge listened to the pleasant clink of the money and said to the shopkeeper, “You have now been paid. If you have any other complaints in the future, please bring them to the court. It is our wish that all injustices be punished and all virtue rewarded.”

STOP

SUMMARIZE	ASK QUESTIONS	IDENTIFY DIFFICULTIES	PREDICT

“But, Honorable Honor,” the shopkeeper protested. “I did not get the money! The thief dropped it from one hand to the other. See! I have nothing.” He held up his empty hands to show the judge.

Ooka stared at him gravely. “It is the court’s judgment that the punishment should fit the crime. I have decided that the price of the smell food shall be the sound of money. Justice prevailed as usual in my court.”

STOP

SUMMARIZE	ASK QUESTIONS	IDENTIFY DIFFICULTIES	PREDICT

Se espera que el alumno sea capaz de interactuar con el texto por medio del aprendizaje espiral, en donde tendrá primordialmente que concientizarse (estar concentrado) en el texto para después analizar, comprender y acceder la información y repetir estos pasos sucesivamente; por lo que desarrollara las habilidades de resumir, hacer preguntas, identificar dificultades y predecir. Mediante la discusión, el alumno también aporta puntos de vista y considera los de otras personas con el fin de comprender e interpretar efectivamente el texto.

Practice 2b

Name: _____ Date: _____

Title of the Story: Ooka and the Stolen Smell.

Post Reading:

Directions: Fill out the following graphic organizer (story map) once you finished Reading part 1 and part 2 of the story. Then discuss the answers with some partners; finally recheck your answers in a class discussion with your teacher. Complement your answers after you discuss in your graphic organizer.

Estrategias de lectura: Organizacionales (descripción de detalles importantes, organización de detalles y secuencia).

CHARACTERS	TIME AND PLACE

PROBLEM:

EVENTS

PROBLEM SOLUTION:

MORAL:

Se espera que el alumno sea capaz de organizar la información del texto comprendido. La discusión y el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo ayudan a que el alumno alcance un nivel de interpretación de manera eficaz; y por ende, una mejor producción del idioma inglés.

Practice 3 Unit Evaluation

Este tipo de evaluación es de un enfoque cualitativo por lo que se sigue que el maestro promueva entre sus alumnos la evaluación auténtica la cual:

“es un proceso evaluativo que incluye múltiples formas de medición del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Estas reflejan el aprendizaje, logros, motivación y actitudes del estudiante respecto a las actividades más importantes que integran ese proceso. En tal sentido se procura que la evaluación no se constituya en un fin, es decir, que su función no sea exclusivamente comprobar resultados sino que se transforme en un medio que permita asegurar la pertinencia y adecuación de las estrategias elegidas para aprender, contemple los propósitos formativos y disciplinarios y respete las características propias de los estudiantes” (Carmen Echazarreta Soler, 2011); de tal manera que, el alumno se vuelva consciente de su propio proceso de aprendizaje (Meta Cognición), auto regule su proceso de comprensión lectora y desarrolle de manera constante el pensamiento crítico y reflexivo; y con ello, una mejor comunicación del idioma inglés de manera oral y escrita por medio de las competencias genéricas y disciplinares. A continuación se ejemplifica la manera de cómo se evaluaría la actividad aplicada anteriormente con el texto “**Ooka and Stolen Smell.**”

A. - Complete a Learning Log about Folk Tales

Complete the Learning Log for this unit. Check the items that you know or can do with a tick. Then answer the questions.

VOCABULARY

I can explain the meanings of these words

_____ case

_____clink

_____charged

_____gravely

_____court

_____miser

_____evidence

_____prevailed

_____injustice

_____rage

_____judge

_____scarlet

_____judgment

_____shopkeeper

_____verdict

_____virtue

KNOWLEDGE ABOUT FOLK TALES

I can:

- _____ enjoy folk tales from different countries.
- _____ answer questions about a folk tale.
- _____ describe the characteristics of a “Trickster-Hero” story.
- _____ make a Story Map of different folk tales.
- _____ retell a folk tale.

LANGUAGE

I can:

- _____ discuss and share folk tales I know.
- _____ listen to and read folk tales.
- _____ write and share a folk tale.

LEARNING STRATEGIES

I can:

- _____ Use my prior knowledge about Japan and about folk tales.
- _____ Predict what may happen in a story.
- _____ Summarize, ask questions, identify difficulties, predict while I read.
- _____ Use a Graphic Organizer (Story Map) to understand a story better.
- _____ Work cooperatively with my classmates

THINK ABOUT YOUR LEARNING

A. - How successfully do you feel about learning the different parts of this unit? Circle the place on the line that shows how you feel.

1. - Vocabulary:

.....

Not very	Somewhat	very
Successful	successful	successful

2. - Knowledge about Folk Tales:

.....

Not very	Somewhat	very
Successful	successful	successful

3. - Language:

.....

Not very	Somewhat	very
Successful	successful	successful

4. - Learning Strategies:

.....

Not very	Somewhat	very
Successful	successful	successful

B Think about your learning and complete the sentences:

1. - This is what I learned in this unit:

2. - This is what was difficult or confusing:

3. - This is how I am going to learn what was difficult:

4. - The most interesting thing in this unit was:

Para que la evaluación auténtica se aplique efectivamente, es de suma importancia que el maestro fomente en el aula un ambiente relajado en donde el alumno no se sienta intimidado o tenso. Si el maestro mantiene una actitud positiva y de respeto, el alumno se sentirá con la confianza de contestar a conciencia y honestidad esta evaluación por lo que su aprendizaje será realmente significativo y efectivo. De tal modo que, para lograr este fin, se sugiere que el maestro no opte por una posición vertical o piramidal –de autoritarismo- que esto obstaculizaría enormemente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, Neil, (1999), *Exploring Second Language: issues and strategies*, Heinle & Heinle Publishers. Canada.
- Bloom, B (1956). *Taxonomy Of Educational Objectives, Handbook : Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- Collie, J., (1992), *Literature in the Language Classroom: A resource book of Ideas and activities*, Cambridge University Press, New York, USA.
- D. Ray Reutzel Robert b. Cooter, Jr (1996) *Teaching Children to Read: from Basal to Books*. 2nd edition by Prentice- Hall, Inc.
- Emra, Bruce (1994) *Short Stories about Youth & Adolescence: Coming of Age*. National Textbook Company. Chicago, Illinois, USA.
- Fernandez, S.C. (2000). *Reading Between and Beyond the Lines: in English on-line reading comprehension project*.
<http://www.geocities.com/philliptowndrow/lesson3.htm>
- Gunning, Thomas G (2000) *Creating Literacy Instruction for All Children 3rd ed.* edition by Pearson Education Company.
- Kannan, Jaya and Philip TownDrow. (2000). *TOEFL*. In English on-line Reading comprehension project.
http://www.geocities.com/philliltowndrow/lesson_19htm
- McCormick, Lucy (2001) *The Art of Teaching Reading*. Published by Longman, New York, USA.

Miller, Debbie (2013). *Reading with Meaning: Teaching Comprehension in the Primary Grades*. 2nd ed. By Stenhouse Publishers, USA.

Ommagio, A. C. (1986). *Teaching Language in Context: Proficiency-Oriented Instruction*. Boston: Heinle & Heinle.

Purves, C. (1997), *Literature and Integrated Studies: American Literature*. Scootforesman, Glenview Illinois.

Richards, Jack C. (1999). *From Reader to Reading Teacher: Issues and strategies for second language classrooms*. Cambridge University press.

DATOS BIOGRÁFICOS DEL AUTOR

Oswaldo Guerrero Guerra nació en Monterrey, Nuevo León, México el 4 de diciembre de 1987; En el año 2005 ingreso a la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Nuevo León con la intención de ser un comunicólogo altamente capacitado, obteniendo buenas calificaciones en su carrera, además de llegar a ser presidente de la sociedad de alumnos en dos periodos; obtiene el grado de Licenciado en Ciencias de la Comunicación en la misma Facultad. Actualmente, reside en Monterrey, Nuevo León, México. Desde el año 2011 se interesó por la docencia, probando suerte en preparatoria e impartiendo clases en diferentes áreas de la comunicación e investigación en el Centro de Investigación y Desarrollo de Educación Bilingüe (CIDEB), se desempeña como tutor certificado en esta dependencia, además, cuenta con certificación nacional de estudios de nivel medio superior.

Se presenta en la Facultad de Ciencias de la Comunicación esta tesis como requisito parcial para obtener el grado de maestría.