

# COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Estrategia Didáctica para el Desarrollo de la Comprensión Lectora en Inglés como Lengua Extranjera dirigida a Estudiantes de Ciclo Cinco de La I.E.D Juana Escobar.



Universidad La Gran Colombia

Facultad de Postgrados

Maestría en Educación

Bogotá

2015

COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Estrategia Didáctica para el Desarrollo de la Comprensión Lectora en Inglés como Lengua  
Extranjera dirigida a Estudiantes de Ciclo Cinco de La I.E.D Juana Escobar.

Jhon Jairo Benito Durán

Deisy Rubiela Reina Reina

Myriam Carmenza Reina Reina

Trabajo de grado presentado como requisito para optar por el título de magister en educación

Director de trabajo de Grado: Carlos Fernando Latorre Barragán

Universidad La Gran Colombia

Facultad de Postgrados

Maestría en Educación

Bogotá

2015

**NOTA DE ACEPTACIÓN**

Observaciones

---

---

---

---

---

---

---

Firma Director Trabajo de Grado

---

Firma del presidente jurado

---

Firma del jurado

---

Firma del jurado

Bogotá D.C., 18 de Junio de 2015

**Dedicatoria**

Dedicamos este proyecto de investigación a Dios, a nuestros padres, hermanos, esposos esposa e hija, ya que con su apoyo incondicional y amor fue posible consolidarlo.

### **Agradecimientos**

Agradecer de antemano a Dios por la vida, la salud propia y de nuestras familias, lo cual permitió la realización del presente proyecto.

A nuestros padres, esposo, esposa e hija quienes con sus cuidados y atenciones nos brindaron apoyo físico, moral y espiritual.

Al Dr. Carlos Fernando Latorre por su compromiso, sentido de responsabilidad y ética profesional.

Al Dr. Pedro Baquero por sus valiosos aportes en el proceso de escritura.

A Yolanda Reina por su lectura, recomendaciones y apoyo.

Del mismo modo al Dr. Néstor López por su tiempo, orientaciones y aportes.

A los demás docentes de la Maestría en Educación por compartir sus conocimientos y experiencias significativas.

A los compañeros maestrantes por el diálogo pedagógico, reflexiones y compañía.

Y finalmente a los estudiantes de ciclo cinco de la Institución Educativa Distrital Juana Escobar.

## Resumen

El presente proyecto surge de la necesidad de profundizar en el campo disciplinar de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, específicamente en el uso de las estrategias de comprensión de lectura en la comunidad educativa I.E.D Juana Escobar en el año 2014. El propósito central de la investigación fue determinar las estrategias de lectura que utilizan los estudiantes de ciclo cinco (5) de dicha institución y establecer la frecuencia de su uso para poder diagnosticar la concordancia de éstas con lo establecido por los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés; plantados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Para tal efecto, el diseño metodológico empleado fue de carácter cualitativo con enfoque descriptivo-analítico, y apoyados en instrumentos tales como la encuesta EECLI (Encuesta sobre Estrategias de Comprensión Lectora en Inglés), traducción del inventario SORS (Survey of Reading Strategies) y el grupo focal. A partir del análisis de la información recolectada y los resultados encontrados se evidenció que el nivel de lectura en inglés de los estudiantes difiere de lo establecido en los Estándares. Como aporte de esta investigación, se diseñó una estrategia didáctica denominada “English Reading Calendar” basada en estrategias metacognitivas, con el fin de fortalecer el desarrollo de la comprensión lectora en inglés en estudiantes de ciclo cinco (5) de la I.E.D Juana Escobar.

Palabras Clave: lectura, comprensión de lectura, niveles de lectura, estrategias de lectura, estrategias metacognitivas de lectura, estándares básicos de competencias para lectura en inglés, y competencia comunicativa en inglés.

Abstract

This project emerges with the aim of going into detail about the disciplinary field related to teaching English as a foreign language; specifically the use of reading comprehension strategies at Juana Escobar School during 2014 year. The most important goal of this research was to establish the students' reading strategies from 10th and 11th grades their use and how often they use them to see the consistency between them and the English Standards adopted by Ministerio de Educación Nacional (MEN). To that effect, the methodological design used was qualitative with a descriptive-analytical approach and supported with the instruments such as: the EECLI survey (English Reading Comprehension Strategies Survey), a Spanish translation of SORS (Survey of Reading Strategies) and the focus group. Based on the data collection and the data analysis, results demonstrated that the english reading level of 10th and 11th grades differs from the English Standards. Consequently, a didactic strategy called "English Reading Calendar" was designed based on metacognitive strategies to strengthen the development of English reading comprehension of those students.

Key Words: Reading, reading comprehension, levels of reading, reading strategies, metacognitive reading strategies, English Reading Standards and English Communicative Competence.

CONTENIDO

|   | pág. |
|---|------|
| Introducción.   |      |
| <b>CAPÍTULO I</b>   |      |
| 1. Marco General.....   | 1    |
| 1.1. Línea de investigación.....  | 1    |
| 1.1.1. Planteamiento del problema.....  | 1    |
| 1.1.2. Objetivos de la Investigación.....   | 4    |
| 1.1.2.1. Objetivo general.....  | 4    |
| 1.1.2.2. Objetivos específicos.....   | 4    |
| 1.1.3. Antecedentes.....  | 5    |
| 1.1.4. Justificación.....   | 18   |
| <b>CAPÍTULO II</b>  |      |
| 2. Marco Referencial.....   | 21   |
| 2.1. Marco Antropológico.....   | 21   |
| 2.2. Marco Legal.....   | 25   |
| 2.3. Marco Histórico.....   | 27   |
| 2.4. Marco Conceptual.....  | 30   |
| 2.4.1. Aspectos relevantes de la lectura.....   | 30   |
| 2.4.1.1. Importancia de la lectura en inglés y sus implicaciones.....                                     | 30   |
| 2.4.1.2. Enfoques y momentos para el desarrollo de la lectura.....  | 33   |
| 2.4.1.3. Niveles de lectura.....  | 35   |
| 2.4.1.3.1. Nivel de comprensión literal.....  | 35   |
| 2.4.1.3.2. Nivel de comprensión inferencial.....  | 36   |
| 2.4.1.3.3. Nivel de comprensión crítico.....  | 37   |
| 2.4.2. Características del proceso de comprensión lectora.....  | 38   |
| 2.4.2.1. El proceso de comprensión lectora es constructivo.....   | 38   |
| 2.4.2.2. El proceso de comprensión lectora es interactivo.....  | 39   |
| 2.4.2.3. El proceso de comprensión lectora es estratégico.....  | 39   |
| 2.4.2.4. El proceso de comprensión lectora es metacognitivo.....  | 39   |
| 2.4.3. La lectura desde una perspectiva cognitivista y constructivista.....                               | 40   |
| 2.4.3.1. La metacognición en la lectura.....  | 41   |
| 2.4.4. Algunas estrategias documentadas sobre comprensión lectora.....                                    | 41   |
| 2.4.4.1. Conceptos teóricos acerca de las estrategias de aprendizaje.....                                 | 41   |
| 2.4.4.2. Estrategias de aprendizaje de una Segunda Lengua (L2) o Lengua Extranjera (LE) y taxonomías..... | 43   |
| 2.4.5. Acerca de los estándares y la competencia comunicativa en inglés como lengua extranjera.....       | 53   |
| 2.4.5.1. ¿Cómo se concibe el concepto de estándar y el de competencia comunicativa?...                    | 53   |
| 2.4.5.2. Inglés como lengua extranjera y sus estándares de lectura para ciclo 5.....                      | 54   |

**CAPÍTULO III**

|   |    |
|---|----|
| 3. Diseño Metodológico.....               | 56 |
| 3.1. Fuentes, Técnicas e Instrumento..... | 57 |
| 3.1.1. Análisis documental.....           | 58 |
| 3.1.2. Encuesta EECLI.....                | 58 |
| 3.1.3. Grupo focal.....                   | 60 |

**CAPÍTULO IV**

|  |     |
|--|-----|
| 4. Análisis de Resultados.....   | 62  |
| 4.1. Análisis de la encuesta EECLI.....  | 62  |
| 4.1.1 Estrategias Globales.....  | 62  |
| 4.1.2. Estrategias de resolución de Problemas.....   | 74  |
| 4.1.3. Estrategias de Apoyo.....   | 82  |
| 4.2. Análisis de las entrevistas aplicadas a los grupos focales.....   | 90  |
| 4.3. Análisis de los estándares básicos de competencia para ciclo 5 en la habilidad de lectura en inglés (MEN 2006), frente a las estrategias metacognitivas identificadas para la comprensión lectora en inglés. .... | 114 |

**CAPÍTULO V**

|   |     |
|---|-----|
| 5. Conclusiones.....  | 126 |
| 5.1. En cuanto a la aplicación de la encuesta EECLI.....  | 126 |
| 5.2. Con relación a los grupos focales.....   | 129 |
| 5.3. Sobre los estándares y su relación con las estrategias metacognitivas de la encuesta EECLI (SORS)..... | 136 |
| 5.4. Implicaciones.....   | 138 |
| 5.5. Limitaciones.....  | 139 |

**CAPÍTULO VI**

|                                |     |
|--------------------------------|-----|
| 6. Estrategia Didáctica.....   | 141 |
| Referentes bibliográficos..... | 150 |
| Anexos.....                    | 158 |

Tabla de Figuras

|   | Pág. |
|---|------|
| Figura 1. Niveles de desempeño en inglés .....  | 27   |
| Figura 2. Definiciones de estrategias de aprendizaje.....                             | 44   |
| Figura 3. Estrategias de aprendizaje según Rubin J. (1975 /1985).....                 | 45   |
| Figura 4. Estrategias que afectan directamente al aprendizaje.....                    | 46   |
| Figura 5. Estrategias de aprendizaje según O' Malley and Chamot, (1990).....          | 47   |
| Figura 6. Estrategias de aprendizaje según Oxford (Adaptado de Gargallo, 1999:41)..   | 51   |
| Figura 7. Estándares de lectura para inglés ciclo cinco .....                         | 55   |
| Figura 8. Correspondencia entre estrategias metacognitivas y estándares de lectura... | 115  |

## **Introducción**

La presente investigación surge de la necesidad por indagar sobre las estrategias para la comprensión lectora en inglés utilizadas por los estudiantes de grado décimo y once de la I.E.D Juana Escobar e identificar la relación entre éstas y los Estándares Básicos de Competencia de lectura del Ministerio de Educación Nacional 2006, debido a los bajos resultados, evidenciados en la prueba Icfes Saber 11. A sí mismo, además de identificar las estrategias y su grado de apropiación y uso por parte de los estudiantes, la necesidad de consolidar la propuesta de una estrategia didáctica innovadora que favoreciera el desarrollo metacognitivo para la comprensión lectora en inglés.

Es así como en el primer capítulo se da a conocer la línea de investigación a la que responde el proyecto, se plantea el problema, se presenta los objetivo generales y específicos, se precisa algunos antecedentes y la justificación de ésta investigación. En el segundo capítulo se bosqueja el marco referencial a partir de los presupuestos antropológicos, legales, históricos y conceptuales. En el tercer capítulo se presenta el marco metodológico. En el cuarto capítulo se da a conocer el análisis de resultados. En el quinto capítulo se muestran las conclusiones con sus implicaciones y limitaciones, para finalmente en el capítulo sexto plantear la estrategia didáctica “English Reading Calendar”, enfocada a fortalecer el proceso de comprensión lectora de los estudiantes de ciclo cinco de la I.E.D Juana Escobar como respuesta al objetivo propuesto para esta investigación.

## **CAPÍTULO I**

### **1. Marco General**

#### **1.1. Línea de Investigación**

Este trabajo de investigación centra su atención en la línea “Sociedades del Conocimiento, Tics y Procesos Educativos Inclusivos”, toda vez que pretende, por un lado explorar diferentes herramientas didácticas de mediación que facilite en los estudiantes, el desarrollo de la comprensión lectora en inglés y por otro, posibilitar en los estudiantes, el acceso a la información de manera equitativa, según lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional bajo el lema de “Educación para Todos”.

##### **1.1.1. planteamiento del problema.**

Las actuales políticas de globalización reclama sujetos sociales competentes en cada una de las disciplinas y campos del saber, con habilidades y destrezas que responda satisfactoriamente a las necesidades tanto académicas como laborales, con capacidad para interactuar según los contextos y resolver, así mismo, las situaciones y problemas que se presentan cotidianamente; esto es, personas competentes que sepan usar sus conocimientos y destrezas (saber –hacer) en una situación y un contexto específico.

En este sentido, una de las habilidades que exige la actual sociedad, es la capacidad de abordar desde los procesos de lectura, el análisis, la interpretación y comprensión de textos en inglés que puedan servir, de manera significativa, a la transformación de las realidades sociales, económicas políticas e ideológicas, permitiendo a quien lo hace conocer, aprender y re-significar los diferentes contextos; lo que facilita sin duda alguna, el adaptarse a las lógicas modernas lideradas especialmente por los avances de la ciencia y la tecnología.

Para contribuir en la transformación de dichas realidades, se hace necesario, en primer

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

lugar, observarla, conocerla, comprenderla e interpretarla y, en segundo lugar, resignificarla lo que ratifica el requerimiento de sujetos sociales integrales que mediante procesos de pensamiento y socialización amplíen sus capacidades de codificación, decodificación y que permitan cimentar mejores procesos de comprensión. Sin embargo, en la cotidianidad, los procesos mencionados se ven afectados significativamente por, además de las condiciones sociales, la desmotivación, la escasa práctica de lectura, falta de disposición y tiempo, carencia de materiales, espacios pertinentes; entre otros; falencias evidentes no solo en el aprendizaje de una lengua extranjera<sup>1</sup> (LE) sino también en la materna (LM); no obstante, la puesta en marcha de diferentes proyectos, aún se carece de parámetros claros que aporten fundamentos teóricos y prácticos que permitan mejorar los procesos de lectura en español como LM, lo que sucede con mayor frecuencia, en inglés como lengua extranjera (LE).

Estos vacíos frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje inciden, significativamente, en el desarrollo académico de los estudiantes en cada una de las áreas del conocimiento en general y en la asignatura de inglés en particular que, como bien es sabido, requiere de elementos lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos esenciales en el proceso de adquisición de una (LE).

En Colombia, en los últimos años ha existido una gran preocupación, de parte del gobierno, por el mejoramiento de la calidad educativa, destacándose la meta de la profundización de la enseñanza del inglés como uno de uno de los imperativos prioritarios, desafortunadamente los resultados aún no son los esperados en cada uno de los ciclos como se refleja año tras año en las diferentes pruebas estatales.

Es así como desde este contexto, los estudiantes de ciclo cinco (5) de la I.E.D Juana

---

<sup>1</sup> La lengua extranjera es aquella que no se habla en el ambiente inmediato y local, pues las condiciones sociales cotidianas no requieren su uso permanente para la comunicación. Tomado de la Guía N°22 (p.5) sobre Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. Ministerio de Educación Nacional (MEN 2006).

## COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Escobar, continúan arrojando resultados que no son acordes con el ciclo en que se encuentran, según el Marco Común Europeo, debido en parte, además de las limitaciones ya mencionadas, a la falta de uso de estrategias que permita planear, monitorear y evaluar los procesos, aun cuando los docentes, en la I.E.D Juana Escobar se han comprometido, mediante la aplicación de diversas estrategias de aprendizaje, con mejorar sus prácticas pedagógicas, indagando la manera de brindar una educación que transforme al mismo tiempo tanto los proyectos de vida como los resultados obtenidos; sin obviar por supuesto, los factores ya mencionados, que han influido desfavorablemente en dichos resultados tales como la escasa intensidad horaria establecida para la asignatura de inglés, pues actualmente para los grados décimo y once sólo se dispone de tres (3) horas semanales, la falta de motivación por parte de los estudiantes hacia el aprendizaje de este idioma; la carencia de estrategias didácticas e innovadoras enfocadas a la lectura en el aula; la deficiencia en el uso de medios y formas de comunicación; la insuficiencia de prácticas lectoras adecuadas en la lengua materna (LM); lo cual interviene de manera desfavorable en el proceso lector de textos en inglés, como bien se plantea en la hipótesis de la interdependencia lingüística (*linguistic interdependence hypothesis*) de Cummins (1979): *Los niños que tienen problemas en el aprendizaje de su primera lengua también lo tendrán en una segunda lengua. Así mismo, se afirma que las habilidades académicas que se adquieren con éxito en la primera lengua se transfieren a una segunda lengua*, (p. 222-251).

Ante este panorama surge la pregunta guía de esta investigación ¿Cómo desarrollar el nivel de comprensión lectora en inglés en estudiantes de ciclo cinco (5) del colegio público Juana Escobar ubicado en la localidad cuarta (4ª) de San Cristóbal Sur, en relación con los Estándares Básicos de Competencias en lenguas extranjeras del Ministerio de Educación Nacional, 2006?

Este interrogante que emerge a partir de la práctica pedagógica; es el que motiva en gran

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

medida esta investigación, que busca en una primera instancia, generar espacios de dialogo y reflexión en torno a la enseñanza y aprendizaje de una LE así como también la necesidad de construir, compartir y aplicar estrategias enfocadas al abordaje de diversos textos que incentive, con el mismo propósito de una parte, a los educandos ciclo cinco (5) de la I.E.D Juana Escobar acceder y comprender la información que circula en la esfera global, toda vez que dadas las actuales condiciones históricas, la gran mayoría se encuentra codificada en inglés, y de otra, a los maestros a compartir y construir juntos procesos metodológicos que faciliten, además de un acercamiento más asertivo al conocimiento, tener una mayor comprensión del mundo y por lo tanto unas relaciones tanto interpersonales como profesionales más enriquecedoras y satisfactorias.

### **1.1.2. objetivos de la investigación.**

#### ***1.1.2.1 objetivo general.***

Proponer una estrategia didáctica<sup>2</sup> que aporte al desarrollo de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera en estudiantes de ciclo cinco (5), de la I.E.D Juana Escobar, en relación con los Estándares Básicos de Competencias para la enseñanza de lenguas Extranjeras del Ministerio de Educación Nacional, 2006.

#### ***1.1.2.2 objetivos específicos***

- Describir las estrategias para la comprensión lectora en inglés que utilizan estudiantes de ciclo cinco (5) de la I.E.D Juana Escobar, en relación con las estrategias documentadas.

- Analizar los estándares Básicos de Competencia para ciclo cinco (5) en la habilidad de lectura en inglés establecidos por el MEN 2006, frente a las estrategias identificadas para la comprensión lectora en inglés.

---

<sup>2</sup> Didáctica según Zabalza, M. A. (1990) citado por Carvajal, M. (2009) es el campo de conocimientos, de investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas que se centran sobre todo en los procesos de enseñanza-Aprendizaje. (p.4)

- Diseñar una estrategia didáctica innovadora para estudiantes de ciclo Cinco (5) de la I.E.D Juana Escobar que posibilite el desarrollo de la comprensión lectora en inglés, en concordancia con los Estándares Básicos de Competencias del Ministerio de Educación Nacional 2006.

### **1.1.3. Antecedentes**

A fin de contextualizar el presente trabajo en el ámbito mundial, regional y local a continuación se presenta un balance de las investigaciones más relevantes que guardan relación directa con la comprensión lectora, en correspondencia con los análisis más recientes, toda vez que ha sido objeto de estudio para muchos investigadores a lo largo de los años, por tratarse de una habilidad particular inherente a cada individuo, ésta se ha convertido en un pretexto para indagar desde las pedagogías del conocimiento, la enseñanza y aprendizaje; los procesos cognitivos, la lectura online, las estrategias cognitivas y metacognitivas, entre otros factores esenciales y poder determinar qué es lo que caracterizan el proceso lector en el aprendizaje y enseñanza del inglés como lengua extranjera.

En este orden de ideas; la tesis doctoral de Zenotz, M. V. (2009). *Estrategias de Lectura ON-LINE en inglés como lengua extranjera de la Universidad del País Vasco, España*. Se centra en la lectura on-line. Este trabajo doctoral presentado en siete (7) capítulos que incluye tanto los entornos de lectura tradicional como la lectura en Internet; mediante el empleo del método de INVESTIGACIÓN-ACCIÓN, realiza una muestra compuesta por ciento cincuenta y tres (153) sujetos, ciento treinta y siete (137) de sexo femenino y dieciséis (16) de sexo masculino, divididos en tres (3) grupos: un grupo piloto, un grupo de control y un grupo de experimentación. Todos los/las participantes cursan la asignatura Lengua Inglesa del tercer curso

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

de una diplomatura de la Universidad Pública de Navarra (UPNA) en el curso 2007-2008. Se manejan los instrumentos: pruebas de nivel, cuestionarios, e instrumentos reflexivos.

Los objetivos propuestos son: conocer la lectura comprensiva on-line y de aquellas áreas de conocimiento en las que se sustenta, como la lectura tradicional, las estrategias, la enseñanza de lenguas en un entorno de nuevas tecnologías o la alfabetización en la sociedad actual (literacy); y *comprobar, por medio de un estudio experimental, en qué modo la instrucción estratégica influye en la comprensión lectora on-line en inglés como lengua extranjera.*; igualmente se estudia su efecto en otros factores relacionados con el aprendizaje de las lenguas como la lectura en papel, la gramática, la motivación, la capacidad y la actitud hacia las nuevas tecnologías, y el uso de estrategias de lectura.

A partir del análisis de los datos obtenidos y su interpretación, se concluye que el entrenamiento estratégico influye positivamente en la comprensión lectora en Internet, mejorando de un modo similar la lectura semilineal (on-line) y no lineal. Finalmente, a la luz de los datos recogidos se considera que los estudiantes pueden verse beneficiados, en un periodo relativamente corto, de los efectos del entrenamiento estratégico en lo que se refiere a la comprensión lectora en *Internet*, tanto en lectura *semilineal* como no lineal, este progreso se da en todos los niveles, evidenciándose en este estudio que los grupos experimentales de competencia lectora media e inferior son los más beneficiados. No se observa mejoras en otros aspectos relacionados con el aprendizaje de lenguas.

Es de destacar que este trabajo presenta una fundamentación teórica y metodológica clara, amplia y novedosa que puede constituirse en un referente académico para valorar datos y conclusiones que resulten de la investigación *estrategia didáctica que aporte al desarrollo de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera en estudiantes de ciclo cinco, de la I.E.D*

## COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

*Juana Escobar* toda vez que profundiza en la comprensión lectora en inglés de textos impresos y digitales.

De igual manera, en la tesis de maestría Del Toro, Z. (2013). *Desarrollo de la comprensión lectora en inglés a través del uso de estrategias metacognitivas de lectura en la institución educativa José María Córdoba de Montería (Tesis maestría). Universidad de Córdoba- Cue Caribe*; se propone determinar la contribución de las estrategias Metacognitivas en el mejoramiento de la comprensión lectora en inglés de los estudiantes de sexto ( 6°) de la institución Educativa José María Córdoba, para lo cual realiza un estudio cuantitativo, de tipo descriptivo-correlacional que según su naturaleza es una investigación cuasi-experimental ya que se aplican pre-test y post-test para recolección de la información, donde el resultado de la información obtenida a través de este instrumento fue analizada y tabulada, utilizando el programa estadístico SPSS v 7.0, a partir de pruebas no paramétricas tales como prueba Wilcoxon y U de Mann-Whitney, aplicadas en ambos grupos.

La concentración del estímulo experimental se realizó básicamente a través de la implementación de talleres y rutas de lecturas mediante la aplicación de estrategias metacognitivas de lectura en el ejercicio de la comprensión lectora en inglés, teniendo en cuenta los tiempos de la lectura (antes, durante y después), utilizando las estrategias meta-cognitivas respectivamente y considerando los niveles de lectura (literal, inferencial y crítico) al solucionar interrogantes con el fin de colocar en ejercicio la comprensión de las lecturas en inglés; a partir del análisis de los resultados y luego de la aplicación de las pruebas pertinentes la autora concluye que a través del uso de las estrategias metacognitivas de lectura los estudiantes no solo mejoraron la comprensión lectora en inglés demostrada en las pruebas estadísticas, sino que además pasaron de estar en el nivel literal de lectura al inferencial, mejorando progresivamente

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

el nivel crítico, el cual mostraba ser el nivel más bajo según los porcentajes.

En suma, dicha investigación aborda el tema referente a la comprensión lectora en inglés por medio de la implementación de estrategias metacognitivas enfocadas a los diferentes niveles de lectura lo cual se configura también en un referente teórico importante para la investigación planteada.

Así mismo en la tesis de maestría Izquierdo, A. (2013). *Promoting three reading strategies (scanning, skimming and making predictions) to foster autonomy. (Tesis Maestría) Universidad de la Sabana*. Se propone determinar el impacto de tres estrategias de lectura en inglés (scanning, skimming and making predictions) para promover la autonomía y la comprensión lectora a partir del enfoque cualitativo y la *investigación-acción*, en un *colegio público* rural en Gachetá, Cundinamarca, con seis (6) *estudiantes de grado noveno (9º)*, con edades entre catorce (14) y quince(15) años, nivel socioeconómico bajo y un nivel de inglés muy elemental, cuya intensidad a la semana es solo de dos (2) horas. La primera estrategia se refiere a saber hallar información específica en un texto, la segunda hace referencia a identificar la idea principal de un texto, y la tercera a la capacidad de predecir el posible contenido de un texto.

La recolección de datos incluyó el uso de una lista de verificación inicial para el estudiante, un cuestionario para cada estrategia trabajada, una lista de verificación al finalizar el proyecto para los estudiantes con el fin de analizar si éstos habían mejorado su autonomía y comprensión lectora y un reporte de autoevaluación para el docente, adicionalmente, se administró un test a los estudiantes con el fin de constatar si hubo avances, específicamente, en la comprensión de lectura.

Los resultados revelaron que los estudiantes adquirieron algunos rasgos de autonomía tales como tomar decisiones para aprender y hacer sus tareas asignadas, ser más conscientes de

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

su proceso de lectura, y estar más motivados para el aprendizaje. Asimismo, *la capacitación referente a las estrategias de lectura les permitió a los estudiantes mejorar su comprensión lectora*. Además, se puede concluir que estas estrategias de lectura son herramientas que le sirven al estudiante para la formación en la autonomía.

Este trabajo reviste una significativa relevancia para la investigación propuesta, toda vez que interviene en un contexto similar al de la población de la I.E.D Juana Escobar en lo referente a la población objeto de estudio, características intra y extra institucionales análogas tales como factores socioeconómicos, nivel de lectura básico en inglés y escasa intensidad horaria en la enseñanza del inglés como lengua extranjera; el hallazgo sobre el empleo de estrategias de lectura en inglés que aportan al proceso lector y que además fortalece el trabajo autónomo; coincide con una de las falencias más notorias en la comunidad de la I.E.D Juana Escobar y permite visualizar estas estrategias como referentes pedagógicos válidos.

Otro referente a tener en cuenta es el de Sánchez, R. (2011). *La Comprensión Lectora en Inglés: Problemas encontrados en las pruebas de acceso a la universidad. Reading Comprehension in English: Problems found within the Spanish University Entrance Examination*. Ensayos, Revista de la Facultad de educación de Albacete, No 26, 2011.

El objetivo de esta investigación fue el de analizar los errores de lectura en inglés que presentaban los estudiantes españoles de segundo de bachillerato durante la prueba de acceso a la universidad. Se utilizó la técnica MISCUE ANALYSIS, la cual consiste en detectar problemas de comprensión mediante la observación de la conducta y el diálogo con el lector.

El enfoque elegido fue el Thinking Aloud Approach (narrar detalladamente la actividad que se está realizando en voz alta), de tal manera que se recogían los aportes y se podía ver en qué medida se repetían patrones en situaciones similares; de este modo se obtuvo la cantidad de

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

errores y el empleo de técnicas o estrategias adecuadas e inadecuadas.

El Proceso tuvo en cuenta las siguientes fases: Selección de la muestra, elección de las lecturas, previsión de problemas, análisis de errores, explicación de resultados, extracción de conclusiones y la última fase fue la propuesta de mejoras en el hábito lector y comprobación de su eficacia En conclusión la investigación arrojó que:

1. Los estudiantes mostraron predisposición negativa antes de iniciar el ejercicio lector en voz alta (bloqueo ante lo extraño)

2. Se observaron cinco dificultades: a). Incomprensión del significado de las palabras, sobre todo las clave, por confusión o aproximación (*false friends*), b) La no detección de las categorías gramaticales, de los morfemas derivativos o de los sintagmas (imposibilidad para deducir la palabra a partir del contexto o mala traducción), c) Se evidenció dependencia total del significado de cada una de las palabras ya que se dependía de la correspondencia literal con la grafía española y la traducción no era adecuada, d) inferencias inadecuadas o aplicación errónea del metaconocimiento, y e) Transferencia de la gramática castellana a la inglesa.

3. Tras enseñar técnicas y estrategias y crear un hábito automático para aplicarlas, se constata que el lector mejora mucho en cuanto a deducción de significados a partir del contexto, y las categorías gramaticales, análisis del título e ilustraciones para realizar inferencias y descodificar datos, examen de unidades mayores a la palabra y la frase corta, omisión de las palabras irrelevantes, utilización del diccionario como último recurso; se concluye que no hay tipos de lectores sino "actitudes lectoras".

4. Según la autora en el proceso lector no sólo influyen cuestiones lingüísticas sino también, comprensivas, lectoras, redactoras, culturales, sociales, etc. pues no siempre el buen lector en lengua materna lo es en una lengua extranjera o en una segunda lengua, por diversas

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

causas tales como: bloqueo de las estrategias de la L1 sobre la L2, elección de estrategias inadecuadas, problemas con los esquemas mentales, etc. Sin embargo, gran parte de la comprensión lectora se basa en técnicas y estrategias que se adaptan, el inconveniente se manifiesta de manera clara en el momento de adquirir o elegir las herramientas adecuadas para el tipo de texto.

La importancia de este trabajo radica en que presenta sustentos teóricos relacionados con técnicas, estrategias y enfoques propios del proceso lector. También profundiza en los aspectos de la competencia lingüística, lo que proporcionaría pautas para examinar la problemática relacionada con la lectura e interpretación de textos en inglés.

De la misma forma en García, J. V. (2003). *“Una propuesta para la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés”*. Artículo sobre Tesis de Maestría, Facultad de Psicología, UNAM. Este documento centra la investigación de los problemas de comprensión lectora en inglés en estudiantes que egresan de una Licenciatura en México ya que el examen que deben presentar exige un nivel alto, lo cual llevó a buscar un medio que permitiera a los estudiantes adquirir las estrategias y estructura del idioma necesarios para acreditar dicho examen. A partir de un análisis cognitivo de tareas se desarrolló una estrategia instruccional enfocada en la enseñanza de la comprensión de lectura que modelará en los estudiantes los pasos a seguir para lograr una comprensión eficiente de lectura en inglés como lengua extranjera y que les permitiera obtener la certificación para egresar de sus respectivas licenciaturas o les abriera la posibilidad de ingresar a un postgrado.

Teniendo en cuenta la anterior información la autora elige el modelo instruccional propuesto por Van Dijk y Kintsch (1983) que enfatiza en niveles de la estructura semántica: Microestructura(nivel local del discurso e incluye la estructura de las proposiciones individuales)

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

y Macro estructura ( indica los significados globales que caracteriza al texto como un todo) dicho modelo abarcó doce(12) sesiones de dos (2) horas y tuvo en cuenta las estrategias de aprendizaje de ensayo, de elaboración y de organización, es decir las cognitivas de aprendizaje.

El modelo también incluyó estrategias de autorregulación como: planeación, monitoreo, evaluación, planteamiento de objetivos, autoeficacia, toma de notas, administración del tiempo, solución de problemas y anticipación de exámenes, es decir las estrategias de autorregulación y afectivas.

Igualmente se destacó el trabajo sobre tres tipos de lectura: la lectura de familiarización (comprender de forma global), la lectura de estudio (reconocer ideas principales, seleccionar información relevante y sintetizarla) y la lectura de búsqueda (localizar información para cumplir con un objetivo de lectura).La implementación del modelo constó de cinco fases a saber:

Primera fase: presentación de la estrategia a aprender paso a paso; segunda fase: mostrar el funcionamiento de la estrategia a través de un mapa conceptual; tercera fase: ejercicio de observación. Explica la vía de solución de una tarea paso a paso; cuarta fase: presenta un ejercicio de práctica de tipo objetivo que hace que el estudiante utilice la estrategia pero sin el esfuerzo de recordar todos los pasos de la tarea, ya que lo único que debe reconocer es el procedimiento y elegir una opción; y quinta fase: ejercicio de autoevaluación, aquí el estudiante aplica sus conocimientos sobre el empleo de la estrategia para comprobar que realmente sabe utilizarla.

En conclusión el estudio permitió establecer qué estrategias de aprendizaje y autorregulación eran las más adecuadas para dicha población, se utilizó el modelo instruccional, en el cual, se proporcionó a los estudiantes la explicación detallada tanto de estrategias de estudio como de lectura (estrategias de aprendizaje y de autorregulación) lo que posibilitó

## COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

desarrollar sus habilidades con menor esfuerzo y en menor tiempo respecto a otras didácticas., Se puede decir, que el diseño instruccional consolidó los conocimientos que el estudiante poseía y facilitó los que necesitaban.

Ésta investigación llama la atención, puesto que no se limita solamente a la descripción del problema lector en inglés, sino que consolida la viabilidad de una propuesta teniendo en cuenta las particularidades del contexto y las necesidades de la población lo que, sin duda alguna vislumbra herramientas pedagógicas posibles para alcanzar el objetivo propuesto en la investigación.

Mahecha, R., Urrego, S., Lozano, E. (2009-2010). Improving Eleventh Graders' Reading Comprehension Through Text Coding and Double Entry Organizer Reading Strategies. *Mejoramiento de la Comprensión Lectora de estudiantes de grado once mediante las estrategias de lectura de decodificación de texto y organizador de doble entrada*; Se constituye, sin duda alguna, en otro referente importante para esta investigación, toda vez que el proyecto de innovación fue realizado en el colegio público de Bogotá, Policarpa Salavarrieta con estudiantes de grado once a fin de mejorar la comprensión de textos en inglés. El objetivo de esta investigación fue examinar los bajos niveles obtenidos por estudiantes del grado once en los últimos tres años en el examen ICFES, teniendo en cuenta sus gustos, sus preferencias y problemas al momento de abordar la lectura.

La innovación del proyecto consistió en orientar a los estudiantes en el uso de dos estrategias de lectura: Codificación de textos y organizadores de doble entrada, lo que significó una gran apuesta pedagógica en el sentido de llegar a entender un texto siguiendo un proceso de lectura planeado que partiera del nivel macro estructural al nivel micro estructural (top down skills to the bottom up skills). El proyecto buscó motivar a los estudiantes no sólo en la lectura

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

de textos desde una lengua extranjera, sino también en incentivar en los estudiantes el interés por la asignatura de inglés; en consecuencia la obtención de mejores resultados a nivel ICFES.

El primer concepto abordado fue el de comprensión de lectura, asociado a los factores de lectura, luego los criterios para elegir un tipo de texto, (textos de dos talleres), en seguida la teoría sobre las estrategias elegidas y finalmente las razones del por qué usar una imagen como elemento complementario en el texto. Entre los criterios para elegir el texto se destacaron: Extensión (textos cortos), concisión (palabras con contenido específico, expresiones, identificación de palabras clave e ideas principales), el interés del lector (el tema debe tocar al lector o ser de su interés), la relación texto - imagen y tema, la población elegida para implementar el proyecto fue el grado Once(1102), constituido por 17 niñas y 16 niños, con un promedio de edad de 17 años, donde el nivel socioeconómico en general era medio bajo y su nivel de inglés era de A1 ( conocimiento de palabras relacionadas con su contexto inmediato y oraciones cortas y básicas). Finalmente, después de explicar y aplicar las dos estrategias elegidas se demostró que eran herramientas adecuadas y asertivas para mejorar en los estudiantes su nivel de comprensión lectora en inglés y a su vez se evidenció que además contribuían a fortalecer la autoestima y la seguridad en sí mismos.

El hecho de que el proyecto mencionado tome como referente los resultados de las pruebas ICFES Saber 11, implica tener en cuenta el nivel de lectura exigido (B1) en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras Inglés, lo cual obliga a repensar los enfoques y estrategias seleccionadas para adquirir dicha competencia.

Por otra parte, *Anderson, N. (2003). Scrolling, Clicking, and Reading English: Online Reading Strategies in a Second/Foreign Language. The Reading Matrix. An International Online*

## COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

*Journal. Vol. 3, November 2003.* Presenta otra investigación cuyo objetivo estaba dirigido a determinar las estrategias online de lectura usadas por los lectores de una segunda lengua y su relación respecto a las estrategias online de lectura usadas por lectores de una lengua extranjera. En este estudio la población estuvo constituida por 247 lectores. El 53% de ellos (131) estaban estudiando inglés como lengua extranjera en el Centro Cultural Costarricense Norteamericano (CCCN) en San José de Costa Rica y el 47% (116) restante estaba estudiando en un ambiente donde el inglés era su segunda lengua, exactamente en el English Language Center (ELC) en la Universidad Brigham Young, en Provo, Utah, USA.

La herramienta que se utilizó para esta investigación fue una adaptación de *SORS; The Survey Of Reading Strategies (Sheorey and Mokhtari, 2001)*. La adaptación online la recibió en nombre de OSORS, la cual consta de 38 ítems que miden las estrategias metacognitivas de lectura. Los ítems están subdivididos en tres categorías: 1. Las estrategias globales de lectura (18 ítems), 2. Las estrategias de resolución de problemas (11 ítems) y 3. Las estrategias de apoyo (9 ítems).

Las conclusiones de este trabajo se sintetizan en que a pesar de tener investigadores dedicados más de treinta años al tema de las estrategias de aprendizaje de una lengua; hay muchos factores y elementos que aún se desconocen. Las estrategias de lectura online tienen aspectos importantes que vale la pena empezar a considerar., razón por la cual se sugiere las estrategias metacognitivas como las más relevantes ya que tiene que ver con el reflexionar de un estudiante acerca de su propio aprendizaje, tal como lo reafirman *Vandergrift (2002)*, *O'Malley and Chamot (1990)* y *Anderson (2002)*. Así mismo se se menciona la importancia y la necesidad que tienen los estudiantes de aprender a usar dichas estrategias para lograr sus metas.

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Algunos autores interesados en este tema son: Anderson & Vandergrift, 1996; Chamot, Barnhardt, El-Dinary, & Robbins, 1999; Janzel, 2001; Weaver & Cohen, 1997a, 1997b.

Finalmente, la importancia de este trabajo también radica en que puede servir de insumo para desarrollar propuestas futuras mediadas por las tics. Al final del artículo se adiciona el cuestionario OSORS (On-line Survey Of Reading Strategies) que eventualmentete puede ser bastante útil. Sin lugar a dudas, uno de los resultados más significativos de este trabajo es la importancia de las estrategias metacognitivas de lectura para los estudiantes ESL.

De igual importancia resulta el trabajo de *Castillo, I. (2013). Estrategias Metacognitivas aplicadas en la comprensión de la lectura por estudiantes de Inglés I. Caso Vice – Rectorado “Luis Caballero Mejías”. Revista de Investigación vol.37 no.78 Caracas abr. 2013.* Cuyos propósitos giraban alrededor de caracterizar, por un lado, las estrategias metacognitivas para la comprensión de la lectura en estudiantes de Inglés I de la Universidad Nacional Experimental Politécnica “Antonio José de Sucre.” Vice – Rectorado “Luis Caballero Mejías.” y) y por otro, determinar las estrategias metacognitivas utilizadas por estos mismos estudiantes para la comprensión de la lectura.

La metodología estuvo enmarcada bajo la modalidad de investigación de campo y se fundamentó en una investigación descriptiva cuyo “objetivo central fue lograr la caracterización de las estrategias metacognitivas en la UNEXPO – LCM. En esta experiencia investigativa la población objeto fue de trescientos veinte (320) estudiantes de Inglés II de la Universidad antes mencionada. La muestra fue intencional, teniendo en cuenta los siguientes criterios: (a) alumnos del segundo semestre que ya habían aprobado la asignatura Inglés I, durante el período 2008-II, (b) estudiantes que evidenciaron buen desempeño en la asignatura mencionada, (c) estudiantes con un nivel de rendimiento por encima de 6.5 en la escala del 1 al 9 de la asignatura Inglés I.

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Así, la muestra estuvo constituida por 85 estudiantes de Inglés II de la UNEXPO – LCM,” durante el semestre 2009-I. No obstante, el cuestionario se aplicó solamente a 80 de ellos por cuanto los otros cinco (5) no pudieron ser localizados oportunamente.

Los resultados revelaron que todos los estudiantes encuestados, utilizan las estrategias metacognitivas durante la lectura de textos en inglés, donde las estrategias utilizadas con mayor frecuencia fueron en primer lugar, tener conciencia de la responsabilidad como aprendiz; en segundo lugar disponer de los recursos necesarios; en tercer lugar comprender con facilidad los textos; en cuarto lugar controlar el proceso de memorización para modificarlo en función de los resultados y finalmente resolver con facilidad las tareas acerca del contenido del texto. Así mismo, se recomienda motivar la comprensión de la lectura con el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas e incluir estas estrategias dentro de los programas.

Cada uno de los anteriores trabajos constituyen, sin duda alguna, referentes tanto teóricos como conceptuales que contribuirán significativamente en el desarrollo de la presente investigación, desde la categorización metacognitiva hasta el diseño de herramientas metodológicas, que como toda innovación vislumbra también, la posibilidad de construir, pensar y asumir un colectivo social diferente tanto para los estudiantes como para los maestros; lo que posibilita a su vez reafirmar la convicción que desde la escuela se puede incidir en la constitución y transformación de los entornos familiares, sociales e ideológicos, es decir la construcción de un nuevo país.

#### **1.1.4. Justificación**

Teniendo en cuenta que la lectura es una de las habilidades básicas con la cual el ser humano puede acceder al conocimiento de y desde diferentes campos disciplinares y saberes, implica centrar la atención en ésta práctica, puesto que algunos de los beneficios hacen del lector un individuo consciente de su realidad, que es capaz de respetar y valorar su cultura y la de los demás, reflexivo, crítico, creativo, que maneja un adecuado discurso, transformándolo en un sujeto competente que fomenta la interacción y comunicación en el actual mundo globalizado. En este sentido se requiere de un código lingüístico en particular y es así como el inglés se ha consolidado en uno de los idiomas predominantes, con el cual muchos ciudadanos del mundo se relacionan en asuntos tanto académicos como laborales a nivel nacional e internacional.

Asumiendo el proceso lector a partir de enfoques que apoyan la implementación de estrategias tendientes a enfrentar el antes, durante y después del ejercicio lector. El presente proyecto se enfoca en el proceso de comprensión de lectura en inglés, relacionado con la habilidad y capacidad que el lector posee para interactuar con los diferentes tipos de textos bien sean narrativos, descriptivos, informativos o argumentativos. En el caso específico de la I.E.D Juana Escobar, la mayoría de estudiantes de ciclo cinco, a la fecha no han obtenido el nivel B1 pre intermedio, establecido en los Estándares Básicos de Competencia del idioma Inglés (*estándares tomados del Marco Común Europeo*), como lo muestran las pruebas Saber 11 de los años 2011, 2012 y 2013, pese a los esfuerzos que hacen los docentes por mejorar el nivel de dicho idioma; Razón por la cual, se ve la necesidad de implementar estrategias de carácter pedagógico y didáctico donde la forma de presentar la lectura sea diferente, atractiva que y a su vez aporte herramientas que contribuyan al logro de los estándares establecidos por el MEN, que

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

aborde los diferentes tipos de textos para que el estudiante interiorice, por un lado la tipología textual y por otro se despierte el interés y la motivación para mejorar y desarrollar sus habilidades lectoras.

El proyecto propuesto se desarrolló en la I.E.D Juana Escobar, institución Educativa de carácter público ubicada en la localidad cuarta de San Cristóbal, toda vez que se contó con el acceso a la población objeto de estudio para aplicar el instrumento seleccionado y formalizar el grupo focal. Además la institución fue beneficiada con la adquisición de un aula especializada de inglés (Centros de Recursos de Idiomas “CRI”); la cual se puede aprovechar para maximizar los objetivos de este proyecto, esto es, desarrollar habilidades lectoras e incrementar la motivación de los estudiantes. Es importante señalar también, que aunque algunos docentes de la I.E.D Juana Escobar se han visto favorecidos de los programas enfocados al fortalecimiento de una segunda lengua que tanto el Gobierno Nacional como el Distrital han incentivado para fortalecer a las instituciones en términos de infraestructura, mobiliarios y capacitación para sus docentes, a la fecha los resultados esperados, en contraste con los Estándares esperados en el aprendizaje del inglés, no han sido favorables, pues han pasado cerca de siete (7) años desde lo establecido en ellos y la I.E.D Juana Escobar no ha avanzado significativamente.

Los esfuerzos por favorecer el aprendizaje del inglés como una herramienta para la vida se manifiestan una y otra vez de manera reiterada tanto en los objetivos que presenta el Programa Nacional de Inglés 2015-2025 “Colombia Very Well” como el Programa Nacional de Bilingüismo (2004-2019) que establece el Estado Colombiano, como se evidencia en la guía N° 22 (Estándares de competencias 2006) en la que se concibe el inglés como una estrategia para la competitividad y se orienta a *“lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la*

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

*economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables”.*

(p.6); con la misma intención, los programas antes mencionados vienen trabajando en los Planes de Desarrollo de la Capital y en los Planes Sectoriales de Educación desde el 2004, buscando implementar en el Sistema Educativo Distrital metodologías y entornos para el aprendizaje y práctica del idioma inglés; de forma similar, no se ha consolidado una propuesta que enfatice en la habilidad de leer en inglés a pesar de ser una de las habilidades que prevalece en la prueba ICFES Saber 11. De ahí, la pertinencia de plantear propuestas que atiendan cuidadosamente a los aspectos propios que exige el desarrollo de esta habilidad.

Finalmente y teniendo en cuenta que a partir del 2006 el Ministerio de Educación Nacional establece los Estándares Básicos de Competencias para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, a la fecha los resultados ICFES Saber 11 de la I.E.D Juana Escobar, como se indicó anteriormente, no arrojan avances significativos en la competencia lectora de los estudiantes de grado once (11); resultados que sirven como referencia para analizar, determinar y plantear nuevas estrategias didácticas que apunten al desarrollo de la comprensión lectora.

## CAPÍTULO II

### 2. Marco Referencial

El marco referencial para este trabajo se plantea desde los referentes: antropológicos, legales, históricos y conceptuales que fundamentan y sustentan el sentido pedagógico de la investigación.

#### 2.1. Marco Antropológico

Desde hace aproximadamente una década se ha visto la necesidad de incorporar a la enseñanza el estudio de los problemas y necesidades de la sociedad, a fin de que la escuela forme personas preparadas científica, social y tecnológicamente, que sean capaces de responder a las demandas de un mundo cada vez más tecnificado. Por otra parte, se ha constatado el progresivo desinterés que tienen los estudiantes por la enseñanza y la falta de conexión entre lo que estudia y los problemas reales del mundo.

En resumen, parece existir bastante consenso respecto a la importancia que debe darse a la fuente social y antropológica en el diseño curricular. Cada institución debe tener en cuenta sus características, sus necesidades, sus problemas, y tomarlos como base para el diseño de los objetivos, la selección de los contenidos y los problemas de trabajo, así como para las actividades de aprendizaje y las de evaluación. Cuanto más enraizada esté la enseñanza en la problemática del contexto y más conexiones se establezcan con los problemas tecnológicos, sociales y culturales, más fácil resultará motivar a los estudiantes y existirán más posibilidades de que sean capaces de transferir lo aprendido en el aula a su vida cotidiana, se trata de entender y visualizar la incidencia de la cultura en el ámbito escolar.

En este sentido, la investigación sobre “Comprensión Lectora en Inglés” como lengua

## COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

extranjera o foreign language está enmarcada dentro de la antropología trascendental, ya que como afirma García, M. (s.f.) citando a Polo, L. (1995):

Aprender, en general, es saber hacer para lograr un orden interno más autónomo según la finalidad de la propia naturaleza. Las fases de todo aprendizaje humano son, según esta definición: a) Conocimiento del entorno, b) conocimiento del fin propio; c) una conducta en relación con el entorno o consigo mismo, d) comprensión y evaluación de la conducta en función del éxito y el fin pretendido, y e) integración de la estrategia que haya prosperado. Al crecer, el ser humano incrementa su integralidad y autonomía y, por tanto, su aprendizaje pasa a depender más de sí mismo. Los modos de aprendizaje varían en relación con la firmeza de la autonomía y la intensificación de responsabilidad personal (p.16)

Además, como ya se había indicado, el aprendizaje sólo es posible si se posee una visión de “hombre” social como lo menciona Wenger, E. (s.f.) que desde la interacción con los demás construye cultura e incentiva su capacidad para aprender, para potenciar sus operaciones mentales y disminuir las deficiencias en sus funciones cognitivas.

En este orden de ideas el manejo de una segunda lengua o de una lengua extranjera permite al ser humano interactuar de manera activa en diversos entornos culturales y sociales, lo cual le posibilita conocer y designar otros mundos posibles; de tal manera que para lograr que un sujeto mejore habilidades de comprensión lectora en inglés como Lengua Extranjera (LE), es necesario partir de la voluntad y motivación de éste lo que posibilitará un proceso de auto, esto es, auto aprendizaje, auto reto; lo que implica el compromiso día a día que a través de estrategias y ejercicios se logre alcanzar un buen nivel de comprensión lectora adecuado según los objetivos planteados.

Asociado a este planteamiento, Feuerstein en su teoría de la modificabilidad estructural

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

cognitiva y el papel del mediador permite interpretar al hombre desde la esperanza, es decir, desde la posibilidad que tiene frente al cambio, un ser capaz que sólo requiere de una correcta mediación para potenciar su inteligencia, esto es, su capacidad de adaptación y por lo tanto, un ser autónomo, independiente, pensante, modificable y generador de su propio proceso para aprender; como se pretende que suceda en el aprendizaje de lenguas extranjeras como el inglés.

Por esta razón, la investigación sobre “Comprensión Lectora en Inglés como foreign language o lengua extranjera” está *enmarcada dentro de la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural*, ubicada dentro del paradigma cognitivo, que considera el aprendizaje ya no como una actividad pasiva, de recepción de información y ajena al ser humano sino como un ejercicio activo inherente a éste, determinado por el tipo de información que se recibe o que se presenta y por las actividades que se realizan para que esa información sea entendida y guardada en la memoria.

Según *Feuerstein (1980)*, citado por Gutiérrez, D. (s.f.) para que las estructuras cognoscitivas tengan un carácter estructural se debe cumplir con los siguientes requisitos:

- a. Es imprescindible que exista una relación entre el todo y las partes, ya que cualquier cambio de una de las partes, afecta los vínculos existentes entre las demás y modifica la proporción de la cantidad de información, poniendo al individuo frente a nuevas situaciones.
- b. Debe existir disposición constante del individuo para involucrarse en procesos de cambio, que le permitan incrementar los esquemas mentales y las estrategias de pensamiento que mejoren su habilidad para beneficiarse de las interacciones que tiene con el entorno.
- c. El sujeto debe generar una habilidad auto-reguladora de los procesos; es decir que mediante la intervención cognitiva, los cambios en el individuo están determinados en

## COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

función a sus necesidades (p. 22).

Otra teoría que fortalece y explica el proceso de cognición es la Teoría de la Asimilación (Ausubel, Novak, 1990) que hace referencia al aprendizaje significativo e involucra a las estrategias cognitivas y metacognitivas como herramientas que le permiten al individuo incorporar la nueva información a su esquema conceptual preexistente y monitorear su funcionamiento intelectual.

Como bien es conocido, los estudios metacognitivos han propiciado el desarrollo de técnicas de instrucción denominadas “estrategias de aprendizaje”. Desde la enseñanza de las ciencias se ha desarrollado un especial interés por las estrategias de razonamiento y la resolución de problemas. Las investigaciones realizadas parecen indicar que no existen procedimientos generales que se puedan enseñar para aplicar a todos los tipos de problemas. Las estrategias son, por lo tanto, específicas para los problemas de cada conocimiento específico, que dependen de los conocimientos previos, el contenido de la tarea, la estructura que presente y las instrucciones que se den, razón por la cual, el docente actuará como mediador y su papel será el de crear ambientes significativos, teniendo en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje de sus estudiantes, con el ánimo de generar y propiciar entornos de confianza, seguridad y pertinencia.

Esto significa, que si se pretende que los estudiantes de la I.E.D Juana Escobar adquieran estrategias metacognitivas para mejorar su comprensión lectora en inglés se debe partir del conocimiento de las mismas, de saber para que se usa cada una, tener actitud para lograr interiorizar cada estrategia, monitorear y evaluar su desempeño frente a lo realizado para poder finalmente integrar una a una las estrategias. De esta forma su aprendizaje se verá relacionado de acuerdo a su constancia y autonomía en el desarrollo de cada ejercicio propuesto.

## **2.2. Marco Legal**

La presente propuesta de investigación tiene en cuenta los siguientes elementos jurídicos que legitiman la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el sector educativo y el bilingüismo en Colombia.

En el Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia de 1991, se establece que “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”. Este principio legal es tomado por la Ley General de Educación 115 de 1994, la cual lo especifica en su artículo 5° Fines de la Educación. En relación con la enseñanza del Inglés en primaria, básica y media, los artículos 21 inciso m; el artículo 22 inciso l; y el artículo 23 “Áreas obligatorias y fundamentales”, establecen la necesidad de adquirir elementos de comprensión y de conversación entendida como la capacidad de expresarse adecuadamente, al menos en una lengua extranjera.

El Programa Nacional de Inglés 2015-2025 “Colombia Very Well” y el Programa Nacional de Bilingüismo Colombia (2004-2019) impulsados por el Ministerio de Educación Nacional, centran su atención en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, bajo el lema “Una estrategia para la Competitividad”, con el ánimo que los colombianos puedan sobrellevar las demandas de la globalización. Lo anterior se articula a nivel Distrital con el Acuerdo 253 de 2006, "Por el cual se Institucionaliza el Programa Bogotá Bilingüe y se dictan otras disposiciones", como lo resume su Art. 1°. Objeto. Institucionalícese el proyecto "Bogotá Bilingüe", de tal forma que la ciudad logre ciudadanos capaces de comunicarse en el idioma inglés con estándares internacionalmente comparables, a fin de contribuir a que Bogotá y el país

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

se inserten en la economía global y en los procesos de comunicación universal y de apertura cultural.

En el Marco Común Europeo, M.C.E, se define los niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los estudiantes en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida; El M.C.E es necesario porque: propicia y facilita la cooperación entre las instituciones educativas de diferentes países, proporciona una base sólida para el mutuo reconocimiento de certificados de lenguas. Otro aspecto relevante de dicho marco, es lo referente a los tres niveles (A, B, C) distinguiendo tres tipos de usuarios el básico, independiente y el usuario competente, cada uno con dos subniveles (1, 2). Así el nivel A1 representa un mínimo dominio de la lengua, el B un manejo intermedio y el C2 un dominio casi nativo del mismo.

Finalmente, en los Estándares Básicos de Competencias de Inglés 2006, se afirma que el Programa Nacional de Bilingüismo del Ministerio de Educación Nacional 2004-2019, requiere un plan estructurado para el desarrollo de las competencias comunicativas a lo largo del sistema educativo, razón por la cual se adopta el *“Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación”*.

De este modo, los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras con el fin de promover un desarrollo gradual e integrado establece unos niveles de desempeño que se agrupan en conjuntos de grados, así como lo muestra la figura 1. En igual sentido, dicha guía enuncia los estándares a desarrollar, a partir de la competencia comunicativa en las habilidades de comprensión (escucha y lectura) y las de producción (escritura, monólogos y conversación).

Figura 1. Niveles de desempeño en inglés.

| GRUPOS DE GRADOS  | NIVELES MCE |    |                        |
|-------------------|-------------|----|------------------------|
| Décimo a Undécimo | B1          |    | B 1.2 Pre intermedio 2 |
| Octavo a Noveno   |             |    | B 1.1 Pre intermedio 1 |
| Sexto a Séptimo   | A2          |    | A 2.2 Básico 2         |
| Cuarto a Quinto   |             |    | A 2.1 Básico 1         |
| Primero a Tercero | A1          | A1 | Principiante           |

Tomado de: Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer (2006). Serie Guías N° 22. Colombia: MEN p. 10.

### 2.3. Marco Histórico

El concepto de estrategias de lectura fue usado por primera vez en el libro de Robinson titulado “*Effective Study*” (1946 in Frank, Grossi and Stanfield 2006), el cual describe el SQ3R (*Survey, Question, Read, Recite, and Review*) un método de estudio que consta de 37 estrategias desarrolladas; hacia finales de los 60 e inicios de los 70 se dio a conocer diferentes tipos de estrategias directas de lectura con variadas perspectivas. En 1970, Herber publicó “*Teaching Reading in Content Areas*” donde presenta numerosas formas originales de estrategias de aprendizaje usadas, actualmente, en los Estados Unidos y otras partes del mundo. Igualmente, la década de los 70 presenció el trabajo de los psicólogos cognitivistas explorando los efectos del conocimiento previo en la comprensión. En esta década también se empezó a hablar de estrategias de aprendizaje del lenguaje, especialmente en L1 y L2; aparecieron estudios que mostraron que el adiestramiento en las estrategias de lectura mejora la comprensión; Inicialmente muchos investigadores y educadores manifestaron mucho interés en determinar las diferencias entre los estudiantes exitosos y los que no lo eran entre ellos, Rubin (1975); luego académicos como Reyes (1991); Van Gelderen et al. (2003 in Stevenson, Schoonen and Gloppe (2007);

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

*Carrell (1989); Langer, Bartholome, Vasquez y Lucas (1990)*, notaron que existía una conexión entre el conocimiento que tenían los aprendices de las estrategias de lectura y su comprensión y que el nivel de conocimiento que poseían acerca de las estrategias de lectura tenían implicaciones en su comprensión lectora. Razón por la cual, otros expertos como Oxford (1990) recomiendan un explícito entrenamiento de las estrategias del lenguaje teniendo en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje con el ánimo que la comprensión sea mucho más significativa y efectiva para los aprendices; así mismo *Abbott's (2006:656)* menciona que el uso de las estrategias depende particularmente de otros factores como la cultura y el contexto en el cual se lleva a cabo el hecho de aprender.

De igual manera, es importante también hacer alusión al contexto colombiano que, aunque no se ha centrado específicamente en el desarrollo de la comprensión lectora, si ha tenido avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En el año 1982, el Ministerio de Educación Nacional, el Consejo Británico y el Centro Colombo Americano formulan sugerencias metodológicas para la enseñanza del inglés en los colegios de educación pública y privada. Pasados unos años, con la publicación de los lineamientos curriculares e indicadores de logros (MEN,1998-1999) se asume el compromiso para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en la educación básica primaria. Así mismo el Programa Nacional de Inglés 2015-2025 “Colombia Very Well” y el Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019 del Ministerio de Educación Nacional hacen parte de los veinte proyectos estratégicos que adelanta el gobierno para el mejoramiento de la calidad de la política educativa a nivel nacional en los niveles de educación básico, medio y superior.

Posteriormente con el fin de orientar la política nacional de bilingüismo en relación con el diseño de estándares, cursos de lengua extranjera presenciales o virtuales, instrumentos de

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

evaluación, metodologías de enseñanza y materiales didácticos se adoptó el Marco Común Europeo (M.C.E) como referencia teórica y conceptual; Con el ánimo de responder a las políticas nacionales, el Distrito bajo la dirección de Luis Eduardo Garzón, como medida para aportar a este proyecto de bilingüismo, adopta dentro de su plan de desarrollo el proyecto “Fortalecimiento de una segunda lengua”, cuyo objetivo es difundir y fortalecer entre estudiantes y maestros, el aprendizaje del inglés y otros idiomas; para ello dispone la creación de Centros de Recursos Especializados (CRI) con su respectiva dotación, de los cuales se instalaron 72 CRI en las diferentes instituciones educativas de carácter público. Además, se inició un proyecto de asesoría y acompañamiento en el uso y manejo del Software English Discovery con el SENA, se capacitaron 2.790 maestros de preescolar, primaria, y media mediante programas de formación en lengua básica, metodología y uso de CRI dentro del convenio con la Universidad Francisco José de Caldas a través del ILUD y a través de la Universidad La Gran Colombia. Dentro de este contexto se inició, también, el fortalecimiento de los colegios públicos bilingües.

En el Plan de Desarrollo del alcalde Samuel Moreno “Bogotá Positiva: para vivir mejor” se formulan varias acciones orientadas al fortalecimiento del bilingüismo en la ciudad. Estas son: Aumentar a 48 el puntaje promedio de los colegios distritales en la pruebas de estado (ICFES), incluyendo el componente inglés, se implementó la intensificación en inglés, matemáticas y ciencias para los estudiantes de los grados 9º, 10º y 11º, se entregaron 225 incentivos económicos entre los colegios que mostraron mejores resultados en las pruebas de Estado ICFES en asignaturas como inglés, matemáticas, ciencias; etc. se formula el proyecto Idioma extranjero para población en edad de trabajar, que tiene como meta "Certificar 10.000 personas en dominio del idioma inglés B2" y se ratificó la continuidad del proyecto piloto de Colegios Distritales Bilingües(8).

Actualmente, algunas instituciones cuentan con aulas de inmersión de inglés, Programa que inició a mediados del 2013. El objetivo del programa es mejorar el desempeño en una segunda lengua de los estudiantes de todos los ciclos de los colegios oficiales, a través de actividades lúdicas y culturales en el marco de una práctica espontánea y natural. Las personas que están al frente del aula de inmersión son: un docente colombiano y un profesional de otro país que habla inglés y aunque el programa de bilingüismo no sea un proyecto bandera en la actual administración, desde la Secretaría de Educación Distrital se incentiva a las instituciones a hacer parte de este proyecto o a implementar dentro de sus proyectos transversales la adquisición del inglés como lengua extranjera, como una herramienta para la vida que prepare al estudiante para el futuro y la competitividad y de forma particular algunas instituciones siguen teniendo alianzas con instituciones que apoyen el proceso de E-A en este idioma. De este modo, es decisión de las instituciones implementar o solicitar ante los DILE (Dirección Local de Educación) los recursos para implementar proyectos que deseen abanderar.

## **2.4. Marco Conceptual**

### **2.4.1 aspectos relevantes de la lectura.**

#### ***2.4.1.1 importancia de la lectura en inglés y sus implicaciones.***

La lectura es importante para poder mejorar el nivel de inglés, ya que esta ayuda a incrementar el vocabulario, no solo se adquieren palabras nuevas, sino que se repasan y se consideran las que antes se habían visto y lo más importante es que se aprende a reconocer el significado de ellas según el contexto.

Con relación al aspecto gramatical, se dice que dicha habilidad se pone a prueba en el proceso lector cuando se identifican las diferentes estructuras, frases y tiempos verbales; todo

## COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

dentro de un contexto, el cual permite que el lector en su práctica vaya poco a poco moldeando su mente al idioma. De acuerdo con *Alderson (1992)*, “*Reading involves three necessary elements: a reader, a text and the writer. He defines it as the interaction of the reader and the text and plausibly the interaction of the reader and the writer*”. Es decir, que la lectura es un proceso activo y dinámico, que demanda del lector como mínimo una postura analítica frente a lo que lee.

La lectura es también un importante medio a través del cual se obtiene información y se adquiere nuevo conocimiento del idioma y del mundo en general. La lectura se puede denominar como la habilidad que construye conocimiento y puede ser más que una herramienta para el ser humano. Por ende, todo docente comprometido con su labor y con el deseo de aportar a la calidad de la educación debería enseñar estrategias de lectura a los estudiantes para ayudarles a aprender de forma más efectiva y eficaz. El desarrollo de una lectura comprensiva que permita entender todo aquello que se desea saber o conocer y que conlleve a obtener mejores resultados.

Antes de continuar es importante reconocer la diferencia entre leer y comprender un texto. Solé, (1992), presenta varios acercamientos a la definición de tal concepto: en primer lugar afirma que leer “*es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [obtener una información pertinente para] los objetivos que guían su lectura*” (p. 90). Desde esta perspectiva se percibe al lector como un sujeto activo quien tiene una serie de motivaciones internas o externas, las cuales están orientadas hacia la consecución de logros específicos relacionados con textos escritos para lo cual debe emplear maneras de procesar y de examinar la información presentada; en segundo lugar, y en consecuencia con la “*perspectiva interactiva*” Solé (1992) ,quien comparte la concepción del término “leer” con otros autores, sustenta que éste es “*un proceso mediante el cual se comprende*

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

*el lenguaje escrito. En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos” (p. 18).* Es decir que, el ejercicio de leer tiene un propósito fundamental y es el de lograr la comprensión de cualquier texto. Conforme a Zapata, C. (2011) quien de acuerdo con Ríos, (2004), la comprensión lectora puede ser definida como: [...] un proceso cognitivo complejo, a través del cual el lector interpreta, organiza y valora la información en textos impresos para comprender su significado (significado semántico). De este modo, el lector puede realizar conexiones entre la información variada que ofrece el contexto y hacer inferencias que le permitan entender algunos de los aspectos del significado global del texto. En otras palabras, el lector experto toma ventaja de las claves contextuales y de su conocimiento general del mundo para conseguir información implícita e interpretar el lenguaje figurado, los símbolos, las ideologías, entre otros, presentes en los textos impresos (p. 35).

Según Burón (1997) citado por Quiroga, V. (2010) *“La comprensión lectora es el fin último de la lectura, leemos para entender o comprender lo que ha escrito el autor del texto. La comprensión es la base del aprendizaje y del rendimiento escolar”* (p.44); por tanto es importante guiar a los estudiantes en el manejo de estrategias que les permitan interpretar, cuestionar, argumentar, entender, criticar y proponer.

Por su parte Cairney, T. (1990), plantea que la lectura es un proceso constructivo y no un simple proceso de transferencia de información. Desde la perspectiva del autor es importante, tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, su contexto y el contexto a la vez en que se escribió el libro así que es necesario mostrar otra forma de enseñar la comprensión lectora y dejar ver cuál sería el rol del docente al abandonar el método tradicional, el rol del estudiante y las posibles estrategias. Así pues, Cairney, T. (1990), considera al lector como un

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

participante activo en la creación de textos individuales y el rol del docente es ayudar a los lectores a construir textos elaborados a medida que leen y a su vez el docente también construye significados y los comparte para estimular a los estudiantes a hacer lo mismo. La puesta en común y la interacción son esenciales para incrementar la comprensión, ya que el docente puede aportar después de escuchar a los estudiantes cosas que tal vez ellos no conozcan y viceversa, es decir, que el sentido de la escucha, de la curiosidad y la capacidad de asombro son factores importantes en el momento de la lectura.

En igual sentido, tener en cuenta el ambiente que se crea al abordar un texto, el objetivo que se plantee el lector, la motivación y los contextos de los estudiantes y el texto servirá para que los docentes recreen o reinventen estrategias que ayuden a crear significado y no solo a reproducirlo. Lo anterior ayuda a que el docente al iniciar el proceso lector elija el método o enfoque con el cual va a apoyar el desarrollo de la lectura en el estudiante.

#### ***2.4.1.2 enfoques y momentos para el desarrollo de la lectura.***

*En Goodman's (1970) citado por Brown, D (2007) existe los enfoques bottom-up y top-down para el desarrollo de la lectura. En el bottom-up, el lector debe reconocer primero la multiplicidad de signos lingüísticos (letras, morfemas, sílabas, palabras, frases, párrafos etc.) y emplea su conocimiento lingüístico para dar significado. El top-down, según Nuttall, C. (1996) citada por Brown, D (2007) tiene en cuenta los conocimientos previos y las experiencias de los estudiantes con el fin de hacer predicciones sobre un texto y lograr una mejor comprensión del mismo (p. 358).*

De la misma forma, los autores *Hearn y Garcés (2003)* revelan tres tipos de enfoques que están presentes en la iniciación a la lectura de un idioma extranjero, el primero: El “enfoque fónico” que toma como punto de partida el sonido y la forma de las letras, focalizando el cómo

## COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

se deletrea y pronuncian las palabras; el segundo el enfoque “mirar-decir” que se basa en el reconocimiento de palabras completas a través de *flash-cards* donde aparece un dibujo junto con la palabra impresa del objeto que representa y el tercero, el “global” comienza el proceso de lectura basándose en el mensaje y trabaja principalmente con unidades de significado amplias como son las frases y los textos. Este enfoque está basado en textos por lo general en forma de cuentos (p.112).

Después de tener un proceso de iniciación y desarrollo en el ejercicio lector es vital realizar algunas actividades antes, durante y después de la lectura (momentos); los cuales son recomendados en cualquier nivel (literal, inferencial y crítico). En este sentido, Zapata, (2011) los describe, de la siguiente manera, al retomar a los autores Solé (2000), Díaz-Barriga y Hernández (2001):

*Antes de la lectura:* En esta etapa, los autores citados arriba señalan que se debe establecer el propósito u objetivos de la lectura, así como la planificación de las estrategias que se pondrán en práctica durante el proceso de lectura.

*Durante la lectura:* Una vez que la lectura ha dado inicio, el lector debe verificar si cada elemento identificado en el proceso lo está llevando a construir de manera efectiva el significado global del texto. Por tanto, en esta fase debe ponerse en práctica un monitoreo constante a través del cual el lector vaya realizando ajustes al plan de estrategias diseñado para abordar la lectura.

*Después de la lectura:* Finalmente, una vez realizada la lectura del escrito, el lector debe evaluar de manera formal si ha interactuado con el texto o no, si se ha comprendido la lectura, si se ha detectado la intención del autor; en suma, si se ha producido un nuevo conocimiento.

### *2.4.1.3 niveles de lectura.*

Autores como: Gordillo, A. y Pilar, M. (2009), apoyadas en Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) afirman que teniendo en cuenta la comprensión como un proceso de interacción entre el texto y el lector, existen tres niveles de comprensión: El nivel de comprensión literal, el nivel inferencial y el nivel crítico.

#### *2.4.1.3.1 nivel de comprensión literal.*

En este nivel, el lector reconoce las frases y las palabras clave del texto, capta lo que el texto dice sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector corresponde a una reconstrucción del texto que no ha de considerarse mecánica, comprende el reconocimiento de la estructura base del texto.

*La Lectura literal en un nivel primario (nivel 1).* Se centra en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto por reconocimiento o evocación de hechos. El reconocimiento consiste en la localización e identificación de los elementos del texto, que pueden ser:

- a. De ideas principales: la idea más importante de un párrafo o del relato
- b. De secuencias: identifica el orden de las acciones
- c. Por comparación: identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos
- d. De causa o efecto: identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.

*La Lectura literal en profundidad (nivel 2).* En este nivel, el lector efectúa una lectura más profunda, ahondando en la comprensión del texto, reconociendo las ideas que se suceden y el tema principal.

#### *2.4.1.3.2 nivel de comprensión inferencial.*

Este nivel se caracteriza por escudriñar y dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito; es decir, busca relaciones que van más allá de lo leído, explica el texto más ampliamente, agrega informaciones y experiencias anteriores, relaciona lo leído, los conocimientos previos formulando hipótesis y nuevas ideas. La meta del nivel inferencial es la elaboración de conclusiones. Este nivel de comprensión es muy poco practicado por el lector, ya que requiere de un considerable grado de abstracción.

El nivel inferencial favorece la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos en un todo. El concepto de inferencia abarca, tanto las deducciones estrictamente lógicas, como las conjeturas o suposiciones que pueden realizarse a partir de ciertos datos que permiten presuponer otros. En un texto no está todo explícito, hay una enorme cantidad de implícitos (dependiendo del tipo de texto y del autor) que el lector puede descubrir mediante la actividad inferencial.

Este nivel puede incluir las siguientes operaciones:

a) Inferir detalles adicionales que, según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente; b) inferir ideas principales, no incluidas explícitamente; c) inferir secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera; d) inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones; e) predecir acontecimientos sobre la base de una lectura

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

inconclusa, deliberadamente o no; f) interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.

*2.4.1.3.3 nivel de comprensión crítico.*

A este nivel se le considera el ideal, ya que en él el lector es capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo, en el que interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído.

Dichos juicios tienen en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad y probabilidad. Los juicios pueden ser:

a. De realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas.

b. De adecuación y validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información.

c. De apropiación: requiere de evaluación relativa en las diferentes partes para asimilarlo.

d. De rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector.

Es de resaltar que en el primer momento, es decir en el antes de la lectura, es importante que el lector reconozca el género discursivo (cuento, novela, noticia, historieta, receta, reglamento, folleto, carta, mail, chat, etc.) y el tipo de texto (descriptivo, narrativo, expositivo, argumentativo, instructivo, entre otros) al que se va a enfrentar para que de esta manera pueda elegir y aplicar estrategias adecuadas y acordes al nivel de lectura ( literal, inferencial o crítica).

La Universidad Antonio Nebrija de Madrid en su revista N° 9 de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas, presenta unos fundamentos teóricos sobre tipología textual. Entre ellos esta Werlich (1975), quien propone una tipología basada en las *estructuras cognitivas*. A partir de la combinación de la dimensión cognitiva (“modos de abordar la realidad”) con la

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

dimensión lingüística (“modos de representar la realidad”) reconoce la existencia de cinco tipos textuales básicos que pone en relación con las operaciones cognitivas y que denomina bases textuales:

- a. Base descriptiva: relacionada con la percepción del espacio
- b. Base narrativa: relacionada con la percepción del tiempo
- c. Base expositiva: explica representaciones conceptuales (sintéticas o analíticas)
- d. Base argumentativa: expresa una toma de posición o un juicio de valor
- e. Base instructiva: indica acciones para el comportamiento del hablante (p.5).

### **2.4.2 características del proceso de comprensión lectora**

Arráez y Morillo (2005) señalan que el proceso de comprensión lectora posee cuatro características distintivas y fundamentales que lo definen como “*constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo*” (p. 32).

#### ***2.4.2.1 el proceso de comprensión lectora es constructivo.***

Según Pinzás (2001) citado en Arráez y Morillo (2005), la construcción del significado implica por un lado que el lector no tiene un rol pasivo sino activo frente al texto. El rol activo supone la generación de procesos de reflexión de manera simultánea. En otras palabras, el lector debe elaborar o construir el significado del texto, lo cual se entiende como la producción de un conocimiento nuevo, a partir de las reflexiones que éste genera durante la lectura.

Desde esta perspectiva, el significado que se construya a partir del texto sólo será posible si el lector, en un rol participativo, se acerca al texto; en primer lugar, con un propósito preestablecido originado por el deseo de satisfacer una necesidad intelectual; en segundo lugar, contrasta las ideas del autor con el conocimiento previo que del tema tenga como lector y en tercer lugar, procesa la información que le permitirá construir o ampliar sus esquemas de

conocimiento. Con lo que queda claro que leer sin un propósito y sin conocimiento solo sirve para la acumulación de datos, mas no para la producción de un conocimiento nuevo.

#### ***2.4.2.2 el proceso de comprensión lectora es interactivo***

Tal y como se ha señalado anteriormente, el lector posee un conocimiento general del mundo con el cual se enfrenta al texto. Este bagaje socio-cultural le permitirá interactuar con el contenido del texto que lee y a partir del contraste y comparación entre la información del discurso del autor y la que ya tiene el lector es que el texto cobra significado. Por consiguiente el significado no está en el texto, sino que emerge de la interacción entre conocimientos previos del lector y lo que el autor del texto propone en su escrito (Arráz y Morillo; ob. cit.)

#### ***2.4.2.3 el proceso de comprensión lectora es estratégico***

Para poder producir un conocimiento nuevo, el lector debe interactuar con el texto a través de la lectura sin embargo, este conocimiento nuevo no se producirá si el lector, aparte del conocimiento previo necesario, no cuenta con un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que le permitan controlar el proceso de la lectura. Por tanto, el lector necesita estar capacitado para saber qué tipo de estrategias necesitará poner en práctica para acercarse al texto y tomar ventaja de la información que éste le brinda.

#### ***2.4.2.4 El proceso de comprensión lectora es metacognitivo***

Si bien es cierto que el lector necesita diseñar de manera consciente un plan de lectura contentivo de una serie de estrategias cognitivas que le permitan digerir la información en el texto, también es cierto que este proceso estratégico debe ser monitoreado en cada etapa para conocer la efectividad del mismo. Arráz y Morillo (2005) explican que este constante proceso de verificación de la efectividad de las estrategias cognitivas en la lectura de un escrito se logra a través de un conjunto de estrategias metacognitivas con las que el lector regulará

## COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

conscientemente su estrategia. A medida que el nivel de lectura es más exigente, el lector debe ir aplicando determinadas estrategias que le permitan avanzar.

En resumen, para leer un texto de manera efectiva y producir un nuevo conocimiento, se debe tener un conocimiento previo del tópico de la lectura, un conjunto de estrategias para procesar con mayor precisión la información en el escrito, así como también monitorear la efectividad de dichas estrategias.

### **2.4.3 la lectura desde una perspectiva cognitivista y constructivista.**

Solé (1992) plantea que cuando se posee una habilidad razonable para la decodificación, la comprensión de lo que se lee es producto de tres condiciones (Palincsar y Brown, 1984) a saber:

1. De la claridad y coherencia del contenido de los textos, de que su estructura resulte familiar o conocida, y de que su léxico, sintaxis y cohesión interna posean un nivel aceptable. “Significatividad lógica” (Ausubel, Novak y Hanesian 1983).

2. Del grado en que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto. En otras palabras, de la posibilidad de que el lector posea los conocimientos necesarios que le van a permitir la atribución de significado a los contenidos del texto. Teniendo en cuenta, a la noción de aprendizaje significativo, esta condición es la que Ausubel y colaboradores (1983) denominan “significatividad psicológica”.

3. De las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión. Estas estrategias son las responsables de que pueda construirse una interpretación para el texto y de que el lector sea consciente de qué entiende y qué no entiende, para proceder a solucionar el problema con que se encuentra (p.61).

### **2.4.3.1 la metacognición en la lectura.**

De acuerdo a Zapata (2011) quien cita a Ríos (2004), desde la perspectiva de la comprensión lectora, la metacognición puede definirse como: “[...] *la conciencia que tenemos de las estrategias que aplicamos para comprender un texto, de lo que logramos entender y de lo que no entendemos*” (Ríos Cabrera, 2004). Por tanto, a través de la metacognición, el lector se hace consciente de autorregular su propio proceso de comprensión y es capaz de corregir su plan estratégico de lectura si el texto no se ha entendido. El mismo autor señala que estas estrategias incluyen “[...] *el planificar las acciones apropiadas, en función de los objetivos propuestos, supervisar la ejecución del plan y evaluar los resultados y el desempeño*” (p. 147).

### **2.4.4 Algunas estrategias documentadas sobre comprensión lectora.**

#### **2.4.4.1 conceptos teóricos acerca de las estrategias de aprendizaje.**

Los autores Rodríguez, M. y García, M (s.f.), en su documento “*Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras*”, recopilan algunas de las teorías más representativas sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje que aportan al desarrollo conceptual de éste trabajo, tal como se enuncia a continuación:

Las estrategias de aprendizaje según Weinstein y Mayer (1986), pueden definirse como “*conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación*”. Para Danserau (1985) y Nisbet y Schucksmith (1987), las estrategias constituyen secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y utilización de la información. Por su parte, autores como Beltrán, García-Alcaniz, Moraleda, Calleja y Santuiste (1987) las definen como actividades u operaciones mentales que se emplean para facilitar el conocimiento. Ellos les

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

atañen dos características; que sean directa o indirectamente manipulables y que tengan un carácter intencional o propósito (p. 315).

Otro importante autor que también se menciona es Monereo (1994), quien relaciona de manera muy acertada las ideas anteriores, al hacer mención a las estrategias las define como procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en las cuales el estudiante elige y recupera, de manera organizada, los conocimientos que necesita para complementar un determinado objetivo, en dependencia de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

Tomando referente las ideas referidas anteriormente, se puede señalar tal como lo menciona Beltrán (1993), los dos aspectos a resaltar al establecer el concepto de estrategias; por un lado, las actividades u operaciones mentales que realiza el estudiante para mejorar el aprendizaje y por otro, el carácter intencional que implican un plan de acción.

A manera de síntesis, se percibe que los rasgos esenciales que aparecen en la mayor parte de las definiciones sobre estrategias es que son acciones que parten de la iniciativa del estudiante, que están constituidas por una secuencia de actividades, que son controladas por el sujeto que aprende y que son, por lo general deliberadas y planificadas por el propio estudiante (p.3).

Lo anterior permite vislumbrar la responsabilidad y compromiso que adquiere el estudiante cuando busca mejorar la comprensión de textos en inglés; ya que requiere de conciencia, motivación e interés para conocer y poner en marcha estrategias o herramientas que aporten a su proceso de interpretación y aprendizaje.

#### 2.4.4.2 *estrategias de aprendizaje de una segunda Lengua (L2) o Lengua extranjera (LE) y taxonomías.*

Según Rodríguez, M. y García, en su texto "*Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras*" indica que las investigaciones que se han realizado con relación a las estrategias de aprendizaje de una Le, se remitan a los años sesenta (60) con la psicología cognitiva que tenía como objetivo principal identificar lo que los buenos aprendices de una lengua extranjera reportaban que hacían para aprenderla, recurriendo muchas veces a la observación directa durante el proceso de aprendizaje así mismo, en las últimas décadas en este ámbito se ha indagado sobre el tipo de estrategias de aprendizaje que los estudiantes emplean con más frecuencia cuando aprenden o estudian un idioma. Muchos investigadores coinciden en que el conocer la tipología de estrategias empleadas mejora el aprendizaje, el cual depende de lo que hace el alumno, los procesos que usa cuando aprende y las estrategias que desarrollan estos procesos.

En 1966 se divulga *The Method of Inference in Foreign Language Study* de Aaron Carter, que constituye el primer intento con relación al tema de estrategias de una LE (Hismanoglou 2000:1). Posteriormente entre los años setenta, ochenta y noventa se realizaron estudios por otros especialistas entre los que sobresalen Taroe (1983), O' Malley y Chamot (1990) y Rebecca Oxford (1990, 1992, 1993) (Lessard Clouston 1997:2) entre otros (p.3-4).

La definición de estrategia de aprendizaje y algunas taxonomías que destacados investigadores han aportado a este campo se observa con claridad en las figuras 2, 3,4 y 5 planteadas por Pérez, M (s.f.) en su "*propuesta para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en el aula de E/LE.*"

Figura 2. Definiciones de estrategias de aprendizaje.

| AUTORES                            | Definiciones de ESTRATEGIA de aprendizaje  |
|------------------------------------|--|
| J.Rubin (1975, 1987)               | Las técnicas o mecanismos que un alumno puede usar para adquirir conocimientos de una segunda lengua. "Lo que los alumnos hacen para aprender y controlar su aprendizaje" (1987:19)  |
| J.M. O'Malley y A.U. Chamot (1990) | Las estrategias de aprendizaje son "unos pensamientos o comportamientos especiales de los que los individuos se sirven para comprender, aprender o retener información nueva".   |
| C.E. Weinstein y R.E. Mayer (1986) | "La forma en que el alumno selecciona, adquiere, organiza o integra nuevos conocimientos."   |
| E. Tarone (1981)                   | Las estrategias de aprendizaje son "intentos de desarrollar competencia lingüística y sociolingüística en la lengua meta".   |
| R. Oxford (1990)                   | "... las operaciones empleadas por el alumno para ayudar a la adquisición, almacenamiento, recuperación y uso de la información". "Las estrategias de aprendizaje son acciones específicas que lleva a cabo el alumno para que el aprendizaje resulte fácil, ameno, autodirigido, efectivo y transferible a nuevas situaciones". |
| D.F.Dansereau (1985)               | Pensamientos o comportamientos específicos que los alumnos usan para que les ayuden a captar, retener y/o emplear la información.  |
| H.H. Stern (1992)                  | Estrategia de aprendizaje: los alumnos se implican en actividades para conseguir ciertas metas, ... una selección de procedimientos, ... alguna forma de planificación a largo plazo.  |
| A. Cohen [1998]                    | "las estrategias se pueden definir como los procesos que los alumnos seleccionan conscientemente y que pueden resultar en acciones para mejorar el aprendizaje o el uso de una lengua, a través del almacenamiento, la retención, el recuerdo y la aplicación de la información sobre esa lengua" [1998: 4].                     |

Tomado de: Pérez, M. (s.f.). Propuesta para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en el aula de E/LE. p.13-24

Como se puede observar cada autor tiene su propio concepto de "*Estrategias de Aprendizaje*", basado en sus investigaciones y experiencias. Por ejemplo el autor Rubin J., 1975/1985 (citado por Barriga, M. 2013) basa su concepto en el interés por encontrar qué es lo que un buen estudiante de lenguas hace para ser buen aprendiz de una L2. La taxonomía que presenta este autor se muestra en la siguiente figura 3:

Figura 3. Estrategias de aprendizaje según Rubin J. (1975 /1985).

| <b>ESTRATEGIA</b>           | <b>CARACTERÍSTICA</b>   |
|-----------------------------|---|
| Estrategias cognitivas      | Esencialmente las operaciones que el educando utiliza para conocer y entender el sistema lingüístico. Por ejemplo, generalizar, comparar entre lenguas, tomar notas, practicar, analizar, razonar, etc.   |
| Estrategias de memoria      | Técnicas concretas que ayudan al estudiante a almacenar y rescatar información. Implican la creación de vínculos mentales. Por ejemplo, la ubicación de palabras nuevas en un contexto.   |
| Estrategias de compensación | Conductas que los estudiantes adoptan para compensar las deficiencias o limitaciones en el conocimiento del lenguaje. Por ejemplo, hacer circunloquios; evitar algún tema, alguna forma lingüística, intentar adivinar mientras se está escuchando o leyendo; usar claves no lingüísticas para adivinar el significado, etc.  |
| Estrategias metacognitivas  | Hacen referencia a cómo aprender o cómo aprender a aprender. Estas estrategias hacen posible el control y la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje mediante la organización, la planificación y la evaluación. Existen tres tipos: la capacidad de anticipación y planificación del aprendizaje (determinación de objetivos), la concentración de la atención (conexión de nueva información con material ya conocido) y la evaluación del propio aprendizaje (autoevaluación).                |
| Estrategias sociales        | Estudiadas especialmente por C.Wong-Fillmore (1979). Están relacionadas con las conductas sociales que implican a otras personas en el proceso de aprendizaje de una lengua. Por ejemplo, contar con la ayuda de amigos, participar en conversaciones en grupo, fingir la comprensión de un mensaje, preguntar y cooperar con los compañeros (para aclarar, verificar o corregir) y la empatía con otros (el desarrollo de la comprensión de aspectos culturales y de las ideas y sentimientos de otros). |
| Estrategias afectivas       | Técnicas que ayudan a los estudiantes a ganar control sobre las emociones, las actitudes, las motivaciones y los valores que muestran respecto al proceso de aprendizaje de una lengua. A este tipo pertenecen estrategias como el esfuerzo personal, la disminución de la ansiedad y la propia estimulación (premiarse a uno mismo).   |
| Estrategias comunicativas   | Restringidas casi exclusivamente a la producción oral. Se trata de aquellas estrategias de compensación que se emplean al hablar. El alumno normalmente las usa para solucionar un problema de comunicación.  |

Tomado de: Pérez, M. (s.f.). Propuesta para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en el aula de E/LE. p. 13-24

Del mismo modo, hace una distinción de aquellas estrategias que afectan directa e indirectamente el aprendizaje de un idioma, tal como se muestra en la siguiente tabla (figura 4).

Figura 4. Estrategias que afectan directamente al aprendizaje (J. Rubin, 1975/1985)

|  |
|--|
| <p>.Clarificación/verificación: Pide un ejemplo de cómo utilizar una palabra o una expresión, repite palabras para confirmar la comprensión.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Controlar: Corrige errores de pronunciación, léxico, ortografía, gramática o estilo, suyos o de otras personas.</li> <li>· Memorización: Toma nota de los elementos nuevos, los pronuncia en voz alta, busca una mnemotécnica, escribe los elementos repetidamente.</li> <li>· Adivinación/inferencia inductiva: Adivina el significado de las palabras que desconoce valiéndose de otras palabras clave, estructuras, imágenes, contexto, etc.</li> <li>· Razonamiento deductivo: Compara la lengua meta con su lengua materna u otra lengua; agrupa palabras, busca reglas de concurrencia.</li> <li>· Práctica: Experimenta con los sonidos nuevos; repite frases hasta que las pronuncia con facilidad, escucha detenidamente y trata de imitar.</li> </ul> <p>.Procesos que contribuyen indirectamente al aprendizaje · Crea oportunidades para practicar: intenta interactuar con hablantes nativos, inicia conversaciones con los compañeros de clase, pasa tiempo en el laboratorio de idiomas, escuchando la televisión, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Trucos de producción: Utiliza circunloquios, sinónimos, o cognatos; utiliza la interacción formular; contextualizar para clarificar el significado.</li> </ul> |
|--|

Tomado de: Pérez, M. (s.f.). Propuesta para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en el aula de E/LE. p.13-24

De la misma manera, Naiman et al (1978), citado por García, et al.,(1998) enfatizó en las estrategias sociales y cognitivas, su estudio reveló que los buenos aprendices del lenguaje usaban por lo menos cinco estrategias en común: 1. the active task approach, 2. the realization of language as a system, 3. the realization of language as a means of communication and interaction, 4. management of affective demands, 5. monitoring of L1 performance, igualmente encontró que los estudiantes más efectivos en el aprendizaje de una segunda lengua recordaban la utilización de las estrategias durante el aprendizaje de tareas asociadas como son la

## COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

conversación, escucha, lectura y escritura.

Por su lado, Fillmore, (1979) citado por Segura, (2012) distingue dos (2) tipos de estrategias: las estrategias sociales y las cognitivas, este autor afirma que los procesos sociales como los procesos lingüísticos influyen en el aprendizaje de la nueva lengua; en los procesos sociales entran no sólo las estrategias empleadas por el aprendiz sino también las que utiliza el hablante de la lengua extranjera. En lo que hace referencia a los procesos lingüísticos Wong Fillmore, encontró que los alumnos tratan de dar sentido a lo que los hablantes de la nueva lengua dicen utilizando sus conocimientos previos sobre cómo funciona su propia lengua. Los estudiantes analizan lo que hacen y formulan una relación entre lo que dicen y los eventos o actuaciones, adivinan un significado sobre actos de comunicación y las funciones lingüísticas, buscan la manera de emplear la lengua extranjera para lograr lo mismo.

Uno de los esquemas más productivos y más usados ha sido el propuesto por O'Malley (1985); see also O'Malley and Chamot, (1990), quienes clasifican las Estrategias en tres grupos, así como se muestra en la (figura 5)

Figura 5. Estrategias de aprendizaje según O'Malley and Chamot, (1990):

| <b>ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS:</b> Sirven al aprendiz para reflexionar, planificar, controlar y evaluar el desarrollo de su aprendizaje.   | <b>ESTRATEGIAS COGNITIVAS:</b> Incluyen la interacción con el material que debe aprenderse, la manipulación física o mental del material, o la aplicación de una técnica específica a una tarea.   | <b>ESTRATEGIAS SOCIALES Y AFECTIVAS:</b> Interaccionar con otras personas para favorecer el aprendizaje o controlar la dimensión afectiva para realizar una determinada tarea lingüística.   |
|--|--|--|
| <p><b>Planificación:</b> se prevé el principio o concepto organizador de una tarea de aprendizaje; se plantean estrategias para enfrentarse a una tarea futura; se genera un plan para las partes, la secuenciación, las ideas principales o las funciones lingüísticas que se requerirán para controlar una tarea.</p> <p><b>Atención dirigida:</b> se decide de antemano prestar una atención global a un ejercicio de</p> | <p><b>Repetición:</b> imitar de un modelo lingüístico incluyendo la práctica y la repetición de silencios.</p> <p><b>Recursos:</b> Emplear materiales de referencia de la lengua meta, se incluyen diccionarios, libros de texto y trabajos anteriores.</p> <p><b>Agrupamiento:</b> reordenar o volver a clasificar, e incluso etiquetar, el material que se quiere aprender basándose en sus características comunes.</p> | <p><b>Peticiones de clarificación:</b> pedir una explicación, verificación, reelaboración de enunciados o ejemplos acerca del material; pedir clarificación o verificación acerca de la tarea; plantear preguntas acerca de uno mismo.</p> <p><b>Cooperación:</b> trabajar conjuntamente con los compañeros para resolver un problema, reunir información.</p> |

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

|  |  |   |
|--|--|---|
| <p>aprendizaje e ignorar los elementos distractores irrelevantes; durante la ejecución del ejercicio se presta atención a aspectos concretos del input lingüísticos.</p> <p><b>Atención selectiva:</b> se decide de antemano atender a aspectos concretos del input lingüístico o a detalles situacionales que indicarán la retención del mismo. Durante la ejecución del ejercicio se presta atención a aspectos concretos del input lingüísticos.</p> <p><b>Capacidad de gestión:</b> comprensión de las condiciones que ayudan a realizar con éxito las tareas lingüísticas y organización de tales condiciones. Controlar la propia producción lingüística para maximizar el uso de lo que ya se conoce.</p> <p><b>Capacidad de supervisión propia:</b> controlar, verificar o corregir la propia comprensión o producción durante la tarea lingüística.</p> <p><b>Identificación de problemas:</b> identificar explícitamente los puntos centrales que necesitan ser resueltos en una tarea o identificar un aspecto de la tarea que obstaculiza su realización satisfactoria.</p> <p><b>Autoevaluación:</b> capacidad de evaluar los resultados del aprendizaje aplicando una medida interna de conclusión y exactitud, se comprueba el propio repertorio lingüístico, el uso de estrategias o la habilidad para ejecutar una determinada tarea.</p> | <p><b>Tomar notas:</b> escribir palabras y conceptos clave de forma abreviada en formato verbal, gráfico o numérico para que resulten de ayuda a la hora de llevar a cabo una determinada tarea de aprendizaje.</p> <p><b>Inducción/deducción:</b> aplicar conscientemente reglas aprendidas o desarrolladas por uno mismo para producir o comprender la lengua meta.</p> <p><b>Sustitución:</b> seleccionar enfoques alternativos, planes revisados o diferentes palabras o expresiones para llevar a cabo una determinada tarea lingüística.</p> <p><b>Elaboración:</b> relacionar la información nueva con los conocimientos previos; relacionar las diferentes partes de la información nueva; crear asociaciones personales y significativas con la información nueva de las siguientes formas: Elaboraciones personales, elaboración del mundo, elaboración académica, relación entre las partes, elaboración de preguntas, elaboración autoevaluatora, elaboración creativa (imágenes, resúmenes, traducción, transferencia, inferencia).</p> | <p><b>Hablar consigo mismo:</b> reducir la ansiedad utilizando técnicas mentales que le hagan a uno sentirse competente para llevar a cabo una determinada tarea de aprendizaje.</p> <p><b>Estimularse a uno mismo:</b> motivarse personalmente y recompensarse por haber realizado satisfactoriamente una determinada tarea.</p> |
|--|--|---|

Tomado de: Pérez, M. (s.f.). Propuesta para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en el aula de E/LE (p. 13-24)

A continuación se presentan las especificidades generales que **R. Oxford (1990:9-13)** realiza sobre las estrategias de aprendizaje.

- **Contribuyen al objetivo principal:** la competencia comunicativa. Por ejemplo, las estrategias metacognitivas ayudan a los alumnos a regular su cognición y a centrar,

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

- planificar y evaluar su progreso. Las estrategias afectivas estimulan la confianza en uno mismo y la perseverancia necesarias para implicarse en situaciones de aprendizaje de lenguas. Las estrategias sociales aumentan la interacción y la empatía en la comunicación.
- **Permiten que el estudiante gestione su propio proceso de aprendizaje.** Los estudiantes no necesitan que el profesor les guíe constantemente. Se les entrena para que confíen más en sí mismo y sean más responsables de su aprendizaje. Con ello se espera que ganen en confianza, implicación y aptitud.
  - **Amplían el papel de los profesores.** El papel que tradicionalmente ha adoptado el profesor de autoridad, gestor y director del aprendizaje, líder, controlador y evaluador se transforma en el rol de facilitador, ayudante, guía, consultor, asesor y comunicador.
  - **Se orientan a problemas.** Las estrategias de aprendizaje son herramientas que se utilizan porque hay un problema que resolver, una tarea que llevar a cabo, un objetivo que cumplir.
  - **Son acciones específicas llevadas a cabo por el aprendiz.** Las estrategias de aprendizaje son acciones o conductas que los alumnos ponen en práctica para mejorar su aprendizaje. Ejemplos de estas acciones son: tomar apuntes, planificar una tarea lingüística, auto-evaluarse.
  - **Abarcan a la globalidad del alumno, no sólo la dimensión cognitiva.** Las estrategias de aprendizaje no se limitan a funciones cognitivas, sino que incluyen funciones metacognitivas como la planificación, la evaluación y la organización del propio aprendizaje, así como funciones emocionales y afectivas.

- **Apoyan el aprendizaje tanto directa como indirectamente.** Algunas estrategias de aprendizaje implican aprendizaje directo, mientras que otras (por ejemplo, las estrategias metacognitivas, sociales o afectivas) tienen un efecto indirecto.
- **No siempre son observables.** Algunas estrategias de aprendizaje no son directamente observables, como, por ejemplo, el acto de hacer asociaciones mentales. Por este motivo, en ocasiones para poder explorarlas es necesario la cooperación del alumno.
- **A menudo son conscientes.** Las estrategias de aprendizaje son frecuentemente conscientes, pero como sugiere R. Oxford, con la práctica y el uso se vuelven automáticas o subconscientes (es decir, parte del conocimiento procedimental).
- **Pueden enseñarse.** Otra importante hipótesis formulada por R. Oxford es que las estrategias de aprendizaje son fáciles de enseñar y modificar mediante el entrenamiento de estrategias. Este tipo de instrucción alcanza su mayor efectividad cuando los alumnos aprenden porqué y cuándo son importantes determinadas estrategias, cómo utilizarlas y cómo transferirlas a nuevas situaciones.
- **Son flexibles.** Las estrategias de aprendizaje no siempre se encuentran en secuencias predecibles hay una gran diferencia en la forma en que los alumnos escogen, combinan y secuencian las estrategias.
- **Están influidas por diversos factores.** Hay muchos factores que influyen en la elección de estrategias: el grado de conciencia, la etapa de aprendizaje, las expectativas del profesor, la edad, el sexo, el estilo general de aprendizaje, la personalidad, el grado de motivación, entre otros.

Como se puede observar esta autora primero hace una distinción entre **estrategias directas** (de memoria, cognitivas y compensatorias) e **indirectas** (metacognitivas, afectivas y

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

sociales). Las primeras incluyen de forma directa a la lengua extranjera, requieren de su procesamiento mental y se emplean para desarrollar las cuatro habilidades. Las estrategias indirectas, aunque no involucran directamente a la lengua que se estudia, sí son útiles por cuanto sirven para apoyar y controlar el aprendizaje de una lengua. Si se quiere obtener los mejores resultados, lo mejor es combinar las dos. En la figura 6 se puede observar la subdivisión que hace la autora de estas estrategias.

Figura 6. Estrategias de aprendizaje según Oxford (Adaptado de Gargallo, 1999:41)

### ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

| <b>Estrategias Directas</b>   | <b>Estrategias Indirectas</b>   |
|---|---|
| <p><b>DE MEMORIA</b><br/>(Para retener y acordarse de las nuevas informaciones)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Crear asociaciones mentales</li> <li>2. Asociar imágenes y sonidos</li> <li>3. Dar respuestas físicas</li> </ol>  | <p><b>METACOGNITIVAS</b><br/>(Para coordinar el proceso de aprendizaje)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Delimitar lo que se va a aprender</li> <li>2. Ordenar y planear lo que se va a aprender</li> <li>3. Evaluar el aprendizaje, analizando los problemas y buscando soluciones.</li> </ol>  |
| <p><b>COGNITIVAS</b><br/>(Para dar sentido al aprendizaje y producir el lenguaje)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Practicar los contenidos comunicativos</li> <li>2. Codificar y decodificar mensajes</li> <li>3. Analizar y razonar</li> <li>4. Utilizar recursos para organizar la información y poder utilizarla.</li> </ol> | <p><b>AFECTIVAS</b><br/>(Para regular las emociones)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reducir la ansiedad</li> <li>2. Animarse</li> <li>3. Controlar las emociones</li> </ol>  |
| <p><b>COMPENSATORIAS</b><br/>(Para ayudar a los estudiantes a vencer lagunas de conocimientos para continuar la comunicación)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Adivinar el sentido</li> <li>2. Resolver problemas de comunicación (Estrategias de comunicación)</li> </ol>   | <p><b>SOCIALES</b><br/>(Para que el estudiante aprenda con los demás aumentando su nivel de interacción con la lengua objeto)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pedir aclaraciones, verificaciones o repeticiones</li> <li>2. Interactuar con hablantes nativos y hablantes no nativos.</li> <li>3. Empatizar con los demás.</li> </ol> |

De la misma forma Zapata, (2011) también se manifiesta frente al tema de las estrategias al citar a Ríos (2004), las estrategias cognitivas en el proceso de lectura se definen como: «[...] el conjunto de acciones internamente organizadas que el individuo utiliza para procesar

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

información; comprenden la importancia de recordar, transformar, retener y transferir información a nuevas situaciones» (p. 141). En otras palabras, estas estrategias son los mecanismos que utiliza el hombre para discernir y resolver problemas. El mismo autor sostiene que entre las estrategias cognitivas más comunes están:

- Parafrasear, lo cual constituye la reproducción de las ideas del autor en el texto con palabras originales por parte del lector.
- Inferir, implica deducir el significado de una palabra, frase, u oración a través del uso de claves textuales y contextuales.
- Resumir, construir un texto nuevo una vez extraídas las ideas más importantes del texto.
- Predecir, generar hipótesis basadas en lo leído.
- Aclarar, se lleva a cabo al explicar y especificar los aspectos del textos que no están claros.
- Preguntar, utilizado para reflexionar acerca del proceso mismo; es decir, con las preguntas se revisan los procesos de pensamiento (p. 35).

Dentro de las estrategias metacognitivas más comunes se encuentran *la planificación, la supervisión y la evaluación*. La primera implica las acciones a incluir en el diseño del plan de lectura que, por lo general, se da en la etapa previa a la lectura. La segunda constituye un seguimiento a cada paso durante la lectura para determinar si las acciones propuestas en el plan están siendo efectivas. La tercera propone evaluar la efectividad del plan una vez culminada la lectura y sopesados los resultados del proceso de comprensión.

Tanto las estrategias tanto las cognitivas como metacognitivas se combinan de manera simultánea durante las tres etapas del proceso de comprensión lectora; con ellas, se espera

garantizar la comprensión global del significado del texto, de la estructura del discurso, de la intención del autor, entre otros datos (p. 35).

#### **2.4.5 Acerca de los estándares y la competencia comunicativa en inglés como lengua extranjera.**

##### **2.4.5.1 ¿Cómo se concibe el concepto de estándar y el de competencia comunicativa?**

La guía N° 22, en la página 11, del MEN de Colombia, precisa que los “*estándares de inglés*” son criterios claros que permiten a los estudiantes y a sus familias, a los docentes y a las instituciones escolares, a las Secretarías de Educación y a las demás autoridades educativas, conocer lo que se debe aprender. Sirven, además, como punto de referencia para establecer lo que los estudiantes están en capacidad de saber sobre el idioma y lo que deben saber hacer con él en un contexto determinado. Así mismo, dicha guía también define la Competencia Comunicativa como “*el conjunto de saberes, conocimientos, destrezas y características individuales que permite a una persona realizar acciones en un contexto determinado*” (p. 11). De la misma manera, los Lineamientos Curriculares sobre Idiomas extranjeros (1999) del MEN, presenta la Competencia Comunicativa con el propósito fundamental de

“lograr que los estudiantes utilicen el idioma extranjero para relacionar saberes, para comprender e interpretar la realidad circundante y para compartir ideas, sentimientos y opiniones en situaciones de comunicación en las que rigen unas pautas de comportamiento lingüístico y social propias de las culturas de donde proviene tal idioma” (p.10).

Dicha competencia involucra las sub-competencias: **lingüística**, que es conocimiento de los recursos formales de la lengua como sistema y capacidad para utilizarlos en la formulación de mensajes bien formados y significativos. Incluye los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas y ortográficas, entre otras; la **pragmática** se relaciona con el uso

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

funcional de los recursos lingüísticos y comprende, una competencia discursiva que se refiere a la capacidad de organizar las oraciones en secuencias para producir fragmentos textuales y una competencia funcional para conocer, tanto las formas lingüísticas y sus funciones, como el modo en que se encadenan unas con otras en situaciones comunicativas reales; y la *sociolingüística* que es el conocimiento de las condiciones sociales y culturales que están implícitas en el uso de la lengua. Por ejemplo, se emplea para manejar normas de cortesía y otras reglas que ordenan las relaciones entre generaciones, géneros, clases y grupos sociales. También se maneja al entrar en contacto con expresiones de la sabiduría popular o con las diferencias de registro, de dialecto y de acento como se menciona en la Serie Guías No 22. “Estándares Básicos de Competencias en Lenguas extranjeras Inglés” (p. 12).

**2.4.5.2 inglés como lengua extranjera y sus estándares de lectura para ciclo 5.**

De igual importancia resulta la guía N° 22 sobre Estándares Básicos de Competencias, donde se concibe la Lengua Extranjera como:

“aquella que no se habla en el ambiente inmediato y local, pues las condiciones sociales cotidianas no requieren su uso permanente para la comunicación. Una lengua extranjera se puede aprender principalmente en el aula y, por lo general, el estudiante está expuesto al idioma durante períodos controlados. A pesar de no ser usada en circunstancias diferentes a las académicas, los estudiantes de una lengua extranjera pueden alcanzar altos niveles de desempeño para ser comunicadores eficientes cuando así lo requieran” (p. 5).

Para los estudiantes de décimo y once grado se establecen los siguientes estándares específicos de lectura, los cuales están articulados con la competencia comunicativa y sus subcompetencias (Lingüística, Pragmática y Sociolingüística), como se muestra en la figura siete (7):

Figura 7. Estándares de lectura para inglés ciclo cinco.

| <b>COMPETENCIA COMUNICATIVA</b>   |                         |                        |                              |
|---|-------------------------|------------------------|------------------------------|
| <b>ESTÁNDARES DE LECTURA</b>  | Competencia Lingüística | Competencia Pragmática | Competencia Sociolingüística |
| 1. Identifico palabras clave dentro del texto que me permiten comprender su sentido general.                              | X                       | X                      |                              |
| 2. Identifico el punto de vista del autor.  |                         | X                      |                              |
| 3. Asumo una posición crítica frente al punto de vista del autor.   |                         |                        |                              |
| 4. Identifico los valores de otras culturas y eso me permite construir mi interpretación de su identidad.                 |                         |                        |                              |
| 5. Valoro la lectura como un medio para adquirir información de diferentes disciplinas que amplían mi conocimiento.       |                         |                        |                              |
| 6. Utilizo variedad de estrategias de comprensión de lectura adecuadas al propósito y al tipo de texto.                   |                         | X                      |                              |
| 7. Analizo textos descriptivos, narrativos y argumentativos con el fin de comprender las ideas principales y específicas. |                         | X                      |                              |
| 8. Hago inferencias a partir de la información en un texto.   |                         | X                      |                              |
| 9. En un texto identifico los elementos que me permiten apreciar los valores de la cultura angloparlante.                 |                         | X                      | X                            |
| 10. Comprendo variedad de textos informativos provenientes de diferentes fuentes.   |                         | X                      |                              |

Tomado de: Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer (2006). Serie Guías N° 22. Colombia: MEN. Pág. 26

### CAPÍTULO III

#### 3. Diseño Metodológico

La presente investigación es de tipo cualitativa con un enfoque descriptivo - analítico. Cualitativa, ya que según Bonilla y Rodríguez (2000), citado por Bernal, C. (2010) este método se orienta a profundizar casos específicos y no a generalizar. *“Su preocupación no es prioritariamente medir sino cualificar y describir el fenómeno social”* (p. 60).

Con respecto al enfoque descriptivo, Cerda, H. (1995), sostiene que *“la función principal de la investigación descriptiva, es la capacidad para seleccionar las características fundamentales del objeto de estudio y realizar una descripción detallada de las partes, categorías o clases de dicho objeto”* (p.73). Y en cuanto al enfoque analítico, la investigación responde a algunos de sus rasgos, ya que de acuerdo con Bernal, C. (2010) este es *“un proceso cognoscitivo que consiste en descomponer un objeto de estudio, separando cada una de las partes del todo para estudiarlas en forma individual”* (p. 60).

Teniendo en cuenta lo anterior, el tema a tratar en el presente proyecto es la comprensión lectora en inglés como LE en estudiantes de ciclo cinco de la I.E.D Juana Escobar con relación a los Estándares de lectura en inglés que propone el MEN. Por consiguiente, se busca apreciar, detallar y analizar, a partir de teorías y estudios realizados los aspectos inherentes al proceso lector y conceptualizar dicha realidad a partir de la información conseguida del objeto de estudio y el contexto de la población.

En relación con el enfoque descriptivo - analítico se puede decir que corresponde a las dos fases en las cuales está dividido este proyecto de investigación:

En la **primera fase** se busca describir los aspectos relevantes con relación a las estrategias de lectura que utilizan estudiantes de ciclo cinco de la I.E.D Juana Escobar, respecto a las que se establecen en los Estándares de Competencias en Lengua Extranjera 2006, ya que como afirma Cerda, H. (1998), citado por Bernal, C. (2010), con este estudio se persigue describir aspectos característicos, distintivos y particulares del nivel de comprensión lectora en inglés que se evidencia en dicha población y los factores que hacen que la situación sea visible, como las pruebas ICFES Saber 11.

Según Cerda, H. (1995), “la función principal de la investigación descriptiva, es la capacidad para seleccionar las características fundamentales del objeto de estudio y realizar una descripción detallada de las partes, categorías o clases de dicho objeto” (p.73).

Razón por la cual, en la presente investigación se detalla e identifica información relacionada con la Comprensión Lectora en Inglés; específicamente, con las estrategias de comprensión de lectura que poseen los estudiantes de décimo y once, tomando como punto de partida y guía, la pregunta de investigación y los objetivos planteados.

En la **segunda fase** fue necesario indagar sobre elementos propios de la comprensión lectora en inglés como lo son las estrategias, y analizar la información encontrada en el cuestionario EECLI, la información aportada por los grupos focales y la información que arrojó el análisis de los Estándares de lectura en inglés para ciclo cinco del MEN 2006. Lo anterior sirvió de insumo para plantear la estrategia didáctica con el fin de aportar al mejoramiento del proceso lector de dicho idioma.

### **3.1. Fuentes, Técnicas e Instrumento**

En relación con la recolección de la información las fuentes primarias fueron estudiantes de ciclo cinco del colegio público I.E.D Juana Escobar de la localidad cuarta San Cristóbal Sur; y

las fuentes secundarias, el material tanto impreso (libros, revistas, guías, entre otros) como digital (en la web) el cual guardaba estrecha relación con el tema de la presente investigación, como lo sugiere Bernal, C. 2010 (p. 191).

De acuerdo con lo planteado por Muñoz Giraldo et al. (2001), citado por Bernal, C. (2010) la investigación de tipo cualitativo utiliza sobre todo los siguientes instrumentos o técnicas, de acuerdo con el problema objeto de la investigación que se va a realizar: Análisis de documentos, grupos focales o grupos de discusión y cuestionarios o encuestas (*p.193*).

Desde esta perspectiva, enseguida se presentan las técnicas e instrumento que se emplearon en esta investigación:

### **3.1.1. análisis documental.**

Bernal, C. (2010), la describe como una técnica basada en fichas bibliográficas que tienen como propósito analizar material impreso y digital, la cual se emplea en la elaboración del marco teórico del estudio (*p. 194*). En el presente estudio se utilizó como fuente secundaria para la recolección de la información pertinente al problema de investigación (material impreso y digital), seleccionando los autores y sus obras más representativas.

### **3.1.2. encuesta EECLI.** (Encuesta sobre Estrategias de Comprensión Lectora en inglés). Ver Anexo 01.

Bernal, C. (2010) afirma que un cuestionario o encuesta es un conjunto de preguntas diseñadas para generar los datos necesarios, con el propósito de alcanzar los objetivos del proyecto de investigación. Se trata de un plan formal para recabar información de la unidad de análisis objeto de estudio y centro del problema de investigación. Además, permite estandarizar y uniformar el proceso de recopilación de datos (*p. 250*).

## COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

La encuesta EECLI es una traducción directa de la encuesta SORS (Survey of Reading Strategies) que realizó el equipo de investigadores. El objetivo de aplicar dicho instrumento fue indagar acerca de la frecuencia con que estudiantes de décimo y once de la I.E.D. Juana Escobar, utilizaban estrategias metacognitivas cuando leen textos académicos y escolares en inglés.

La encuesta o cuestionario base SORS de Mokhtari & Sheorey (2006) fue seleccionado entre muchos inventarios existentes, como el Strategy Inventory for Language Learning (SILL) propuesto por Rebecca Oxford (1990), el Metacognitive Awareness of Reading Strategy Inventory (MARSI) creado por Mokhtari & Reichard (2002), el Cuestionario de Estrategias de Lectura en Inglés (CELI) de Ramírez & Pereira (2006); entre otros, toda vez que esta encuesta está elaborada para determinar las estrategias metacognitivas de estudiantes de una segunda lengua (SL) o de una lengua extranjera (LE) mientras leen textos académicos en inglés. Así mismo, por que dicha encuesta está dirigida a adolescentes, se enfoca en las estrategias metacognitivas, las cuales requieren de un proceso consciente del lector, presenta una confiabilidad total de 0.93 medido a través del Alfa de Cronbach, sus ítems son claros, precisos y determinan el tipo de estrategia a la que se está haciendo alusión; también tiene su hoja de puntaje o tabulación e indica cómo interpretar los resultados y las características del instrumento y finalmente se adapta favorablemente para actividades docentes y de investigación en el campo de la educación.

La encuesta EECLI, al igual que el SORS, contribuye significativamente para el logro del objetivo propuesto ya que está compuesta por tres escalas de estrategias de lectura: estrategias globales, de resolución de problemas y las de apoyo; donde las estrategias globales, están orientadas hacia el análisis global del texto, son intencionales y planificadas por el lector para monitorear y dirigir su lectura; las estrategias de resolución de problemas incluyen acciones que

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

el lector utiliza para comprender mejor el texto mientras lo aborda y le permite buscar técnicas para resolver dificultades relacionadas con la comprensión del texto y las estrategias de apoyo tienen que ver con los mecanismos básicos de soporte para comprender el texto; por ejemplo, el uso de fuentes primarias, de referencia o del diccionario.

De la misma forma, el instrumento EECLI ofrece la guía y las instrucciones pertinentes para el análisis del mismo; dando las escala valorativas y los promedios de los porcentajes que clasifican el nivel de uso de cada una de las estrategias metacognitivas de lectura.

En relación al procedimiento utilizado para la aplicación de dicho instrumento fue el siguiente: durante la primera semana de octubre de 2014 se le solicitó permiso a los docentes que tenían clase en los grados décimo y undécimo de la jornada mañana y tarde para ingresar a las aulas, pidiéndole a los estudiantes que de forma voluntaria contestaran el instrumento EECLI. La población encuestada fue de 244 estudiantes, de los cuales 128 eran mujeres y 116 hombres, cuyas edades oscilaban entre los 16 y 18 años.

### **3.1.3. grupo focal.**

El grupo focal fue la técnica que se empleó para determinar los entornos de aprendizaje (casa, colegio, red) en donde los estudiantes de ciclo cinco de la I.E.D Juana Escobar suelen realizar sus actividades académicas y tareas, y los recursos con los que cuentan para llevarlas a cabo, haciéndose énfasis en las prácticas de lectura en inglés. Para esto, se elaboró un cuestionario con alrededor de 18 preguntas, que se utilizó para entrevistar a los dos grupos focales; uno en la jornada mañana y el otro en la jornada tarde. En cada grupo participaron 12 estudiantes.

Asumiendo el concepto de Páramo, P. (compilador 2008) el “grupo focal” es un tipo de entrevista de una a dos horas máximo, basada en la discusión sobre un tema en particular que

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

arroja datos cualitativos. Esta técnica consiste en reunir un grupo de personas (6 a 12) de nivel socioeconómico y educativo similar con un facilitador o entrevistador quien incita la discusión sobre el tema de interés planteado por los investigadores, comenzando de lo general y terminando en lo particular (p. 149).

## CAPÍTULO IV

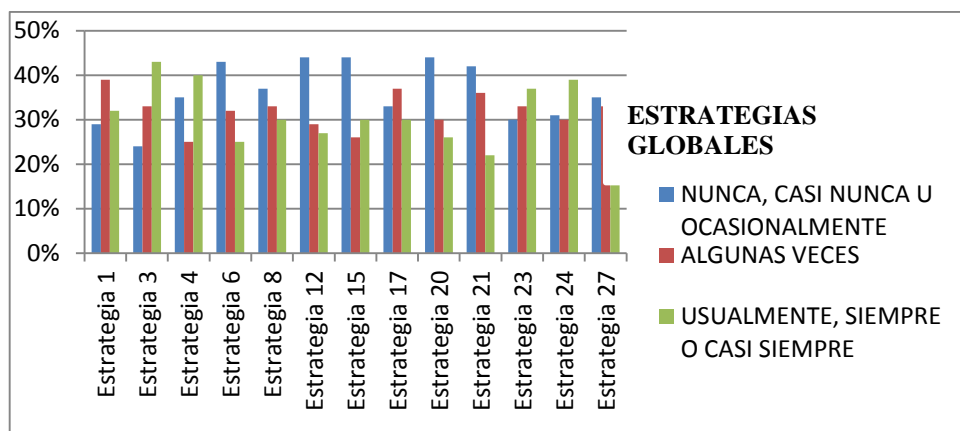
### 4. Análisis de Resultados

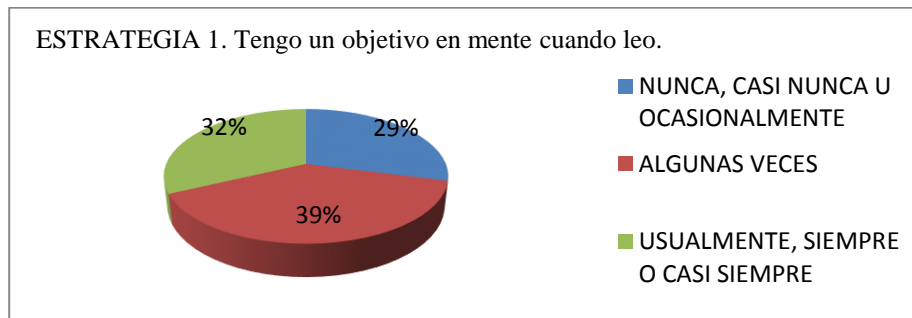
Para obtener información específica y detallada del problema de la investigación y en concordancia con la secuencia de los objetivos, se hizo necesario realizar el análisis de resultados de la siguiente manera: análisis de la encuesta EECLI, análisis de los grupos focales y el análisis de los Estándares con relación a las estrategias de la encuesta EECLI.

#### 4.1. Análisis de la encuesta EECLI

El objetivo de la aplicación de esta encuesta en la investigación fue la de recolectar información acerca de algunas estrategias metacognitivas que conocen y usan los estudiantes de ciclo cinco de la I.E.D Juana Escobar de las dos jornadas (mañana y tarde) al leer en inglés.

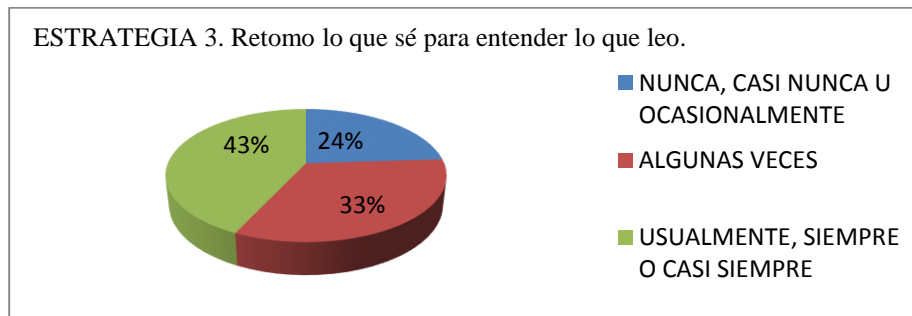
##### 4.1.1. estrategias globales.



Estrategia 1: **Tengo un objetivo en mente cuando leo.** (planning).

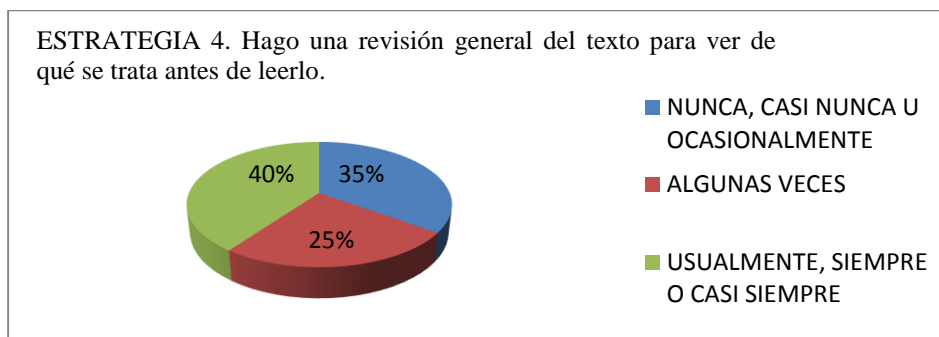
Esta estrategia corresponde al grupo de las denominadas de planeación o “Setting Goals and Objectives” Oxford, (1990 p. 157) que hace referencia a la importancia de establecer objetivos para saber hacia dónde nos dirigimos en el proceso de lectura. Los resultados muestran que el 39% (96 estudiantes) la utilizan algunas veces, el 32% (78 estudiantes) usualmente, siempre o casi siempre la utilizan, y el 29% (70 estudiantes) nunca, casi nunca u ocasionalmente. De acuerdo con los resultados se evidencia que la mayoría de los estudiantes no siempre tienen definido un objetivo al leer, lo que es un desacierto ya que de eso depende la atención e interés con el que se lleva a cabo la lectura y su monitoreo, de lo contrario tal como lo menciona Oxford (1990) seremos barcos sin timón. Los objetivos de lectura están altamente relacionados con demostrar proficiencia al leer cualquier tipo de texto. Al respecto, cabe mencionar también que en el grupo focal varios estudiantes manifestaban que incluso muchas actividades de lectura son asignadas por los docentes sin especificar el propósito de la misma o están relacionadas meramente con la práctica de un aspecto gramatical.

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Estrategia 3: **Retomo lo que sé para entender lo que leo.** (Memory).

Esta estrategia tiene que ver con la asociación de la información que se tiene o se recuerda con la nueva información que el texto presenta, o “Associating/elaborating” (Oxford, 1990 p.60). La importancia de esta estrategia ha venido cobrando fuerza, tal como lo demuestran muchas teorías de lectura (Anderson & Pearson, 1984; Pressley, Wood, & Woloshyn, 1992; Spivey, 1996). De acuerdo con la teoría del esquema (schema theory) de Anderson, el conocimiento previo provee un esquema, una estructura que le ayuda al lector a pensar, a reflexionar y a entender. El estudio muestra un porcentaje del 43% (105 estudiantes) siendo la opción siempre, casi siempre o usualmente la más marcada; el 33% (82 estudiantes) la usan algunas veces y el 24% (57 estudiantes) nunca, casi nunca u ocasionalmente. De acuerdo con los resultados, esta es una de las estrategias globales que con mayor frecuencia utilizan los educandos. Sin embargo, esta estrategia necesita de otras para que realmente se le pueda encontrar sentido a un texto.

Estrategia 4: **Hago una revisión general del texto para ver de qué se trata antes de leerlo.** (Cognitive)



Esta estrategia también llamada “Getting the idea quickly”, (Oxford, 1990 p.80). Tiene estrecha relación con las técnicas de skimming y scanning -ojear y examinar el texto. Hay varias formas de aprender esta estrategia; con gráficas, listas o diagramas para completar. Estas estrategias permiten un análisis somero del texto a través de una lectura muy rápida. Es decir, “scanning”; cuando el lector busca información específica dentro del texto y “skimming”; refiere a buscar las ideas generales del mismo. De acuerdo con los resultados, el 40% (98 estudiantes) la usan siempre, casi siempre o usualmente; el 35% (85 estudiantes), nunca, casi nunca u ocasionalmente y el 25% (61 estudiantes) algunas veces. Con relación a esta investigación, gran parte de los educandos aduce utilizarla constantemente; sin embargo, la información recogida en los grupos focales no parece dar cuenta de la apropiación de estas dos estrategias. Tal como se muestra en los siguientes ejemplos:

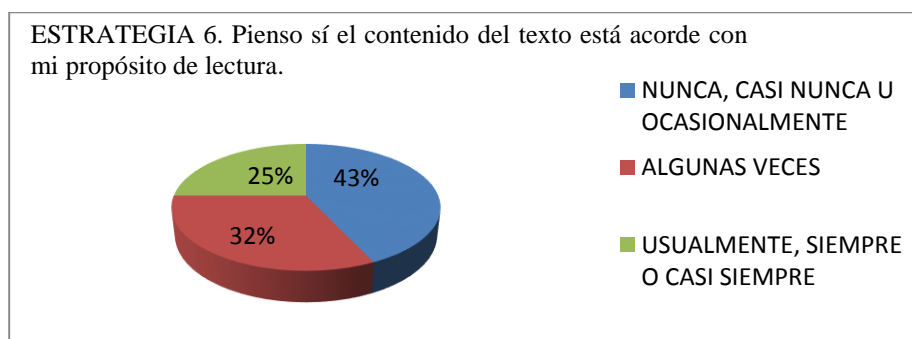
E7: yo primero miro, solamente miro y si tiene preguntas o algo del texto y si veo que no entiendo nada pues **traduzco palabra por palabra** hasta tener un texto mejor.

E8: yo igual, yo como reviso para ver si es un texto que hemos trabajado o algo así y si no pues con el **diccionario**.

E9: yo igual, pero miro, reviso que tiene, o también **por el título uno se guía**, entonces ver el título a ver si uno lo conoce o sabe más o menos que es ya uno va a conocer el texto y si no con el diccionario.

**Estrategia 6: Pienso sí el contenido del texto está acorde con mi propósito de lectura.**

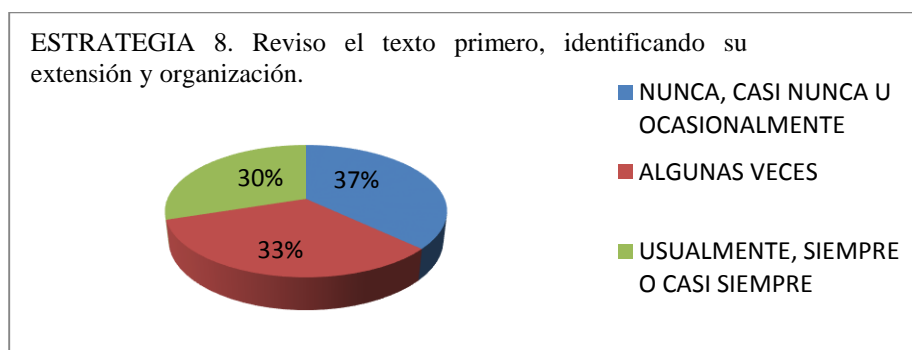
(Metacognitive)



De acuerdo con Oxford (1990 p.158) esta es una estrategia metacognitiva llamada “Identifying the purpose of a language task”. Está relacionada con determinar o establecer el propósito de la actividad de lectura. Permite a los estudiantes canalizar su atención y energía en la dirección correcta, en torno al objetivo de lectura. Esta estrategia presenta un 43% (105 estudiantes) que nunca, casi nunca u ocasionalmente la usan, seguido de un 32% (79 estudiantes) que sólo algunas veces la usan y el 25% (60 estudiantes) quienes usualmente, siempre o casi siempre la utilizan. De acuerdo con lo anterior, la gran mayoría manifiesto que nunca o casi nunca lo hace; esto indica una vez más que hace falta ahondar en las estrategias relacionadas con la actividades de pre-reading (Solé, 1994), las que se deben realizar antes de empezar a leer un texto.

Estrategia 8: **Reviso el texto primero, identificando su extensión y organización.**

(Compensation).



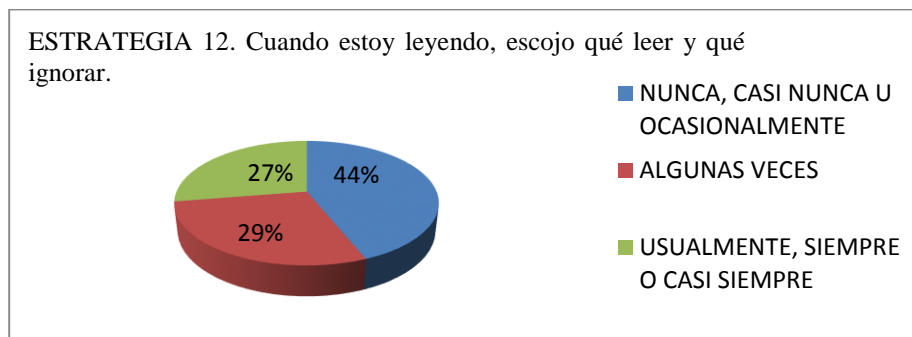
Pertenece a las de compensación o “using other clues”, Oxford, (1990 p. 92) y está relacionada con las señales que posee el texto que no necesariamente tienen que ver con el lenguaje en sí (Ejemplo, estructura de los párrafos, forma de redacción, etc.). Esta estrategia resulta estar inmersa entre muchas que existen para activar el conocimiento previo del estudiante (Cooper, 1997). Con miras a encontrar el sentido del texto, los estudiantes realizan esta ojeada del material de lectura y al parecer esta mirada preliminar y la predicción han resultado ser efectivas para ayudar a los educandos a construir significado (Graves y Cooke, 1980; Anderson y Pearson, 1990). Los resultados muestran un porcentaje de 37% (89 estudiantes) en el ítem nunca, casi nunca u ocasionalmente, seguido tenemos un 33% (80 estudiantes) en el ítem algunas veces y finalmente un 30% (75 estudiantes) donde usualmente, siempre o casi siempre la usan. Aunque en este estudio, la mayoría de los estudiantes manifiestan que casi nunca u ocasionalmente lo hacen; en el grupo focal se percibió que la extensión del texto es un factor determinante a la hora de abordar el texto; tal como lo muestran los siguientes ejemplos:

E1: a veces. Porque si el texto es muy largo pues uno como se desmoraliza o sea a mí me da perecita eso. Pero si es cortico pues uno lo hace uno pues sabe que lo va a terminar.

E11: yo prefiero que sea corto y con dibujos. Si es muy largo y se ve aburridor no me dan ganas de leerlo.

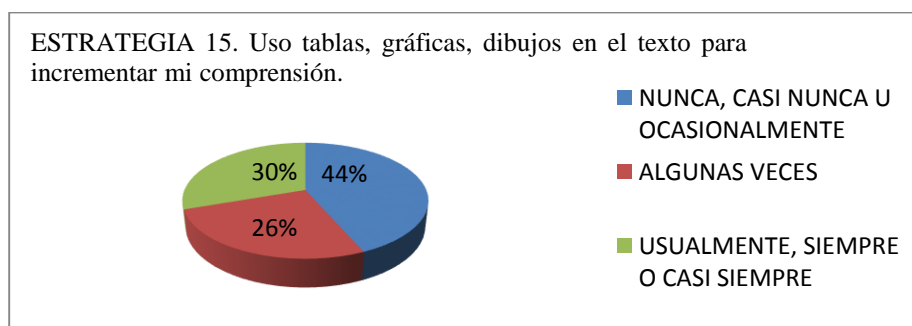
E13: que sea corto y con dibujos pero cuando es largo uno trata de leer algo para ver cuál es la idea principal o sino le toca a uno ahí sí con el diccionario palabra por palabra.

**Estrategia 12: Cuando estoy leyendo, escojo qué leer y qué ignorar.** (Metacognitive).



Esta estrategia está enmarcada dentro de las estrategias de “planeación” llamada “Paying Attention”, (Oxford, 1990 p. 154). Hace referencia a dos modos *directed attention*, que se enfoca en la tarea y evita los distractores y la información irrelevante, *selective attention* que implica prestar particular atención a algunos detalles en particular relacionados con el propósito de lectura. En esta investigación se presentaron los siguientes resultados: un 44% (106 estudiantes) indicaron que nunca, casi nunca u ocasionalmente las usan, el 29% (68 estudiantes) algunas veces y el 27% (70 estudiantes) la usan casi siempre o siempre. Los resultados muestran que los estudiantes de ciclo 5 utilizan con poca frecuencia esta estrategia, lo que indica que en concordancia con los resultados de la estrategia 1 no tienen o no se les proporciona un objetivo para leer.

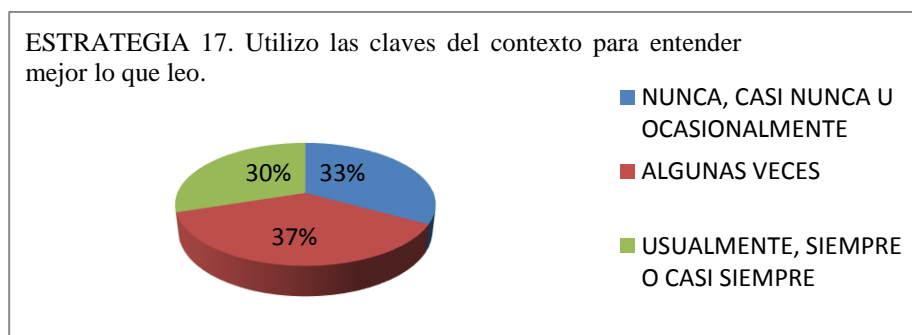
**Estrategia 15: Uso tablas, gráficas, dibujos en el texto para incrementar mi comprensión.** (Memory).



## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

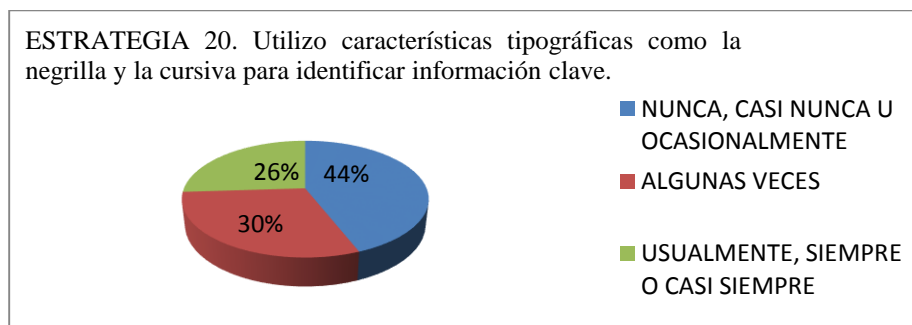
También denominada “Semantic Mapping”, (Oxford, 1990 p.61). Esta estrategia tiene que ver con crear un diagrama o mapa semántico que dé cuenta de la forma como se van relacionando los conceptos o las ideas entre sí. Esta estrategia ayuda a la memorización y comprensión de nuevas expresiones e informaciones. En el estudio se encontró que el 44% (106 estudiantes) nunca o casi nunca la usan, el 26% (63 estudiantes) algunas veces y el 30% (75 estudiantes) siempre o casi siempre. Lo anterior muestra que la mayoría de los estudiantes no monitorean su proceso de comprensión, lo que de acuerdo con Chamot (1999) indica la falta de compromiso y vínculo con el acto lector, pues es a través del gráfico que la información cobra sentido (comprensión).

**Estrategia 17: Utilizo las claves del contexto para entender mejor lo que leo.**  
(Compensation).



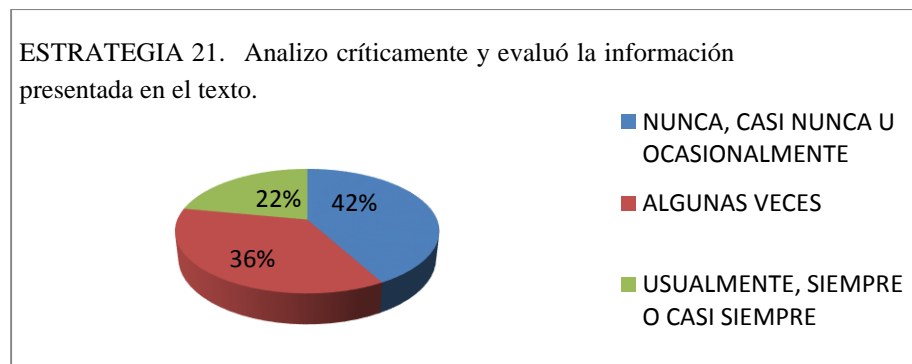
Esta estrategia es denominada también “Using other clues”, (Oxford, 1990 p.92). Se refiere a otros indicios del texto que no tienen relación con el idioma en el que está escrito. De acuerdo con los porcentajes tenemos que el 37% (89 estudiantes) las utilizan algunas veces, el 33% (81 estudiantes) nunca, casi nunca u ocasionalmente y el 30% (74 estudiantes) usualmente, siempre o casi siempre; por lo tanto, se deduce que la mayoría de los estudiantes hace poco uso de esta estrategia, la cual no requiere incluso de mucho conocimiento del idioma inglés y más bien denota falta de interés, motivación y recursividad.

Estrategia 20: **Utilizo características tipográficas como la negrilla y la cursiva para identificar información clave.** (Compensation).



Esta estrategia también está incluida en “Using other clues”, (Oxford, 1990 p.92). El 44% (108 estudiantes) contestó que nunca o casi nunca, el 30% (72 estudiantes) menciona que algunas veces y el 26% (64 estudiantes) casi siempre o siempre. De acuerdo con estos resultados, un gran número de estudiantes sigue sin prestar atención a las características del texto; lo que indica, tal como lo menciona Oxford, que son muy poco cuidadosos con los detalles del texto, que bien podrían ser señales para comprender mejor; tampoco centran su atención en las claves del contexto, perdiéndose la oportunidad de detectar la esencia de lo escrito dejando de lado lo importante y prioritario del texto.

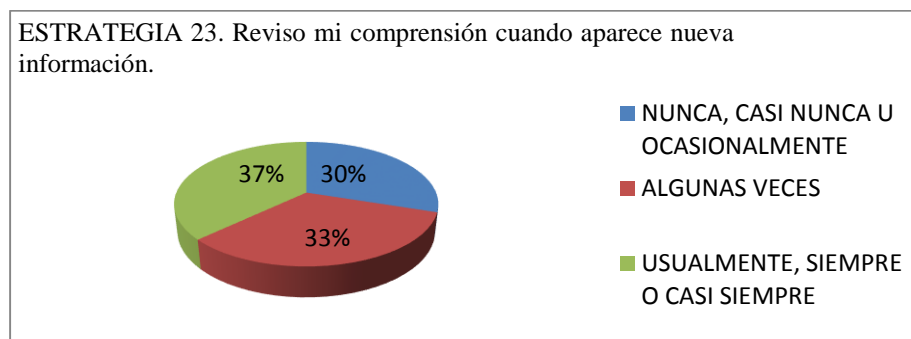
Estrategia 21: **Analizo críticamente y evaluó la información presentada en el texto.** (Metacognitive).



## COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Conocida también como “Self- Evaluating”, (Oxford, 1990 p.162). Esta estrategia involucra un alto grado de conciencia por parte del lector acerca de su propio proceso de lectura. Él puede evaluarlo e identificar sus propias falencias al respecto. Del mismo modo, estimula al lector a establecer sus propios objetivos de lectura y determinar las estrategias para lograrlos. Con relación a esta investigación el 42% (103 estudiantes) señalaron que nunca, casi nunca u ocasionalmente la usan, el 36% (87 estudiantes) manifestó que algunas veces y el 22% (54 estudiantes) indican que usualmente, siempre o casi siempre la utilizan. Lo anterior indica que los estudiantes poco evalúan lo que han aprendido o comprendido; aún no son conscientes de su ejercicio lector y asumen un rol pasivo al leer.

Estrategia 23: **Reviso mi comprensión cuando aparece nueva información.**  
(Metacognitive).



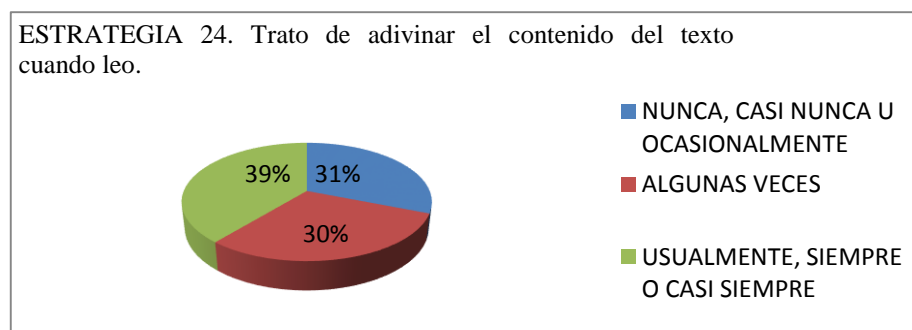
También esta estrategia hace parte de las metacognitivas “Self-monitoring”, (Oxford, 1990 p.161). Esta estrategia tiene que ver con la capacidad de darse cuenta si la información que se tenía era acertada o no, a medida que otros datos o información van apareciendo. Requiere de una conciencia metacognitiva “metacognitive awareness” que es definida como ‘knowing when what one is reading makes sense by monitoring and controlling one’s own comprehension<sup>3</sup>’ (Harris & Hodges, 1995, p. 153). Es una estrategia muy común y predominante en lectores

<sup>3</sup> Conocer cuando la lectura tiene sentido, monitoreando y controlando su propia comprensión.

## COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

activos (que interactúan con el texto). Teniendo en cuenta la tabla, el 37% (91 estudiantes) de los estudiantes indican que usualmente, siempre o casi siempre la usan, el 33% (79 estudiantes) que algunas veces y el 30% (74 estudiantes) nunca, casi nunca u ocasionalmente la usan. El porcentaje denota que la mayoría de los aprendices no realizan este tipo de discernimiento al leer.

### Estrategia 24: **Trato de adivinar el contenido del texto cuando leo.** (Cognitive).

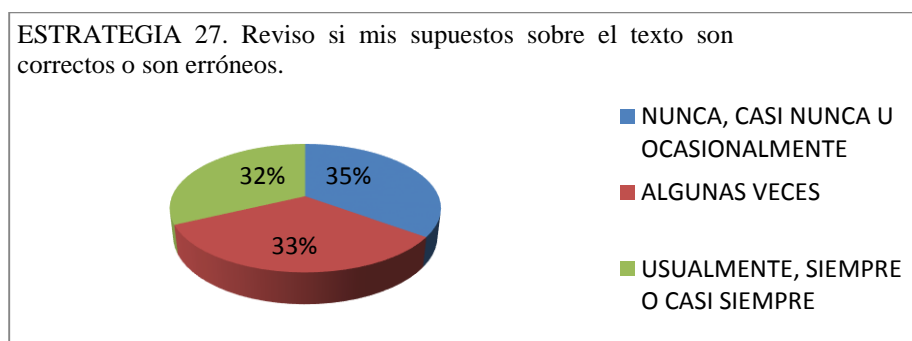


Esta estrategia se relaciona con “Reasoning deductively”, (Oxford, 1990 p.83). Destaca la importancia que el lector sepa identificar los elementos o herramientas (gramaticales o no) que le permitan al lector deducir y/o adivinar, y que sepa determinar si su deducción es correcta o incorrecta y por qué. Tiene relación con el pensamiento lógico. Usualmente, siempre o casi siempre el 39% (95 estudiantes) hacen uso de esta estrategia; el 31% (76 estudiantes) nunca, casi nunca u ocasionalmente y en un 30% (73 estudiantes) la usan algunas veces. De acuerdo con los resultados esta es una de las estrategias que con mayor frecuencia usan los estudiantes debido a que tienden a realizar hipótesis del texto de acuerdo con lo que conocen. Se cree que esta estrategia es mucho más compleja de lo que parece y aunque la mayoría reportó que usualmente lo hace, no se tiene información sobre el tipo de deducciones que realizan y los elementos en que se basan para tal fin.

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

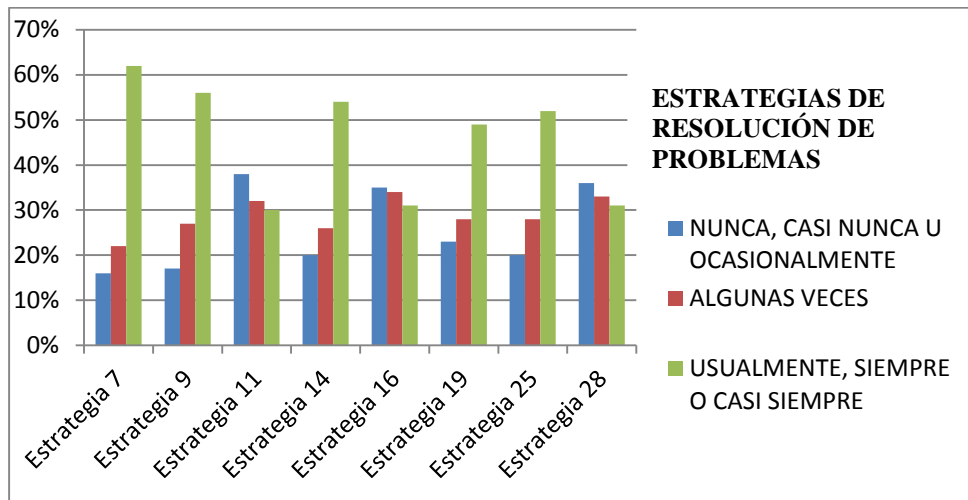
Estrategia 27: **Reviso si mis supuestos sobre el texto son correctos o son erróneos.**

(Metacognitive).

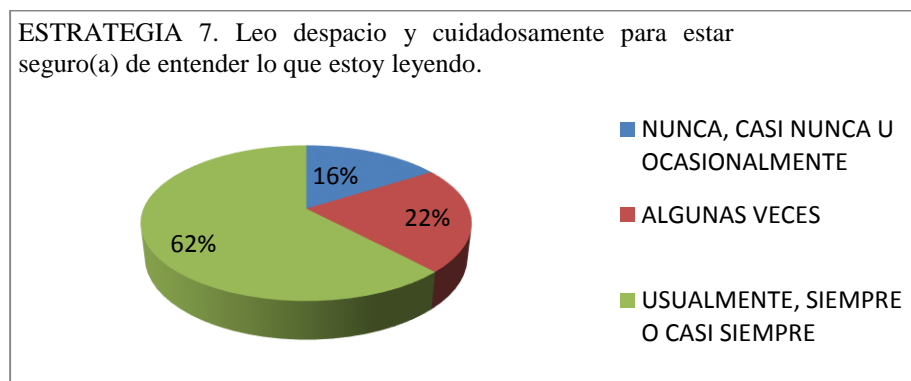


También denominada “Self-evaluating”, (Oxford, 1990 p.162). Esta estrategia hace parte de la evaluación que realiza el aprendiz de su propio entendimiento y progreso en la comprensión del texto. Tiene que ver con la autoevaluación (self-evaluate) que propicia el pensamiento crítico y da cuenta del tipo de proceso lector que desarrolla el estudiante. El 35% (84 estudiantes) contestaron que nunca, casi nunca u ocasionalmente; el 33% (82 estudiantes) sólo algunas veces y el 32% (78 estudiantes) usualmente, siempre o casi siempre. El porcentaje de estudiantes que hacen uso frecuente de esta estrategia es mínimo e indica que no existe una verdadera profundización de la información, ni de sus predicciones. Por tanto, de acuerdo con los resultados, los estudiantes no manejan este tipo de lectura analítica.

#### 4.1.2. Estrategias de Resolución de Problemas



**Estrategia 7. Leo despacio y cuidadosamente para estar seguro(a) de entender lo que estoy leyendo. (Metacognitive)**



Según Oxford, (1990 p.138) esta estrategia tiene relación con "Centering your learning", la cual a su vez guarda relación con tres estrategias más (Overviewing and linking with already known material, paying attention, delaying speech production to focus on listening<sup>4</sup>). En relación con lo anterior, Nuttall, C. (2005) afirma que la relación entre la fluidez y el nivel lector no es clara, pero que dicho factor sugiere que los estudiantes pueden mejorar su velocidad sobre la lectura y sobre su comprensión. Sin embargo, es importante tener en cuenta que la velocidad

<sup>4</sup> Revisar y relacionar con el material ya conocido, prestar atención, minimizar la producción de habla para hacer énfasis en la escucha.

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

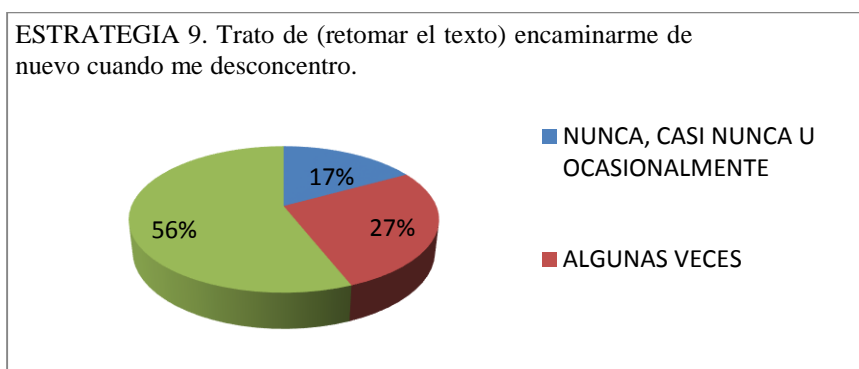
no es siempre un factor a considerar para determinar si un sujeto lee de forma eficiente o no porque como lo menciona (Alderson, C. y Nuttall, C., 2005 p.54) existen factores que tienen que ver con la experiencia, el desarrollo mental de dicha habilidad y el nivel de visión. Los autores afirman que no es claro saber cuál es la causa o el efecto ya que algunas personas leen rápido porque entienden fácilmente o entienden fácil por la velocidad con la que leen (lento, rápido). Esta estrategia como se puede observar alcanzó el porcentaje más elevado entre su grupo 62% (152 estudiantes), quienes usualmente, siempre o casi siempre la utilizan, 22%, (52 estudiantes) que algunas veces la usan y 16% (40 estudiantes) que nunca, casi nunca u ocasionalmente la usan, lo cual, puede evidenciar dos cosas: primero, que los estudiantes de la I.E.D Juana Escobar ciclo 5, están dentro del grupo de los "Poor Readers" ya que como lo menciona Nuttall, C. (2005) p.54 "... A slow reader is likely to read with poor understanding<sup>5</sup>..." , segundo, que el tipo de lecturas que realiza no lo motivan o que simplemente se toma su tiempo para entender lo que lee. Lo anterior, involucra aspectos tales como la frecuencia con la que los estudiantes se enfrentan a lecturas, ya que a mayor frecuencia lectora mayor velocidad y por otro lado, la velocidad lectora también guarda relación con el interés o el disfrute ya que la motivación puede llevar a que la velocidad se incremente con el fin de conocer el fin de la historia, lo cual evidencia también que todo depende del tipo de texto al que el lector se enfrente. Finalmente, de acuerdo con los resultados y desconociendo la causa real, se evidencia que en la Institución Educativa Distrital Juana Escobar la gran mayoría de los estudiantes leen despacio en inglés.

---

<sup>5</sup> Un lector lento es probable que lea con una comprensión pobre.

## COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

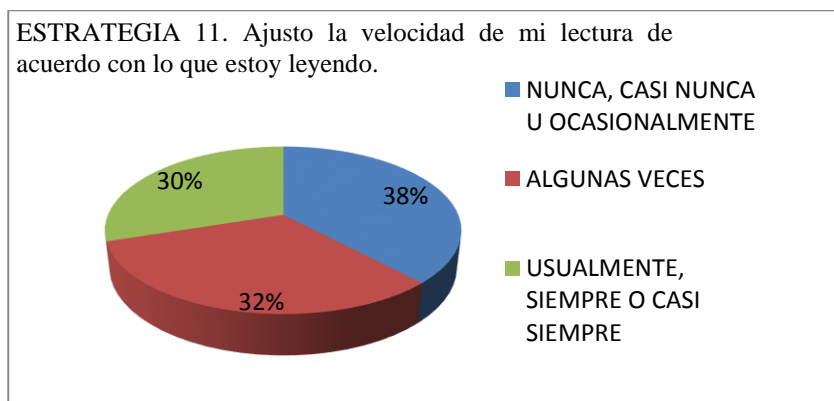
Estrategia 9. **Trato de (retomar el texto) encaminarme de nuevo cuando me desconcentro.** (Metacognitive)



Estrategia relacionada con “paying attention”, tal como lo menciona Oxford, R. (1990 p.154) involucra dos formas de atención: La atención dirigida (directed attention) y la atención selectiva (selective attention), que como se explicó previamente tienen relación con la concentración y la atención. Con la atención selectiva se puede presentar desconcentración y es allí donde se debe ser cuidadoso con el objetivo de la lectura. Sin embargo, es importante reconocer que los dos tipos de lectura son importantes pero se debe tener cuidado con lo que pide la actividad o tarea lectora. De acuerdo con los resultados, el mayor porcentaje fue 56%, (137 estudiantes), y corresponde a usualmente, siempre o casi siempre; 27%, (65 estudiantes) que algunas veces y el 17% (42 estudiantes) que nunca, casi nunca u ocasionalmente. Esto indica que un gran número de estudiantes al leer en inglés se desconcentra y le debe reanudar la lectura.

**Estrategia 11. Ajusto la velocidad de mi lectura de acuerdo con lo que estoy leyendo.**

(Metacognitive)



Esta estrategia está relacionada con "Setting goals and objectives" (Oxford, 1990 pp.139, 158, 159). Al respecto, Nuttall, C. (2005) menciona que un "good reader"<sup>6</sup>, no lee palabra por palabra, hace pocas fijaciones. Sus ojos se fijan en varias palabras al mismo tiempo. Un lector eficiente corta el texto en grupos de sentido, unidades de significado que consisten en muchas palabras. Un buen lector toma el sentido de todo el texto. También afirma que el problema de los estudiantes de una lengua extranjera es que no conocen el metalenguaje<sup>7</sup> y por ende se dificulta su comprensión y su fluidez al leer. Por otra parte, el lector ajusta la velocidad de la lectura de acuerdo al tipo de texto al que se enfrenta; tal como lo menciona (Oxford, 1990 p. 157) no con todos los textos se pueden fijar las mismas metas de lectura y no todas las metas tienen el mismo propósito. Con relación a lo anterior se puede afirmar que un buen lector desarrolla diferentes velocidades de lectura. En este estudio el 30% (74 estudiantes) marcaron usualmente, siempre o casi siempre; el 32% (77 estudiantes) algunas veces la usan y un 38% (93 estudiantes) nunca, casi nunca u ocasionalmente. Los porcentajes muestran que esta no es una práctica muy común en el colectivo de los educandos y no la relacionan con la comprensión del texto en sí.

<sup>6</sup> Buen lector.

<sup>7</sup> Es el lenguaje que se utiliza para hablar sobre la lengua misma, para describirla.  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/metalenguaje.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metalenguaje.htm)

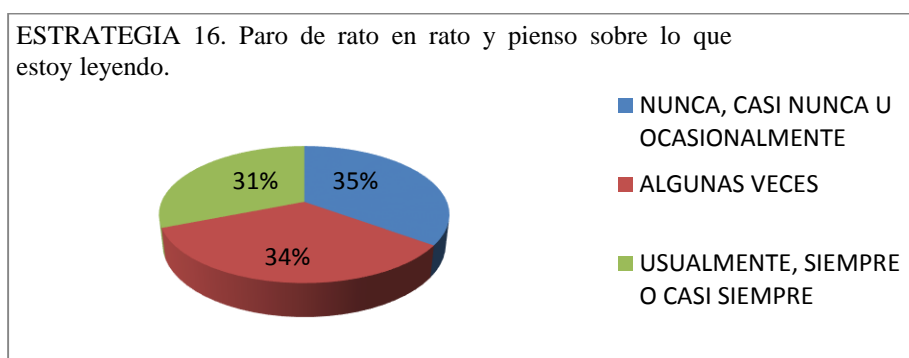
COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

**Estrategia 14: Cuando estoy frente a un texto complejo y/o difícil, presto mayor atención a lo que estoy leyendo. (Metacognitive)**



Se relaciona con “Centering your learning” y “Paying attention” Oxford, (1990 p.154) y exige reconocer la tipología textual e identificar rápidamente los factores que hacen que el texto sea difícil (vocabulario, estructura - forma, fondo). Según Nuttall, C. (2005 p. 6) un texto se hace difícil por su idioma, por el vocabulario o por el nivel de conocimiento en un área determinada. Esta investigación muestra un 54% (133 estudiantes) que usualmente, siempre o casi siempre la usan, 26% (63 estudiantes) que algunas veces la usan y el 20% (48 estudiantes) que nunca, casi nunca u ocasionalmente lo hacen. Lo anteriormente mencionado denota que en los estudiantes hay una intención por comprender.

**Estrategia 16: Paro de rato en rato y pienso sobre lo que estoy leyendo. (Cognitive)**

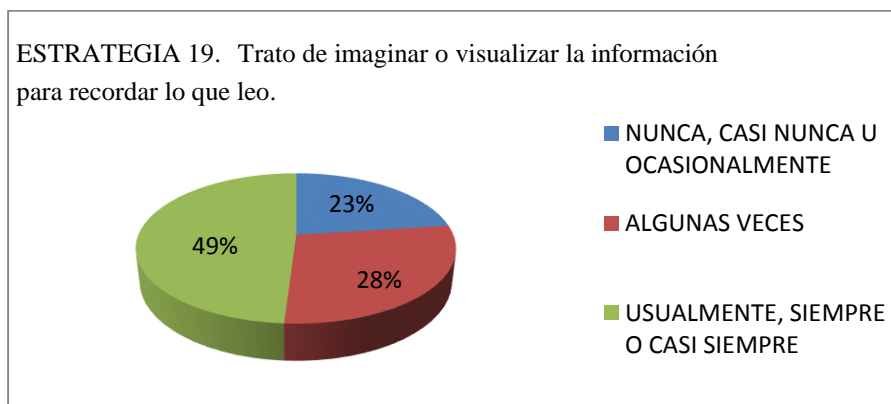


Esta estrategia incluye cinco sub-categorías (1. Reasoning deductively, 2. Analyzing expression, 3. Analyzing contrastively, 4. Translating y 5. Transferring) del grupo de las

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

estrategias de “analyzing and reasoning” que según Oxford (1990 p. 83) ayudan al lector a pensar lógicamente y a usar reglas gramaticales, vocabulario y el nuevo idioma en general para lograr entender lo que se lee. En sus palabras: “They construct a formal model in their minds based on analysis and comparison, create general rules, and revise these rules when new information is available<sup>8</sup>”. Los resultados revelan que el 31% (77 estudiantes) usualmente, siempre o casi siempre usan esta estrategia; el 34% (81 estudiantes) algunas veces y el 35% (86 estudiantes) nunca, casi nunca u ocasionalmente. De lo anterior se puede deducir que el nivel de reflexión de los estudiantes de ciclo 5 de la I.E.D Juana Escobar no es muy frecuente dentro de las lecturas que realizan.

**Estrategia 19: Trato de imaginar o visualizar la información para recordar lo que leo. (Memory)**



Esta estrategia está en el grupo “creating mental linkages” (for example, placing new words into context, a mental picture of the word itself or the meaning of the word, acronyms<sup>9</sup>) que según Oxford (1990 p. 61) es una buena forma para recordar lo que se ha leído. La memoria es parte esencial en la comprensión de textos, esta permite asociar de manera dinámica e interactiva procesos que ocurren en tiempo real y requiere que el lector guarde y coordine

<sup>8</sup> Construyen un modelo formal en sus mentes basado en el análisis y la comparación, creando reglas generales y revisando estas reglas cuando la nueva información está disponible.

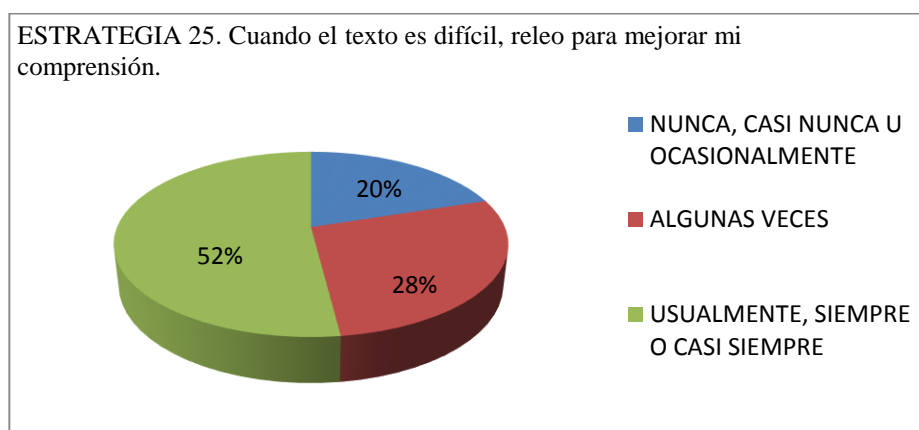
<sup>9</sup> Por ejemplo, ubicar nuevas palabras dentro del contexto, imagen mental de la palabra y del significado de la palabra, acrónimos.

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

información relevante esto incluye representaciones base de significado, conocimiento semántico, conocimiento general y específico (Wagner, R. Schatschneider, C y Phytian, C. 2009). Según Cain, 2006; De Beni, Palladino, Pazzaglia, y Cornoldi, 1998 Citados por Wagner, R. et al, 2009, en los “poor Comprehenders” constantemente se encuentran debilidades en la memoria. Los resultados muestran que los estudiantes no hacen uso frecuente de esta estrategia, los porcentajes lo señalan 49% (121 estudiantes) usualmente, siempre o casi siempre; 28% (66 estudiantes) algunas veces y 23% (57 estudiantes) nunca, casi nunca u ocasionalmente.

**Estrategia 25: Cuando el texto es difícil, releo para mejorar mi comprensión.**

(Cognitive)

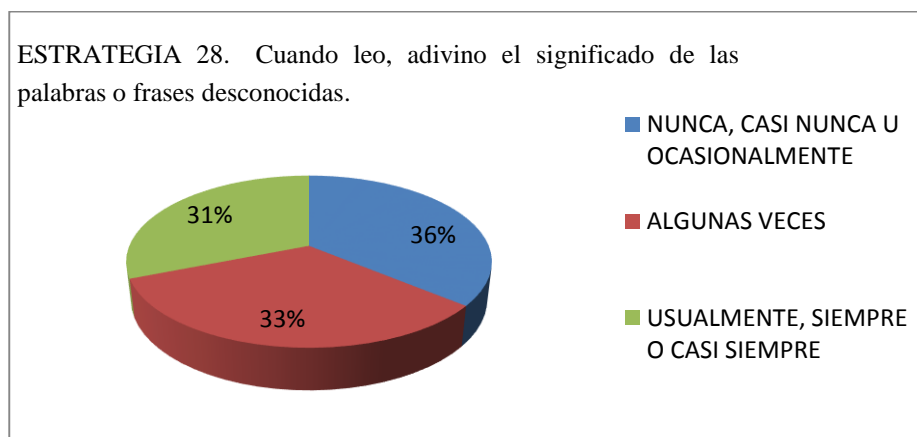


Relacionada con el grupo “practicing” y la estrategia “repeating” que de acuerdo con Oxford (1990 p. 70), consiste en hacer la lectura una y otra vez para lograr entender completamente el texto. Tener en cuenta que las lecturas se realizan con propósitos diferentes: Por ejemplo, para tener la idea general del texto, para identificar detalles, para hacer preguntas; entre otros. Expertos aseguran que cuando el lector lee el texto dos o tres veces, su comprensión del mismo evidentemente mejora. En este estudio el 52% (129 estudiantes) usualmente, siempre o casi siempre hacen uso de esta estrategia, el 28% (67 estudiantes) algunas veces y 20% (48

## COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

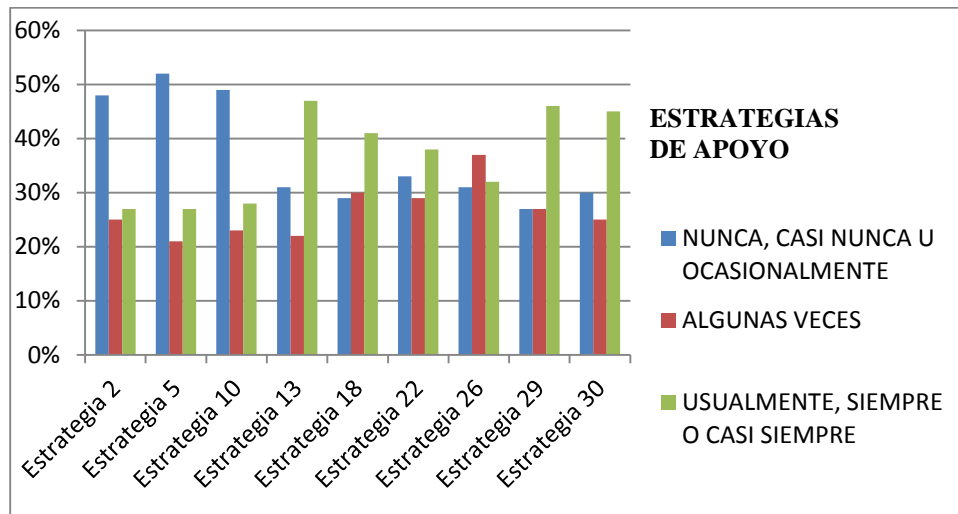
estudiantes) nunca, casi nunca u ocasionalmente releen. Estos resultados indican que un poco más de la mitad de los estudiantes usualmente releen el texto para su discernimiento.

Estrategia 28: **Cuando leo, adivino el significado de las palabras o frases desconocidas.** (Compensation)

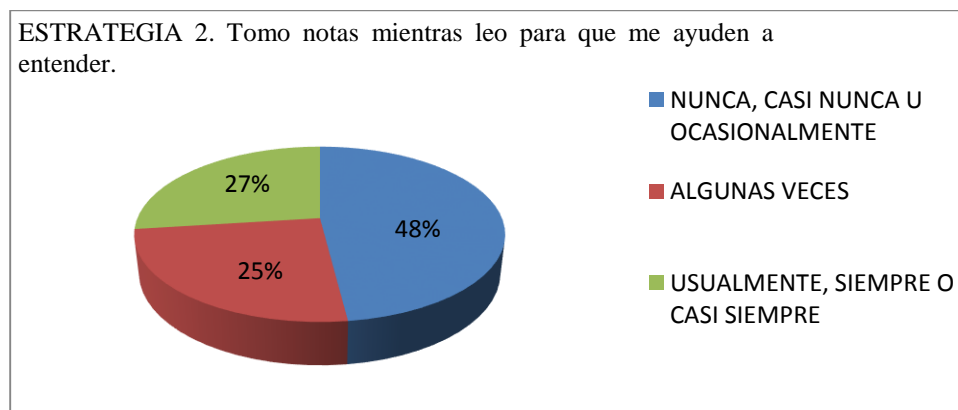


Llamadas también estrategias de inferencia o “inferencing”. Conforme a Oxford (1990 p. 90), esta estrategia envuelve una serie de pistas tanto lingüísticas y no lingüísticas para adivinar el significado cuando el lector no conoce todas las palabras. Un buen aprendiz, cuando se enfrenta a expresiones desconocidas, se educa en la adivinación. Si no lo hace cualquier palabra será obstáculo para la comprensión. Por su parte, Nuttall, C. (2005) refiere que predecir es importante porque activa los esquemas y trae a la mente experiencias y conocimiento asociado al tema que se esté leyendo. Es decir, que si el esquema se activa se puede entender más fácilmente un texto. El mayor porcentaje 36% (88 estudiantes) nunca, casi nunca u ocasionalmente la emplean, un 33% (82 estudiantes) algunas veces y el 31% (74 estudiantes) usualmente, siempre o casi siempre. De lo anterior, podemos inferir que los estudiantes poseen pocas herramientas lingüísticas y no-lingüísticas que no les permiten aún hacer conjeturas sobre lo escrito.

### 4.1.3. Estrategias de Apoyo



Estrategia 2: **Tomo notas mientras leo para que me ayuden a entender.** (Cognitive).

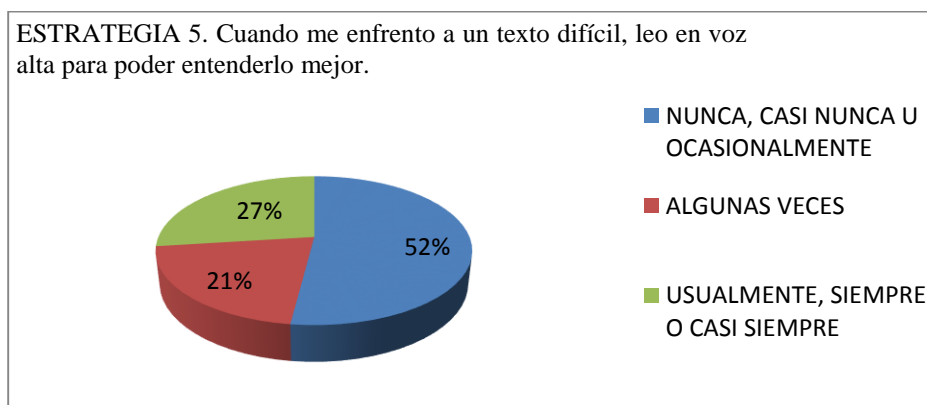


Conocida también como “Taking notes”, (Oxford, 1990 p.47). Tal como menciona Oxford, es una muy importante estrategia para el desarrollo de las habilidades de listening y reading. Su foco es la comprensión, incluso es válido hacerlo en la lengua materna o la que se está aprendiendo de acuerdo con el objetivo de la actividad. Hay varias formas y formatos que muestran cómo hacer “note-taking”. En lo que respecta a los estudiantes de ciclo 5, el 27 % (66 estudiantes) siempre, casi siempre o usualmente la emplean, un 25% (61 estudiantes) algunas veces y un 48% (117 estudiantes) nunca, casi nunca u ocasionalmente. Lo anterior muestra muy

## COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

poco uso de esta estrategia lo que indica que los estudiantes no ordenan, ni organizan la información, lo que les ayudaría a la interpretación del texto.

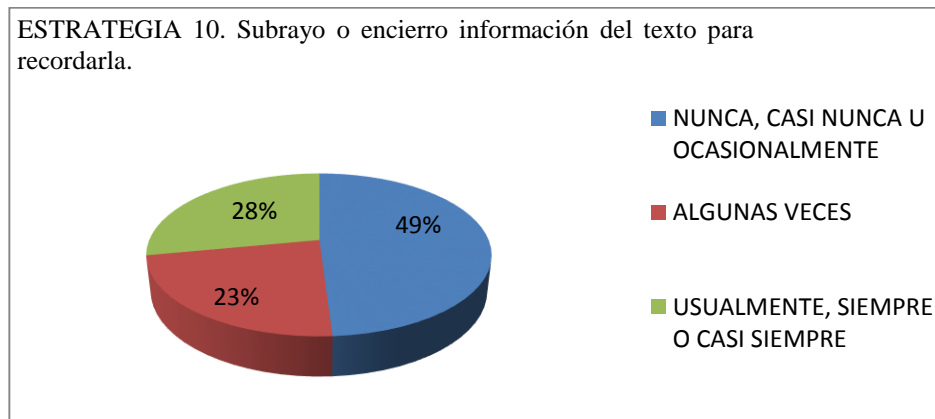
**Estrategia 5: Cuando me enfrento a un texto difícil, leo en voz alta para poder entenderlo mejor.**



También llamada “read aloud”. Esta es una de las más importantes actividades del éxito de la lectura (Bredenkamp, Copple, & Neuman, 2000) y está relacionada con la motivación, fluidez y de alguna manera con el deseo de ser mejor lector (Mooney, 1990). Dentro de los beneficios según Rog (2001) están: building vocabulary, developing understandings of story structures, supporting developing connections between print elements, encouraging high levels of understanding, teaching the reading process in a meaningful context, modeling fluency and motivating students to read<sup>10</sup>. La gráfica muestra que el 27% (68 estudiantes) siempre, casi siempre o usualmente la usan, el 21% (50 estudiantes) sólo algunas veces y el 52% (126 estudiantes) nunca, casi nunca u ocasionalmente la emplean. Estos resultados revelan que una gran cantidad de estudiantes no hacen uso de esta estrategia; también teniendo en cuenta las apreciaciones en los grupos focales se deduce que no la utilizan porque simplemente los docentes poco realizan la modelación de la misma.

<sup>10</sup> Construcción del vocabulario, comprensión de las estructuras de la historia, desarrollar conexiones de apoyo entre los elementos impresos, fomentar altos niveles de comprensión, enseñar el proceso de lectura en un contexto significativo, modelaje de la fluidez y motivación de los estudiantes hacia la lectura.

Estrategia 10: **Subrayo o encierro información del texto para recordarla.** (Cognitive).

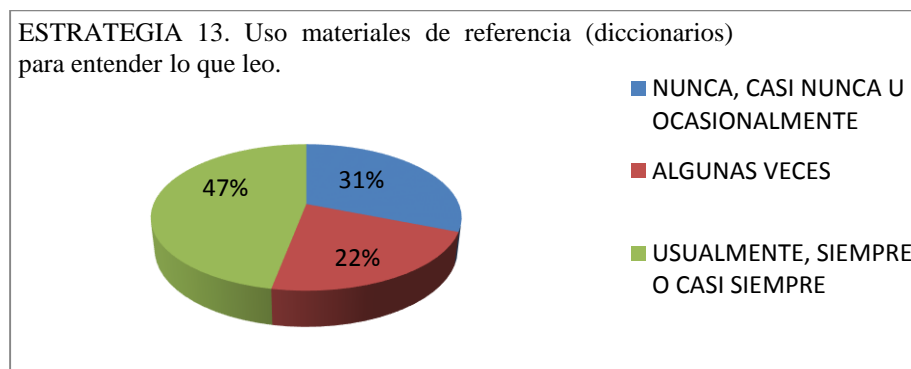


Llamada en inglés “Highlighting”. Esta estrategia le permite al lector ubicar la idea general o principal de un texto y saber si tiene éxito ubicando los puntos o ideas claves del mismo. De acuerdo con Oxford (1990, p.89) “Highlighting/Underlining is used to help students organize what they have read by selecting what is important. This strategy teaches students to highlight/underline ONLY the key words, phrases, vocabulary, and ideas that are central to understanding the reading<sup>11</sup>”. En concordancia con los resultados, esta es otra de las estrategias que amerita mayor atención y práctica ya que sólo el 28 % (70 estudiantes) siempre, casi siempre o usualmente hacen uso de esta estrategia, el 23% (56 estudiantes) algunas veces y el 49% (118 estudiantes) nunca, casi nunca u ocasionalmente.

<sup>11</sup> Resaltar/subrayar es usado para ayudar a los estudiantes a organizar lo que han leído, seleccionando lo que es importante. Esta estrategia enseña a los estudiantes a resaltar/subrayar SÓLO las palabras claves, frases, vocabulario e ideas que son centrales para el entendimiento de la lectura.

Estrategia 13: **Uso materiales de referencia (diccionarios) para entender lo que leo.**

(Cognitive).

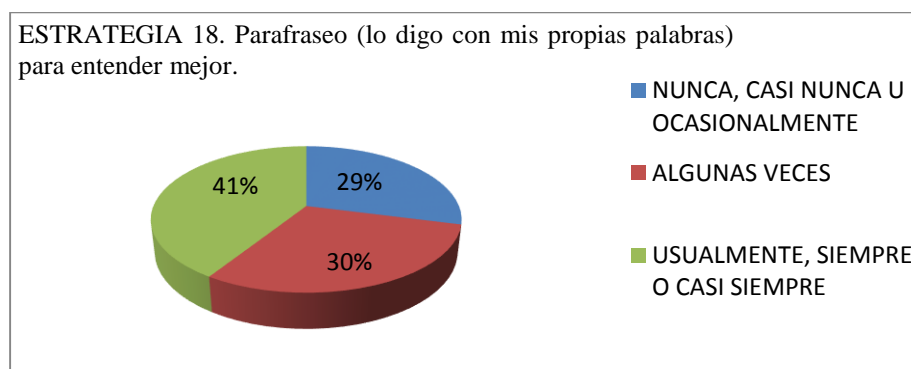


Denominada “Using resources” o “Look it up”, (Oxford, 1990 p. 81). Muchas investigaciones han demostrado que el uso del diccionario o de otro recurso no garantiza la comprensión de un texto, sin embargo, sugieren una intervención pedagógica o entrenamiento de cómo usarlo. Caleb Prichard (2008) en su artículo **Evaluating L2 readers’ Vocabulary strategies and dictionary use**, muestra algunas discrepancias que existen sobre el uso del diccionario en el ejercicio lector e indica que “Instructors following traditional grammar - translation methods have tended to focus on decoding text and have encourage the extensive use of dictionaries”<sup>12</sup>. En lo que respecta a los resultados el 47%, es decir 115 estudiantes marcaron que siempre, casi siempre o usualmente la usan, 22% (54 estudiantes) algunas veces y 31% (75 estudiantes) nunca, casi nunca u ocasionalmente. En estos porcentajes se nota un frecuente uso de esta estrategia por una gran cantidad de estudiantes, que en concordancia con Prichard el método que se usa no favorece la comprensión sino simplemente el significado literal de un texto.

<sup>12</sup> Los instructores seguidores de la gramática tradicional - métodos de traducción han tendido a enfocarse en la decodificación del texto y han estimulado el extenso uso de los diccionarios.

**Estrategia 18: Parfraseo (lo digo con mis propias palabras) para entender mejor.**

(Monitoring)

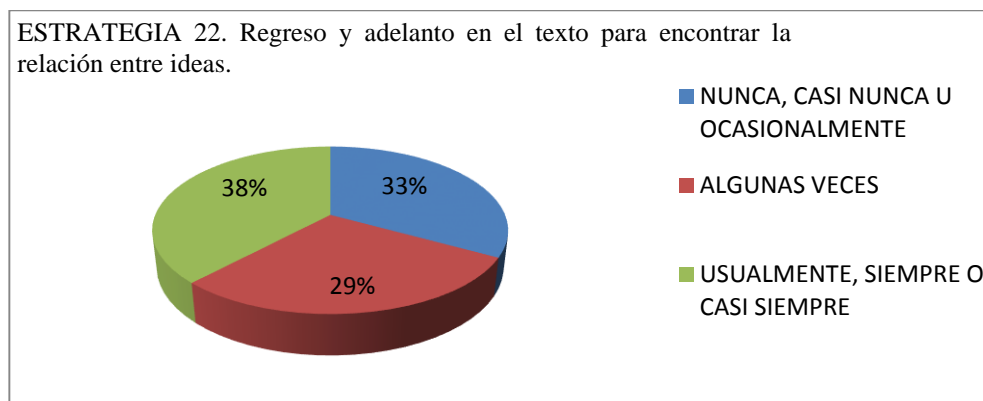


También conocida como “Paraphrasing”, “transferring”, (Oxford, 1990 p.85). Definida como “Paraphrasing involves putting the text into the reader’s own words. The reader must carefully read the text, think about the text and then transfer the author’s message into the reader’s own words<sup>13</sup>”. Esta estrategia ayuda a memorizar las ideas principales e información específica que contenga el texto. Algunos investigadores usan el acrónimo RAP (read a paragraph, ask questions about the text, paraphrase the text<sup>14</sup>) (Katims, & Harris, 1992); (Hagaman, & Reid, 2008); and (Hagaman, Luschen, & Reid, 2010) que asisten al lector a realizar conexiones metacognitivas. Da cuenta del monitoreo que hacen los estudiantes al leer. Los resultados muestran que el 41%, es decir 102 estudiantes marcaron que siempre, casi siempre o usualmente la usan, un 30% (72 estudiantes) algunas veces y un 29% (70 estudiantes) nunca, casi nunca u ocasionalmente. Cabe mencionar que faltaría ahondar en la interpretación que hacen los estudiantes del “parfraseo”, ya que este se confunde con la “traducción”.

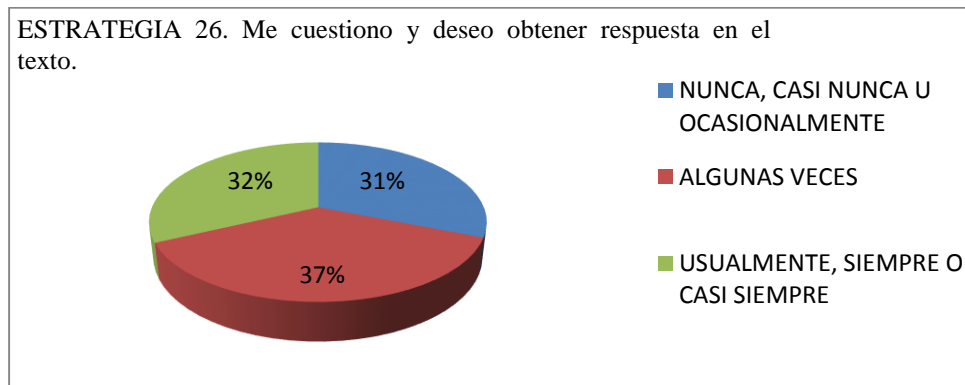
<sup>13</sup> El lector debe leer cuidadosamente el texto, pensar acerca del mismo y luego transferir el mensaje del autor en sus propias palabras.

<sup>14</sup> Leer el párrafo, preguntarse acerca del mismo y parfrasearlo.

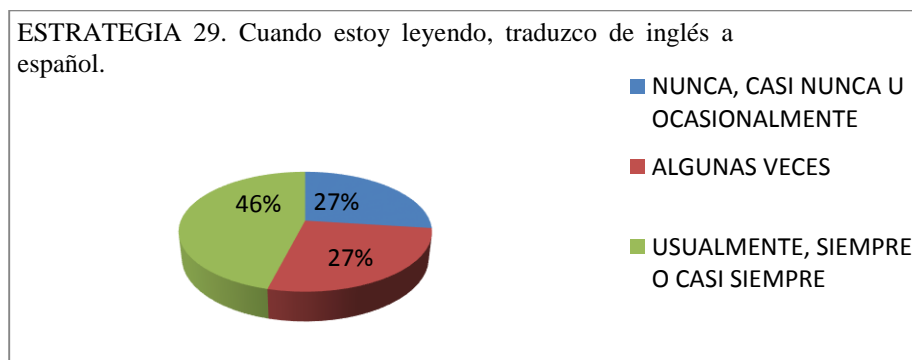
Estrategia 22: **Regreso y adelanto en el texto para encontrar la relación entre ideas** (Metacognitive).



En inglés, llamada “Rereading” o “Look-back and forward”. Esta estrategia ayuda a los estudiantes a monitorear su discernimiento sobre el texto. Generalmente se usa cuando se presenta un bloqueo o confusión al inferir el significado de un texto. Los beneficios de esta estrategia consisten principalmente en ayudar al lector a encontrar sentido a lo que lee y a encontrar detalles o información que no tenía para lograr una mejor comprensión. En este estudio el 38%, es decir 93 estudiantes marcaron que siempre, casi siempre o usualmente la usan, un 29% (71 estudiantes) algunas veces y un 33% (80 estudiantes) nunca, casi nunca u ocasionalmente. De esa manera, los resultados manifiestan que menos de la mitad de los estudiantes se aseguran de descifrar el contenido del texto cuando leen lo cual es una causa de que los estudiantes no están en capacidad de establecer relaciones dialógicas ni intra textualmente ni extratextual.

**Estrategia 26: Me cuestiono y deseo obtener respuesta en el texto.**

Denominada también “Asking questions”, (Oxford, 1990 p. 168). “The Question Strategy is a way of forming questions as you read in order to deepen your understanding and enjoyment of the text. Questions can be about clarifying the meaning of a phrase or passage, exploring important themes, considering the author's technique, or learning more about something you find interesting”.<sup>15</sup> En esta investigación el 32%, es decir 78 estudiantes marcaron que siempre, casi siempre o usualmente la usan, un 37% (91 estudiantes) algunas veces lo hace y un 31% (75 estudiantes) nunca, casi nunca u ocasionalmente. Estos resultados muestran que no se hace un uso frecuente de esta estrategia por tanto se deduce que los educandos muy pocas veces clarifican o verifican la información al abordar un texto.

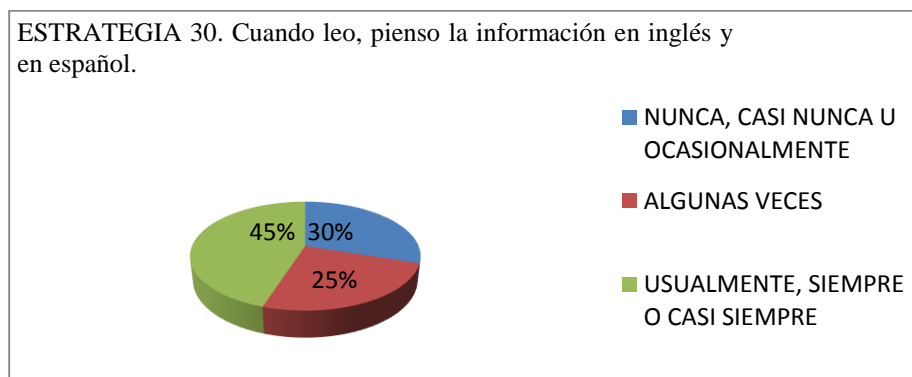
**Estrategia 29: Cuando estoy leyendo, traduzco de inglés a español.**

<sup>15</sup> Tomado de: [http://udleditions.cast.org/strategy\\_question.html](http://udleditions.cast.org/strategy_question.html). Question strategy.

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

También conocida como “Translating”. Esta estrategia evidencia el conocimiento que se tiene sobre la lengua extranjera, el nivel de vocabulario que se posee y como afirma Oxford, R. (1990) el conocimiento que se tiene sobre el metalenguaje. Este estudio reveló que el 46%, es decir 111 estudiantes marcaron que siempre, casi siempre o usualmente la usan, un 27% (67 estudiantes) que algunas veces y un 27% (66 estudiantes) que nunca, casi nunca u ocasionalmente. Esto indica que los estudiantes de ciclo 5 de la I.E.D Juana Escobar no han desarrollado un adecuado nivel y por ende ven la necesidad de traducir todo el tiempo de inglés a español haciendo uso del diccionario o de otra herramienta. El nivel de traducción que exige esta estrategia es que sea propio y autónomo, es decir que no necesite herramientas o personas para lograr comprender el texto.

### Estrategia 30: Cuando leo, pienso la información en inglés y en español.



Llamada en inglés “Transferring”. Oxford, (1990) indica que esta estrategia involucra el conocimiento previo como el insumo para poder realizar la transferencia a la lengua materna y de acuerdo con esto se determina si estas son correctas o erróneas. Estas transferencias se pueden dar a nivel lingüístico, conceptual o de cualquier otro aspecto del idioma. Este estudio muestra que el 45%, es decir 110 estudiantes marcaron que siempre, casi siempre o usualmente la usan, un 25% (61 estudiantes) algunas veces y un 30 % (73 estudiantes) nunca, casi nunca u

ocasionalmente lo hace. El porcentaje más representativo indica que usualmente lo hacen, sin embargo, queda la duda si las transferencias que hacen los estudiantes son las adecuadas.

#### **4.2. Análisis de las entrevistas aplicadas a los grupos focales.**

El propósito de emplear grupos focales en el presente estudio es obtener datos cualitativos que aporten al desarrollo del primer objetivo específico de esta investigación, mediante la intervención de los entrevistadores con los dos grupos, quienes realizan preguntas con diferentes grados de profundización, partiendo de lo general a lo particular, como lo menciona Páramo, P. 2008 (p.145).

Razón por la cual, se elaboró una entrevista tipo semiestructurada con el objetivo de conocer los entornos de aprendizaje (casa, colegio, red) en donde estudiantes de ciclo 5 de la I.E.D Juana Escobar suelen realizar sus actividades escolares y extraescolares, lecturas y tareas, recursos con los que cuentan para llevarlas a cabo, haciendo énfasis en las prácticas de la lectura en inglés. Este instrumento se aplicó el 3 de octubre de 2014 a dos grupos focales; uno de la jornada de la mañana y el otro de la tarde. Los estudiantes pertenecientes al ciclo cinco (décimo y once); Fueron seleccionados de manera aleatoria.

La información que se obtuvo fue almacenada en equipos de grabación de audio y de video y en hojas a manera de apuntes, lo que permite un acercamiento intrínseco a los actos de habla en contexto.

En seguida, se presenta por jornada escolar cada pregunta realizada, seguida de las respuestas más relevantes que dieron los estudiantes y su respectivo análisis. Lo anterior se hace a la luz del propósito de la entrevista y el primer objetivo específico de la presente investigación. La abreviatura “E” hace referencia al estudiante y la “ENT” hace alusión al entrevistador.

**Grupo focal 01 jornada mañana.**

Este grupo estuvo conformado por 14 estudiantes, de los cuales 11 son de grado décimo (cinco hombres y seis mujeres), 3 de grado once (un hombre y dos mujeres), de los estudiantes entrevistados dos eran repitentes. La duración de esta entrevista fue de una hora, con un número aproximado de 29 preguntas.

**1. ¿Le gusta el inglés? Si: 5            No: 2            más o menos: 7**

E6: pues más o menos, pues también. Así como uno entiende temas hay otros que no entiendo y toca reforzarlos en casa.

E7: a mí sí me gusta aunque a veces hay cosas que no entiendo y pues a mí se me dificulta y me da pereza. Pero pues...

E11: pues a mí más o menos pues como han dicho todos es muy importante y es muy útil y pero hay que no tanta lectura sino como más práctica para poder entender mejor.

Las respuestas dadas a esta pregunta evidencian que son pocos los estudiantes que verdaderamente sienten un gusto específico por el idioma inglés, contrastando con la posición de la mayoría de entrevistados, la cual refleja escasa motivación por el aprendizaje de esta lengua. Lo anterior permite comprender que de entrada ya hay una predisposición negativa en el rol del educando, debido a situaciones como el poco entendimiento, pereza, intereses particulares entre teoría y práctica y necesidad de refuerzo.

**2. ¿Le gusta leer en inglés?**

E2: no, aunque uno sí entiende en ciertos párrafos, pero del resto no hay partes que uno se confunde y pierde lo que ya entendió, entonces es muy difícil leer en inglés.

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

E3: no a mí no me gusta. Porque aunque hay conceptos que uno entiende eh como dijeron ahí, eh uno se pierde mucho, tal vez la traducción que uno piensa que es que dice ahí no es.

Las respuestas a esta pregunta confirman el escaso gusto que sienten los estudiantes por este idioma y en especial por una de las habilidades de comprensión como lo es la lectura, a partir de las afirmaciones se puede mencionar que muy pocos han tenido experiencias significativas en lectura en inglés, algunos manifiestan desilusión por su inadecuada pronunciación quizás cuando leen en voz alta, falta manejo de la comprensión por párrafos, bastante confusión al momento de comprender las ideas principales, recurrencia a la traducción literal, preferencia por los diálogos cuando deben asumir roles para su representación. En este punto es considerable revisar el proceso de la lectura a través de enfoques como el bottom-up y el top-down. Goodman's (1970) citado por Brown, D (2007).

### 3. ¿Con qué frecuencia lee usted en inglés?

E3: eh! con frecuencia pues a mí **me gusta mucho la música en inglés, y yo a veces imprimo** las hojas y las leo en inglés para aprendérmelas, y en las clases de inglés..

E7: a mí no me gusta leer, pero cuando veo algunas **películas o programas** que están en inglés me gusta leer los **subtítulos**, del resto pues no.

E8: eh! solamente cuando hay clases de inglés.

La frecuencia con que los estudiantes leen textos en inglés es reducida, debido a que muchos solo lo hacen en las clases de inglés; lo cual sucede dos veces a la semana siempre en cuando no hayan otras actividades o situaciones que alteren la normalidad académica de la institución. Aquellos pocos que leen con mayor constancia lo hacen a partir de sus gustos propios como lo son las letras de sus canciones favoritas-, y cuando ven películas y programas apoyados en los subtítulos.

#### 4. ¿Qué tipo de textos lee en inglés?

**a. Lecturas académicas:** artículos (revistas, periódicos, etc.), ensayos, escritos de opinión, material de referencia (diccionarios), etc. **b: Lecturas personales:** historias, novelas, chistes, cuentos, poemas, tiras cómicas, recetas, tarjetas, mensajes, revistas, menús, manuales, cartas, emails, anuncios, programas, hojas de vida, cuestionarios, etc. Brown, H. Douglas (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices* (1a Ed.). New York: Longman (p. 186).

E11: de pronto si cuando uno mira los emails y todo lo que le envían al correo.

Se puede observar que existe un gusto variado al momento de leer textos en inglés (lecturas de orden académico y personal) y con una tendencia hacia lo común y novedoso. Es decir, textos como talleres, diálogos, canciones, cuentos y novelas, ocupan un lugar importante en el desarrollo de las clases de inglés. Pocos se han familiarizado con la lectura de textos en inglés que llegan a sus mails o correos electrónicos, aquí sería importante y favorable que los estudiantes empezasen a configurar sus correos o menús en inglés con el ánimo de ir generando la cultura de leer más en inglés.

**5. ¿Cuáles son los tipos de lectura en inglés que más le gustan?** Historias, Cuentos, noticias, farándula, lecturas académicas, etc.

E5: a mí me gustan los chistes.

E13: diálogos, historietas y cuentos también.

Se percibe que los textos en inglés que contienen una gran carga de diversión, humor, actualidad, imaginación, creatividad, saber popular, entre otros, son los más seleccionados al momento de leer por parte de los estudiantes. Lo anterior conlleva a pensar que los soportes visuales y auditivos son esenciales y motivadores al momento de hacer procesos lectores en

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

lengua extranjera, debido a que dichos elementos mejoran la estética de los textos, atrapando la atención de los estudiantes.

**6. ¿Le gusta leer más en documentos físicos o en documentos online?**

E1: impresos, porque uno puede como tenerlos un poquito más.

E2: impresos porque le quedan a uno más fácil de cargarlos a cada lado, en cambio los ONLINE pues hay anuncios que uno los ve así y luego se desaparecen.

E4: yo prefiero los ONLINE, me parece más fácil de encontrarlos.

E8: a mí me parecen mejor ONLINE, por ejemplo yo me concentro más como en el celular o en el computador, me parece mejor.

El formato en el que se presenta un texto genera diferentes sensaciones en quienes lo leen, ya que los estudiantes que están acostumbrados a leer textos físicos resaltan que estos son más fáciles de llevar, de encontrar como en las bibliotecas, los pueden tener por mucho más tiempo y releer si es necesario y el riesgo tecnológico de que al otro día no lo tengan es mínimo. Para otros, los documentos online o digitales están sin duda dentro de sus preferencias porque, cuentan con mejores herramientas instantáneas, son más fáciles de encontrarlo y provocan mayor concentración al momento de leer. Se advierte que las experiencias de los estudiantes con las nuevas tecnologías van generando conductas diversas en cuanto a la forma de afrontar los procesos de comprensión lectora en inglés, procesos que muchos han vivenciado de manera tradicional.

**7. ¿Tiene acceso a internet? SI: 13 NO: 1**

El acceso a Internet parece ser que no es una limitante para los estudiantes entrevistados, servicio que la gran mayoría tiene instalado en sus viviendas. Llama la atención el hecho de que no mencionen con entusiasmo al colegio como lugar de acceso a tal tecnología, debido a que la institución todavía no ha sido dotada de un internet que sea rápido y con cobertura en todos sus

## COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

espacios. Es importante resaltar que el colegio cuenta con un buen número de computadores para sus estudiantes, pero estos posiblemente requieren actualización, mejoramiento en las redes y accesorios.

### **¿En la sala de computadores del colegio ustedes trabajan empleando Internet de manera individual o grupal?**

Respuesta grupal: Individual, cada estudiante tiene su equipo.

E11: sí pero muchas veces toca con algún compañero porque hay equipos que no cogen internet. Entonces toca esperar que uno termine.

Lo enunciado confirma que el servicio de internet es limitado e intermitente en la institución educativa, lo que conlleva a pensar que el proceso lector no goza todavía de los aportes que ofrecen las herramientas tecnológicas. Dicha problemática hace que intenciones como las de leer en diferentes ambientes resulte agotadoras y dispendiosas tanto para el estudiante como para el docente.

### **En cuanto al tiempo diario que ustedes dedican al uso de internet:**

E8: yo paso más de tres horas, en Facebook, en twitter, y en, y en, nada, buscando canciones también en YouTube y a veces cuando hay trabajos y buscando así cosas.

E12: prácticamente dos horas en Facebook, en Internet haciendo trabajos en WhatsApp, en Internet.

Los estudiantes expresan que dedican un tiempo considerable al uso de Internet para navegar sobre todo en las páginas más comerciales y también como soporte para la realización de sus trabajos escolares.

### **¿En qué están durante todo ese tiempo?**

Se evidencia que Facebook es la prioridad cuando se habla de Internet, seguida de la consulta para realización de tareas, revisión de correos, participación en juegos, y WhatsApp. Lo dicho muestra en parte la realidad que vive el estudiante, quien se ha venido acostumbrando a hacer de Internet más que una herramienta, su centro de aprendizajes, de control y de mando; en este sentido vale la pena reflexionar sobre los usos pedagógicos de la tecnología ya que se

## COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

constituye en una herramienta visiblemente accesible, pese a las condiciones socio-económicas, pues resulta evidente cómo es posible optimizar los aportes de la tecnología a los procesos académicos.

### **8. ¿A qué otro tipo de tecnología tiene usted acceso?**

El celular es la tecnología personal que predomina en los estudiantes, así como los computadores y la adquisición de Tablets viene incrementándose de manera significativa, lo que conlleva a ratificar que los padres, familias y políticas educativas, han venido dotando a los estudiantes con aparatos tecnológicos que aportan a la adquisición de saberes, pero lamentablemente son pocos los que les dan un adecuado uso ya que en su mayoría los han convertido en dispositivo para el entretenimiento y distracción.

### **9. ¿Tiene acceso a lecturas en inglés (Internet)?** Si: 3 No: 11

E8: si a veces abro correos o algo así, pero a uno le toca traducirlos.

E12: por los correos también y en mi casa mi computador mantiene en inglés.

El acceso a lecturas en inglés mediante el uso de la Internet es diminuto, ya que dentro de sus hábitos leer en tal idioma es una actividad que sólo acontece en el colegio durante la clase de inglés. Es preocupante observar, que ante la importancia del inglés y en especial el desarrollo de la habilidad lectora, aún se carece de una cultura que beneficie los procesos lectores, los cuales deben trascender los espacios institucionales.

### **10. ¿En qué formato?**

Predomina tanto los textos en formato físico como digital.

### **11. ¿En qué formato le gusta leer más?** Físico: 5 Digital: 4 Ambos: 5

E10: pues digital, porque cuando no entiendo una palabra la puedo buscar.

El gusto por el tipo de formato (físico y digital) en el que los estudiantes suelen leer textos en inglés, es bastante semejante, es decir todavía hay un gran nivel de disfrute por la

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

lectura de textos físicos, lo cual es entendible si tiene en cuenta que las poblaciones de estratos inferiores han venido adaptándose de manera gradual a estas experiencias donde la tecnología ha venido desafiando las prácticas de lectura tradicionales.

### **12. ¿Ha realizado ejercicios de comprensión lectora en inglés, orientados por su docente de inglés y generalmente cómo son esas prácticas?**

E1: la profesora nos pasa la guía a cada uno individual o a veces por parejas entonces eh, ella le... si uno no lleva diccionario ella le presta a uno el diccionario y lo que uno no entienda pues puede írselo a preguntar. Hay veces que ella se para y lee con nosotros, pero la mayoría de veces si es cada uno.

A partir de este tipo de respuestas se concluye que la lectura de textos en inglés habitualmente se realiza de forma tanto individual como grupal a través de estrategias metodológicas como la guías de lectura, empleo del diccionario y el acompañamiento del docente, sin embargo, la descripción de las prácticas de lectura son un poco superficiales y al parecer monótonas y poco motivadoras.

### **13. ¿Habitualmente dónde realiza sus lecturas en inglés? Casa \_\_\_\_ Colegio\_\_\_\_**

E9: en ambas pero más que todo en el colegio porque uno se concentra más en lo que está haciendo.

La lectura de textos en inglés tiene como epicentro al colegio “durante las clases de inglés”, ya que algunos manifiestan que es el sitio donde mejor se pueden concentrar. La lectura en inglés en casa es mínima, lo que muestra escasa necesidad de ejercitar sus procesos lectores en espacios extra escolares, factor no favorece el sentido de la asignatura y menos aún la meta que el gobierno nacional y local persiguen con propuestas como el Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019 y el de Bogotá Bilingüe, los cuales requieren para su cumplimiento que el educando cree nuevos espacios para ejercitar y profundizar las habilidades de comprensión y producción de una lengua extranjera.

**¿Con qué frecuencia leen ustedes en la clase de inglés?**

E7: en la clase así sean oraciones pero siempre estamos leyendo.

La lectura de textos en inglés es una habilidad que de manera frecuente se trabaja en el desarrollo de la signatura, lo que sin duda alguna, no favorece la consolidación del proceso de aprendizaje toda vez, que como ya se ha resaltado, la baja intensidad de horaria asignada institucionalmente para la asignatura, no permiten evidenciar los avances y logros si se comparan con el nivel de desempeño que establece los Estándares del MEN. Sumado a este resultado se debe tener en cuenta también el hecho de que en las demás asignaturas no haya un refuerzo de transversalidad curricular lo que agrava la situación, ya que como sucede en la lengua materna la lectura debe ser ejercitada de manera constante, en diferentes espacios y momentos.

**¿Cómo consideran ustedes que es su nivel de lectura?**

E8: yo digo que más o menos, pues si uno aprende algunas cosas pero hay veces que uno con el tiempo se le va olvidando y muchas veces a nosotros no nos dan mucha clase, a mí se me olvida, por eso digo que depende.

E10: para mí sí, o sea entre más pasa el tiempo más aprendo y pues más fácil se me hace la lectura. De pronto *algunas frases son como las que ya hemos visto* y entonces ya vamos mirando que ha mejorado.

Pese a la realidad mostrada por las pruebas ICFES Saber 11, los estudiantes son bastante optimistas frente a sus avances en su nivel lector en inglés, ya que valoran el hecho de distinguir vocabulario en las oraciones; manifiestan que con el paso del tiempo han ido adquiriendo estructuras y expresiones. Sin embargo, viéndolo desde los niveles de proficiencia del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas el cual establece que un usuario o aprendiz en B1 (nivel que debe lograr estudiantes de once) debe *leer textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio* (pág. 71), el panorama es bastante desalentador.

**14. ¿Qué recursos utiliza para apoyar sus lecturas en inglés?** Diccionario impreso, diccionario ON-LINE, traductor de Internet, páginas especializadas.

E9: Eso depende porque si estamos acá solo puedo diccionario impreso, pero si estamos en la casa en el traductor pero muchas veces eso no traduce lo que es, nada que ver.

Los diccionarios tanto físicos como los de la Web y los traductores son las herramientas que los estudiantes más emplean para asistir y respaldar la lectura de textos en inglés. Esta realidad, sigue resaltando la importancia de tener acceso a diferentes recursos o instrumentos que faciliten los procesos lectores en otro idioma, pero estos deben enseñarse a usar de manera adecuada.

**15. ¿Qué tan importante es la lectura en inglés para usted como estudiante de ciclo 5?**

E12: eh si es importante eh como lo dicen para el ICFES, para la carrera e incluso para uno relacionarse con personas del extranjero.

E14: es importante porque para un trabajo le piden inglés o una experiencia que tenga.

El reconocimiento que los estudiantes hacen sobre la trascendencia que tiene dicho idioma, en especial la habilidad de lectura, en la vida de una persona, es el acertado, ya que su relevancia lo proyectan hacia pruebas como el ICFES, a la Educación Superior, a tener mayores posibilidades en el campo laboral, a la interacción con personas de diferentes países, entre otros.

**16. Si tuviera la oportunidad de practicar o mejorar su comprensión lectora en inglés, ¿qué otras herramientas o qué otros medios utilizaría?**

E3: si el internet y por ejemplo dialogar con dialogar con personas que ya sepan hablar bien inglés para entender más a interactuar.

E4: cursos virtuales y en persona.

En primera instancia se percibe que los cursos virtuales que posibilita la Internet, están dentro de su abanico de opciones con lo que consideran que podrían superar debilidades en la

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

comprensión de textos en inglés, aunque no le restan importancia a las prácticas y cursos presenciales. Destacan algunos ejercicios que aportan a la comprensión, como lo es el estudio de las letras de canciones en inglés. Por otro lado, manifiestan que es muy importante contar con profesionales idóneos en inglés, que sean competentes en la enseñanza y el desarrollo de la habilidad lectora.

**¿Qué harían cada uno de ustedes para mejorar ese proceso de lectura en inglés?**

E1: yo creo que con un libro físico.

E8: sería virtual pues porque ahí uno puede encontrar muchas cosas, pues como dice la profesora hay juegos y eso yo me concentro más en eso. Yo pa qué cojo un libro si no yo no voy a entender lo que dice ahí ni nada.

Las respuestas conllevan a pensar que los estudiantes son conscientes de su actual nivel de lectura, se percibe que están abiertos a propuestas que aporten al mejoramiento del proceso lector, bien sea por medio de material físico o herramientas virtuales.

**¿Qué estrategias de lectura utilizan cuando tienen un texto? ¿Qué es lo primero que hacen con ese texto?** Cogen palabra por palabra con el diccionario, primero le echan una mirada general, ver si tiene dibujito, subrayan, encierran, buscan en el diccionario.

E3: analizar primero el texto y pues si tiene dibujos uno se guía mucho mejor.

E4: eh yo primero lo leo, y luego lo repito varias veces y si hay palabras que no entiendo las busco en el diccionario.

E7: yo primero miro, solamente miro y si tiene preguntas o algo del texto y si veo que no entiendo nada pues traduzco palabra por palabra hasta tener un texto mejor.

E8: yo igual, yo como reviso para ver si es un texto que hemos trabajado o algo así y si no pues con el diccionario.

E9: yo igual, pero miro, reviso que tiene, o también por el título uno se guía, entonces ver el título a ver si uno lo conoce o sabe más o menos que es ya uno va a conocer el texto y si no con el diccionario.

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Se observa que los estudiantes al confrontar un texto en inglés, recurren a ciertas estrategias posiblemente transferidas desde su lengua materna a procesos de comprensión en idioma extranjero como: 1. el hecho de ubicar imágenes que les contextualice la lectura; 2. leer varias veces el texto para ir comprendiendo conceptos; 3. el uso del diccionario para entender mejor las palabras; 4. revisan si el texto tiene preguntas; 5. tienden traducir palabra por palabra; y 6. optan por pregunta al docente y a los compañeros que sepan más.

Se podría afirmar que los estudiantes si recurren a varias estrategias, sin embargo sería importante enfatizar en el entrenamiento consciente sobre el manejo adecuado de las estrategias metacognitivas para la comprensión de textos escritos en inglés. En este punto se puede mencionar las bondades que ofrece, inicialmente las estrategias globales (orientadas al análisis global del texto, son intencionales y planificadas por el lector para monitorear y dirigir su lectura); después las de resolución de problemas (incluyen acciones que el lector utiliza para comprender mejor el texto mientras lo aborda y le permite buscar técnicas para resolver dificultades); y finalmente las de apoyo (mecanismos básicos de soporte para comprender el texto; por ejemplo, el uso de fuentes primarias, de referencia o del diccionario).

**¿Tiene que ver la extensión del texto con que ustedes lleguen a leerlo o no y de pronto el tipo de texto?**

E1: a veces. porque si el texto es muy largo pues uno como se desmoraliza o sea a mí me da perecita eso. Pero si es cortico pues uno lo hace uno pues sabe que lo va a terminar.

E11: yo prefiero que sea corto y con dibujos. Si es muy largo y se ve aburridor no me dan ganas de leerlo.

E13: que sea corto y con dibujos pero cuando es largo uno trata de leer algo para ver cuál es la idea principal o sino le toca a uno ahí sí con el diccionario palabra por palabra.

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

A partir de esta pregunta, se puede observar que los textos que son largos o cuyos títulos no son interesantes se convierten en lecturas poco o nada llamativas para los estudiantes y normalmente optan por no leerlos. Dicha actitud es en parte heredada desde los procesos lectores que el estudiante ha realizado en su lengua materna, lo que complejiza el hecho de pensar en estrategias que estén conforme a sus gustos y que a la vez respondan a los niveles de comprensión que demanda los estándares para estudiantes de ciclo 5.

En este sentido vale la pena citar a Zuleta E, (1982), quien hace y retoma las siguientes afirmaciones propias de la comprensión de textos:

No hay autores fáciles, lo que hay son lectores fáciles..., lo que le falta no son elementos, lo que le falta es interpretación, posición activa, discusión con el texto. Pero el estudiante tiene una posición pasiva, deme elementos, métodos, es decir cabestro, pero ¿cuál es el método? El método es pensar, es interpretar, critica. (p. 8-9).

**¿Ustedes cuántos libros completos en inglés han leído?**

E6: yo si leí un libro pero era muy cortico pero a mí me gustaba leerlo porque era de un delfín, era para niños chiquitos. No recuerdo el nombre.

La lectura de textos completos en inglés ha sido pobre por no decir que ausente en la cultura lectora de los estudiantes, lo que deja entrever que la mayoría de lecturas en dicho idioma que realizan en su cotidianidad son seguramente fragmentos o sencillamente textos muy cortos, situación que no aporta de manera significativa; ni favorece el acto de la comprensión lectora.

**ENT: ¿A quién o a qué creen que se debe ese avance que han tenido en cuanto a lectura en inglés?**

E3: yo creo que también parte y parte porque, Cuando uno estaba pequeño a uno le decían esto es así, eso es así, pero uno ya uno ya tiene conciencia, y dice no pues es que también es voluntad de uno.

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

E5: de los dos. Si yo no pongo interés tampoco voy a aprender y si el profesor no tiene interés en enseñarme tampoco ninguno de los dos va a dar lo necesario.

E11: yo pienso que es de los dos porque uno tiene que ser autónomo y buscar la forma de entender los temas, pero si uno definitivamente no entiende algo tiene la ayuda del profesor para entender el tema.

El rol del docente en el proceso lector en inglés es altamente valorado por parte de los estudiantes, a lo que además agregan que también es clave la disposición e interés que el estudiante le coloque a sus procesos. Resaltan el grado de conciencia, de voluntad y de autonomía que debe caracterizar a un estudiante de ciclo cinco; así como también el interés de parte del docente en el proceso de enseñanza.

**ENT: ¿Cuál es su propósito principal cuando usted lee en inglés?**

E2: aprender a conocer las palabras y distinguirlas y también saber lo que uno está leyendo. Conocer más.

E10: para mí pues depende del tema. A veces lo hago para aprender más vocabulario y a veces lo hago para informarme más del tema.

E14: para comprenderlo y tener mejor vocabulario, mejor expresiones.

El conocer, informarse más sobre los temas, aprender más vocabulario y expresiones, sintetizan las intenciones que tienen los estudiantes al momento de leer textos en inglés. Aquí es donde las lecturas o guías que con frecuencia se preparan para todos los estudiantes deben también intentar responder a sus intereses y expectativas particulares, lo cual se convierte en un reto para el docente al momento de preparar sus clases y si a esto le sumamos factores como el hacinamiento en las aulas y el tema de la inclusión, termina siendo una situación bastante compleja.

**¿Recuerda el nombre de alguna *página especializada* en inglés en la que usted suele practicar la lectura?**

E3: yo si he escuchado OPEN ENGLISH, y una prima, es que no me acuerdo el programa. pero una prima estudia ahí. No es que no me acuerdo el programa.

E4: en el SENA también hay cursos virtuales para mejorar.

E6: en la MANSIÓN DEL INGLÉS una tarea que una vez nos dejó la profesora eh y una cuenta también es pero no me acuerdo el nombre, que también es pa aprender.

E6: no me acuerdo de ninguna página, aunque si he practicado una porque mi hermana creo que ahorita está con la profesora de inglés y pues es chévere, es como entretenido,..Duolingo.

Aquí se evidencia, por parte de los entrevistados, conocimiento de algunos sitios de la web (Open English, Sena, Mansión del Inglés, Duolingo) que son aptos para el fortalecimiento del aprendizaje del inglés. Lo alarmante es que muy pocos han tenido la experiencia de estudiar cursos completos o apoyar sus procesos a partir del uso de páginas especializadas; lo que se constituye en un reto para los docentes en el sentido de incentivar el conocimiento y la interacción extracurricular con páginas, cursos y programas que circulan a través de las redes, para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Algunos estudiante quizá no lo han hecho posiblemente por costo que deben asumir, o porque necesitan de equipos tecnológicos o porque no han tenido una ruta a seguir frente al empleo de las mismas.

**17. ¿Ha realizado algún curso de inglés?**

E4: en el SENA virtual pero no los he completado.

E7: yo si hice un curso de inglés en la Primera de Mayo, pero, pues aprendí, yo aprendí harto, pero pues no se a lo último no me dieron digamos el certificado de que yo estudié y la plata perdida.

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

El SENA virtual es un curso que algunos estudiantes han trabajado pero no todos finalizaron sus contenidos, debido a que en ese entonces los estudiantes no contaban con Internet en sus casas y a sus padres se les dificultaba darles dinero para que fueran a un café internet.

Los cursos presenciales han sido mínimamente empleados debido al costo que representa para sus familias y al hecho de tener que transportarse, ya que la ubicación del barrio es bastante alejada de sitios para estudiar inglés.

### Grupo focal 02 jornada tarde.



Este grupo estuvo conformado por 12 estudiantes, de los cuales 6 son de grado décimo (cuatro hombres y dos mujeres); y 6 de grado once (tres hombres y tres mujeres). Ninguno en estado de repitencia. La duración de esta entrevista fue de una hora y doce minutos con un número aproximado de 25 preguntas.

#### 1. ¿Le gusta el inglés? Si: 6 No: 6

E3: Mi nombre es Germán no me gusta el inglés, nunca se me ha dado eso de los idiomas

E9: Mi nombre es Karen si me gusta el inglés porque creo que abre muchas puertas para tener un trabajo laboral mucho más estable y porque quiero estudiar una carrera basada en idiomas

E12: Mi nombre es Eric no me gusta el inglés porque no soy muy bueno para ese idioma pero me siento obligado a aprenderlo.

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Las opiniones frente al gusto por el inglés se encuentran divididas. Quienes expresan de manera positiva su opinión lo hacen a partir de perspectivas como: el trabajar en el exterior; herramienta para la vida; tiene un rango de utilidad inmenso; han tenido muy buenos docentes; y porque dicho idioma propicia mayor acceso a sectores académicos y laborales. Aquellos que manifiestan no gustarles evidencian premisas como: creen no tener las capacidades para aprenderlo; las prácticas vivenciadas no han sido tan significativas; y existe una presión externa que crea la necesidad de aprenderlo por encima del gusto personal.

**2. ¿Le gusta leer en inglés? Si: 5 No: 4 A veces: 3**

E3: Pues a mí no me gusta porque cuando me ha tocado leer en inglés es porque he comprado algún objeto que viene con las instrucciones en inglés y eso entonces como que uno revendiza las cosas o sea vuelve lentos todos los procesos y eso me estresa mucho.

E8: pues a mí siempre se me ha dificultado porque por ejemplo hay muchas palabras que no le han enseñado a uno a pronunciar y nosotros las leemos es por leerlas más no porque uno quiera entonces depende del tema y de qué manera porque si, si el libro le nace a uno, o es más como tareas

E9: A mí si me gusta porque uno adquiere como palabras que no conoce y así uno se familiariza, incluso se va aprendiendo de esa forma.

Se observa que gran parte de los entrevistados sienten apatía y pereza al momento de realizar lecturas en inglés, porque consideran que leer es un acto difícil, su memoria a corto y largo plazo no se ha desarrollado de la mejor manera, sienten que la lectura es obligante incluso en aquellas ocasiones que les ha tocado leer manuales de aparatos tecnológicos, el hecho de no entender lo que leen les genera estrés, carecen de seguridad al momento de intentar comprender y sienten desmotivación porque son conscientes del desconocimiento de vocabulario. A quienes si les gusta, destacan las bondades que ofrece la lectura en inglés, ya que les permite aumentar su léxico y familiarizarse con nuevas palabras que aparecen incluso en videojuegos. Así mismo, se evidencia que los docentes que orientan la asignatura, deben encontrar y aplicar maneras

novedosas de asumir la lectura para lograr despertar el interés y la motivación de los estudiantes, en la mayoría de los casos.

### 3. ¿Con qué frecuencia lee usted textos en inglés?

E2: en las clases de inglés, cuando veo una película que no está en Español me toca leerla en inglés

E4: yo cada que, como ya dije compró un objeto o cada que juego video juegos.

E12: yo casi todos los días libros, redes sociales, libros, artículos ¿todos los días lees en inglés? casi todos los días pero eso me estresa. ¿O sea te sientes forzado a leer en inglés? sí creo que eso ya lo dije antes

La frecuencia de leer en inglés es mínima para varios estudiantes de los entrevistados, debido a que se han acostumbrado a confrontar dichos textos sólo en las clases de la asignatura de lengua extranjera o cuando tienen tareas. Otros limitan la lectura a los retos que los juegos de video les imponen, ya que se ven obligados a buscar la manera para entender comandos o instrucciones o para poder pasar los niveles. Hay una experiencia particular donde la estudiante expone que se siente saturada con los textos tanto físicos como digitales a los que diariamente accede.

### 4. ¿Qué tipo de textos lee en inglés?

E4: yo en el blog que tiene la profe y deja escritos para traducir, redes sociales.

E12: yo lo que está en japonés lo paso a inglés y comics, animación de comics, y segunda temporada de zombies lo estoy buscando.

Se evidencia un gusto alto por textos cortos en inglés que estén acompañados de buenas animaciones o imágenes, por aquellos que tienen contenidos musicales, jocosos y de ficción. En cuanto a la lectura de textos académicos, enuncian que solo leen lo que la docente les propone por medio del blog.

### 5. ¿Cuáles son los tipos de lectura en inglés que más le gustan?

E1: Bueno yo por ejemplo algunos comics los leo en inglés, pequeños pequeñas frases no pequeños párrafos en algunos libros que leo mmm en el colegio, eh artículos o que nos ponen a leer textos pequeños

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

E7: yo en cuentos, chistes y y y algunas canciones ¿Letras de canciones las lees? si si

E10: Pues yo, si lee textos así de ficción y cuando me entra la curiosidad que quisiera saber algo lo busco por internet, de textos que salen en internet y así y los traduzco

E12: Pues a mí me gustan las historias de internet como los Creepypastas que vienen en inglés

Las lecturas que más cautivan la atención de los entrevistados presentan una tendencia hacia lo cómico, lo innovador como el Manga, las letras de sus canciones favoritas en inglés, sobre deportes y sobre ciencia ficción. Es importante destacar que dichos textos suelen ser buscados o adquiridos preferiblemente en la Web. Por otra parte, hay estudiantes que simplemente hacen lectura sólo de los textos que su docente les presenta en clase de inglés.

### 6. ¿Le gusta leer más en documentos físicos o en internet?

E9: En internet porque ahí es donde encuentro las cosas que más me interesan y también porque en internet como que hay más herramientas y si no entiendo algo me voy al blog.

E11: Yo me iría como por las dos aunque un poquito más físico porque yo prefiero más como tener el texto en mi mano porque mayormente el internet lo distrae a uno pero el texto es mejor tenerlo a mano con eso cojo, leo y lo que no entienda me puedo ir al internet y sigo leyendo en cambio m m m y las palabras que no entienda me puedo ir al internet y sigo leyendo ¿Cuando tienes el texto en físico lo subrayas, encierras? No, no, cojo una hojita y empiezo a escribir lo que no entiendo y luego me voy al internet

La gran mayoría menciona que los textos digitales o los que se consiguen en Internet, vienen acompañados de más herramientas y aplicaciones. Así mismo, tienen a disposición y de manera instantánea traductores en línea (on line), lo que les facilita comprender los textos en inglés, en menos tiempo.

### 7. ¿Tiene usted acceso a internet?

E11: en mi casa, en la casa de mi hermano, donde doña Rosita jajaja ¿Quién es doña Rosita?\_la de enfrente, la de las cabinas y acá en el colegio a veces.

E12: En todo lado porque me logró robar las señales de wi-fi entonces mmm menos la del colegio es la única que no he podido tener, entonces yo creo que en todo lado tengo internet.

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Las respuestas permiten entender que los estudiantes han encontrado diferentes maneras de acceder al servicio de internet, algunos lo tienen en sus casas, otros recurren a sus amigos, a familiares, otros persisten en usar la red del colegio, y por supuesto a los café-internet o cabinas. Llama la atención el hecho que ellos poco mencionan su colegio, lo cual obedece a que el acceso a la web está condicionado y limitado a una clave de usuario o también debido a que los computadores de la institución no están suficientemente adecuados para navegar.

### **8 ¿A qué otro tipo de tecnología tiene usted acceso?**

Los celulares, portátiles y Tabletas están dentro de las tecnologías a las que los estudiantes tienen acceso, en lo que se percibe que las familias de los estudiantes destinan capital para la adquisición de bienes tecnológicos en respuesta a las exigencias que caracteriza a la educación hoy en día.

ENT: la mayoría dijeron que tenían acceso a internet en el colegio. Es desde la sala de informática o **es por qué usted tiene un celular con plan de datos?**

Se perciben opiniones divididas frente a la respuesta, debido a que algunos dicen que en la sala de informática, pero explican que la señal no es estable ni allí ni en cualquier otro sitio del colegio.

### **9. ¿Tiene acceso a lecturas en inglés?**

E1: Bueno, pues cuando tenía el celular lo tenía en inglés, el computador lo tengo en inglés y las descargas que hago las hago en inglés aunque no lea.

E9: Yo en mi casa tengo muchos libros en inglés. ¿Por qué? porque yo estudiaba en otro colegio y nos tocaba leer dos libros al año. ¿Cuántos libros en inglés tienes? Tengo más o menos 15 libros en inglés.

Mencionan tener diversas formas de acceder a diferentes tipos de textos en inglés. Se observa que la clase de inglés es de nuevo el espacio en el cual se tiene la oportunidad de hacer dichas lecturas. Sin embargo también se percibe que los aparatos tecnológicos han generado

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

nuevos retos en sus procesos de comprensión lectora, ocasionando que algunos opten voluntariamente o de manera obligante a configurar sus preciadas máquinas en dicho idioma o traducir al español los manuales de funcionamiento. Igualmente hay quienes han ido adquiriendo textos en inglés, los cuales han sido solicitados por sus docentes.

**10. ENT:** Bueno la mayoría de ustedes contestó leo cuando estoy en clase. **¿Cómo es ese proceso de lectura?**

E11: Pues nuestro profesor es relajado y ya ¿A qué te refieres cuando dices relajado? no lo da y no hay acompañamiento

E12: pues ella nos da el texto. Lee en español y en inglés y de vez en cuando cuando tenemos una pregunta ella no la responde y palabras que uno no entienda ella se las ayuda a traducir y ella explica en español lo que hay que hacer. A veces el texto es fácil pero cuando ya es un dolor de cabeza ella no lo ayuda a traducir. Prácticamente lo resuelve todo.

Dichos procesos son bastante heterogéneos, dado que los estudiantes han estado por años sujetos a las experiencias únicas que han tenido con sus docentes de inglés. Por un lado se percibe continuidad en las temáticas al momento de dar trabajo extra clase, ejercitación y socialización de los temas, breve explicación o introducción al momento de proponer los textos, los cuales suelen ser abordados en grupo o individual y regularmente ellos reciben breves pautas o directrices para favorecer la lectura. Es preocupante escuchar como en ocasiones el acompañamiento incesante que hace el docente a las lecturas se vuelve nocivo para el proceso de comprensión lectora que debe desarrollar el estudiante, contrastando con aquellas prácticas cuestionables en las cuales el maestro solo se dedica a entregar el texto que va a ser leído.

**11. ENT: ¿Dentro de lo que hace su profesor de casualidad alguna vez les ha dicho miremos el título, miremos las imágenes, que palabras reconocen y a partir de allí deducen contenido?**

E7: pues en sí es muy rara la vez ya que ella es la que siempre lee y nos dice de qué trata. y no sabemos si hay aprendizaje o habilidades.

E11: pues casi siempre es igual pero en ocasiones pone actividades donde tenemos que producir un texto. Ella tiene la misma rutina explica, taller y trabajo.

Estrategias como las enunciadas, con frecuencia son recordadas por los docentes de inglés al momento de ejercitar la lectura en sus estudiantes, lo cual suele desarrollarse por medio de prácticas monótonas o rutinarias, lo que puede estar generando desmotivación en la clase y por tanto la falta de compromiso e interés de parte de los estudiantes.

**12. ¿Cómo les resulta a ustedes más fácil leer individual, grupal y por qué?**

E3: Yo opino que en grupo porque solo creo que no haría nada y uno ya tiene **confianza con los compañeros** y ellos lo motivan a uno de que haga algo.

E4: yo sola, yo sola pues porque leo mejor y si no entiendo pues vuelvo a leer y vuelvo a leer hasta que lo entienda. Sola mejor porque a veces con los compañeros es que ya rápido y uno no logra a veces entender.

Algunos estudiantes destacan su preferencia por la lectura individual, pues hay ocasiones en que sienten necesidad por trabajar a su propio ritmo, optando por releer si es necesario. Mientras que la lectura grupal la valoran desde el trabajo colaborativo, ya que hacen énfasis en que el apoyo es necesario por el gran desconocimiento que se tiene del vocabulario. Manifiestan que leer de ese modo les genera confianza y motivación para afrontar textos en inglés. Esta situación, conlleva a pensar que los estudiantes son conscientes de sus limitaciones y fortalezas que presentan cuando leen en inglés, siendo conveniente optimizar dichas prácticas así como la elaboración de los propósitos que subyacen a cada lectura.

**13.** En esas lecturas de colegio o casa que ustedes realizan tiene que ver algo la extensión del texto para que ustedes lo lean o no? ¿Tiene que ver otros factores como el tema?

**¿Qué determina que usted vaya a leer un texto en inglés o no?**

E2: pues uno lo hace es como por la nota no por el interés.

E4: No depende de lo extenso sino de las imágenes que tenga , el título y eso.

E11: pues yo por lo general, o sea en mi casa cuando tiendo a leer es porque yo mismo busque el texto, no me importa si es largo o corto, como igual es el tema de mi interés entonces igual lo voy a leer pero así cuando es una temática que no me llame la atención no lo leo.

El tema, el título y las imágenes en las lecturas cumplen un papel esencial, puesto que son vistos como criterios por los estudiantes al momento de decidir si leer o no los textos en inglés que se plantea. Así mismo, los textos extensos no son muy llamativos pues de entrada les genera la sensación de preocupación por el vocabulario que no se conoce, causando desidia y desmotivación. Pero lo más alarmante es que varios estudiantes suelen leer exclusivamente por la valoración numérica que da el docente.

**14. ¿Habitualmente usted donde hace esas lecturas?**

E4: Yo en el colegio porque toca entregar.

E12: En mi casa porque mayormente me siento tranquilo y sé que tengo el computador al lado y la palabra que no entienda la miro y ya.

Se deduce que los estudiantes carecen de adecuados hábitos lectores en inglés y que dicha práctica todavía no ha sido extendida a todos los demás espacios en que ellos suelen estar. Así mismo, las respuestas evidencian que la lectura en clase como asignatura y espacio, subordina los deseos que tiene el estudiante, conduciendo a que la comprensión lectora sea más que un gusto, una obligación. La casa para algunos es el mejor escenario para estudiar, porque allí disponen de mejores herramientas y el estado de ánimo es más adecuado cuando de leer se trata.

**15. Este año ¿Cuántos libros se ha leído en inglés?**

E1: Yo ninguno. Me acuerdo que en sextico leí 5 textos corticos de cuentos

La lectura en inglés de textos u obras completas es precaria por lo menos en lo transcurrido del año 2014, ya que los estudiantes manifiestan sólo haber leído fracciones o apartados que son dados en clase de inglés o que consultan en internet.

**16. ¿Qué tan importante es para usted como estudiante de ciclo 5 actualmente leer en inglés?**

E5: Sí porque uno por medio de la lectura adquiere conocimiento

E9: Sí porque yo ya salgo y no sé qué vaya a hacer para ingresar a la U o para un cargo laboral

Se analiza que la lectura en inglés, en especial en estudiantes que van a culminar su bachillerato, posibilita la obtención de conocimientos, conduciendo al aprendizaje de dicho idioma. Pese al limitado gusto por la lectura en lengua extranjera, los estudiantes reconocen la importancia de desarrollar dicha habilidad, ya que es clave para la Educación Superior y para el campo laboral.

**17. Si tuviera la oportunidad de practicar o mejorar la comprensión lectora en inglés ¿qué otras herramientas o que otros medios usted utilizaría?**

E4: Leyendo varias veces o estudiando puede ser en físico o en internet.

E6: Leyendo canciones y escuchando m m m. E9: Haciendo un curso en una institución

E12: Retomaría lo visto y empezaría a leer monólogos para ir viendo como se desarrolla una conversación, saber usar las palabras y tomaría un curso ON LINE más viable.

Con esta pregunta se percibe el interés por mejorar la competencia lectora en inglés, frente a lo cual cualquier intensificación, profundización y estrategia didáctica, en dicho idioma tendrá buena acogida, bien sea en formato digital o físico.

**18. ¿Cuántos de ustedes han hecho cursos de inglés y en dónde?**

Los estudiantes en su mayoría no han realizado cursos de inglés, quienes lo han intentado no los han finalizado del todo, lo cual obedece a razones económicas, gustos y expectativas personales y al factor tiempo.

**4.3. Análisis de los Estándares Básicos de Competencia Para Ciclo 5 en la Habilidad de Lectura en Inglés (MEN 2006), Frente a las Estrategias Metacognitivas Identificadas para la Comprensión Lectora en Inglés.**

La siguiente tabla (figura 6) presenta la correspondencia que guardan los diez estándares de lectura en inglés para ciclo cinco y las sub-competencias comunicativas (lingüística, pragmática y sociolingüística) que establece el Ministerio de Educación Nacional, en relación con las treinta estrategias metacognitivas (globales, resolución de problemas, y de apoyo) que contempla la encuesta EECLI, la cual es una traducción directa al español del cuestionario SORS, para la comprensión de textos en inglés .

Dicho entrecruzamiento fue el resultado de las discusiones pedagógicas y académicas hechas por los investigadores del presente trabajo, y teniendo como referencia los conceptos establecidos en la guía 22 sobre estándares y competencia comunicativa (figura 8).

COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Figura 8. Correspondencia entre estrategias metacognitivas y Estándares de lectura.

|   |                          | ESTRATEGIAS METACOGNITVAS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA EN INGLÉS |                    |                      |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |                         |   |   |    |    |    |    |    |          |   |   |    |    |    |    |    |    |    |   |   |  |
|---|--------------------------|---|--------------------|----------------------|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|-------------------------|---|---|----|----|----|----|----|----------|---|---|----|----|----|----|----|----|----|---|---|--|
| ESTÁNDARES DE LECTURA INGLES CICLO 5<br>GUÍA N° 22 MEN. COLOMBIA 2006   | COMPETENCIA COMUNICATIVA |   |                    | ESTRATEGIAS GLOBALES |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    | RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS |   |   |    |    |    |    |    | DE APOYO |   |   |    |    |    |    |    |    |    |   |   |  |
|   | LINGÜIS TICA             | PRAGMÁ TICA   | SOCIO LINGÜIS TICA | 1                    | 3 | 4 | 6 | 8 | 12 | 15 | 17 | 20 | 21 | 23 | 24 | 27                      | 7 | 9 | 11 | 14 | 16 | 19 | 25 | 28       | 2 | 5 | 10 | 13 | 18 | 22 | 26 | 29 | 30 |   |   |  |
| 1. Identifico palabras clave dentro del texto que me permiten comprender su sentido general.                              | X                        | X   |                    |                      |   | X |   |   |    |    |    | X  | X  |    |    |                         |   |   |    |    |    |    |    |          |   |   |    |    |    |    |    |    | X  |   |   |  |
| 2. Identifico el punto de vista del autor.  |                          | X   |                    |                      | X |   |   |   |    | X  | X  |    | X  |    | X  |                         |   |   |    |    | X  |    |    |          |   |   | X  |    |    |    | X  |    | X  |   |   |  |
| 3. Asumo una posición crítica frente al punto de vista del autor.   |                          |   |                    |                      |   |   | X |   | X  | X  | X  | X  | X  |    | X  |                         |   |   |    |    | X  |    |    |          |   |   |    |    | X  |    | X  | X  | X  | X |   |  |
| 4. Identifico los valores de otras culturas y eso me permite construir mi interpretación de su identidad.                 |                          |   |                    | X                    | X | X |   |   | X  | X  | X  | X  | X  |    |    |                         |   |   |    |    | X  |    | X  |          |   |   | X  |    | X  | X  | X  | X  | X  | X |   |  |
| 5. Valoro la lectura como un medio para adquirir información de diferentes disciplinas que amplían mi conocimiento.       |                          |   |                    | X                    | X | X | X | X | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X                       | X | X | X  | X  | X  | X  | X  | X        | X | X | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X | X |  |
| 6. Utilizo variedad de estrategias de comprensión de lectura adecuadas al propósito y al tipo de texto.                   |                          | X   |                    | X                    | X | X | X | X | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X                       | X | X | X  | X  | X  | X  | X  | X        | X | X | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X | X |  |
| 7. Analizo textos descriptivos, narrativos y argumentativos con el fin de comprender las ideas principales y específicas. |                          | X   |                    |                      |   | X |   | X |    | X  |    | X  | X  | X  | X  |                         |   |   |    | X  | X  | X  |    |          |   |   |    | X  | X  | X  | X  | X  |    | X |   |  |
| 8. Hago inferencias a partir de la información en un texto.   |                          | X   |                    |                      |   | X |   | X | X  |    | X  | X  |    | X  |    |                         |   |   |    | X  |    |    | X  |          |   |   |    |    |    |    |    |    |    |   | X |  |
| 9. En un texto identifico los elementos que me permiten apreciar los valores de la cultura angloparlante.                 |                          | X   | X                  |                      |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |                         |   |   |    |    |    |    |    |          |   |   |    |    |    |    |    |    |    |   |   |  |
| 10. Comprendo variedad de textos informativos provenientes de diferentes fuentes.   |                          | X   |                    | X                    | X | X |   |   | X  | X  | X  | X  | X  |    |    |                         |   |   |    |    |    | X  | X  |          |   |   |    |    | X  |    | X  |    |    | X |   |  |

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

A continuación se describe y se analiza el nivel de concordancia de cada uno de los estándares de lectura en inglés para ciclo cinco (y las sub-competencias comunicativas lingüística, pragmática y sociolingüística), en relación con las estrategias metacognitivas.

**Estándar 1: Identifico palabras clave dentro del texto que me permiten comprender su sentido general.** Este estándar de lectura en inglés guarda relación con las siguientes estrategias metacognitivas:

**ESTRATEGIAS GLOBALES:** la número 4. Hago una revisión general del texto para ver de qué se trata antes de leerlo; la número 17. Utilizo las claves del contexto para entender mejor lo que leo; y la número 20. Utilizo características tipográficas como la negrilla y la cursiva para identificar información clave.

**ESTRATEGIA DE APOYO:** la número 10. Subrayo o encierro información del texto para recordarla.

Este estándar involucra primordialmente tres de las trece estrategias globales con carácter intencionado y planificado, ya que en el momento “antes de leer” se establecen los propósitos y las estrategias adecuadas para cada texto (Solé, 2000); y será mediante la revisión general, las claves del contexto y las características tipográficas (negrilla, cursiva) con las cuales el lector va a comprender el texto.

Así mismo, el estándar requiere por lo menos de una estrategia de apoyo para respaldar el proceso de comprensión, como lo es el “subrayar” y también el conocimiento y manejo de recursos lingüísticos y pragmáticos.

**Estándar 2: Identifico el punto de vista del autor.**

Dicho estándar involucra las estrategias:

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

ESTRATEGIA GLOBALES: la número 3. Retomo lo que sé para entender lo que leo; la número 15. Uso tablas, gráficas, dibujos en el texto para incrementar mi comprensión; la número 17. Utilizo las claves del contexto para entender mejor lo que leo; la número 21. Analizo críticamente y evaluó la información presentada en el texto; y la número 27. Reviso si mis supuestos sobre el texto son correctos o son erróneos.

ESTRATEGIA DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS: la número 16. paro de rato en rato y pienso sobre lo que estoy leyendo.

ESTRATEGIAS DE APOYO: la número 2. Tomo notas mientras leo para que me ayuden a entender lo que leo; y la número 13. Uso materiales de referencia (diccionario) para entender lo que leo.

Este estándar demanda al lector ir en búsqueda de las intenciones, ideologías y perspectivas de quien escribió el texto, involucrando hechos históricos y aspectos geográficos. En este sentido, primero se necesita hacer el análisis global de dicho texto, lo que requiere de estrategias globales como: retomar lo que se sabe, usar gráficos, claves del contexto, analizar críticamente, evaluar lo leído, y revisar supuestos que se tengan sobre la lectura. También, es necesario parar y pensar sobre lo que se lee y esto es una técnica para la resolución de problemas. Así mismo, es vital apoyarse en la toma de notas, material de referencia como los diccionarios, sean físicos o digitales y tener un buen nivel en la competencia pragmática en cuanto lo discursivo y lo funcional.

Estándar 3: **Asumo una posición crítica frente al punto de vista del autor.** Este estándar se relaciona con:

ESTRATEGIAS GLOBALES: la número 6. Pienso sí el contenido del texto está acorde con mi propósito de lectura; la número 12. Cuando estoy leyendo, escojo qué leer y

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

qué ignorar; 15. Uso tablas, gráficas, dibujos en el texto para incrementar mi comprensión; la número 17. Utilizo las claves del contexto para entender mejor lo que leo; la número 20. Utilizo características tipográficas como la negrilla y la cursiva para identificar información clave; la número 21. Analizo críticamente y evaluó la información presentada en el texto; la número 27. Reviso si mis supuestos sobre el texto son correctos o son erróneos.

ESTRATEGIA DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS: la número 16. Paro de rato en rato y pienso sobre lo que estoy leyendo.

ESTRATEGIAS APOYÓ: la número 10. Subrayo o encierro información del texto para recordarla; la número 13. Uso materiales de referencia (diccionario) para entender lo que leo; 18. Parafraseo (lo digo con mis propias palabras) para entender mejor; la número 22. Regreso y adelanto en el texto para encontrar la relación entre ideas; la número 26. Me cuestiono y deseo obtener respuesta en el texto.

El tercer estándar, como lo menciona (Gordillo, A. y Pilar, M. 2009) exige que el lector previamente haya alcanzado el segundo estándar y además haya superado los niveles de lectura literal (reconocer información explícita, las ideas que se suceden y el tema principal) e inferencial (leer entre líneas, presuponer, deducir lo implícito, relacionar con otros campos del saber). Así mismo, necesita del nivel crítico para poder emitir juicios con argumentos.

Razón por la cual, para alcanzar dicho estándar se requiere de estrategias globales que permitan monitorear y dirigir el proceso de comprensión, con las que el lector de respuesta a su propósito, seleccione que leer y que ignorar, use tablas, emplee claves, identifique herramientas tipográficas, analice y evalúe sus supuestos. También es importante hacer pausas, subrayar, regresar y adelantar en el texto, es decir tener en cuenta los elementos anafóricos y catafóricos del texto, además de usar diccionarios, parafrasear, y cuestionarse.

Estándar 4: **Identifico los valores de otras culturas y eso me permite construir mi interpretación de su identidad.** Dicho estándar guarda relación con:

ESTRATEGIAS GLOBALES: la número 1. Tengo un objetivo en mente cuando leo; 3. Retomo lo que sé para entender lo que leo; la número 6. Pienso sí el contenido del texto está acorde con mi propósito de lectura; la número 15. Uso tablas, gráficas, dibujos en el texto para incrementar mi comprensión; la número 17. Utilizo las claves del contexto para entender mejor lo que leo; la número 20. Utilizo características tipográficas como la negrilla y la cursiva para identificar información clave; la número 21. Analizo críticamente y evaluó la información presentada en el texto; 23. Reviso mi comprensión cuando aparece nueva información.

ESTRATEGIAS DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS: la número 16. Paro de rato en rato y pienso sobre lo que estoy leyendo; la número 25. Cuando el texto es difícil, releo para mejorar mi comprensión.

ESTRATEGIAS APOYO: la número 2. Tomo notas mientras leo para que me ayuden a entender lo que leo; la número 10. Subrayo o encierro información del texto para recordarla; 13. Uso materiales de referencia (diccionario) para entender lo que leo; la número 18. Parfraseo (lo digo con mis propias palabras) para entender mejor; la número 22. Regreso y adelanto en el texto para encontrar la relación entre ideas; la número 26. Me cuestiono y deseo obtener respuesta en el texto; la número 29. Cuando estoy leyendo, traduzco de inglés a español.

El anterior estándar requiere que el lector tenga un adecuado manejo de conceptos axiológicos propios y de otros; que conlleven a crear juicios valorativos sobre actuaciones particulares en diversos contextos, por medio de ejercicios a manera de introspección. Éste

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

estándar es bastante complejo porque exige en el lector la capacidad de leer cosas abstractas como lo son los valores y para lo cual necesita usar múltiples estrategias que permitan hacer el análisis general del texto, emplear técnicas para comprender mejor lo que se lee, fuentes primarias y de referencia; así como los diccionarios y páginas especializadas.

**Estándar 5: Valoro la lectura como un medio para adquirir información de diferentes disciplinas que amplían mi conocimiento.**

El citado estándar tiene relación con la actitud que se espera de un estudiante de ciclo cinco frente a su proceso lector en lengua extranjera y por ende conlleva a que el lector en su rol tenga en cuenta todas las estrategias globales, las de resolución de problemas y las de apoyo.

El logro de dicho criterio favorece la adquisición de la competencia comunicativa, debido a que involucra el conocimiento de la lengua y la habilidad para utilizarla. *“La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades, motivaciones y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias”*. Hymes (1972) citado por Rincón, C. (s.f.) (p. 100).

Por otra parte, el estándar en mención exige del estudiante una visión más amplia de su realidad, que le permita ir más allá del componente lingüístico de la lengua inglesa, articulando aspectos culturales, sociales y políticos, entre otros; que le permita incrementar su conocimiento sobre diversas temáticas.

**Estándar 6: Utilizo variedad de estrategias de comprensión de lectura adecuadas al propósito y al tipo de texto.**

El estándar guarda relación con todas las estrategia metacognitivas (globales, resolución de problemas y de apoyo).

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Tesis que confirma la necesidad de enseñar y entrenar a los estudiantes en el manejo de los tres tipos de estrategias (globales, de resolución de problemas y de apoyo), orientado a la comprensión de los textos descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos e instructivos; tipología que está basada en estructuras cognitivas, planteada por Werlich (1975). Por otra parte, este estándar requiere que el lector posea una buena competencia pragmática, es decir que sea capaz de organizar oraciones en secuencias para producir fragmentos textuales y conocer tanto las formas lingüísticas y sus funciones, como el modo en que se encadenan unas con otras en situaciones comunicativas reales.

**Estándar 7: Análisis de textos descriptivos, narrativos y argumentativos con el fin de comprender las ideas principales y específicas.**

Este estándar involucra las siguientes estrategias:

**ESTRATEGIAS GLOBALES:** la número 4. Hago una revisión general del texto para ver de qué se trata antes de leerlo; la número 4. Hago una revisión general del texto para ver de qué se trata antes de leerlo; 15. Uso tablas, gráficas, dibujos en el texto para incrementar mi comprensión; la número 20. Utilizo características tipográficas como la negrilla y la cursiva para identificar información clave; la número 21. Analizo críticamente y evaluo la información presentada en el texto; la número 23. Reviso mi comprensión cuando aparece nueva información; la número 27. Reviso si mis supuestos sobre el texto son correctos o son erróneos.

**ESTRATEGIAS DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS:** la número 16. Pasa de rato en rato y pienso sobre lo que estoy leyendo; 19. Trato de imaginar o visualizar la información para recordar lo que leo; la número 25. Cuando el texto es difícil, releo para mejorar mi comprensión.

## COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

ESTRATEGIAS DE APOYO: la número 10. Subrayo o encierro información del texto para recordarla; 13. Uso materiales de referencia (diccionario) para entender lo que leo; la número 22. Regreso y adelanto en el texto para encontrar la relación entre ideas; la número 26. Me cuestiono y deseo obtener respuesta en el texto; y la número 30. Cuando leo, pienso la información en inglés y en español.

El citado estándar requiere del uso de varias estrategias como lo afirma Oxford, R. (1990), que permitan alcanzar el objetivo trazado. Entre ellas están: cognitivas: analizar y razonar (razonamiento deductivo, análisis de expresiones que analizan contrastivamente); metacognitivas: centrar, ordenar y planear el aprendizaje (organizándolo, estableciendo metas y objetivos, identificando el propósito de la tarea o ejercicio); y sociales (desarrollar la comprensión cultural, conlleva a ser consciente sobre los pensamientos y los sentimientos de los demás).

Por otro lado, este estándar guarda una estrecha relación con las tres subcompetencias comunicativas, ya que el analizar y el comprender, implica el conocimiento de aspectos lingüísticos, pragmáticos y sociales.

**Estándar 8: Hago inferencias a partir de la información en un texto.**

Éste guarda correspondencia con las estrategias:

ESTRATEGIAS GLOBALES: la número 4. Hago una revisión general del texto para ver de qué se trata antes de leerlo; la número 8. Reviso el texto primero, identificando su extensión y organización; la número 12. Cuando estoy leyendo, escojo qué leer y qué ignorar; la número 17. Utilizo las claves del contexto para entender mejor lo que leo; la número 20. Utilizo características tipográficas como la negrilla y la cursiva para identificar información clave; y la número 24. Trato de adivinar el contenido del texto cuando leo.

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

ESTRATEGIAS DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS: la número 16. Paro de rato en rato y pienso sobre lo que estoy leyendo; y la número 28. Cuando leo, adivino el significado de las palabras o frases desconocidas.

ESTRATEGIAS DE APOYO: la número 29. Cuando estoy leyendo, traduzco de inglés a español.

El estándar señalado, conlleva a que el lector pueda hacer deducciones estrictamente lógicas o conjeturas (suposiciones) a partir de ciertos datos que permiten presuponer otros; como lo afirma Gordillo, A. y Pilar, M. (2009). Así mismo, éste supone tener un buen nivel de la competencia pragmática y el uso de estrategias planificadas que permitan rastrear lo que se lee, mediante técnicas como las pausas cortas, entendidas como el tiempo requerido para digerir lo leído. En este sentido, el lector debe ojear el texto, revisar que tan largo es y cómo está organizado, seleccionar y discernir sobre los contenidos, identificar la información esencial, intentando en ocasiones adivinar lo que no entienda. La traducción surge como estrategia de apoyo, *a cuyo proceso exige destrezas de comprensión y análisis —un intento de determinar lo que el autor quiere decir—, para lo cual hay que ir más allá de una simple lectura del texto, y destrezas de re-expresión —una reconstrucción del texto en la lengua terminal—*. Hernández, M. Rosario (1996 p. 3). En consecuencia, es importante que el docente re-signifique, junto a los estudiantes, el sentido de la traducción y más en esta época en la que muchos acostumbran a emplear los traductores que ofrece internet.

**Estándar 9: En un texto identifico los elementos que me permiten apreciar los valores de la cultura angloparlante.**

Este estándar es demasiado amplio y avanzado para estudiantes de ciclo cinco; y además requiere que ellos tengan hábitos lectores adecuados. De igual manera, exige en

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

primer lugar, que el estudiante haya asimilado el estándar número cuatro y además involucra que éste sea un buen conocedor no solamente de los aspectos culturales de los países de habla inglesa, sino también de los factores históricos, sociales, políticos, entre otros, propios de cada nación.

Esta tesis adquiere validez, sobre todo porque implica hacer uso pertinente de los recursos lingüísticos y tener un buen nivel en la competencia sociolingüística, debido a que esta última permite conocer las condiciones sociales y culturales que atañen al idioma inglés, como lo son las normas de cortesía y muchas más reglas.

**Estándar 10: Comprendo variedad de textos informativos provenientes de diferentes fuentes.** Tiene concordancia con:

ESTRATEGIAS GLOBALES: la número 3. Retomo lo que sé para entender lo que leo; 4. Hago una revisión general del texto para ver de qué se trata antes de leerlo; la número 8. Reviso el texto primero, identificando su extensión y organización; la número 17. Utilizo las claves del contexto para entender mejor lo que leo; la número 20. Utilizo características tipográficas como la negrilla y la cursiva para identificar información clave; la número 21. Analizo críticamente y evaluó la información presentada en el texto; la número 23. Reviso mi comprensión cuando aparece nueva información; y la número 24. Trato de adivinar el contenido del texto cuando leo.

ESTRATEGIAS RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS: la número 25. Cuando el texto es difícil, releo para mejorar mi comprensión; y la número 28. Cuando leo, adivino el significado de las palabras o frases desconocidas.

## COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

ESTRATEGIAS DE APOYO: la número 13. Uso materiales de referencia (diccionario) para entender lo que leo y la número 29. Cuando estoy leyendo, traduzco de inglés a español.

Para el logro de este estándar, requiere al igual que en otros estándares, del uso de estrategias cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales, como lo menciona Oxford, R. (1990) e incluye a su vez, el uso y manejo de la competencia comunicativa, porque el hecho de comprender implica y exige tener conocimiento de la lengua inglesa; lo que implica un desafío permanente hacia la construcción continua de estrategias pedagógicas que incentiven el conocimiento y acercamiento inter cultural.

## CAPÍTULO V

### 5. Conclusiones

A partir del problema y la pregunta planteada para la realización de este trabajo, se puede concluir que los objetivos propuestos se cumplieron en la medida que la metodología y los instrumentos utilizados dan cuenta de las estrategias para la comprensión lectora en inglés que utilizan estudiantes de ciclo cinco de la I.E.D Juana Escobar, en relación con las estrategias documentadas como marco referencial de la investigación. Igualmente, el análisis de los estándares Básicos de Competencia para ciclo cinco en la habilidad de lectura en inglés establecidos por el MEN (2006) y su interrelación con las estrategias identificadas, permitieron diseñar la estrategia didáctica “English Reading Calendar” que puede contribuir al desarrollo de la comprensión lectora en inglés, en concordancia con dichos estándares.

A continuación se presentan las conclusiones de la presente investigación, sus implicaciones y limitaciones.

#### 5.1. En cuanto a la aplicación de la encuesta EECLI

Dentro de las estrategias globales se observa que ninguna, en ningún nivel (nunca, casi nunca u ocasionalmente; algunas veces y usualmente, siempre o casi siempre), supera el 45%. El rango que más se destaca dentro de estas estrategias es el de nunca, casi nunca u ocasionalmente, en el que más se distingue la estrategia número 6 (Pienso sí el contenido del texto está acorde con mi propósito de lectura). En el rango algunas veces, sobresale la estrategia 1 (tengo un objetivo en mente cuando leo) y el rango usualmente, siempre o casi siempre denota menores porcentajes, la estrategia que más se destaca en este rango es la 3 (retomo lo que sé para entender lo que leo). De todas las estrategias globales la que aparece

## COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

con menor porcentaje de uso es la estrategia 21 (analizo críticamente y evalúo la información presentada en el texto).

En relación a esta situación, es evidente que los estudiantes no hacen uso frecuente de estas estrategias lo que denota una poca intención y disposición hacia la lectura en inglés; de esta manera se convierte en un acto improvisado, desinteresado y poco pensado. No existe en realidad conciencia frente al acto lector. La acción de leer para ellos no es un acto sistemático y disciplinado que involucra planeación y seguimiento, acciones que recaen en la responsabilidad que se tiene como lector.

En analogía a las estrategias de resolución de problemas, el rango predominante fue usualmente, siempre o casi siempre; destacándose la estrategia 7 (leo despacio y cuidadosamente para estar seguro(a) de entender lo que estoy leyendo), seguido del rango algunas veces, en la que sobresale la estrategia 16 (paro de rato en rato y pienso sobre lo que estoy leyendo) y por último el rango nunca, casi nunca u ocasionalmente y se distingue la estrategia 11 (ajusto la velocidad de mi lectura de acuerdo con lo que estoy leyendo).

De acuerdo a este estudio las estrategias de resolución de problemas son las que con mayor frecuencia utilizan los estudiantes, teniendo en cuenta que estas estrategias se usan cuando se está leyendo el texto y se aplican para monitorear la comprensión del mismo, se vislumbra una intención de los estudiantes por tratar de interpretar el texto. En este sentido, se hace necesario profundizar en las estrategias de pre-reading, es decir, en las que se pueden aplicar a las actividades previas a la lectura del texto, también cabe mencionar que se hace preciso implementar las estrategias de lectura a partir de grados anteriores, en lo posible desde primaria, para que los estudiantes vayan adquiriendo autonomía e independencia en su proceso lector y sepan con seguridad qué tipo de estrategias utilizar y cómo hacerlo ;lo que se

## COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

evidencia, también con relación a lo que mencionaron los estudiantes en los grupos focales ellos solo leen en inglés cuando se les es asignado un texto, no por voluntad propia; la falta de conocer y saber cómo utilizar las estrategias de lectura puede también ser causa de la no-lectura de textos en inglés y de la desmotivación hacia la misma. Las estrategias metacognitivas serían las más apropiadas para que los estudiantes adquieran dicha autonomía en su proceso de lectura. Según Oxford, R. (1990), *“las estrategias metacognitivas ayudan al lector a unir su atención y sus energías sobre ciertas tareas, actividades, habilidades o materiales del idioma. Usar estas estrategias ayuda a enfocar el aprendizaje del mismo”* (p. 138).

De la misma manera, las estrategias de apoyo, apenas supera el 50% en uso; sin embargo, de las tres categorías (globales, resolución de problemas y de apoyo) estas son las que ocupan el segundo lugar en frecuencia de uso. El rango que más prevalece es el de usualmente, siempre o casi siempre, en el cual se distingue la estrategia 13 (uso materiales de referencia para entender lo que leo); seguido del rango nunca, casi nunca u ocasionalmente, en la que se resalta la estrategia 5 (cuando me enfrento a un texto difícil, leo en voz alta para poder entenderlo mejor). Por último en el rango algunas veces, la estrategia más distinguida es la número 26 (me cuestiono y deseo obtener respuesta en el texto).

En relación a estas estrategias y la información recogida en los grupos focales es de destacar que los materiales de referencia más utilizados son el diccionario y el traductor, al igual que sobresale la estrategia que hace mención a la traducción del texto al español. Lo anterior muestra de alguna manera que el ejercicio lector en inglés para los estudiantes se basa en la mera traducción de dicha lengua extranjera a la lengua materna, lo induce a concluir que la lectura que se hace es meramente literal.

De acuerdo a este estudio cada vez, se ratifica más la necesidad de incentivar el desarrollo y fortalecimiento de estrategias como las metacognitivas que permitirá, sin duda alguna, planear, monitorear y evaluar su propio proceso de lectura lo que garantizara muy seguramente, una real comprensión del texto. Así mismo, se requiere que se instauren prácticas de lectura en inglés más frecuentes y que se modele y oriente el uso de las mismas.

## **5.2. Con Relación a los Grupos Focales**

A continuación, se enuncian las conclusiones de los grupos focales agrupadas en cinco aspectos, producto del propósito trazado para la aplicación de las entrevistas a estudiantes de ciclo cinco, jornada mañana y tarde, de la I.E.D Juana Escobar y en concordancia con el primer objetivo específico de la presente investigación.

### **1. Entornos de aprendizaje: casa, colegio, red, entre otros.**

Debido al gran impacto de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación, la red y sus múltiples herramientas se han consolidado como el entorno predilecto en el que estudiantes de ciclo 5 suelen apoyarse para reforzar habilidades propias del inglés como lo es la lectura. En este sentido dicho “*entorno*” se concibe como el espacio en el que la vida académica y laboral de una persona transcurre y las diferentes maneras en que los sujetos interactúan.

Por otra parte, tanto la casa como el colegio siguen siendo escenarios importantes para los estudiantes en donde tradicionalmente han venido desarrollando ejercicios de comprensión lectora en inglés, pero estos por sí solos ya no son tan atractivos; aspecto que demanda la implementación de herramientas novedosas, páginas especializadas y textos en formatos diferentes; que posibiliten otros acercamientos, empleos y oportunidades.

La situación expuesta, conlleva a pensar en formas novedosas e innovadoras que se van construyendo alrededor de los procesos lectores, lo cual podría convertirse en un “Entorno Personal de Aprendizaje” o PLE (Personal Learning Environment), el cual *“se concibe como un conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender”* (Segura y Castañeda, 2010, p. 7).

## 2. Recursos: textos físicos y digitales (Internet)

Los estudiantes reconocen el gran valor de los textos en inglés en formato físico, ya que éstos han sido por años sus fuentes primarias con los que han abordado ejercicios de lectura. En general se percibe cierto deleite por parte de los estudiantes de décimo y once en leer textos impresos, debido a que pueden releerlos en cualquier lugar y momento y también porque los pueden llevar o almacenar con la certeza de que no se les van a perder como les suele pasar con aquellos textos de origen digital. Lo que coincide con lo expuesto por, Serres (2004) citado por Zenotz, M<sup>a</sup> Victoria (2009) lo afirma en términos de ventaja, ya que el papel es más autónomo por la razón de que no precisa electricidad, conexión o servidor.

Otro aspecto para considerar tiene que ver con el gusto que el lector manifiesta hacia el formato en que se presente el texto. Zenotz, M. (2009) retoma lo dicho por Tseng (2008), quien sostiene que *“a la mayoría de las personas les resulta más agradable leer un mismo texto en papel que en pantalla. Por un lado, la resolución gráfica de la pantalla es menor, así que provoca mayor fatiga visual y, además, la cantidad de texto que se presenta en una pantalla es aproximadamente la mitad de lo que se presenta en un papel”* (p.197).

En cuanto a los textos digitales en inglés que posibilita la Internet, estos han sido acogidos por los estudiantes de manera ágil, debido a que los pueden encontrar en menor tiempo, en presentaciones más llamativas y sobre todo la posibilidad de hacer uso simultáneo

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

e instantáneo de herramientas como diccionarios on-line y traductores. En cuanto a la presentación en que aparecen dichos textos en la web, Zenotz, M. (2009) manifiesta que no cabe duda de que el diseño, si se compara con el texto tradicional, es mucho más diverso y variado e incluye nuevos formatos.

En síntesis, los estudiantes de alguna manera han tenido contacto con lecturas en inglés en diferentes formatos, lo que facilita la construcción de propuestas novedosas relacionadas con las estrategias de comprensión en lengua extranjera y con ello el empleo de la tecnología como herramienta pedagógica.

### 3. Prácticas de la lectura en inglés.

La experiencia que los estudiantes de ciclo cinco han tenido en relación con la lectura en inglés de manera sistemática, sólo ha acontecido en el colegio y se percibe que está ceñida a la concepción que ellos tienen sobre las diversas metodologías que sus docentes han empleado para liderar los procesos lectores. Por un lado, están aquellas prácticas en donde a los estudiantes se les brinda el material para leer con cierta regularidad y continuidad sobre temáticas específicas a partir de guías y la lectura suele hacerse de manera individual y grupal conforme a las indicaciones del maestro,

En cierta medida se percibe, que la lectura de los textos sólo en ocasiones se desarrolla teniendo en cuenta lo que Solé (2000), Díaz-Barriga y Hernández (2001) han llamado momentos el antes, durante y después; puesto que los estudiantes afirman que la ejercitación, la socialización y las lecturas extra-clase, son normalmente tenidas en cuenta en los procesos lectores que sus docentes lideran.

Por otra parte, los estudiantes refieren otras prácticas que se han vuelto aburridas y monótonas, no tan elaborados o significativas como las mencionadas, lo cual perjudica

## COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

enormemente el desarrollo del proceso lector en inglés en los niveles literal, inferencial y crítico, ya que, *la lectura es un proceso constructivo y no un simple proceso de transferencia de información*, Cairney (1990).

Otros, sencillamente muestran bajo interés por leer en lengua extranjera, y las posibles causas podrían estar fundidas en el escaso tiempo de acompañamiento que tienen los docentes en la enseñanza de aspectos propios de la lectura como lo son los enfoques (bottom-up y top-down), géneros y tipologías y ante todo fortalecer los aspectos *constructivo, interactivo, estratégico, metacognitivo*, los cuales son características esenciales en un proceso lector como lo reafirman (Arráez y Morillo 2005).

La extensión de los textos en inglés es otro aspecto que se torna importante revisar, pues para muchos, éste es un factor decisivo en el momento de elegir si se lee o no. Esto preocupa si se analiza desde los estándares, los cuales sostienen que un estudiante de ciclo cinco debe ser capaz de realizar lecturas clasificadas en nivel de proficiencia B1, las cuales regularmente tienen una extensión considerable.

#### 4. Estrategias de lectura que emplean los estudiantes.

Los estudiantes reconocen algunas estrategias básicas relacionadas con la lectura en general, como por ejemplo usar el título para hacerse una idea del contenido, analizar las imágenes en términos de contexto, identificar palabras clave y las ideas principales, si tiene preguntas leerlas para ampliar sus expectativas de búsqueda, emplear el diccionario para comprender más las situaciones, adivinar algunas palabras, preguntar a sus pares y a sus docentes de inglés, entre otras.

De acuerdo a este argumento, se puede afirmar que existe un reconocimiento de las estrategias por parte de los estudiantes, pero la aplicación de estas no sucede de manera

## COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

frecuente y pocos las tienen en cuenta, realmente, al momento de leer textos en inglés. También, se percibe escaso entrenamiento en la planeación, monitoreo y evaluación de las mismas, por diversas circunstancias, como el hecho de tener tan pocas intensidad horaria de inglés con el agravante de que los docentes deben además desarrollar otras actividades relacionadas con la vida escolar y además enfatizar en las habilidades comunicativas (escucha, escritura y habla) en dicho idioma. Igualmente, los estudiantes, como ya se ha evidenciado, en su mayoría carecen de hábitos lectores tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera, ya que como lo expresaron, ellos solo realizan lecturas en la clase de inglés.

#### 5. Estrategias metacognitivas para la comprensión lectora en inglés.

En relación al uso de estrategias metacognitivas por parte de los estudiantes entrevistados, se sintetiza en esta sección los aspectos más sobresalientes y las respuestas textuales dichas por ellos, las cuales evidencian la concepción que se ha presentado en este trabajo de las estrategias metacognitivas (globales, de resolución de problemas y las de apoyo). Es importante recordar que la letra “E” hace referencia a la palabra estudiante.

En cuanto a las “Estrategias Globales”, las cuales son intencionales y planificadas por el lector para monitorear su lectura, se percibe en cierto modo que los estudiantes tienden a usar al momento de leer textos en inglés alrededor de 7 estrategias de las 13 que la encuesta o cuestionario EECLI establece:

Parece que algunos sí tienen un objetivo en mente cuando leen (estrategia número 1), debido a que consideran que dicho ejercicio les permite apropiarse de conocimientos y de vocabulario, con lo que pueden afrontar con mayor seguridad pruebas como el IC FES Saber11, como se ve reflejado en la entrevista

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Estudiante 5: Sí porque uno por medio de la lectura adquiere conocimiento. E4: pues para mi es importante porque pues por lo menos yo estoy a un año de salir y en el ICFES va a aparecer el inglés es entonces es importante. E10: para mí pues depende del tema. A veces lo hago para aprender más vocabulario y a veces lo hago para informarme más del tema.

Así mismo, otros suelen retomar lo que saben para entender lo que leen (estrategia 3): E10, yo primero lo miro y empiezo a mirar qué palabras y qué oraciones sé que es lo que significa y después me pongo a leer a ver qué es lo que no entiendo y si no entiendo voy a preguntar.

Con frecuencia hacen una revisión general del texto para ver de qué se trata antes de leerlo (estrategia 4):

E11: revisión general y palabras que no entiendo. E9: yo igual, pero miro, reviso que tiene, o también por el título uno se guía, entonces ver el título a ver si uno lo conoce o sabe más o menos que es ya uno va a conocer el texto y si no con el diccionario.

Algunos piensan sí el contenido del texto está acorde con su propósito de lectura (estrategia 6): E11: pues yo por lo general, o sea en mi casa cuando tiendo a leer es porque yo mismo busque el texto, no me importa si es largo o corto, como igual es el tema de mi interés entonces igual lo voy a leer pero así cuando es una temática que no me llame la atención no lo leo.

La gran mayoría revisan el texto primero, identificando su extensión y organización (estrategia 8). Es importante resaltar que buena parte de los estudiantes tienen como criterio la extensión del texto y las imágenes para decidir si lo leen o no. E11: yo prefiero que sea corto y con dibujos. Si es muy largo y se ve aburridor no me dan ganas de leerlo.

En cierta medida se puede entrever, que normalmente ellos tratan de adivinar el contenido del texto cuando leen (estrategia 24): E7: yo primero miro, solamente miro y si tiene preguntas o algo del texto y si veo que no entiendo nada pues traduzco palabra por palabra hasta tener un texto mejor.

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Pocos estudiantes revisan si sus supuestos sobre el texto son correctos o son erróneos (estrategia 27). E12: yo creo que analizando como decían mis compañeras eh dibujos, títulos, es muy importante y si algo entiendo yo lo traduzco a mi manera y después miro si es correcto o no.

En relación con las “Estrategias de Resolución de Problemas”, que son acciones para comprender, se observa que de las 8 que contempla la encuesta, tan solo 1 es mencionada por un estudiante: Cuando el texto es difícil, releo para mejorar mi comprensión (estrategia 25).

E4: eh yo primero lo leo, y luego lo repito varias veces y si hay palabras que no entiendo las busco en el diccionario.

Se encontró que de las 9 “Estrategias de Apoyo”, que son acciones básicas para poder comprender un texto, los estudiantes tan solo emplean dos. La primera tiene que ver con el uso materiales de referencia (diccionario) para entender lo que leen (estrategia 13). E5: en el diccionario impreso y traductor de internet o descargado. Y la segunda es que cuando estoy leyendo, traduzco de inglés a español (estrategia 29). E5: yo lo leo y después lo traduzco para entenderlo mejor. E13: yo lo miro, traduzco el texto y miró el título y ahí me guio.

En este punto, es importante recapitular que los buenos lectores de textos en inglés suelen hacer uso de una gran cantidad de estrategias en la medida en que estos hayan sido entrenados o capacitados en el manejo de las mismas y que son conscientes de su proceso metacognitivo al leer. En este sentido, preocupa el hecho de que la lectura en dicho idioma solo en pocas ocasiones sucede de la manera apropiada, ya que a veces quienes la dirigen se desbordan en ayudas como lo relatan algunos estudiantes al preguntar por el proceso de lectura que caracteriza sus clases.

E8: Pues la profesora antes de que nos de cualquier texto siempre nos dice de qué trata.

E12: pues ella nos da el texto. Lee en español y en inglés y de vez en cuando tenemos una pregunta ella no la responde y palabras que uno no entienda ella se las ayuda a traducir y ella explica en español lo que hay

## COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

que hacer. A veces el texto es fácil pero cuando ya es un dolor de cabeza ella no lo ayuda a traducir. Prácticamente lo resuelve todo.

Finalmente, los estudiantes reconocen la importancia del manejo de la habilidad de lectura en un segundo idioma como lo es el inglés, ya que ésta es requerida en el sector académico como sucede con la Prueba ICFES Saber 11, para ingresar a Educación Superior, para interactuar con otras culturas y en el sector laboral al momento de aplicar para algún trabajo.

### **5.3. Sobre los Estándares y su Relación con las Estrategias Metacognitivas de la Encuesta EECLI (SORS).**

La Guía 22 Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés presenta un deber ser de lo que los jóvenes de ciclo cinco de Colombia deben saber, y saber hacer con una lengua extranjera como el inglés en cada una de sus habilidades. Sin embargo, es importante destacar que en la presente investigación sólo se tuvo en cuenta los estándares diseñados para los grados décimo y once, en lo que respecta única y exclusivamente a la habilidad de lectura.

Al realizar el cruce entre estándares de lectura y estrategias para la comprensión lectora se refleja lo siguiente: dos de los estándares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional: (5. Valoro la lectura como un medio para adquirir información de diferentes disciplinas que amplían mi conocimiento, y 6. Utilizo variedad de estrategias de comprensión de lectura adecuadas al propósito y al tipo de texto.); son muy generales y requieren del desarrollo de todas las estrategias metacognitivas.

Con el estándar 9 ( En un texto identifico los elementos que me permiten apreciar los valores de la cultura angloparlante ); no se encontró correlación con ninguna estrategia, ya que

## COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

dicho estándar no tiene en cuenta la tipología textual, sino que simplemente se interesa por los textos que guardan relación estrecha con la cultura angloparlante.

En los estándares 1 “Identifico palabras clave dentro del texto que me permiten comprender su sentido general y 8. Hago inferencias a partir de la información en un texto”, son mucho más específicos, están estrechamente relacionados con habilidades metacognitivas; estrategias claves para la lectura.

Por otro lado, estándares como: 2.” Identifico el punto de vista del autor, 4. Identifico los valores de otras culturas y eso me permite construir mi interpretación de su identidad, 7. Analizo textos descriptivos, narrativos y argumentativos con el fin de comprender las ideas principales y específicas y 10. Comprendo variedad de textos informativos provenientes de diferentes fuentes,” indudablemente sugieren el desarrollo y fortalecimiento de varias estrategias como se evidencia en cuadro.

El estándar 3. “Asumo una posición crítica frente al punto de vista del autor”, es un estándar que pretende tener ya el perfil de un sujeto crítico, propositivo y argumentativo lo que implica su vez, el empleo adecuado de muchas de las estrategias, exige por tanto haber adquirido o desarrollado la capacidad de argumentación y ser obviamente un “buen” lector.

Según Vargas, A.; Tejada, H. y Colmenares, S. (2008), desde hace varios años se ha hablado de la flexibilidad, competencias y procesos pero por otro se habla de estándares que se establecen sobre lo que deben saber y saber hacer los estudiantes, es decir, existe un dificultad, en el sentido en que no se puede dar la flexibilidad si se exigen ciertos estándares de resultado. Sin embargo, la gran excusa está en que si hay flexibilidad porque el docente puede aplicar la metodología que desee pero el resultado debe ser el estándar establecido.

Para los estudiantes de la I.E.D Juana Escobar lo anterior pareciera una utopía, ya que en la actualidad su nivel lector llega al nivel literal, donde se identifica información que está explícita en el texto como: personajes, lugares, acontecimientos, entre otros; el reto pedagógico consiste en poder saltar a un nivel de comprensión lectora más complejo.

Otra de las dificultades, con los estándares para lenguas extranjeras: inglés, es que estos fueron diseñados como afirma Vargas, A.; Tejada, H. y Colmenares, S. (2008), para Europa y su contexto y en Colombia se tomaron tal cual, sin tener en cuenta las características específicas de la población y aunque sería estupendo lograr en los estudiantes dichos estándares, es necesario reconocer que se requiere modificar las condiciones socioculturales para dar inicio a un proceso significativo y no una simple improvisación. Un proceso que mínimamente se debe iniciar desde primera infancia y dar continuidad durante los demás grados de escolaridad.

Para finalizar, se considera que partiendo del contexto Colombiano y de las Instituciones Educativas Distritales se podrían formular estándares acordes a la población y sus necesidades y donde en el ciclo cinco se pueda evidenciar la coherencia del proceso lector y a su vez el estudiante logre alcanzar el nivel de lectura crítica de acuerdo a las oportunidades tanto pedagógicas como contextuales.

#### **5.4. Implicaciones**

En concordancia con los resultados, se hacen las siguientes sugerencias para ayudar a que los estudiantes de ciclo 5 del colegio I.E.D. Juana Escobar mejoren su comprensión de lectura en inglés:

- Hacer mayor énfasis en las estrategias metacognitivas de lectura que conlleven al desarrollo del aprendizaje autónomo.

## COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

- Tomar un momento de la clase para realizar ejercicios de comprensión de lectura y la utilización de las estrategias de manera constante.
- Dar a conocer estas estrategias de manera progresiva tanto en primaria como en bachillerato.
- Realizar la modelación respectiva de cada una de las estrategias para garantizar mayor aprehensión de las mismas y que aporten a la construcción de un método de estudio y aprendizaje adecuado.
- La Estrategia Didáctica aquí planteada puede aportar al mejoramiento de la comprensión lectora del inglés en otras instituciones educativas incluyendo las de Educación Superior.

**5.5. Limitaciones**

A pesar de los significativos resultados obtenidos en esta investigación, hay que mencionar también sus limitaciones. Algunas de ellas fueron:

- El cuestionario EECLI contiene sólo 30 ítems, lo que excluye muchas otras estrategias relacionadas con la comprensión de lectura.
- Aunque el cuestionario base SORS ha sido utilizado en muchos estudios en diferentes países, se requiere de un instrumento que tenga en cuenta las características de la cultura, personalidad, estilo de aprendizaje, motivación y muchos otros aspectos relevantes de la población tal como lo sugiere Oxford (1994).
- A pesar de que los grupos focales también dieron luces acerca de las estrategias de lectura que utilizan los estudiantes, se considera pertinente utilizar otros

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

instrumentos como la observación o el diario de campo para obtener así mayor certeza a la hora de realizar análisis al respecto.

- Los estándares propuestos para inglés en la habilidad lectora requieren ser replanteados y contextualizados, puesto que están demasiado generalizados, lo que limita su comprensión y genera ambigüedades al momento de tomarlos como referencia para trabajos investigativos.

**CAPÍTULO VI****6. Estrategia Didáctica**

**TÍTULO:** *“ENGLISH READING CALENDAR”*



*Get it Better Everyday!*

**PRESENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA**

Como resultado de esta investigación se ve la necesidad de crear una estrategia didáctica acorde a las necesidades lectoras en inglés de los estudiantes de ciclo cinco de la Institución Educativa Distrital Juana Escobar que coadyuve al enriquecimiento del proceso lector.

La propuesta se denomina “English Reading Calendar” e involucra actividades de lectura diarias que llevan al estudiante a descubrir estrategias metacognitivas que aportarán a su comprensión lectora en inglés como lengua extranjera y le permitirán desarrollar de manera autónoma cada una de los ejercicios propuestos, en el espacio y tiempo que él disponga, compensando así la escasa intensidad horaria que tiene la asignatura en la institución.

También, se plantea en un formato novedoso, el cual brinda al estudiante la posibilidad de trabajarlo en físico y de manera virtual. Algunas lecturas virtuales tienen audio y están

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

disponibles en la web; lo que resultaría un ejercicio práctico que ayudaría a incrementar la motivación hacia la lectura en dicho idioma. Su planteamiento está fundamentado en la “metacognición”, específicamente en estrategias metacognitivas de lectura, que permitirán a los aprendices organizar de manera autónoma su ejercicio lector; al igual que a monitorear y a evaluar la comprensión.

**JUSTIFICACIÓN**

Teniendo en cuenta los resultados que arrojó el proyecto, se ve la necesidad de *diseñar una estrategia didáctica innovadora para estudiantes de ciclo 5 de la I.E.D Juana Escobar que posibilite el desarrollo de la comprensión lectora en inglés, en concordancia con los Estándares Básicos de Competencias del Ministerio de Educación Nacional 2006, que les brinde la oportunidad de utilizar las estrategias más pertinentes para abordar textos en dicha lengua.*

En este sentido, el “*English Reading Calendar*” como su nombre lo indica es una herramienta pedagógica que exige al estudiante a que conozca y use las estrategias metacognitivas. Su ejercicio continuo y sistemático, habilita al lector para que pueda identificar sus falencias y fortalezas en esta habilidad comunicativa y a buscar solución a las dificultades de comprensión que se presenten. Así mismo, estas estrategias también aportan al auto-conocimiento que tienen los estudiantes como sujetos sociales que descubren y construyen saberes permanentemente. En este orden de ideas, la estrategia debe ser utilizada de manera activa y permanente para que los educandos se conviertan en lectores competentes y puedan monitorear su propio aprendizaje.

De manera concreta la estrategia involucra bondades tales como: primero, los estudiantes pueden acceder fácilmente a textos tanto físicos como digitales y tienen a su

## COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

alcance herramientas posibles, las cuales les permiten explorar en la web, páginas y diccionarios especializados, captando mejor su atención; segundo, la estrategia contribuye a incrementar la frecuencia con que los estudiantes leen en inglés, y contempla una gran variedad de tipos de textos, los cuales se ajustan a diversos gustos e intereses; tercero, permite consolidar y apropiarse el uso de estrategias metacognitivas, disminuyendo la sensación de apatía que sienten algunos estudiantes por las extensas lecturas; cuarto, la estrategia contiene ejercicios que involucran los diferentes niveles de lectura (literal, inferencial y crítico) relacionados con lo establecido en el plan de estudios de la I.E.D Juana Escobar; quinto, su puesta en práctica puede optimizar los espacios académicos como lo es el Centro de Recursos de Idiomas (CRI), de la institución educativa; sexto, el uso adecuado de la estrategia aportará herramientas para que los estudiantes afronten con mayor seguridad pruebas como el ICFES Saber 11, buscando aportar a la consecución de los desempeños establecidos en los Estándares; y por último, el diseño flexible de la estrategia, persigue estar en concordancia con aspectos planteados por la Universidad en la línea de investigación “Sociedades del conocimiento, Tics, y Procesos Educativos Inclusivos”.

**OBJETIVOS**

Presentar una estrategia didáctica para ciclo cinco basada en estrategias metacognitivas que posibilite el progreso en el proceso de la comprensión lectora en inglés como Lengua Extranjera.

Incentivar al estudiante de ciclo cinco con relación a la organización y revisión permanente de su proceso lector en inglés mediante el uso de las TIC.

### **FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA**

El “English Reading Calendar” es una herramienta que permitirá a los estudiantes de ciclo cinco de la Institución Educativa Distrital Juana Escobar conocer y poner en práctica estrategias metacognitivas para la comprensión lectora en inglés. Del mismo modo, los induce a desempeñar un papel más activo, central y consciente en su proceso de aprendizaje. Su práctica diaria les va a permitir no sólo decodificar los textos; sino también, construir su significado.

La comprensión lectora, como ya se argumentó, es una habilidad compleja que requiere del uso de estrategias metacognitivas para organizar e interpretar la información textual. Según Oxford, R. (1990), estas estrategias permiten enfocar y delimitar la lectura, ordenar y plantear lo necesario para realizarla y evaluar la comprensión. El English Reading Calendar paulatinamente facultará al estudiante a tener más conciencia sobre las estrategias que puede aplicar al leer cada uno de los textos.

La comprensión lectora en cualquier idioma necesita la interacción entre el texto y el lector; dicha interacción se da en diferentes niveles. En primer lugar, se encuentra el nivel literal, donde se reconocen palabras y frases importantes. En este nivel el lector puede identificar ideas principales, secuencias, actores, tiempos, lugares y razones o consecuencias de sucesos. En segundo lugar, el nivel inferencial, en el cual el lector es capaz de ir más allá de lo explícito y lo hace a través de las relaciones y asociaciones de significado, tiene en cuenta sus saberes previos y los utiliza para dar argumentos claros y contundentes y en tercer lugar, está el nivel crítico, en el que el lector pone a prueba sus conocimientos para aceptar, refutar, debatir, etc. lo que determinado autor expone en un texto; razón por la cual el nivel de análisis requiere mayor complejidad.

## COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede apreciar que para cada uno de los niveles mencionados se requieren estrategias metacognitivas que ayuden al lector en el “antes, durante y después de la lectura”, orientando así la comprensión al nivel deseado para abordar con mayor seguridad los diferentes tipos de textos (científicos, literarios, entre otros). En el English Reading Calendar el estudiante encontrará variedad de estrategias metacognitivas que lo llevarán poco a poco a alcanzar el nivel esperado para el ciclo.

Sin lugar a duda, es importante tener en cuenta los procesos de control metacognitivo según el momento en que estos se activan para resolver una tarea: planificación (antes), supervisión (durante) y evaluación (después), los cuales se accionan con el uso del “English Reading Calendar”. Tal como se menciona a continuación:

**PLANIFICACIÓN:** La planificación supone elaborar un modo de proceder, detallando las tareas a realizar para alcanzar la meta del aprendizaje. En este momento el sujeto controla su aprendizaje estableciendo objetivos claros: qué se espera aprender/lograr; determinando con qué recursos tanto materiales como humanos cuenta, qué conocimientos previos emplea; de qué manera guiará su estudio y cómo resolverá la relación tiempo-esfuerzo requeridos por la actividad.

**SUPERVISIÓN:** Cuando el sujeto se encuentra durante la ejecución de una actividad cognitiva, éste recibe información acerca del estado en que se encuentra el conocimiento: a este proceso lo llamamos supervisión o control on-line; esta información será decisiva para una regulación efectiva del conocimiento, ya que permitirá continuar o replantear el camino hacia la meta de la tarea en cuestión.

## COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

**EVALUACIÓN:** Un sujeto competente en la realización de una actividad cognitiva, evalúa al final de la misma tanto el cumplimiento de la meta, como también el proceso llevado a cabo para alcanzarla, lo que posibilitara la auto evaluación y coevaluación con sus pares.

En resumen, teniendo en cuenta los diferentes niveles de lectura (literal, inferencial y crítico) y sus diferentes momentos (antes, durante y después), el “English Reading Calendar” puede aportar a que los estudiantes de ciclo cinco alcancen el nivel deseado, el cual requiere por parte de cada uno de ellos realizar con disciplina y compromiso los ejercicios que se propongan para cada mes en el calendario. También, cada estudiante podrá decidir si desea trabajar en la web o en físico y a su vez determinar la hora en la cual puede desarrollar la actividad. Por su parte, a esta herramienta también podrá acceder el docente de inglés, quien tendrá la oportunidad de dedicar un tiempo de su clase para trabajar, revisar y aclarar dudas.

### **METODOLOGÍA**

Para la elaboración de la propuesta se tuvo en cuenta las herramientas que permitió conocer el nivel de uso de estrategias de lectura y las herramientas tecnológicas a que tienen acceso los estudiantes de ciclo cinco de la I.E.D Juana Escobar como fue: la aplicación de la encuesta EECLI (Encuesta sobre Estrategias de Comprensión Lectora en Inglés), y los grupos focales.

De acuerdo a los resultados obtenidos es importante resaltar que la propuesta consta de una estrategia que implica el ejercicio de lectura de diferentes textos según la tipología textual, a los que el estudiante tendrá acceso a través de la web; algunos podrán ser escuchados y leídos al mismo tiempo. El calendario incluirá el link que le va a permitir realizar la actividades propuestas de forma permanente y continua.

## COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

En el “English Reading Calendar” estarán todas las actividades de lectura del mes. Una lectura puede tener varias actividades. Cada día contiene sólo una actividad. Lo adecuado es que el estudiante resuelva una por día. El ideal sería que el docente de inglés vinculara esta propuesta al aula para que pudiera ayudar a sus estudiantes con las preguntas y dudas que se les puedan presentar; también porque los estudiantes necesitarán verificar las respuestas y recibir retroalimentación de sus aciertos y desaciertos.

Cada mes aparecerá en el blog (<http://reading1deiqueen.bligoo.com.co/>)\_el “English Reading Calendar”, el cual podrá imprimirse y anexarse al cuaderno para ser desarrollado.

### **RECURSOS**







- Físicos: materiales: Links de lectura online, papel para imprimir los calendarios, Computadores, celulares y tablets con internet, la institución educativa( aula, CRI), y vivienda
- Recurso humano: Estudiantes, docentes investigadores y docentes en general.

COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

| <b>“ENGLISH READING CALENDAR”<sup>16</sup> 2015</b>   |   |   |   |   |  |
|---|---|---|---|---|--|
| <b>FEBRUARY</b>   |   |   |   |   |  |
| <i><b>MONDAY</b></i>  | <i><b>TUESDAY</b></i>   | <i><b>WEDNESDAY</b></i>   | <i><b>THURSDAY</b></i>  | <i><b>FRIDAY</b></i>  | <i><b>WEEKEND</b></i>  |
| <p><b>1</b><br/>According to the title <b>“Bald Eagle”</b>, what do you think the reading is about:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. some food</li> <li>b. a place</li> <li>c. an animal</li> <li>d. an object.</li> </ul>   | <p><b>2</b><br/>What is special about eagles?</p>    | <p><b>3</b><br/>Where the <b>“Bald Eagle”</b> is from?</p>  | <p><b>4</b><br/>Watch the following video <a href="https://www.youtube.com/watch?v=oKficmlxzal">https://www.youtube.com/watch?v=oKficmlxzal</a></p> <p>and write three things you learnt about the <b>“Bald Eagle”</b>.</p> | <p><b>5</b><br/>Go to <a href="http://mrrussbaum.com/readingcomp/baldeagle">http://mrrussbaum.com/readingcomp/baldeagle</a></p>  <p>and read the text.</p> | <p><b>6-7</b><br/>Write down words or expressions you do not know and look for their meaning.</p> <p>Also you can use this online dictionary: <a href="http://www.wordreference.com/">http://www.wordreference.com/</a></p>      |
| <p><b>8</b><br/>Make a <i>“spidergram”</i> about the main points of the reading.</p>    | <p><b>9</b><br/>Read the text again aloud and answer the following questions:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. what’s different about young and adult <b>“Bald Eagles”</b>?</li> <li>b. What’s their favourite food?</li> <li>c. Is the Bald Eagle an European symbol?</li> </ul>                                    | <p><b>10</b><br/>Write down the key words of Bald Eagles reading.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>   | <p><b>11</b><br/>Write a paragraph about <b>“Bald eagles”</b></p>   | <p><b>12</b><br/>Draw a bald eagle in its environment.</p>  | <p><b>13-14</b><br/>Go to <a href="http://www.eslgold.com/reading/dc.html">http://www.eslgold.com/reading/dc.html</a></p> <p>Select the reading the cherry trees of Washington of D.C. and solve the pre –reading activities</p> |
| <p><b>15</b><br/><a href="http://www.eslgold.com/reading/dc.html">http://www.eslgold.com/reading/dc.html</a></p> <p>Select the reading <b>“The Cherry Trees of Washington D.C”</b> Read that and write down the unknown words and try to guess and write the meaning according to the context then compare with the dictionary meanings</p> | <p><b>16</b><br/><a href="http://www.eslgold.com/reading/dc.html">http://www.eslgold.com/reading/dc.html</a></p> <p>Open once again the reading activities for <b>“The Cherry Trees of Washington D.C.”</b> go to exercise IV post reading questions read then carefully then go to the reading text and solve the questions.</p> | <p><b>17</b><br/>Do you know the meaning of the following verbs?</p> <p>Read, talk with my friends, listen to the teacher, take notes, do homework, attend class, take a test, work in groups, be late, skip class,</p> | <p><b>18</b><br/>Go to</p> <p><a href="http://www.esl-lab.com/elem/elemrd1.htm">http://www.esl-lab.com/elem/elemrd1.htm</a></p> <p>Listen and choose the correct answer.</p>  | <p><b>19</b><br/>Go to</p> <p><a href="http://www.esl-lab.com/elem/elefra.htm">http://www.esl-lab.com/elem/elefra.htm</a></p> <p>Then listen and complete the text.<br/>How many correct answers did you get?</p>                             | <p><b>20-21</b><br/>Write ideas you understood about Joshua.</p>   |

<sup>16</sup> Los links o enlaces empleados en éste “English Reading Calendar” son tomados directamente de páginas de la *World Wide Web (WWW)*.

COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

|  |  |   |   |   |  |
|--|--|---|---|---|--|
| <p>(while reading activity).</p>   |  | <p>take the bus...</p> <p>Where do these actions take place?</p> <p>a.</p>  <p>b.</p>  <p>c.</p>  <p>Which others do you know? Write them down.</p> |   |   |   |
| <p><b>22</b><br/>Food that people eat the most is:</p> <p>a. chicken<br/>b. rice<br/>d. beans<br/>e. lemons</p>  | <p><b>23</b><br/>a. You have mixed rice with:</p> <p>1. _____<br/>2. _____<br/>3. _____<br/>4. _____<br/>5. _____</p> <p>b. In your country, where is rice grown? Mention three places.</p> <p>_____<br/>_____<br/>_____</p> | <p><b>24</b><br/>a. Read the text "<i>Feeding the world, why we need rice</i>" by using this link:</p> <p><a href="http://learnenglish.britishcouncil.org/en/magazine-articles/feeding-world-why-we-need-rice">http://learnenglish.britishcouncil.org/en/magazine-articles/feeding-world-why-we-need-rice</a></p> <p>b. Then answer and check the questions you see on this page.</p>                     | <p><b>25</b><br/>a. Summarize the previous text by making pictures.</p> <p>b. Select ten important words from the previous reading in order to make a crossword.</p>  | <p><b>26</b><br/>a. Watch the subtitled video "Eating White Rice Increases Risk of Diabetes" by using the following link:</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=HjDAITg3tSU">https://www.youtube.com/watch?v=HjDAITg3tSU</a></p> <p>b. How people might prevent the mentioned disease? Support your answer.</p> | <p><b>27-28</b><br/>Why do you think rice is important for people? Mention five aspects:</p> <p>1. _____<br/>2. _____<br/>3. _____<br/>4. _____<br/>5. _____</p> |

### Referentes Bibliográficos

Acuerdo 253 de 2006. *Por el cual se Institucionaliza el Programa Bogotá Bilingüe y se dictan otras disposiciones.* Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=22230>

Alderson, J. (1984). *Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem?* En J. Alderson y A. Urquhart (Eds.), *Reading in a foreign language*. Pp. 1-27. Londres: Longman.

Anderson, N. (2003). *Scrolling, Clicking, and Reading English: Online Reading Strategies in a Second/Foreign Language*. *The Reading Matrix. An International Online Journal*. Vol. 3, No 3. Recuperado de: <http://www.readingmatrix.com/articles/anderson/article.pdf>

Arráez, M y Morillo, H. (2005). *La comprensión de la lectura: una actividad cognitiva de procesamiento de la información*. *Investigación al Día*, 11, 3-4.

Barrera, I. (2009). *Motivación a la lectura en el aula de inglés*. ISSN 1988-6047 DEP LEGAL: GR 2922/2007 N° 22 septiembre de 2009. Recuperado de: [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_22/ISABEL\\_BARRERA\\_BENITEZ\\_02.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_22/ISABEL_BARRERA_BENITEZ_02.pdf)

Bernal, C. (2010). *Metodología de la Investigación: administración, economía, humanidades y ciencias sociales (3Ed)*. Bogotá: Pearson Education.

Brown, D. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices (1a Ed.)*. New York: Longman.

Brown, D. (2007). *Teaching by principles: An interactive Approach to Language Pedagogy (3rd Ed)*. San Francisco State: Pearson Longman.

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Brown, D. (2007). *Principles of language learning and teaching*, (5 Ed.). USA: Pearson Longman.

Cairney, T. (1990). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.

Carvajal, M. (2009). *La didáctica en la educación. Fundación Academia de Dibujo Profesional*. Recuperado de:

[http://www.fadp.edu.co/uploads/ui/articulos/LA\\_DIDACTICA.pdf](http://www.fadp.edu.co/uploads/ui/articulos/LA_DIDACTICA.pdf)

Castillo, I. (2013). *Estrategias Metacognitivas aplicadas en la comprensión de la lectura por estudiantes de Inglés I. Caso Vice – Rectorado “Luis Caballero Mejías”*. Revista de Investigación vol.37 no.78 Caracas. Recuperado de:

[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S101029142013000100009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S101029142013000100009&script=sci_arttext).

Cerda, H. (1995). *Los elementos de la investigación. Como reconocerlos, diseñarlos y construirlos (2da Ed.)*. Bogotá: El Búho LTDA.

Constitución Política de Colombia (1991).

Del Toro, Z. (2013). *Desarrollo de la comprensión lectora en inglés a través del uso de estrategias metacognitivas de lectura en la institución educativa José María Córdoba de Montería* (Tesis maestría). Univ. de Córdoba- Cue Caribe. Recuperado de: <file:///C:/Users/What's%20Up/Downloads/DEL%20TORO%20ZAILY.pdf>

Dr. Bilash (2009). *Cummins' Interdependence Hypothesis*. [Web log post]. Recuperado de: <http://www.educ.ualberta.ca/staff/olenka.bilash/best%20of%20bilash/iceberg.html#3>

Duarte, V. (s.f.). *Reading Comprehension in Teaching English as a Foreign Language*. Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos68/readins-comprehension-teaching-english/readins-comprehension-teaching-english.shtml>

## COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer (2006). Serie Guías N° 22. Colombia: MEN.

Estanislao, Z. (1982). *Sobre la lectura*.

Recuperado de: [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-99018\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-99018_archivo_pdf.pdf)

Feuerstein, R. (s.f.). *Teoría de la modificabilidad estructural cognitiva y el papel del mediador*. Recuperado de:

[http://www.utemvirtual.cl/plataforma/aulavirtual/assets/asigid\\_745/contenidos\\_arc/39250\\_c\\_feuerstein.pdf](http://www.utemvirtual.cl/plataforma/aulavirtual/assets/asigid_745/contenidos_arc/39250_c_feuerstein.pdf)

García, H., Martínez, G., Martín, M., y Sánchez, G. (s.f.). *La entrevista. Metodología de Investigación Avanzada*. Recuperado de:

[http://www.uca.edu.sv/mcp/media/archivo/f53e86\\_entrevistapdfcopy.pdf](http://www.uca.edu.sv/mcp/media/archivo/f53e86_entrevistapdfcopy.pdf)

García, J. V. (2003). *Una propuesta para la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés*. Artículo sobre Tesis de Maestría, Facultad de Psicología, UNAM. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S01856982009000100005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S01856982009000100005&script=sci_arttext)

García, M. (s.f.). *Aportaciones de Leonardo Polo para una teoría antropológica del aprendizaje*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra 2008. Recuperado de: <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/857/4/20.%20APORTACIONES%20DE%20LEONARDO%20POLO%20PARA%20UNA%20TEOR%C3%8DA%20ANTROPOL%C3%93GICA%20DEL%20APRENDIZAJE,%20MARCOS%20GARC%C3%8DA-VIUDEZ.pdf>

Gordillo, A. y Pilar, M. (2009). *Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios*. Revista Actualidades pedagógicas Salle, (53), p. 97-98.

## COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Gutiérrez, D. (2005). *Fundamentos teóricos para el estudio de las estrategias cognitivas y metacognitivas*. Revista Investigación Educativa Universidad Pedagógica de Durango, No. 4 septiembre de 2005. Recuperado de:

[https://www.google.com.co/?gfe\\_rd=cr&ei=TI9gVeXtJIKw8weQrYHoBg&gws\\_rd=ssl#q=Guti%C3%A9rez%2C+D.+%282005%29.+Fundamentos+te%C3%B3ricos+para+el+estudio+de+las+estrategias+cognitivas++y+metacognitivas](https://www.google.com.co/?gfe_rd=cr&ei=TI9gVeXtJIKw8weQrYHoBg&gws_rd=ssl#q=Guti%C3%A9rez%2C+D.+%282005%29.+Fundamentos+te%C3%B3ricos+para+el+estudio+de+las+estrategias+cognitivas++y+metacognitivas).

Hearn, I. y Garcés, A. (2003). *Didáctica del inglés para primaria*. Madrid: Pearson.

Hernández, M. (1996). *La traducción pedagógica en la clase de E/LE*. University College Dublin. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/07/07\\_0247.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0247.pdf).

Hudson, T. (2007). *Teaching Second Language Reading*. UK: Oxford.

ICFES Saber 11. Examen de Estado de la Educación Media. Recuperado de:

[http://www.sedbogota.edu.co/evaluacion/images/archivos/saber11/guia\\_saber11\\_que\\_se\\_evalua.p](http://www.sedbogota.edu.co/evaluacion/images/archivos/saber11/guia_saber11_que_se_evalua.p)

Izquierdo, A. (2013). *Promoting three reading strategies (scanning, skimming and making predictions) to foster autonomy*. Master in English Language Teaching –Autonomous Learning Environments. (Tesis Maestría) Univ. de la Sabana. Recuperado de: [http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitstream/10818/9259/1/Alexander%20Izquierdo%20Castillo%20\(TESIS\).pdf](http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitstream/10818/9259/1/Alexander%20Izquierdo%20Castillo%20(TESIS).pdf)

Laurie, A. (2000). *In Reading proficiency, Reading strategies, meta-cognitive awareness and L2 reader 2001*. Recuperado de: [www.readingstrategies.com](http://www.readingstrategies.com)

Ley General de Educación 115 (1994). Colombia.

Lineamientos Curriculares: Idiomas Extranjeros (1999). Ministerio de Educación Nacional: Colombia.

Magogwe, J.M., (2013). *Metacognitive awareness of reading strategies of University of Botswana English as Second Language students of different academic reading proficiencies*. Reading & Writing 4(1), Art. #29, 8 pages. <http://dx.doi.org/10.4102/rw.v4i1.29>. Recuperado de: <http://www.rw.org.za/index.php/rw/article/viewFile/29/45>

Mahecha, R., Urrego, S., Lozano, E. (2009 -2010). *Improving Eleventh Graders' Reading Comprehension Through Text Coding and Double Entry Organizer Reading Strategies*. Mejoramiento de la Comprensión Lectora de estudiantes de grado once mediante las estrategias de lectura de decodificación de texto y organizador de doble entrada. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/27814/1/25707-90182-1-PB.pdf>

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2001). Instituto Cervantes para la traducción en español (2002). Madrid. Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Mokhtari, K., y Sheorey, R. (2002). *Measuring ESL students Reading strategies*. *Journal of Developmental Education*, 25(3), pp. 2-10. Recuperado de: <http://laurenyal.myefolio.com/Uploads/Survey2002Mokhtari.pdf>

Noam, C. (1989). *El conocimiento del lenguaje, su naturaleza, origen y uso*. Editorial Alianza.

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. USA: Heinle & Heinle Publishers. pp. 16-21; 317-330.

Páramo, P. (compilador 2008). *La Investigación en las Ciencias Sociales: Técnicas de recolección de información*. Bogotá: Universidad Piloto.

## COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Pereira, R. y Ramírez, L., (2008). *Uso de estrategias metacognitivas de estudiantes de inglés en curso pre-universitario*. Revista de pedagogía, Vol.29, núm.85, Jul- Dic. Pp. 291-313. Universidad Central de Venezuela. Venezuela. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65911809005>

Pérez, M. (s.f.). *Propuesta para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en el aula de E/LE*. Universidad Autónoma del Carmen. Pág. 13-24 Recuperado de: [http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/104291/MEMORIA\(1\).pdf?sequence=1](http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/104291/MEMORIA(1).pdf?sequence=1)  
Plan Sectorial 2010-2014. Documento N° 09, Ministerio de Educación Nacional: Colombia. Recuperado de: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-293647.html>

Programa Nacional de Bilingüismo Colombia (2004-2019). Recuperado de: [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles132560\\_recurso\\_pdf\\_programa\\_nacional\\_bilinguismo.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf)

Programa Nacional de Inglés 2015-2025 "Colombia Very Well". Documentación de Socialización MEN. Recuperado de: [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287_recurso_1.pdf)

Rincón, C. (s.f.). *Unidad 11: La competencia comunicativa*. Recuperado de: <http://aprendeonline.udea.edu.co/boa/contenidos.php/cb10887d80142488399661377b684b60/511/1/contenido/capitulos/Unidad11CompetenciaComunicativa.PDF>

Rodríguez, M. y García, M (s.f.). *Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras (p. 3-4)*. Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas, Cuba. Recuperado de: <http://www.rioei.org/deloslectores/965Rodriguez.PDF>

Sánchez, R. (2011). *La Comprensión Lectora en Inglés: Problemas encontrados en las pruebas de acceso a la universidad*. Reading Comprehension in English: Problems found within the Spanish University Entrance Examination. Ensayos, Revista de la Facultad de educación de Albacete, No 26, 2011. Recuperado de: <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>

Segura y Castañeda (2010). *Los entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje*. En Roig Vila, R. & Fiorucci, M. (Eds.). Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. Alcoy: Marfil-Roma TRE Università degli studi. Recuperado de: <http://biblioises.com.ar/Contenido/300/370/Nuevos%20entornols%20de%20apren%20dizaje.pdf>

Solé, I. (1992, Reimpresión 2009). *Estrategias de lectura*. Barcelona: [España] Graó.

Swaffar J. (s.f.). *Foreign Languages Teaching Methods. Reading strategies. Lesson 3 Rereading*. [Web log post].

Recuperado de: <http://coerll.utexas.edu/methods/modules/reading/03/strategies.php>

Tipología textual y comprensión lectora en E/LE (2010). Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas (#9). Recuperado de: [http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_530b646902516.pdf](http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530b646902516.pdf)

Tseng, M. (2008). *The difficulties that EFL learners have with reading text on the Web*. The Internet TESL Journal, 14(2). Recuperado de: <http://iteslj.org/Articles/Tseng-TextOnTheWeb.html>

Vargas, A., Tejada, H. y Colmenares S. (2008). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras (inglés). Una lectura crítica*. Escuela de Ciencias del lenguaje. Universidad del Valle, Cali, Colombia. Vol. 36 No 1. Recuperado de: <http://dintev.univalle.edu.co/revistasunivalle/index.php/Lenguaje/article/view/443>

## COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Wenger, E. (s.f.). *Cognición y desarrollo humano*. Paidós. Recuperado de:  
<http://lpad.liedonet.org/wp-content/uploads/2014/02/comunidadesdepractica.pdf>

Zapata, C. (2011). *Estrategias de comprensión lectora en libros de inglés como lengua extranjera*. Revista Educare Volumen 15 N° 3, 27-52. Recuperado de:  
<http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/580/210>

Zenotz, M. V. (2009). *Estrategias de Lectura ON-LINE en inglés como lengua extranjera*. (Tesis Doctoral) Univ. del País Vasco, España. Recuperado de:  
<http://es.scribd.com/doc/227129842/Estrategias-de-lectura-on-line-en-ingles-como-pdf>

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

## Anexos

**ANEXO 01:** Encuesta o cuestionario sobre estrategias de Lectura en inglés (EECLI) y su respectiva directriz de puntaje.

| I.E.D JUANA ESCOBAR   |  |            |   |   |   |   |
|---|--|------------|---|---|---|---|
| ENCUESTA SOBRE ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LECTORA EN INGLÉS  |  |            |   |   |   |   |
| <b>OBJETIVO:</b> Recolectar información sobre las estrategias que usted como estudiantes usa cuando lee documentos en inglés (lecturas de libros de texto para desarrollar tareas o exámenes, artículos de revistas, periódicos, etc.).   |  |            |   |   |   |   |
| <b>INSTRUCCIÓN:</b> Cada afirmación va seguida de los números 1,2,3, 4 y 5, y cada número significa lo siguiente:   |  |            |   |   |   |   |
| 1.  | Significa que yo <b>nunca o casi nunca</b> lo hago.  |            |   |   |   |   |
| 2.  | Significa que yo <b>ocasionalmente</b> lo hago.  |            |   |   |   |   |
| 3.  | Significa que yo <b>algunas veces</b> lo hago (50% de mi tiempo).                                      |            |   |   |   |   |
| 4.  | Significa que yo <b>usualmente</b> lo hago.  |            |   |   |   |   |
| 5.  | Significa que yo <b>siempre o casi siempre</b> lo hago.  |            |   |   |   |   |
| Luego de leer cuidadosamente cada enunciado, encierra el número (1, 2, 3, 4, 5) que mejor represente su respuesta.  |  |            |   |   |   |   |
| <b>NOTA:</b> No hay respuestas buenas o malas para ninguno de los enunciados de esta encuesta. Sea sincero y honesto en cada una de sus respuestas, ya que ello beneficiará el objetivo planteado, el análisis de esta orientará la toma de decisiones de los investigadores en cuanto a la consolidación de la estrategia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera. |  |            |   |   |   |   |
| <i>El resolver la siguiente encuesta no perjudicará su desempeño en la asignatura.</i>  |  |            |   |   |   |   |
| FECHA: _____ /2014 GRADO: 10° 11°   |  |            |   |   |   |   |
| GÉNERO: M ___ F: ___ EDAD: _____ JORNADA Mañana: ___ Tarde: ___   |  |            |   |   |   |   |
| ENUNCIADO   |  | VALORACIÓN |   |   |   |   |
| 1.  | Tengo un objetivo en mente cuando leo.   | 1          | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.  | Tomo notas mientras leo para que me ayuden a entender lo que leo.                                      | 1          | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.  | Retomo lo que sé para entender lo que leo.   | 1          | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4.  | Hago una revisión general del texto para ver de qué se trata antes de leerlo.                          | 1          | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5.  | Cuando me enfrento a un texto difícil, leo en voz alta para poder entenderlo mejor.                    | 1          | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6.  | Pienso si el contenido del texto está acorde con mi propósito de lectura.                              | 1          | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7.  | Leo despacio y cuidadosamente para estar seguro(a) de entender lo que estoy leyendo.                   | 1          | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8.  | Reviso el texto primero, identificando su extensión y organización.                                    | 1          | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9.  | Trato de (retomar el texto) encaminarme de nuevo cuando me desconcentro.                               | 1          | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10.   | Subrayo o encierro información del texto para recordarla.  | 1          | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11.   | Ajusto la velocidad de mi lectura de acuerdo con lo que estoy leyendo.                                 | 1          | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12.   | Cuando estoy leyendo, escojo qué leer y qué ignorar.   | 1          | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13.   | Uso materiales de referencia (diccionario) para entender lo que leo.                                   | 1          | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14.   | Cuando estoy frente a un texto complejo y/o difícil, presto mayor atención a lo que estoy leyendo.     | 1          | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15.   | Uso tablas, gráficas, dibujos en el texto para incrementar mi comprensión.                             | 1          | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16.   | Paro de rato en rato y pienso sobre lo que estoy leyendo.  | 1          | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17.   | Utilizo las claves del contexto para entender mejor lo que leo.  | 1          | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18.   | Parafraseo (lo digo con mis propias palabras) para entender mejor.                                     | 1          | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19.   | Trato de imaginar o visualizar la información para recordar lo que leo.                                | 1          | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20.   | Utilizo características tipográficas como la negrilla y la cursiva para identificar información clave. | 1          | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21.   | Analizo críticamente y evaluó la información presentada en el texto.                                   | 1          | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22.   | Regreso y adelanto en el texto para encontrar la relación entre ideas.                                 | 1          | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23.   | Reviso mi comprensión cuando aparece nueva información.  | 1          | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24.   | Trato de adivinar el contenido del texto cuando leo.   | 1          | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25.   | Cuando el texto es difícil, releo para mejorar mi comprensión.   | 1          | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26.   | Me cuestiono y deseo obtener respuesta en el texto.  | 1          | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27.   | Reviso si mis supuestos sobre el texto son correctos o son erróneos.                                   | 1          | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28.   | Cuando leo, adivino el significado de las palabras o frases desconocidas.                              | 1          | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29.   | Cuando estoy leyendo, traduzco de inglés a español.  | 1          | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30.   | Cuando leo, pienso la información en inglés y en español.  | 1          | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Traducción al español del cuestionario "Survey of Reading Strategies (SORS)". Mokhtari, Kouider, & Shorey, Ravi. (2002). Measuring ESL students reading strategies. <i>Journal of Developmental Education</i> , 25 (3), pp. 2-10.   |  |            |   |   |   |   |
| Consultado (11/08/2014). Recuperado de: <a href="http://laurenyalmeyefolio.com/Uploads/Survey2002Mokhtari.pdf">http://laurenyalmeyefolio.com/Uploads/Survey2002Mokhtari.pdf</a>   |  |            |   |   |   |   |
| Traducción hecha por estudiantes de Maestría en Educación: <i>Deisy Reina; Myriam Reina; y Jean Benito.</i>   |  |            |   |   |   |   |

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

| DIRECTRIZ DE PUNTAJE PARA LA ENCUESTA DE ESTRATEGIAS DE LECTURA   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| 1. Escriba el número que encerró o marco en cada afirmación (Example: 1,2,3,4 or 5) en el espacio que se encuentra abajo en cada uno de los números.<br>2. Sume los resultados debajo de cada columna y coloque el resultado.<br>3. Divida los resultados de cada sub escala por el número de afirmaciones de cada columna, para obtener el promedio de cada sub escala.<br>4. Calcule el promedio de todo el inventario, sumando los resultados de las sub escalas y dividiendo por 30.<br>5. Use la guía de interpretación de abajo para entender los promedios.  |  |  |  |
| Estrategias Globales De Lectura (GLOB sub scale)  | Estrategias de Resolución de Problemas. (PROB sub scale)                                   | Estrategias Lectoras de apoyo. (SUP sub scale)   | Estrategias Generales de Lectura (ORS)     |
| 1. ____<br>3. ____<br>4. ____<br>6. ____<br>8. ____<br>12. ____<br>15. ____<br>17. ____<br>20. ____<br>21. ____<br>23. ____<br>24. ____<br>27. ____   | 7. ____<br>9. ____<br>11. ____<br>14. ____<br>16. ____<br>19. ____<br>25. ____<br>28. ____ | 2. ____<br>5. ____<br>10. ____<br>13. ____<br>18. ____<br>22. ____<br>26. ____<br>29. ____<br>30. ____ | GLOB ____<br><br>PROB ____<br><br>SUP ____ |
| ____ Puntaje Glob<br>/13  | ____ Puntaje Res. Prob.<br>/8  | ____ Puntaje de Apoyo<br>/9  | ____ Puntaje General<br>/30                |
| ____ Prom. Glob.  | ____ Prom. Res. Prob.  | ____ Prom. de Apoyo  | ____ Prom. Gen.                            |
| <b>CLAVE para Promedios:</b> 3.5 o mayor = Alto      2.5 – 3.4 = Medio      2.4 o menos = Bajo  |  |  |  |
| <b>INTERPRETA TUS PUNTAJES:</b> El promedio general indica con qué frecuencia usted hace uso de estrategias lectoras cuando lee materiales académicos. El promedio para cada sub escala muestra a cual grupo de estrategias (globales, resolución de problemas, o estrategias de apoyo) usted usa con más frecuencia cuando lee. Es importante resaltar, sin embargo, que el mejor uso posible de estas estrategias depende de su habilidad lectora en inglés, el tipo de material leído, y su propósito al leer. Un puntaje bajo en cualquier sub escala o partes del inventario indica que pueden haber algunas estrategias en estas partes que pueden ser aprendidas y considerar usarlas cuando lee. (Adaptado por Oxford 1990, pág. 297 -300)<br>Mokhtari, K., & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students Reading strategies. <i>Journal of Developmental Education</i> , 25(3), pp. 2-10. |  |  |  |

## COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

## ANEXO 02: Entrevista semi-estructurada para grupos focales.

| <b>I.E.D JUANA ESCOBAR</b><br>Septiembre / Octubre 2014<br><b>GRUPO FOCAL ESTUDIANTES DE CICLO 5</b><br><b>Entrevista Semi-Estructurada</b>  |                     |               |                                    |
|--|---------------------|---------------|------------------------------------|
| <b>OBJETIVO:</b> Conocer los entornos de aprendizaje (Casa, Colegio, Red) en donde los estudiantes de ciclo 5 de la I.E.D Juana Escobar suelen realizar sus actividades académicas y tareas; y los recursos con los que cuentan para llevarlas a cabo, haciendo énfasis en las prácticas de lectura en inglés. |                     |               |                                    |
| 1. Le gusta el inglés?   | SI _____            | NO _____      | ¿Por qué? _____                    |
| 2. Le gusta leer en inglés?  | SI _____            | NO _____      | ¿Por qué? _____                    |
| 3. Con qué frecuencia lee usted en inglés?   |                     |               |                                    |
| 4. ¿Qué tipo de textos lee en inglés?  |                     |               |                                    |
| <b>a. Lecturas académicas:</b> artículos (revistas, periódicos, etc.), ensayos, escritos de opinión, material de referencia (diccionarios), etc.   |                     |               |                                    |
| <b>b. Lecturas personales:</b> historias, novelas, chistes, cuentos, poemas, tiras cómicas, recetas, tarjetas, mensajes, revistas, menús, manuales, cartas, emails, anuncios, programas, hojas de vida, cuestionarios, etc.  |                     |               |                                    |
| Brown, H. Douglas (2004). <i>Language Assessment: Principles and Classroom Practices</i> (1a Ed.). New York: Longman. Pág. 186   |                     |               |                                    |
| Otro: Cuál (es)? _____   |                     |               |                                    |
| 5. ¿Cuáles son los tipos de lectura en inglés que más le gustan? Historias, Cuentos, noticias, farándula, lecturas académicas, etc.  |                     |               |                                    |
| 6. Le gusta leer más en <b>DOCUMENTOS FÍSICOS</b> o en documentos <b>ON LINE</b> ?   |                     |               | ¿Por qué?                          |
| 7. Tiene acceso a internet?  | SI _____            | NO _____      | ¿Dónde? Colegio: _____ Casa: _____ |
| Otro: _____ ¿Cuál? _____   |                     |               |                                    |
| 8. ¿A qué otro tipo de tecnología tiene usted acceso?  | Celular _____       | Ipad _____    | Tablet _____                       |
| Otro cuál? _____   |                     |               |                                    |
| 9. Tiene acceso a lecturas en inglés?  | SI _____            | NO _____      | ¿Dónde?                            |
| 10. En qué formato?  | Físico _____        | Digital _____ | Ambos _____ Ninguno _____          |
| 11. ¿En qué formato le gusta leer más?   | Físico _____        | Digital _____ | ¿Por qué? _____                    |
| 12. Ha realizado ejercicios de comprensión lectora en inglés, orientados por su docente de inglés.<br>¿Y generalmente cómo son esas prácticas?   |                     |               |                                    |
| 13. Habitualmente donde realiza sus lecturas en inglés?  |                     |               |                                    |
| Casa _____   | En qué lugar? _____ |               |                                    |
| Colegio _____  | En qué lugar? _____ |               | En qué asignatura (s)? _____       |
| 14. ¿Qué recursos utiliza para apoyar sus lecturas en inglés? Diccionario impreso, diccionario ON-LINE, traductor de Internet, páginas especializadas.<br>Otros ¿Cuáles? _____   |                     |               |                                    |
| 15. ¿Qué tan importante es la lectura en inglés para usted como estudiante de ciclo 5?   |                     |               |                                    |
| 16. Si tuviera la oportunidad de practicar o mejorar su comprensión lectora en inglés ¿qué <b>OTRAS</b> herramientas o qué <b>OTROS</b> medios utilizaría?   |                     |               |                                    |
| 17. Ha realizado algún curso de Inglés?  | SI _____            | NO _____      | ¿Dónde?                            |
| 18. Es usted repitente?  | SI _____            | NO _____      |                                    |