

**UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**ESPECIALIDAD DE IDIOMAS EXTRANJERAS: INGLÉS -**  
**FRANCÉS**



**TESIS**

**“LECTURA COMPRENSIVA DE TEXTOS BILINGUE  
(INGLÉS – ESPAÑOL) Y NIVELES DE APRENDIZAJE DE  
LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE IDIOMAS.  
UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN,  
PASCO – 2014”**

**Para optar el Título Profesional de Licenciado en Educación**

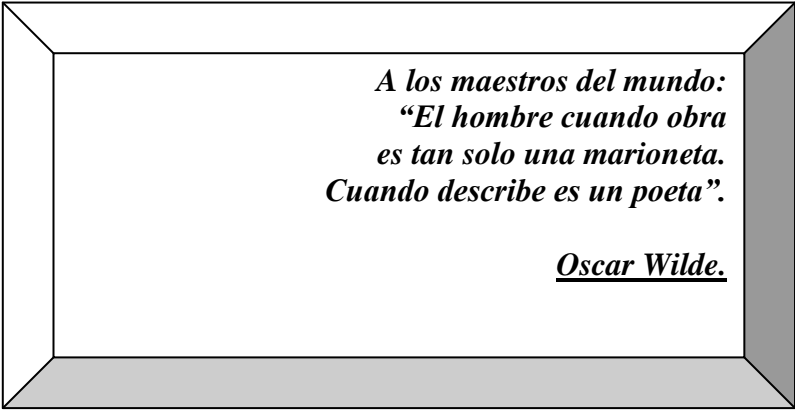
**Mención Idiomas Extranjeros: Inglés - Francés**

**Bach. Jessy Seida, GORA CHAMORRO**

**Bach. Mariela Eva, ROSARIO ROMERO**

**PASCO - PERÚ**

**CERRO DE PASCO, OCTUBRE DEL 2015**



*A los maestros del mundo:  
“El hombre cuando obra  
es tan solo una marioneta.  
Cuando describe es un poeta”.*

*Oscar Wilde.*

## **ÍNDICE**

CARÁTULA

HOJA EN BLANCO

DEDICATORIA

INDICE

INTRODUCCIÓN

## **CAPITULO I**

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

1.1	Identificación y determinación del problema .....	8
1.2	Delimitación de la Investigación.....	10
1.3	Formulación del problema .....	11
	1.3.1. Problema general .....	11
	1.3.2. Problemas específicos.....	11
1.4.	Formulación de objetivos .....	12
	1.4.1. Objetivo general .....	12
	1.4.2. Objetivos específicos .....	12
1.5.	Justificación del problema .....	13
1.6.	Limitaciones de la Investigación .....	14

## **CAPITULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

2.1.	Antecedentes .....	15
2.2.	Bases Teóricas – Científicos .....	19
2.2.1.	Una propuesta para la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés .....	19
2.2.2.	La comprensión lectora. ....	23
2.2.3.	Lectura comprensiva en el aprendizaje del idioma inglés. ....	24
2.2.4.	Mecánica de la lectura.....	25
2.2.5.	Proceso de la lectura .....	26
2.2.6.	Entrenar el cerebro. ....	28
2.2.7.	Leer antes de dormir alivia el estrés.....	28
2.2.8.	Aprendizaje del idioma inglés mediante la lectura comprensiva..	29
2.2.9.	Didáctica en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje de Inglés .....	34
2.2.10.	Didáctica especial en la comprensión lectora del inglés.....	35
2.2.11.	La enseñanza tradicional de la comprensión de la lectura. ....	37
2.2.12.	Características de la comprensión lectora .....	38
2.2.13.	Análisis cognitivo de la tarea de comprender textos.....	40
2.2.14.	Identificación de la conducta experta en la comprensión de lectura	42
2.2.15.	Estrategias para la lectura comprensiva.....	46
	✓ Kwl	
	✓ Skimming	
	✓ Scanning	
2.3.	El aprendizaje.....	48
2.3.1.	Aprendizaje estratégico.....	64
2.3.2.	Niveles de aprendizaje.....	67
2.4.	Definición de términos básicos.....	67

## **CAPITULO III**

### **METODOLOGÍA**

3.1.	Tipo y Diseño de investigación.....	74
3.2.	Método de la investigación.....	74
3.3.	Diseño de investigación.....	74
3.4.	Población y muestra.....	75
3.5.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	76
3.6.	Procesamiento y Análisis de datos.....	76
3.7.	Procesamiento Electrónico.....	77

3.8.	Técnicas Estadísticas.....	77
3.9.	Selección y validación de instrumentos de investigación.....	77
3.10.	Sistema de hipótesis.....	80
	3.10.1. Hipótesis general.....	80
	3.10.2. Hipótesis específicos.....	80
3.11.	Sistema de variables.....	80
	3.11.1. Independiente.....	80
	3.11.2. Dependiente.....	80
	3.11.3. Interviniente.....	80
3.12.	Operacionalización de variables .....	81

## **CAPITULO IV**

### **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

4.1.	Comprobación de hipótesis .....	82
4.2.	Presentación de resultados .....	84
4.3.	Discusión de resultados.....	106

### **CONCLUSIONES**

### **RECOMENDACIONES**

### **REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS**

### **ANEXOS**

## INTRODUCCIÓN

### SEÑORES MIEMBROS DEL JURADO CALIFICADOR

Se pone a consideración de los Señores Jurados el estudio titulado: “Lectura comprensiva de textos bilingüe (Inglés – Español) y niveles de aprendizaje de los estudiantes de la carrera de idiomas. Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Pasco – 2014”, para su respectiva revisión y posterior defensa.

Dicho estudio se planteó como problema general la siguiente interrogante: ¿Cuál es la influencia de la lectura de textos bilingüe<sup>1</sup> (Inglés – Español) sobre los niveles de aprendizaje de los estudiantes de la carrera de idiomas. Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Pasco - Perú?

Por lo tanto, el objetivo general que se pretendió alcanzar con el estudio fue la de Determinar el nivel de influencia de la lectura comprensiva de textos bilingües (inglés – español) sobre los niveles de aprendizaje de los estudiantes de la carrera de Idiomas. Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Pasco - Perú.

Respecto a la metodología, el estudio desarrolló el tipo descriptivo – cuasi experimental, porque se pretendió determinar el nivel de influencia de la lectura comprensiva de textos bilingüe (inglés – español) sobre los niveles de aprendizaje de los estudiantes de la carrera de idioma. Además, se utilizó el diseño cuasi experimental con tratamientos múltiples y con un solo grupo.

---

<sup>1</sup> La palabra **Bilingues** no está registrada en el Diccionario. Las que se muestran a continuación tienen formas con una escritura cercana.

**Bilingüe.** (Del latín *bilinguis*). Adj. Que habla dos lenguas. Escrito en dos idiomas. Fuente: Diccionario de la Lengua Española Real Academia de la Lengua Española. España, Vigésima Tercera Edición. 2014. P 215

La población del estudio lo constituyen todos los estudiantes de la carrera de idioma que lo conforman 150 y la muestra representativa son 30 del II Semestre 2013-B, ello seleccionado mediante la aplicación de la técnica no probabilística con población finita y para la recolección de datos se ha utilizado el cuestionario y análisis documental cuyos instrumentos fueron: el cuestionario para estudiantes y la guía para el análisis documental.

La conclusión a la que se ha arribado fue que a mayor práctica de la lectura comprensiva altos son los niveles de aprendizaje logrado por los estudiantes de la carrera de idiomas.

El informe de investigación está organizado en cinco capítulos medulares: Introducción, I) Planteamiento del problema; II) Marco Teórico; III) Metodología, IV) Discusión de los resultados; conclusiones y recomendaciones; finalmente las Referencias Bibliográficas y Anexos.

**LAS AUTORAS**

## **CAPITULO I**

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

#### **1.1. Identificación y determinación del problema**

El dominio de lenguas internacionales, particularmente el inglés, es cada vez más importante en el contexto actual de la globalización de la economía y las nuevas exigencias en las relaciones multilaterales. Asimismo, permite el acceso de los investigadores y profesionales peruanos a nuevos avances científicos, tecnológicos y socioculturales, en éste horizonte, también, facilita la proyección de los conocimientos desarrollados en el ámbito regional y nacional hacia la comunidad científica y tecnológica internacional, por medio de contactos a través del Internet, intercambios académicos y profesionales, y la formación de redes de académicos e industriales a nivel internacional. Es más, contribuirá al logro equilibrado de un desarrollo científico y social sostenido para el país y Latinoamérica. Las tendencias como podemos apreciar son dos: la primera desde la perspectiva del docente y la segunda desde los estudiantes.



La primera perspectiva viene de los años 90, se la concedió gran importancia a los trabajos orientados hacia procesos de investigación sobre inmersión en los Estados Unidos<sup>2</sup>, como se evidencia en un estudio profundo a profesores y métodos de enseñanza de dos programas de inmersión, uno Francés y el otro Español en el oeste central de los Estados Unidos, (Bernhardt, 1992). Este proyecto investigativo etnográfico que duro dos años, se enfocó en el examen de las creencias y experiencias de profesores de inmersión, como una forma de entender la manera como abordaban su práctica en el aula. Los investigadores también estaban interesados en examinar “la enseñanza de inmersión” como “un tipo particular de enseñanza no simplemente como enseñanza del lenguaje” (Bernhardt, 1992, 3) De este modo, se dio un viraje hacia los asuntos pedagógicos en lugar de los temas hasta entonces más ampliamente discutidos, relativos al desarrollo y mantenimiento de la eficiencia de los estudiantes de lenguas independientemente de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Un trabajo reciente realizado en Hong Kong por Hoare (2001), ha continuado con este énfasis en la interacción en las aulas de inmersión, centrándose particularmente en las diferentes estrategias usadas en la enseñanza de las ciencias en idioma Inglés, tanto por profesores “con consciencia lingüística” como por profesores “sin consciencia lingüística”. De acuerdo con los resultados preliminares, la evidencia sugiere que un profesor que es consciente del rol del lenguaje en el currículo, está en condiciones de proporcionar ambientes más ricos en lenguaje que contribuyan a ampliar el pensamiento del estudiante.

---

<sup>2</sup> TRUSCOT DE MEJIA, Anne Marie y Otros (2006) Estudio investigativo sobre el estado actual de la educación bilingüe (Inglés – Español) en Colombia. Ministerio de Educación. Bogotá Colombia.

Respecto de cómo los profesores ven sus prácticas en el aula de clase ha sido otro nuevo desarrollo en la investigación sobre inmersión en Cataluña. Arnau (2000) sitúa este tipo de análisis dentro del enfoque de “el profesor que reflexiona sobre su práctica”, refiriéndose a profesores que reflexionan sobre la manera como enseñan, bien sea por medio de narrativas basadas en experiencias personales o mediante una reflexión participativa entre profesores e investigadores.

## **1.2. Delimitación de la Investigación**

También se han realizado estudios acerca del aprendizaje de lenguas desde la perspectiva de los estudiantes. Un estudio cualitativo reciente sobre las experiencias en educación bilingüe de un grupo de estudiantes de segundo año en un programa de inmersión en Chino en una universidad en Queensland (Australia) llevado a cabo por de Courcy en el año 2002, proporciona puntos de vista interesantes sobre cómo perciben los estudiantes el desarrollo del proceso de aprendizaje de una lengua de carácter tipológico y ortográfico diferente. De Courcy encontró que los estudiantes del grupo de inmersión parecían pasar por cuatro fases distintas al tratar de entender la interacción en el aula, notándose en una primera fase una enorme dependencia en la traducción como estrategia receptiva. Esta situación parece estar en total desacuerdo con la política oficial de inmersión sobre un enfoque de separación hacia el uso del lenguaje basado en el principio de “bilingüismo por medio del monolingüismo” (Swain, 1983). Sin embargo, de acuerdo con la información empírica analizada, ésta parece ser una estrategia inicial común utilizada por los miembros del programa de inmersión en

Chino de la Universidad en Queensland, para tratar de entender la interacción en chino en el salón de clase. Esta observación resalta la importancia de la investigación empírica, a fin de proporcionar criterios informados para modificar o confirmar políticas y prácticas establecidas en el aula.

Todo lo expuesto, también se presenta dentro de las aulas universitarias, de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión de Pasco – Perú, básicamente, en cuánto a la formación docente en el nivel secundario, especialidad de Idiomas que ahora, se llama carrera de idiomas, término que se acuña a partir del proceso de evaluación para fines de acreditación institucional.

En consecuencia, el estudio: “Lectura comprensiva de textos bilingüe (Inglés – Español) y Niveles de Aprendizajes en estudiantes de la carrera de idiomas. Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Pasco – Perú”.

### **1.3. Formulación del problema**

#### **1.3.1. Problema general**

¿Cuál es la influencia de la lectura comprensiva de textos bilingües (Inglés – Español) sobre los niveles de aprendizaje de los estudiantes de la carrera de idiomas de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Pasco - 2014?

#### **1.3.2. Problemas Específicos**

¿Cuáles son las características de la lectura comprensiva de textos bilingüe (Inglés – Español) antes de la pre evaluación?

¿Cuáles son las características de los procesos de aprendizaje, durante la práctica de la lectura comprensiva de textos bilingüe (Inglés – Español)?

¿Cuáles son los niveles de aprendizaje que los estudiantes logran a partir de la lectura comprensiva de textos bilingües (Inglés – Español). Durante la etapa de post evaluación?

## **1.4. Formulación de Objetivos**

### **1.4.1. Objetivo general**

Determinar el nivel de influencia de la lectura comprensiva de textos bilingües (inglés – español) sobre los niveles de aprendizaje de los estudiantes de la carrera de Idiomas. Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Pasco - 2014.

### **1.4.2. Objetivos específicos**

Explicar las características de la lectura comprensiva de textos bilingüe (inglés – español). Antes de la pre evaluación.

Explicar las características del proceso de aprendizaje, durante la práctica de la lectura comprensiva de textos bilingüe (Inglés – Español).

Explicar los niveles de aprendizaje logrados por los estudiantes a partir de la lectura comprensiva de textos bilingües (inglés – español). Durante la etapa de post evaluación.

## 1.5. Justificación del problema

La comprensión de la lectura es uno de los imperativos de la calidad educativa como lo afirma Luis Achaerandio:

“No basta, para mejorar la calidad de la lecto-escritura de los alumnos de un país, que en las Reformas Educativas, se asiente claramente que la competencia de leer comprensivamente, es uno de los objetivos más importantes del Proyecto Educativo; eso es fácil consignarlo por escrito; lo difícil es lograrlo en las aulas; y esto, porque, en primer lugar, hay pocos profesores que estén bien preparados técnicamente para ir guiando a sus alumnos en el desarrollo sistemático y continuo, de las estrategias de lectura; para eso se necesita que los profesores tengan una formación suficiente en la teoría y práctica de la pedagogía de la lectura comprensiva. En segundo lugar, en general, los profesores no se sienten responsables de guiar técnicamente a sus alumnos en el desarrollo de esa competencia; los docentes de lengua extranjera manejan cuentos, poemas y demás textos en el idioma inglés, pero muy pocas veces trabajan o hacen leer textos informativos, que hay que comprender, los que, por otro lado, son la base de las otras materias del currículo; y los profesores de esas materias rara vez se preocupan de guiar a sus alumnos para desarrollar una mejor comprensión lectora”<sup>3</sup>.

Por lo expuesto, el estudio es imprescindible para diagnosticar y pronosticar actividades educativas significativas en la práctica de la lectura de textos

---

<sup>3</sup> Achaerandio, Luis (2009) Reflexiones acerca de la lectura comprensiva. Universidad de Landívar de la Ciudad de Guatemala. P 15.

bilingüe ((inglés – español). Así mismo, se considera que dicho estudio debe contextualizar la lectura comprensiva en la Región Pasco.

## **1.6. Limitaciones de la Investigación**

### **Limitaciones de tipo informativo.**

La escasa apertura y confianza de los docentes, padres de familia y la comunidad; estudio limita el trabajo, no se tiene experiencias previas de este tipo de trabajo, en general la información que se requiere es muy limitado.

## **CAPITULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1. Antecedentes**

##### **2.1.1 Internacionales**

**TRUSCOT DE MEJIA, Anne Marie** y Otros (2006) Estudio investigativo sobre el estado actual de la educación bilingüe (Inglés – Español) en Colombia. Ministerio de Educación. Bogotá Colombia.

El objetivo de este proyecto de investigación fue la llevar a cabo un estudio investigativo, de tipo descriptivo, que sirva para proporcionar una radiografía del estado actual de los programas de educación bilingüe (inglés-español) en el país, la cual, a su turno, llevará a la elaboración de políticas nacionales en este campo. El enfoque investigativo adoptado fue la micro-etnografía, y el análisis de los datos se basa en tres fuentes principales:

encuestas preliminares, entrevistas semi-estructuradas con directivos y coordinadores, y el estudio de documentos institucionales.

Los resultados de nuestro estudio demuestran que existe un alto grado de heterogeneidad en las clasificaciones de los tres tipos de colegios participantes en el estudio: colegios bilingües internacionales, colegios bilingües nacionales y colegios con programas de intensificación en inglés. Se observa tensión entre posiciones tendientes a realzar aspectos extranjeros en relación con cuestiones pedagógicas, aspectos lingüísticos y afiliaciones culturales, y fuerzas que apunten a la importancia de formar estudiantes conscientes de su arraigo lingüístico y cultural, seguros de su identidad como colombianos y equipados con las herramientas lingüísticas, académicas y culturales necesarias para interactuar en un mundo globalizado.

**RINAUDO, María Cristina**, “Investigaciones Sobre la Comprensión y Aprendizaje de Textos”. En Educación N° 126-128, Biblioteca Digital del Portal Educativo de las Américas. Organización de Estados Americanos OEA. Argentina 1997. En <http://www.eduas.org>. El estudio se ha realizado en la Universidad Nacional de Río Cuarto entre los años 1986 y 1991. En la investigación se ha trabajado con estudiantes de primer año del Departamento de Ciencias de la Educación, que en el año 1987 cursaban la asignatura Historia de la Educación. Los datos necesarios para el estudio se obtuvieron de 76 estudiantes mujeres (un solo varón en el grupo) cuyas edades oscilaban entre 17 y 26 años.



Se eligió el resumen como un medio para estudiar el proceso de comprensión y aprendizaje de textos, por la importancia que se le otorga a esta estrategia en la literatura especializada. Se considera al resumen como una actividad académica que reúne simultáneamente componentes cognitivos, meta cognitivos y afectivos.

**NICOLAS PADRÓN, Bárbara** (2010) Las estrategias de aprendizaje en idioma inglés de los estudiantes de ciencias agropecuarias de la Universidad Agraria de la Habana. Cuba. Tesis desarrollada en el contexto universitario, cuyo resumen detalla:

El presente trabajo propicia una descripción del uso de las estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes de Ciencias Agropecuarias al estudiar el idioma inglés. Describe la frecuencia de uso y el tipo de estrategias usadas por dichos alumnos en esta área del conocimiento para beneficiar a otros centros de corte no filológico con los resultados que aquí se obtengan y extrapolar la experiencia a otros Centro de Educación Superior, lo que coadyuvaría a enriquecer la práctica pedagógica en dichos centros toda vez que mejorarían los métodos de enseñanza actuales con vistas a promover la autonomía y responsabilidad de los estudiantes.

### **2.1.2. Nacionales**

**LAYA, Francisco** (2010) Lectura comprensiva de textos científicos. Una experiencia en la formación Docente. Estudio realizado en el contexto de la Universidad Nacional Federico Villarreal. Lima. Cuya conclusión es: Dada la

importancia de la transversalidad de la Lengua y por ende del idioma inglés en el aprendizaje, la comprensión lectora debe ser entendida como una práctica cotidiana en todos los niveles del sistema educativo. Por ello consideramos elemental la generación de espacios de aprendizaje, reflexión, discusión y elaboración de lineamientos para involucrar a los docentes en el trabajo con textos de especialidad, proporcionarles una tipología para abordar el análisis de estos textos y plantear las implicancias didácticas que supone el trabajo con textos especializados. Surge de aquí, la importancia del rol de los docentes de Lengua y de Idioma Inglés para instalar cooperativamente en las escuelas tanto la comprensión lectora como la producción de textos académicos.

**CRESCO, Juan Carlos** (2009) Meta cognición, evaluación de los lectores respecto a la lectura. Universidad Nacional de Ica. Facultad de Ciencias de la Comunicación. Estudio que concluye en lo siguiente: El estudio de la meta cognición puede conducirnos a identificar importantes etapas del desarrollo cognitivo de las personas, y los resultados de las investigaciones debieran constituir la base para diseñar modelos de instrucción. Sin embargo, éstos, junto con ser coherentes con las nuevas tendencias en este campo, deben cimentarse en la situación actual de desarrollo de los aprendices. En este sentido, creemos que la pauta de evaluación propuesta puede constituir una herramienta útil para ahondar en los conocimientos conscientes que poseen los lectores; explicar, en parte, sus comportamientos y saber “qué saben”.

### **2.1.3. Regionales y locales**

**ZANABRIA, Cynthia** (2011) Las tecnologías de la información y la comunicación integrada en el modelo constructivista para la enseñanza del idioma inglés en el centro de idiomas de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Escuela de Post Grado. Cerro de Pasco – Perú.

Estudio realizado tomando en cuenta el aporte epistemológico del constructivismo aplicado a la pedagogía y la comunicación.

El mencionado trabajo de investigación contempla la relación enfoque constructivista, tecnología de la información y aprendizaje del idioma inglés.

## **2.2. Bases Teóricas - Científicos**

### **2.2.1. Una propuesta para la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés**

#### **A proposal for teaching reading comprehension in english**

Organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) realizan evaluaciones de tareas básicas como la lectura y las matemáticas para conocer el desempeño de los jóvenes en varios países del mundo; por ello, el fomento de la habilidad para comprender textos se ha convertido en una prioridad para muchas naciones. En el Estudio sobre el Progreso de la Pericia de Lectura a Nivel Internacional llevado a cabo por la OCDE en el 2001, se compararon los hábitos y aprovechamiento de la lectura en niños de 35 países (Eduteka, 2003); la destreza de lectura se midió utilizando una escala de competencia lectora de cinco niveles: en el nivel 1, los lectores solamente son capaces de localizar un único fragmento de información, identificar

el tema principal de un texto o establecer una conexión sencilla con el conocimiento cotidiano; el nivel 2 midió la habilidad de realizar tareas básicas de lectura como localizar información explícita, realizar inferencias de bajo nivel y utilizar algunos conocimientos externos para comprenderlo; el nivel 3 midió la habilidad de realizar tareas de lectura de complejidad moderada como localizar fragmentos de información, establecer nexos entre diferentes partes de un texto y relacionarlos con sus conocimientos cotidianos; el nivel 4 midió la habilidad de realizar tareas de lectura difíciles, como localizar información oculta, abordar ambigüedades y valorar un texto de forma crítica; el nivel 5 midió la habilidad para manejar de manera eficiente la información que se presenta en textos con los que no se está familiarizado, evaluar de forma crítica, construir hipótesis, exponer conocimientos especializados y adaptar conceptos que pueden ser contrarios a las expectativas (OCDE, 2003).

En esta evaluación México obtuvo 422 de un puntaje máximo de 662 puntos en el área de comprensión de lectura, por lo que los jóvenes mexicanos se situaron en el lugar 31 de 35 y alcanzaron un promedio general que coloca a México en el nivel 2 de destreza en lectura. La OCDE (2003), encontró que el 10% más bajo de los lectores mexicanos carecen de una cultura de la lectura y que menos de 1% de los estudiantes alcanzó el nivel 5. También observó que uno de cada tres lectores mexicanos se encuentra en el nivel 1 y que tiene menos destreza para leer textos no continuos (mapas, tablas, diagramas) que textos en prosa.

Los resultados obtenidos en ésta y subsecuentes evaluaciones ha hecho imprescindible la necesidad de desarrollar en los jóvenes mexicanos la habilidad para comprender e interpretar información, tanto en lengua materna como en otros

idiomas, especialmente en inglés. Anderson (1999) opina que la lectura es una habilidad esencial en estudiantes de inglés como lengua extranjera, ya que al ser buenos lectores pueden desarrollar mejor sus áreas académicas. Además, buena parte de la información científica y tecnológica se encuentra en artículos escritos en inglés.

En este sentido, la mayoría de las universidades tanto públicas como privadas en México, solicitan a sus estudiantes acreditar exámenes de comprensión de lectura en idiomas extranjeros como requisito de titulación o para poder ingresar a estudios de posgrado. Sin embargo, muchos estudiantes tienen dificultades para acreditar estos exámenes.

Para analizar esta situación, se obtuvieron medidas de los resultados de los tres niveles ofrecidos en los cursos regulares de comprensión de lectura en inglés, impartidos durante los semestres de los años 2001 a 2004 en el Centro de Enseñanza de Idiomas de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán. Los datos revelaron lo siguiente: de 282 estudiantes inscritos, sólo 58.5% aprobó los exámenes mientras que la deserción y reprobación sumaron 41.5%.

Muchos estudiantes de la FES Acatlán optan por presentar exámenes extemporáneos de comprensión de lectura en vez de tomar un curso; dichos exámenes se ofrecen en varias fechas durante el semestre. Para analizar la situación de estos exámenes, se obtuvieron los datos de las 43 fechas de exámenes extemporáneos aplicados durante los semestres de los años 2001 a 2004. Las cifras mostraron que sólo 42.8% logra acreditarlo; aquellos que no acreditan o no se presentan al examen representan 57.1%.

Los datos estadísticos aquí presentados revelan la necesidad de llevar a cabo una intervención que fomente un mejor rendimiento del estudiante durante su proceso de aprendizaje de la comprensión de lectura. En México se han realizado, con buenos resultados, algunas intervenciones para desarrollar habilidades de comprensión de lectura en los estudiantes a partir del modelamiento de estrategias de lectura; es el caso de la diseñada por Martínez y Díaz Barriga (1994) para la enseñanza de estrategias de aprendizaje, cognoscitivas y metacognoscitivas, en la que las autoras consiguieron un incremento en el nivel de comprensión de los estudiantes de 5° año de primaria de bajo rendimiento académico.

La intervención de Aguilar y otros (1993) tuvo el propósito de entrenar a los estudiantes en la identificación de la oración tópico en pasajes expositivos breves; los investigadores encontraron efectos significativos del pretest y del entrenamiento.

La intervención de modelos instruccionales para la enseñanza de estrategias de lectura de García Jurado (2003) mostró que la ejecución de los estudiantes que recibieron materiales diseñados para la enseñanza de estrategias de lectura lograron una adecuada ejecución en la comprensión de lectura en inglés; también se encontró que los estudiantes que mostraban una mejor ejecución auto-reportaron medidas altas en estrategias de adquisición selectiva de información, en la percepción de su eficacia y en la percepción que tenían de los materiales que utilizaban para obtener mejores resultados en sus estudios. Este estudio demostró que es posible promover el uso adecuado de estrategias de lectura a partir de la enseñanza explícita de las mismas, ya que aún cuando existan

deficiencias en la lectura en lengua materna, éstas se pueden salvar por medio de materiales que modelen el uso de estrategias de lectura. A partir de lo anterior, se advirtió la necesidad de desarrollar un modelo instruccional que represente la ejecución de lectores expertos.

Por ello, el objetivo de esta investigación fue diseñar un modelo de ejecución experta para la enseñanza de la comprensión de lectura, que modelará en estudiantes universitarios los pasos a seguir para lograr una comprensión eficiente de lectura en inglés como lengua extranjera, que les apoye en el cumplimiento de sus tareas académicas y les permita obtener la certificación para egresar de sus respectivas licenciaturas, o en su caso, ingresar a un posgrado.

Para generar el modelo instruccional de ejecución experta se revisó la literatura correspondiente a: a) la comprensión de lectura, b) la elección de tareas para la construcción de modelos y c) al aprendizaje estratégico; temas que se desarrollarán a continuación.

### **2.2.2. La comprensión lectora**

Se define como el proceso por medio del cual un lector construye, a partir de su conocimiento previo, nuevos significados al interactuar con el texto. Esto es el fundamento de la comprensión: la interacción del lector con cualquier clase de libro. Dicho proceso, se desarrolla de forma distinta en cada lector, ya que cada individuo desarrolla esquemas diferentes y utiliza distintas habilidades y destrezas al momento de enfrentarse a un texto.

En toda esta tarea es importante la experiencia previa, pues serán determinantes en la cantidad de esquemas que posea el individuo. Si la experiencia es limitada, también lo serán los esquemas. En el caso que el lector no posea un esquema en relación con algún tema o concepto, puede formarse uno nuevo de acuerdo a la información proporcionada. De esta manera, a medida que el lector elabora nuevos conocimientos y los relaciona con la información que ha almacenado, los esquemas se amplían. Mientras más sea el conocimiento previo del lector, más probabilidades tiene de entender las palabras relevantes, realizar las inferencias correctas durante la lectura y elaborar correctamente los modelos de significado. Es importante señalar que el proceso de comprensión es continuo y constante, puesto que siempre se incorporará nueva información de aprender.

### **2.2.3. Lectura comprensiva en el aprendizaje del idioma inglés**

#### **a. Introducción**

La lectura comprensiva nos permite entrar en contacto con otras maneras de ver la vida, comprender el fenómeno de la producción del desarrollo, la vida económica a la política de un pueblo o nación. La lectura es importante porque a través de ella se adquiere la mayoría de los conocimientos, en la práctica la lectura es de mayor importancia en el estudio para aumentar el éxito o fracaso esto dependerá en gran parte de la eficiencia de leer que a través de ella se transmiten los conocimientos de una generación a otra y proporciona también diversas emociones.

#### **b. Definición**



La lectura proviene del vocablo latino “lectum”, que es el supino del verbo “legere” cuyo sentido primario es; elegir, seleccionar. “Es la interpretación y selección de un mensaje que se ha recibido por escrito”.

Comprensión etimológicamente la palabra comprensión proviene del latín comprehensión. La Real Academia de la Lengua Española la define como acción de comprender, facultad, capacidad o perspicacia para entender y penetrar las cosas.

La lectura es el proceso de significación y comprensión de algún tipo de información o ideas almacenadas en un soporte y transmitidas mediante algún tipo de código, usualmente un lenguaje, que puede ser visual o táctil (por ejemplo, el sistema Braille). Otros tipos de lectura pueden no estar basados en el lenguaje tales como la notación o los pictogramas.

Saber pronunciar las palabras escritas. Saber identificar las palabras y el significado de cada una de ellas. Saber extraer y comprender el significado de un texto.

#### **2.2.4. Mecánica de la lectura**

La fisiología permite comprender la capacidad humana de leer desde el punto de vista biológico, gracias al estudio del ojo humano, el campo de visión y la capacidad de fijar la vista.

La psicología ayuda a definir el proceso mental que se lleva a cabo durante la lectura, ya sea en la fase de decodificación de caracteres, símbolos e imágenes, o en la fase de asociación de la visualización con la palabra. Los procesos

psicológicos de la lectura fueron estudiados por primera vez a fines del siglo XIX por (Javal, 2008), entonces director del laboratorio de oftalmología de la Universidad de La Sorbona.

La pedagogía clínica se ocupa de los aspectos educativos en cuanto al proceso enseñanzaaprendizaje de la lecto-escritura, de los disturbios específicos de la lectura, y las habilidades necesarias para una lectura eficaz.

### **2.2.5. Proceso de la lectura**

El proceso mediante el cual leemos consta de cuatro pasos:

- a. **La visualización.** Cuando leemos no deslizamos de manera continua la mirada sobre las palabras, sino que realizamos un proceso discontinuo: cada palabra absorbe la fijación ocular durante unos 200-269 milisegundos y en apenas 69 milisegundos se salta a la siguiente, en lo que se conoce como movimiento sacadito. La velocidad de desplazamiento es relativamente constante entre unos y otros individuos, pero mientras un lector lento enfoca entre cinco y diez letras por vez, un lector habitual puede enfocar aproximadamente una veintena de letras; también influye en la velocidad lectora el trabajo de identificación de las palabras en cuestión, que varía en relación a su conocimiento por parte del lector o no.
  
- b. **La fonación.** Articulación oral consciente o inconsciente, se podría decir que la información pasa de la vista al habla. Es en esta etapa en la que pueden darse la vocalización y su vocalización de la lectura. La lectura su

vocalizada puede llegar a ser un mal hábito que entorpece la lectura y la comprensión, pero puede ser fundamental para la comprensión de lectura de materiales como la poesía o las transcripciones de discursos orales.

c. **La audición.** La información pasa del habla al oído (la sonorización introauditiva es generalmente inconsciente).

d. **La cerebración.** La información pasa del oído al cerebro y se integran los elementos que van llegando separados. Con esta etapa culmina el proceso de comprensión. Existe también el proceso de extracción, interpretación y reflexión. Dos de los beneficios importantes que se obtiene con el hábito de la lectura es el ejercicio mental y los conocimientos adquiridos, puesto que nuestro cerebro es como un músculo, que necesita ser ejercitado si quiere que sea más fuerte.

Para los deportistas, el hecho de levantar pesas requiere esfuerzo y concentración, así mismo el cerebro necesita ejercitarse, además la lectura desarrolla nuestra imaginación, aporta a nuestra inteligencia, nos hace más listos, más rápidos en una respuesta, nos prepara en la vida y nos ayuda alcanzar el éxito.

La mayoría de personas en el mundo destina su tiempo a leer cosas de muy poca importancia, como correos electrónicos, con sus famosas cadenas, observando noticias en internet, leyendo, los chats de los amigos, en fin, perdiendo el tiempo con cantidad de información que a la final no sirven para nada.

La facilidad del internet es vital en nuestros tiempos, porque si se lo sabe utilizar es una fuente de conocimiento inagotable, digitalmente existe también libros, para aquellos que quizá no tengan los recursos para comprar uno físico.

Se desea que en los estudiantes se manifieste el hábito de la lectura porque es de gran importancia incluso para nuestra salud.

### **2.2.6. Entrenar el cerebro**

Leer produce innumerables beneficios al nivel cerebral. Ejercitar la mente mediante la lectura desarrolla la concentración, estimula la imaginación, mejora la memoria, facilita la rapidez de respuesta. Cuando más tiempo pasemos leyendo más esfuerzo hace el cerebro lo que a la larga desarrolla nuestra inteligencia. Para poder gozar de estos beneficios la lectura debe desarrollarse de manera constante.

### **2.2.7. Leer antes de dormir alivia el estrés.-**

La lectura de los libros tiene el poder de bajar los niveles de estrés y relajar nuestra mente. Leer antes de dormir hace que nos olvidemos de los problemas al mismo tiempo que nos transporta a otro mundo o nos brinda información útil que podría ayudarnos a resolver nuestros problemas. Además si se adquiere la costumbre de leer antes de dormir, este hábito actuará como una alarma para el cuerpo que le indicara que es hora de dormir. Esto proporcionará un sueño más relajado a despertar con más energía en la mañana.

### **2.2.8. Aprendizaje del idioma inglés mediante la lectura comprensiva.-**

Muchas personas sienten fascinación por aprender un nuevo idioma y les entusiasma estudiar el inglés, sin embargo, pocos lo logran por diversos motivos. El inglés es considerado el idioma universal y aprenderlo se ha vuelto necesario y hasta obligatorio para lograr un mejor futuro profesional.

La lectura es uno de los medios principales para el aprendizaje de un idioma, aunque existen otros recursos de apoyo como videos y tarjetas visuales, la lectura es la forma más económica de acceder a un idioma extranjero brindándonos un beneficio adicional, permite al lector de una forma objetiva y efectiva el ampliar su vocabulario.

El objetivo de este proyecto es analizar e investigar a través de una metodología científica, los problemas de comprensión lectora en inglés que presentan los estudiantes del II semestre de la carrera de idiomas en la UNDAC.

La lectura en inglés tiene gran importancia social, educativa y práctica, es una de las destrezas con mayor trascendencia pero muchas veces por falta de motivación, estrategias y técnicas, está se convierte en aburrida para los estudiante.

Mediante la lectura se puede conocer la actividad económica, científica y cultural de un país y a la vez, se incrementa el vocabulario para entender dicha lengua de una forma práctica.

La lectura de publicaciones científico - técnicas realizadas en lengua extranjera permite un mejor aprovechamiento del tiempo para la obtención de información, de ahí la importancia que se le atribuye al idioma inglés con

propósitos específicos y dentro de este trabajo de lectura como una de las habilidades básicas.

La lectura en inglés debería ser muy divertida al igual que en español, pero existen muchas barreras en el momento de la comprensión lectora, ya que el vocabulario que se presenta en los diferentes niveles de lectura, puede llegar a ser muy complejo. La tarea de enseñar requiere que el docente posea la adecuada formación y capacitación pedagógica, de manera tal que su labor e interacción con los alumnos resulte beneficiosa en ambos lados.

Muchas veces la falta de motivación proviene desde la esfera de la familia del educando y esto influye en el bajo rendimiento escolar, por lo tanto los padres deben animar, alentar y felicitar cada logro y progreso de sus hijos.

La comprensión lectora es un proceso más complejo que identificar palabras y significados, esta es la diferencia entre la lectura y comprensión. La comprensión lectora en inglés tiene mayor peso dentro del contexto de los ejercicios del razonamiento y tiene como objetivo desarrollar la habilidad para leer en forma analítica; constituye uno de los objetivos básicos de los enfoques de la enseñanza.

Los ejercicios de comprensión de lectura correctamente aplicados miden la capacidad de reconocer el significado de una palabra o frase en el contexto de las demás ideas; la habilidad para entender e identificar lo fundamental de la lectura; la habilidad para identificar las relaciones entre las ideas y por último, realizar el análisis de la información.

En la lectura de comprensión. Se presenta al lector un texto o pasaje del mismo que puede ser leído en silencio o en voz alta. Luego se plantea preguntas relacionadas para evaluar qué se ha comprendido. La enseñanza de Inglés con propósitos específicos contribuye el aumento del vocabulario científico – técnico de los estudiantes, así como, al desarrollo de hábitos de lectura. En los cursos de inglés con propósitos específicos se debe trabajar básicamente la lectura de información general y la de búsqueda de información específica. Esta práctica vivencial intensifica el aprendizaje de un nuevo idioma lo cual fomenta el trabajo en equipo y sobre todo mejora la expresión y habilidad oral.

Descubrir que la lectura, especialmente en inglés, nos abre un ángulo de 360° de posibilidades de interacción con el mundo exterior y la tecnología, ya que este es el idioma universal más importante del mundo y por lo tanto tenemos que estar a la vanguardia de la sociedad que exigen personas con un gran conocimiento científico y una gran fluidez en esta lengua extranjera.

Las nuevas teorías de aprendizaje nos hablan de que el conocimiento se fija de una mejor manera en la memoria cuando éste no es plano, es decir cuando incluye formas, colores, sonidos, es por esto que la tecnología representa hoy en día un mundo inevitable de transmisión de conocimientos sumergiendo al estudiante en el mundo nuevo con más posibilidades y facilidades a la hora de buscar, presentar y sistematizar información.

Se desea que poco a poco las tradicionales aulas de clase serán reemplazadas con salones que contengan instrumentos tecnológicos de punta como las nuevas pizarras virtuales, y donde los libros y libretas de notas pasarán a

ser sustituidas por cuadernos electrónicos que estarán al alcance de cada estudiante.

El aprendizaje en inglés no es la excepción, pues en la actualidad ya existen academias donde el estudiante aprende sentado frente a un computador escuchando, repitiendo y grabando sonidos fonéticos, realizando ejercicios gramaticales y de vocabulario, resolviendo tareas virtuales por lo que las tendencias para este nuevo milenio son de grandes y radicales cambios en el proceso enseñanza – aprendizaje de como se lo conoce ahora.

La lectura es uno de los aspectos principales en la educación de los niños y jóvenes. Si en principio, no entienden lo que leen, entonces, será casi imposible cumplir con las siguientes actividades. Toda persona debe tener el hábito de la lectura, ya sea en inglés o en español, porque es la única fuente para enriquecer y fortalecer nuestro conocimiento.

Mejorar la competencia lectora en el idioma extranjero es vital, dado que es la lengua utilizada en la ciencia y en tecnología, y si no se desarrolla adecuadamente esta competencia, el proceso de aprendizaje será lento es por ello que se han realizado varios trabajos en relación al tema.

#### **FERNANDEZ (2006)**

**En un artículo, el uso de textos literarios en el aula de inglés como lengua extranjera hacia una aproximación estética. En el aula de inglés como lengua extranjera hacia la aproximación estética. En dicho artículo la autora pretende explorar el uso de los textos literarios en el aula, utiliza los conceptos de lectura diferente y lectura**



estética desarrollados por L.M Rosenblat, demuestra porqué la lectura eferente favorece al sistema educativo actual. Después la autora da razones que explican esta tendencia y defiende un enfoque más estético a la hora de leer textos literarios en clase , destaca la importancia de formar a los docentes en el uso de textos literarios y presenta varias pautas para mejorar dicha formación . Concluye que el uso de la literatura en la enseñanza del inglés como lengua extranjera pasa por un evidente desequilibrio causado principalmente por un excesivo énfasis en la postura eferente. La mejora en la destreza de comprensión lectora en nuestros alumnos exige un enfoque más apropiado. (p. 24)

Para lograr el objetivo es necesario trabajar con los propios profesores como lectores. La labor de las entidades educativas es poco si se consigue llevar a las aulas materiales y profesionales que ayuden a los alumnos y alumnas a recuperar o continuar con la ilusión por imaginar, por sentir y por leer.

Los trabajos arriba mencionados se asemejan al presente estudio ya que estos estudios se focalizan en la importancia de la práctica lectora y su importancia en el aprendizaje del idioma inglés.

### **2.2.9. Didáctica en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje de Inglés**

En la época contemporánea, el dominio de una lengua extranjera facilita las relaciones económicas, políticas y sociales. Se considera que de cada tres hablantes dos utilizan más de una lengua. La aparición de nuevas corrientes dentro

de la lingüística, en especial la teoría generativa transformacional de Chomsky y las teorías mentalistas y cognitivas promueven un cambio en la didáctica de lenguas extranjeras partiendo de que el aprendizaje de una lengua no se sustenta únicamente en la imitación de las palabras porque cada persona establece su propio ambiente de aprendizaje.

Como indica CORDER (1992) “Una enseñanza adecuada de la lengua debe ocuparse de los procesos naturales, no ir en contra de estos, y facilitar y agilizar el aprendizaje en lugar de impedirlo.” (p.7)

De acuerdo con el criterio mencionado en la actualidad se debe desarrollar sujetos consientes, críticos, con competencias comunicativas, que sean capaces de tener conocimientos de cómo usar la lengua en distintas situaciones, con reglas gramaticales, reglas de uso cultural, social y lingüístico

Por lo tanto la enseñanza de una lengua extranjera establece ciertos principios didácticos que de acuerdo con Hymes y Canale (1993) se encuentran directamente relacionados entre profesorestudiante cabe señalar lo siguiente:

Organización de los contenidos en torno a las tareas. Utilización de situaciones comunicativas variables, funcionales y significativas. Uso de material auténtico. Primacía del uso del lenguaje sobre la corrección o la explicación teórica. Utilización de la lengua como medio de comunicación. Respeto a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Los intereses y conocimientos previos de los estudiantes. Las formas y métodos de aprendizaje de una lengua extranjera han ido creciendo paulatinamente, dejando de lado la teorización de la materia para dar paso a un gran número de enfoques, métodos, y sistemas de

aprendizaje. En consecuencia los procedimientos didácticos deben plantearse según los recursos didácticos que se utilizan durante el proceso enseñanzaaprendizaje del idioma, la tipología de las tareas y los criterios de evaluación.

### **2.2.10. Didáctica Especial en la comprensión lectora del inglés**

El proceso de la enseñanza de la comprensión lectora requiere una serie de saberes como el conocimiento de leguaje, es decir identificar el vocabulario, sintaxis, puntuación que le ayudara al individuo a enriquecer el conocimiento.

De acuerdo a DÍAS CORRALEJO (2004) “Didáctica es la parte de la pedagogía que se ocupa de los métodos y técnicas de enseñanza” (p.245).

La didáctica comprende todo el universo de herramientas utilizadas por el profesor para impartir sus conocimientos al estudiante. Por lo tanto en el campo específico de la didáctica del inglés, se puede afirmar que un profesor de idiomas debe utilizar herramientas adecuadas para estimular y desarrollar las cuatro destrezas del idioma saber, leer. Escribir, escuchar y hablar.

**STEIMAN** (2004) plantea poner como estrofa Evitar la última fragmentación, construyendo un intercambio de saberes con las didácticas específicas. Estas últimas pasan de ser un campo de aplicación de la didáctica general, para constituirse, en un campo de desarrollo teórico de investigación Más allá de analizar las causales de este quiebre es imperante buscar el camino en que ambas disciplinas, una campo de

reflexión y análisis del proceso de enseñanza y otra como campo de estudio de disciplinas en situaciones concretas de enseñanza coexistan revalorizando el aula desde su carácter vivencial, como el lugar donde convergen docentes-alumnos y saberes, en el marco de una determinada práctica social, en que pensamiento y lenguaje revisten especial importancia. (p.6)

La enseñanza no es más que la dirección del aprendizaje, donde el estudiante sea el propio protagonista de su educación entre el mundo escolar y el contexto sociocultural, estableciendo que la comprensión lectora ayuda al enriquecimiento del conocimiento en este caso las estrategias, técnicas que el docente utiliza en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés para lograr un nivel de suficiencia en la comprensión lectora.

Aprender es un proceso que complementa el proceso de enseñar porque la enseñanza y el aprendizaje forman un todo cuyo fin es la formación integral del estudiante. Los componentes que actúan en el acto didáctico son: docente, el discente o estudiante, el contexto social.

Aprender hablar un idioma va mucho más allá de producir sonidos concatenados unos a otros, más bien saber comunicarnos de manera afectiva, es decir enviar y recibir mensajes, expresar ideas, sentimientos, necesidades en la lengua, porque la comunicación es primordial en la vida del ser humano sea cual fuera el contexto en el que se está desarrollando.

### **2.2.11. La enseñanza tradicional de la comprensión de la lectura**

Aunque la investigación sobre la comprensión de lectura en inglés comenzó hace un poco más de 100 años, la metodología de la enseñanza de lenguas consideraba la lectura como una habilidad pasiva cuyo propósito era reforzar la gramática que se había enseñado en una lección. La creación de modelos que explican el proceso de la comprensión de lectura comenzó hace aproximadamente 30 años, gracias a los psicolingüistas de finales de la década de los años 70 (Silberstein, 1987).

En ese momento la discusión se enfocó en tres modelos de lectura: el Modelo Ascendente, que se basa en la decodificación de los símbolos gráficos (letras y oraciones) para comprender la información contenida en un texto; el Modelo Descendente, que enfatiza el procesamiento de la información por medio de la formulación de hipótesis a partir del acervo cultural y cognoscitivo del lector acerca del contenido de un texto y, el Modelo Interactivo, que toma en cuenta tanto la comprensión del código como la capacidad de hacer inferencias al leer un texto.

Estos modelos se utilizaron en la enseñanza de la comprensión durante la mayor parte del siglo XX, hasta la llegada del aprendizaje estratégico, a finales del siglo, que propuso cambios en la aproximación de la enseñanza de esta habilidad.

### **2.2.12. Características de la comprensión de la lectura**

La comprensión de lectura es una habilidad compleja, que consta de por lo menos tres componentes: el lector (que utiliza su conocimiento previo para hacer inferencias sobre el contenido de un texto), el texto (que transmite tanto los aspectos lingüísticos como los conceptos que el autor desea transmitir) y la tarea

(la demanda cognoscitiva que el lector aporta para comprender el texto). Durante el proceso de lectura estos componentes interactúan y son inseparables.

Durante la lectura, los lectores despliegan una serie de capacidades tales como la fluidez con la que reconocen las palabras, sus objetivos de lectura, sus motivaciones y sus propósitos ante la actividad de lectura. Las investigaciones realizadas sobre la comprensión de lectura desde una perspectiva socio-cultural encontraron que cuando los estudiantes leen materiales culturalmente familiares, son capaces de leer más rápido, recordar con mayor precisión y cometer pocos errores de comprensión. También influyen en las habilidades de comprensión de lectura: el nivel socio-económico del lector, el grupo étnico al que pertenece, su lengua materna y las fortalezas y debilidades obtenidas durante la adquisición de la pericia para la comprensión de lectura.

Con respecto al texto, Castañeda (2001) explica que debe ser concebido como una jerarquía de contenidos, en la que hechos y declaraciones se interrelacionan estableciendo conexiones que se supra y subordinan, unas con otras, para comunicar y enseñar un contenido instruccional, en la manera, la estructura y con el énfasis con los que el escritor lo deseó. Schwarz y Flammer (1981) mostraron que se comprenden y recuerdan mejor los textos moderadamente estructurados que los menos estructurados (carentes de coherencia o mala sintaxis). Britton, Glynn, Meyer y Penland (1982) demostraron que textos con estructuras sintácticas sencillas imponen menor carga de procesamiento al lector debido a que se emplean menos componentes y estructuras compuestas y se evita el uso de construcciones verbales complejas.

La actividad de lectura se refiere a las acciones que el lector realiza durante la lectura (Snow, s/f) y comprenden: el propósito (desarrollo de estrategias, desarrollo de vocabulario, etc.); operaciones (procesos cognitivos y procedimientos para la construcción de representaciones significativas); y consecuencias (el producto de la comprensión).

Al respecto, Castañeda (1986) encontró que la comprensión y recuerdo de la información de un texto breve de física, cuyo nivel de dificultad era alto, dependió del tipo de contexto de recuperación y tarea de comprensión particular en la que fue medido; ya que cuando el contexto de recuperación implicaba construir la respuesta, y ésta era de tipo abstracto, la ejecución no logró un nivel aceptable, aún en estudiantes exitosos; pero cuando el contexto de recuperación sólo pedía seleccionar la respuesta entre varias opciones y la tarea era de discriminación, la ejecución fue promedio, aún para estudiantes de bajo rendimiento.

La ejecución de un estudiante se puede mejorar en la medida en que recurra al aprendizaje estratégico, ya que poseer un repertorio de estrategias facilita la adquisición de conocimientos; por este motivo se hará una breve revisión de esta forma de aprender.

### **2.2.13. Análisis cognitivo de la tarea de comprender textos**

Para conocer qué estrategias utilizan los lectores eficientes fue necesario elaborar un análisis cognitivo de tareas (ACT). Este análisis examina, en una secuencia progresiva, la actividad a ser evaluada en pasos específicos para identificar los conocimientos y habilidades a utilizar, los procesos requeridos para

la solución de problemas, la toma de decisiones, la focalización de la atención, la autorregulación, las estrategias de ejecución y de organización necesarias para la realización de una actividad (Redding, 1992).

Los componentes analizados en el ACT fueron el gradiente de complejidad del contexto de medición, el gradiente de complejidad de los conocimientos a evaluar, y el de procesos subyacentes a la ejecución.

El gradiente de complejidad del contexto de medición contempló dos contextos: a) el de reconocimiento (proceso de comparación entre la respuesta correcta y la información contenida en la memoria) y b) el de recuerdo (generación de los indicadores de recuperación de la información para elegir el más adecuado a la respuesta).

El gradiente de complejidad de los conocimientos a evaluar incluyó el conocimiento factual (conocimiento de la información) y el procedimental (conocimiento de cómo se aplica dicha información).

El gradiente de complejidad de los procesos subyacentes a la ejecución solicitada incluyó: la discriminación, la generalización, la categorización, la estructuración y la solución de problemas. A continuación se presenta una síntesis del análisis sobre aspectos de la lengua inglesa.

El siguiente paso consistió en la selección de las estrategias de lectura más apropiadas para realizar las tareas contempladas en el ACT. Las estrategias seleccionadas se presentan en la Tabla 7.



El modelo instruccional de ejecución experta objeto de este estudio, tiene como fin presentar a los estudiantes los procesos que describen la ejecución de una tarea dada con el fin de señalar la ruta crítica que siguen los expertos de un dominio en la ejecución de las tareas propias de su ámbito de pericia. Como las diferencias entre expertos y novatos estriban básicamente en la amplitud y calidad de su conocimiento, los esquemas de donde los novatos asimilan la realidad son diferentes; éstos utilizan criterios superficiales para la categorización de problemas científicos, tienen concepciones espontáneas, intuitivas, y un mayor número de categorías básicas, en seguida se ilustra la forma en que está constituida la estructura cognitiva de un novato.

Por otra parte, los expertos hacen más discriminaciones e integraciones en las que en cada categoría se abarca más, además de que utilizan múltiples rutas, como se muestra en la figura 2.

Hasta ahora, la forma de establecer el tipo de tareas que componen la ejecución experta se ha realizado a partir de protocolos de reflexión en voz alta. Estas investigaciones toman varios años en su realización y requieren de una infraestructura sólida. En este estudio se realizó una revisión de varias investigaciones que emplearon protocolos de "razonamiento en voz alta" de expertos lectores, para compararlas y determinar las tareas que realizan los lectores expertos. Estas tareas conformaron el análisis cognitivo de tareas que permitió el desarrollo del diseño instruccional. Una síntesis de dicha revisión se presenta a continuación.

### **2.2.14. Identificación de la conducta experta en la comprensión de lectura**

Chase y Simon (1973) plantearon que la adquisición de los expertos de diversas formas de pericia era el resultado de muchos años de experiencia en su dominio, gran cantidad de conocimientos y la habilidad para recordar patrones. Los procesos de los expertos se encuentran automatizados, y por tanto, no requieren de atención consciente ni consumen tiempo, el experto reconoce de inmediato en el planteamiento del problema la representación que lo llevará a la solución; la figura 2 muestra la estructura cognitiva de un experto.

En lo referente a la lectura, los lectores expertos planean su lectura y predicen resultados, además de que monitorean su ejecución; también son capaces de detectar inconsistencias durante la lectura y usualmente releen o recuerdan estas inconsistencias (Yang, 2002). Cano y Justicia (1996), realizaron una investigación sobre la relaciones de factores académicos (rendimiento alto y bajo) y las estrategias y estilos de aprendizaje, en universitarios de cursos iniciales y finales de la Universidad de Granada, en el cual encontraron que los grupos de alto rendimiento (estudiantes con comportamiento experto) utilizaban estrategias de procesamiento profundo (definido por un proceso de conceptualización, búsqueda de significado, de comparación y contraste, de categorización, organización y de evaluación crítica), memoria de hechos (almacenamiento de información factual, hechos, detalles, fórmulas y definiciones) y registran una alta motivación de logro (competitividad y seguridad en sí mismos).

**Feng y Mokhtari** (1998) llevaron a cabo una investigación con estudiantes chinos a los que se les pidió hacer comentarios en voz alta a partir de la lectura de textos en inglés de entre 150 a 200 palabras. Los autores encontraron que al leer textos difíciles los buenos lectores reportaron el empleo de estrategias con más frecuencia y que estaban más conscientes de las estrategias utilizadas que los malos lectores. Los buenos lectores mostraron ser más flexibles en el uso de estrategias y las ajustaron al tipo de texto y propósito de lectura. Los investigadores reportaron las siguientes estrategias utilizadas por los lectores eficientes:

- a. Manejo del conocimiento de la sintaxis y estructura;
- b. Empleo de claves contextuales;
- c. Localización de palabras clave;
- d. Identificación de ideas principales;
- e. Paráfrasis de información;
- f. Integración de información;
- g. Elaboración de imágenes mentales de lo que se lee;
- h. Creación de predicciones;
- i. Confirmación de la información leída.

Las estrategias propuestas por estos investigadores se pueden clasificar en estrategias de comprensión del código, incisos a) a c); comprensión del encadenamiento de conceptos en el texto, incisos d) a f); las últimas estrategias

son de procesamiento mental, incisos g) a i). Estas estrategias se utilizaron en la construcción del modelo instruccional porque contemplan los aspectos fundamentales para la comprensión de textos, la decodificación de la lengua, el conocimiento de la estructura del discurso escrito y el procesamiento necesario para interpretar la información.

**Feng y Mokhtari** (1998) encontraron que los lectores eficientes emplean estrategias durante la lectura mientras que los malos lectores no están conscientes de cómo y cuándo utilizarlas; se encontró que el uso de una estrategia de lectura depende del tipo de texto a leer y que las estrategias deben ser aprendidas a partir de la instrucción formal, ya que no es posible utilizar un conocimiento que no ha sido enseñado.

**Palincsar y Brown** (1984) realizaron un análisis de las estrategias de ejecución basado en estudios sobre pericia humana, a partir del cual identificaron seis funciones esenciales para la comprensión de lectura, en las que el lector:

- Entiende que su objetivo es la construcción de conocimiento;
- Activa su conocimiento previo;
- Se centra en las ideas de contenido sustancial;
- Evalúa la consistencia interna y compatibilidad de lo leído;
- Establece y prueba inferencias;
- Monitorea todo lo anterior.

A partir de esas funciones, Palincsar y Brown (1986) identificaron cuatro estrategias que incluyen las funciones arriba mencionadas:

- Resumir;
- Cuestionar;
- Aclarar;
- Predecir.

Las funciones propuestas por Palincsar y Brown están enfocadas al empleo de estrategias metacognitivas, esto es, a la reflexión de los pasos realizados para llevar a cabo una tarea. Este tipo de estrategias también se incluyó en el modelo instruccional, pues apoya al estudiante en la organización de su forma de estudio.

Según estos investigadores, un lector que resume y cuestiona un texto activa su conocimiento previo para integrar la información leída, dedica atención a las ideas principales y evalúa la consistencia de lo comprendido; cuando aclara lo comprendido, presta atención a los puntos difíciles y realiza una evaluación crítica de lo entendido; de igual manera, lleva a cabo predicciones, verifica sus inferencias y activa su conocimiento previo; lo que al final llevará al lector al objetivo de construir significado de lo leído.

### **2.2.15. Estrategias para la lectura comprensiva:**

- **K W L**

Esta estrategia, desarrollada por Donna Ogle, toma su nombre de las iniciales de las palabras en inglés que la definen: **K** (What do I know? ¿Qué sé?);

**W** (What do I want? ¿Qué quiero aprender?); **L** (What have I learned? ¿Qué he aprendido?). Estas preguntas llevan a los estudiantes a activar el conocimiento previo y a desarrollar interés por la lectura antes de comenzar a leer el texto.

- **Lectura rápida (Skimming)**

La lectura rápida es la que se hace para buscar un dato concreto (un nombre, una fecha, una cita, etc) que nos interesa conocer antes o después de iniciar una lectura. Es echar un vistazo sobre el texto con un propósito específico.

Leer un capítulo rápido consiste en leer sólo la primera oración de cada párrafo. Después de la lectura rápida, el lector puede identificar los puntos más importantes y así establecer el objetivo de su lectura o el trabajo sobre el texto que quiere realizar. Este proceso le sirve para planificar su lectura intensiva del texto.

En ocasiones queremos saber si los textos que hemos seleccionado para leer son verdaderamente pertinentes al tema que deseamos trabajar. Podemos hacer una lectura rápida para determinar la meta y el propósito de la lectura, antes de comenzar a leer detenidamente o descartarlo por no estar directamente relacionado con nuestro tema.

Para concluir deseo hacer más las palabras de Solé (1994) cuando dice: "Leer es mucho más que poseer un caudal de estrategias. Leer es sobre todo una actividad voluntaria y placentera y enseñar a leer debe tener esto en cuenta."

- **Lectura Veloz (Scanning)**

Scanning o Escanear es la técnica de lectura rápida que usas a menudo cuando estás buscando una palabra en un directorio telefónico o en un diccionario. Buscas por palabras clave o ideas. En la mayoría de los casos, sabes lo que estás buscando, así que estás concentrado en encontrar una respuesta en particular. Escanear involucra el movimiento rápido de los ojos hacia abajo buscando palabras y frases específicas.

Scanning también se usa cuando encuentras primero un recurso para determinar si responderá a tus preguntas. Una vez que hayas escaneado el pasaje de la lectura, tal vez quieras regresar y examinarlo rápidamente. Cuando estés escaneando, busca los organizadores que el autor usó, tales como números, letras y pasos.

### 2.3. El Aprendizaje

#### a. Conceptos básicos

- **Actitud:** Tendencia o disposición del ánimo con relación a determinadas cosas, personas, ideas o fenómenos. Las actitudes, valores y normas constituyen un ámbito o campo de objetivos y contenidos
- **Aprendizaje mecánico:** Adquisición memorística de conocimientos (opuesto a memorización comprensiva), sin ningún significado e inaplicable en situaciones y contextos diferentes.

- **Aprendizaje por descubrimiento:** aprendizaje en el que el alumno construye sus conocimientos de una forma autónoma, sin la ayuda permanente del profesor. Requiere un método de búsqueda activa por parte del que aprende, bien siguiendo un método inductivo, bien hipotético-deductivo.
- **Aprendizaje por recepción:** Aprendizaje por instrucción expositiva que comunica el contenido que va a ser aprendido en su forma final.
- **Aprendizaje significativo:** Construcción de aprendizajes por parte del alumno, con la ayuda de la intervención del profesor, que relaciona de forma no arbitraria la nueva información con lo que el alumno ya sabe.
- **Aprendizaje:** modificación relativamente permanente de la conducta refleja, operante o cognitiva del individuo debida a la exposición a situaciones estimulares o a la actividad práctica, bien física, bien cognitiva, que no puede ser achacable a pautas de comportamiento innatas, a situaciones transitorias del organismo o al desarrollo madurativo.
- **Concepto:** Contenido de aprendizaje referido al conjunto de objetos, hechos o símbolos que tienen ciertas características comunes. Los conceptos constituyen uno de los tipos de contenidos.



- **Conocimientos previos:** Conocimiento que tiene el alumno y que es necesario activar por estar relacionados con los nuevos contenidos de aprendizaje que se quiere enseñar.
- **Normas:** patrones de conducta compartidos por los miembros de un grupo social. Es un contenido de aprendizaje actitudinal.
- **Procedimientos:** serie ordenada de acciones que se orienta al logro de un fin o meta determinada. Es un contenido del curriculum y engloba a las destrezas, las técnicas y las estrategias.
- **Transferencia de aprendizajes:** generalizar lo aprendido a nuevas situaciones
- **Valores:** principios éticos con respecto a los cuales las personas sienten un fuerte compromiso emocional y que emplean para juzgar las conductas. En un contenido de aprendizaje actitudinal.

#### b. **Concepciones de aprendizaje**

**En la actualidad,** las fronteras, insalvables antaño, que separaban a los partidarios del aprendizaje asociativo de los partidarios del aprendizaje por reestructuración o construcción se van haciendo más y más permeables. El origen de estas fronteras era el carácter excluyente que poseía la explicación del conocimiento humano.

Hoy día, casi todos los teóricos admiten que hay tareas o contenidos que se aprenden más eficazmente por asociación (montar un arma, conducir un automóvil, rellenar el impreso de declaración de la renta) y otros que precisan

para su realización una reestructuración de los conocimientos previos (el asesor fiscal que elabora ingeniosas triquiñuelas para atender a las necesidades de un cliente, el jugador de ajedrez o el físico que encuentra una nueva teoría sobre el origen del universo).

Esto no significa que se utilice un tipo de aprendizaje u otro en función de la tarea, significa que el ser humano utiliza ambos para aprender, aunque predomine uno sobre el otro (el esfuerzo constructivo del jugador de ajedrez se ve facilitado porque ha memorizado cierto tipo de tareas rutinarias como, por ejemplo, las distintas aperturas).

Parece ser, pues, que la humanidad a lo largo de su evolución como especie utiliza dos subsistemas complementarios de aprendizaje; más primitivo el uno (asociación), más evolucionado el otro (reestructuración); pero ambos eficaces, ambos verdaderos aprendizajes; porque ambos poseen las características del buen aprendizaje: (a) producen un cambio duradero (b) transferible a situaciones nuevas (c) como consecuencia de la práctica realizada.

Cualquier clasificación que se intente establecer de los distintos tipos de aprendizaje dependerá del criterio que se adopte para realizarla. Así, será distinta si el criterio son los contenidos que se han de aprender, si el criterio son los procesos que intervienen en el aprendizaje (por asociación o reestructuración), o las condiciones en que se produce el aprendizaje (que se verán más adelante cuando se traten los recursos, la interacción, las actividades, etc.).

Aun siendo conscientes de la parcialidad que esto supone, en este apartado se adoptará para clasificar los distintos tipos de aprendizaje el criterio de los contenidos o resultados.

c. **EL aprendizaje memorístico**<sup>4</sup>.

Datos o hechos y conceptos.

Conviene distinguir entre ambas clase de contenidos. Los hechos o datos deben aprenderse literalmente, no es necesario comprenderlos. Ejemplos de hechos o datos pueden ser un número de teléfono, la lista de los elementos químicos, el valor del número  $\pi$  o los ríos de la Península Ibérica. El alumno debe hacer una copia literal, de nada sirve aprender casi todas las cifras de un número de teléfono, debe ser capaz de repetirlo todos. Se trata de un aprendizaje memorístico.

En cambio, este proceso de repetición no basta para que un alumno adquiriera conceptos. Comprender un concepto significa dotar de significado a la información que se presenta. La repetición literal de una definición no implica que el alumno haya captado el sentido, es preciso que lo traduzca a su propio lenguaje, que la nueva información se conecte con sus conocimientos previos, que se produzca un aprendizaje significativo. Con alguna frecuencia, cuando un estudiante no comprende los conceptos de fuerza, masa y aceleración, decide aprender mecánicamente la fórmula  $F = m \cdot a$ , pero no será capaz de resolver un

---

<sup>4</sup> La escala de niveles de aprendizaje propuesto en el estudio se basa en los Niveles de Aprendizaje de Frabboni. Dicho autor supera el aporte de Benjamín Bloom.

problema si en el mismo no aparecen literalmente los términos masa y aceleración.

He aquí algunas diferencias entre los aprendizajes de hechos y los de conceptos:

Los hechos y datos se aprenden de modo literal; los conceptos se aprenden si se relacionan con los conocimientos previos. Si definimos aceleración como incremento de la velocidad en la unidad de tiempo, es preciso que el alumno posea previamente los conceptos de incremento, velocidad y tiempo, de lo contrario no tendrá ningún significado el concepto de aceleración para él. Pero no basta con que conecte con cualquier conocimiento previo, es imprescindible que éste sea el idóneo. Un ejemplo aclarará esto último. No es infrecuente la siguiente escena: Una persona se incorpora a un grupo donde un individuo lleva la voz cantante de la tertulia utilizando conceptos abstractos o ambivalentes. El nuevo contertulio, después de escuchar un minuto sin comprender nada, pregunta en voz baja al más próximo: ¿De qué está hablando? De un programa informático para tratamiento de imágenes –responde el aludido. En ese momento se hace la luz, adquieren pleno sentido las palabras del experto. ¿Qué ha ocurrido? Se ha establecido una conexión, una relación entre los conceptos que manejaba el hablante y el conocimiento previo adecuado (también llamado idea inclusora) del desorientado oyente.

La adquisición de datos y hechos se basa en la memorización repetitiva; mientras la de conceptos, debe ser comprensiva, significativa.

La adquisición de datos y hechos es del tipo todo o nada. O se sabe el valor del número p o no se sabe. Los conceptos, en cambio admiten niveles de precisión. Los conceptos tiempo y espacio que necesita un alumno de primaria no son del mismo nivel que los que posee un astrofísico (recuérdese el currículo en espiral de J. Bruner).

Los hechos y los conceptos difieren en el olvido. Se olvida pronto un número de teléfono si no se marca con cierta frecuencia. Los conceptos aprendidos significativamente no se suelen olvidar repentinamente ni totalmente, aunque con el paso del tiempo pueden llegar a difuminarse.

Condiciones del aprendizaje memorístico (de hechos y datos).

Aunque el aprendizaje memorístico es algo mecánico, existen ciertas condiciones que afectan a su eficacia.

Se sabe que cuanto mayor sea el volumen de datos, más difícil será su memorización.

Si la lista de datos está organizada con algún criterio por bloques, cronología o espacio, se facilita enormemente su memorización y posterior recuperación. La lista de accidentes geográficos de la Península Ibérica es bastante extensa; pero, si se organiza por grupos de ríos, cordilleras, golfos y cabos y, si el alumno los sabe situar en el espacio del mapa que previamente aprendió, su memorización y recuperación serán más rápidas y fáciles. Es más fácil aprender un número de teléfono organizado por bloques (91-30-47-32) que si no se organiza (91304732).

Otro tanto puede decirse de los trucos mnemotécnicos que posibilitan la fácil rememoración.

Cuando un sistema de enseñanza fomenta en exceso, sobre todo en los primeros años de escolarización, el aprendizaje memorístico de datos predispone a los alumnos a una orientación pasiva en su estudio. Al contrario, en los estudios posteriores es probable que los estudiantes, habituados a comprender significativamente los contenidos, se muestren reacios a la memorización de datos si no están inscritos en estructuras conceptuales con significado. En definitiva, el aprendizaje de datos y hechos debe restringirse a una proporción adecuada.

Por último, los estudios evolutivos han mostrado que la capacidad de la memoria va aumentando, al menos, hasta la edad de 14-15 años.

#### Recomendaciones para el aprendizaje memorístico.

Las exigencias didácticas para llegar al aprendizaje memorístico no parecen difíciles de satisfacer. Se sabe que cuanto más se ejercite la repetición, más fácil será el recuerdo. Pero una actividad de repetición ciega sin situarla en un marco de interés para el alumno puede tener un efecto negativo en éste. (Si alguien ha intentado, porque sí, aprenderse las reglas ortográficas, entenderá perfectamente lo que se quiere decir).

Los estudios sobre el funcionamiento de la memoria han mostrado que los hechos y datos se aprenden y se recuerdan mejor si se establecen 10 sesiones de media hora que si se dedica una sesión de 5 horas para memorizar una lista.

#### Condiciones del aprendizaje significativo (de conceptos).

En general, los requisitos para que se produzca el aprendizaje significativo son más exigentes. Comprender es más complejo que memorizar. Es necesario que, tanto los contenidos como los aprendices, cumplan ciertas condiciones.

La primera exigencia que deben cumplir los contenidos de cualquier materia es que posea una organización conceptual interna, que mantengan coherencia todos los elementos entre sí. No existe una relación lógica entre una cifra y otra de un número de teléfono (dato), por eso podremos memorizarlo, pero nunca comprenderlo. Los libros de texto poseen esa organización interna, pero no basta, es imprescindible que los alumnos lectores se percaten de esa estructura.

Además de la estructura coherente del material expositivo, es conveniente que el vocabulario y la terminología empleada no sean excesivamente novedosos o difíciles para el alumno. La idoneidad, pues, de un texto o exposición no reside solamente en sí misma, depende también de los alumnos a los que va dirigido.

En la escena descrita anteriormente, las ideas que exponía el experto en tratamiento informático de imágenes poseían coherencia y los términos utilizados, comprensibilidad; sin embargo, el oyente no comprendía nada en un momento inicial. Porque no era capaz de conectar con ninguna idea propia que diera sentido a lo que oía. Esto indica que la conexión y relación con los conocimientos previos es otra condición necesaria para el aprendizaje significativo. Las ideas previas, entre otras particularidades, poseen la cualidad de ser bastante resistentes al cambio y, cuando estas construcciones de la realidad son imperfectas o erróneas, suponen un obstáculo para el aprendizaje significativo.

Un alumno de primaria cuya vida se había desarrollado exclusivamente en la gran ciudad, no comprendía la descripción que su profesor hacía del pollo: pico, cresta, plumas, patas, espolones, dedos, uñas y cola. ¿Por qué no comprendía si la materia estaba estructurada; el vocabulario, comprensible y había conectado con su idea previa de pollo? Sencillamente, el conocimiento previo del niño era así: carne, huesos, piel y muñones sobre una bandeja blanca con un plástico transparente.

Es necesario que el profesor conozca las ideas previas de los alumnos.

Todas las condiciones anteriores son necesarias, pero no suficientes. Es precisa una predisposición activa del alumno para comprender. Éste ha de hacer un esfuerzo deliberado e intencional para relacionar la nueva información con los conocimientos previos que posee. Es necesario que intente hallar sentido a su actividad y que encuentre sentido al esfuerzo por comprender.

#### **d. El aprendizaje por recepción**

Gran parte del tiempo de una sesión de clase la ocupan las exposiciones del profesor. Para asegurarse un aprendizaje significativo es preciso que la estructura de las exposiciones sea la siguiente:

Una introducción que active en los alumnos los conocimientos previos necesarios. Según Ausubel debe funcionar como un organizador previo de los contenidos que vendrán a continuación, un puente cognitivo entre los conocimientos previos y los nuevos.



Una presentación de los contenidos de manera estructurada y con una organización explícita que capte, además, el interés de los alumnos.

Establecimiento explícito de conexiones entre las ideas previas de los alumnos y la organización conceptual expuesta (comparación, diferenciación, ejemplificación y aplicaciones prácticas).

**e. El aprendizaje por descubrimiento**

En este tipo de aprendizaje se exige a los alumnos una participación mayor. El profesor no expone los contenidos de un modo acabado; su actividad se dirige a mostrar la meta que ha de ser alcanzada y servir de mediador y guía y que sean los alumnos quienes recorran el camino y alcancen los objetivos propuestos. Constituye un aprendizaje bastante útil, pues cuando se lleva a cabo de modo idóneo, asegura un conocimiento significativo y fomenta hábitos de investigación y rigor en los alumnos. Pero posee un inconveniente: se emplea mucho tiempo y esa es una de las razones por las que su uso no es frecuente.

Son numerosas las variantes ya elaboradas de la enseñanza por descubrimiento, según Joyce y Weil (1978) ésta sería la secuencia:

Presentación de una situación problemática y motivadora al alumno.

Observación e identificación de variables.

Separación y control de variables para comprobar hipótesis.

Recogida, ordenación e interpretación de la información anterior.

Reflexión y evaluación sobre el resultado y el proceso seguido.

Dale Carnegie (1996) aporta un esquema semejante en contextos grupales dedicados a resolución de problemas:

Identificación y descripción del problema.

Búsqueda de posibles causas.

Identificación de la causa o causas más relevantes

Elección de la mejor solución entre las posibles.

Ejecución de la acción.

Evaluación de resultados.

Condiciones del aprendizaje por descubrimiento.

El ámbito de búsqueda debe ser restringido.

Los objetivos y los medios estarán bastante especificados y serán atractivos.

Se debe contar con los conocimientos previos de los alumnos.

Éstos deben estar familiarizados con los procedimientos de observación, búsqueda, control y medición de variables.

Los alumnos deben percibir que la tarea tiene sentido y merece la pena.

Este proceso de enseñanza – aprendizaje por descubrimiento hace que los Diálogos de Platón recobren toda su vigencia en la actualidad; pues la mayéutica socrática en esto consistía: que los alumnos llegaran a alcanzar las ideas de

Bondad, Justicia, Estado, etc. a través de las preguntas-guía que formulaba el maestro.

El aprendizaje por descubrimiento no es exclusivo de los contenidos conceptuales, es propio también de los contenidos procedimentales, de las actitudes, de los valores y de las normas.

**f. El aprendizaje por modelado**

Se suele definir procedimiento como un conjunto de acciones ordenadas y orientadas a la consecución de una meta. Saber hacer algo. Los términos hábitos, técnicas, habilidades, estrategias y métodos quedan englobados en la palabra procedimiento. Conducir un vehículo, hacer el nudo de la corbata, vestirse, interpretar un mapa o construir una batería de preguntas de examen son ejemplos de procedimientos.

Existen muchos tipos de procedimientos, pero, de momento, basta con hacer una gran división:

Procedimientos motrices. Se demuestran mediante movimientos corporales. Montar un arma, desfilar, construir una maqueta, son procedimientos motrices.

Procedimientos cognitivos. Son actividades internas del sujeto que no son observables, se infieren de sus efectos. Interpretar un mapa, construir esquemas mentales, analizar y relacionar conceptos, son ejemplos de procedimientos cognitivos.

El auténtico aprendizaje significativo de los procedimientos consiste en conocer las formas de actuar, de usar esos conocimientos y de usar esas formas para conocer más. No significa sólo aprender los enunciados de las fórmulas, de las reglas de actuación, de las instrucciones, sino saber ponerlas en práctica. No basta, por ejemplo, sólo con saber las reglas gramaticales, lo que interesa es sobre todo que sepan utilizarse y aplicarse correctamente.

El aprendizaje por modelado de los procedimientos equivale al aprendizaje por recepción de conceptos. Esta manera de aprender procedimientos está muy bien reflejada en el viejo axioma de la enseñanza:

Primero lo haré yo (profesor), después lo haremos juntos, después lo harás tú solo.

Se requiere:

Por parte del profesor.

Haga ver con claridad la ejecución de las distintas acciones del procedimiento, los componentes del mismo, los instrumentos de que se vale y el orden que sigue.

Demuestre los beneficios que se obtienen con el uso del procedimiento.

Ha de explicitar las condiciones de la ejecución, las precauciones, los obstáculos y errores y propicie soluciones para avanzar.

**Por parte de los alumnos:**

Presten atención a las palabras, consignas, instrucciones y comportamientos del profesor de manera que perciba los aspectos relevantes y los mantenga en la memoria.

Comprenda realmente la tarea y los pasos.

Convierta en acciones las consignas.

Adopte el procedimiento como propio.

En este tipo de aprendizaje cabe un riesgo: que el alumno aprenda memorísticamente, superficialmente, por imitación. De este modo no será capaz de transferir este conocimiento a nuevas situaciones y fácilmente olvidará. La imitación no posee valor, es bisutería.

#### **g. Actitudes valores y normas**

Aunque los tipos de aprendizaje básicos ya están descritos, se trata a continuación el último bloque de contenidos por las peculiaridades que posee.

Se puede definir actitud como tendencia adquirida relativamente duradera a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consecuencia (Sarabia 1992). Poseen, pues, un componente cognitivo (conocimientos o creencias), otro afectivo (sentimientos y preferencias) y un último conductual (acciones manifiestas y declaraciones de intenciones).

Los valores son principios éticos que implican compromiso emocional y se emplean para juzgar las conductas. Poseen un menor componente conductual.

Las normas emanan de los valores y constituyen patrones de conductas que revelan o inducen las actitudes.

Las actitudes, valores y normas tienen su fundamento, aprendizaje y sentido final por ser el individuo un ser social. El aprendizaje (no es la mejor palabra) de estos contenidos no es un proceso meramente intelectual, mucho menos memorístico, el verdadero aprendizaje significativo se alcanza por convencimiento personal.

La adquisición y el cambio de actitudes, valores y normas tiene rasgos distintivos. No se adquieren sólo como un producto de nuestra interacción individual con otros objetos y personas, sino que se adquieren como consecuencia de nuestra pertenencia a ciertos grupos sociales. Se adquieren y se mantienen dentro de un proceso de identificación con nuestros grupos sociales de referencia y, por tanto, sólo podrán cambiarse teniendo en cuenta este contexto.

Es, además, un proceso progresivo. El nivel más superficial de adquisición se alcanza en las edades más tempranas mediante condicionamiento (reforzamiento).

Un nivel superior lo constituye el aprendizaje por imitación o modelado (la figura del profesor y los compañeros adquieren aquí una importancia relevante); pero es todavía un aprendizaje dependiente del exterior (de modas) y, por tanto, cambiante.

El verdadero aprendizaje significativo de actitudes, valores y normas requiere un proceso de internalización personal por descubrimiento.

### 2.3.1. Aprendizaje Estratégico

El aprendizaje, a partir de finales del siglo XX y hasta nuestros días, se ha ubicado en el empleo de estrategias de diversos tipos. Desde el punto de vista instruccional el aprendizaje estratégico es visto como la asociación entre la adquisición de un conocimiento específico y el desarrollo de estrategias de aprendizaje que permiten el fomento de los procesos de pensamiento y autorregulación. Según Castañeda y Martínez (1999) y Weinstein, y otros (1998), este tipo de aprendizaje representa un cambio sustancial de las teorías conductistas del aprendizaje hacia una perspectiva cognoscitiva de la educación, en donde se toma en cuenta la participación activa de los estudiantes para construir metas, enfrentarse a problemas, establecer criterios de éxito, trabajar en proyectos y desarrollar conocimientos y habilidades específicas en la adquisición, integración y aplicación del conocimiento nuevo.

Las estrategias de aprendizaje son operaciones empleadas por el estudiante para facilitar la adquisición, el almacenamiento, la recuperación y uso de la información; esto es, son acciones específicas que asume un estudiante para facilitar el aprendizaje.

Dentro de las estrategias de aprendizaje encontramos las siguientes (Weinstein, et al., 1998; Pintrich, 1998; De Jong, 1990):

- Cognitivas
  
- Afectivas
  
- Memoria

- Autorregulación
- Manejo de recursos

Dentro de las estrategias cognitivas se encuentran las estrategias de ensayo, que se usan para seleccionar y codificar la información a la letra. Las estrategias de ensayo se usan para tareas de aprendizaje básico e involucran: la recitación o la repetición de la información. Estas estrategias también se pueden usar para tareas de aprendizaje complejo o de contenido cuando incluyen: copiar el material, tomar notas y subrayar o marcar el texto.

Las estrategias de elaboración se usan para hacer la información significativa y para construir conexiones entre la información dada en el material a aprender y el conocimiento existente del estudiante. Las estrategias de elaboración para tareas de aprendizaje básico incluyen: la creación de imágenes mentales y el uso de técnicas mnemónicas para asociar información arbitraria al conocimiento significativo personal. Las estrategias de elaboración para tareas de aprendizaje complejo incluyen: utilizar la información para parafrasear, resumir, crear analogías y relacionar nueva información con el conocimiento previo.

Las estrategias de organización se usan para construir conexiones internas entre las piezas de información encontradas en el material a aprender. Las estrategias de organización para tareas de aprendizaje básico incluyen: ordenar la información relacionada de acuerdo con características comunes; para tareas complejas incluyen: hacer esquemas o diagramas de la información y crear relaciones espaciales usando estrategias tales como la confección de redes.



Las estrategias de autorregulación permiten el monitoreo, control y regulación que los estudiantes hacen de sus propias actividades cognitivas personales y de su conducta real; son usadas para corregir el comportamiento de estudio, y entre ellas se encuentran las estrategias de monitoreo, de planeación, de control y de regulación (Pintrich, 1998).

Las estrategias afectivas se usan para ayudar a enfocar la atención del estudiante y mantener su motivación. Estas estrategias incluyen: auto-tareas positivas, la reducción de la ansiedad y el manejo del tiempo.

Las estrategias de memoria ayudan al estudiante a guardar y recuperar información, y entre ellas se encuentra la mnemotécnica y la imaginación. Dentro de las estrategias de manejo de recursos encontramos la elección del tiempo y del medio ambiente y la búsqueda de ayuda en caso de no poder efectuar solo la tarea.

Además de las estrategias generales de aprendizaje existen estrategias dirigidas a tareas específicas, como las estrategias de lectura, que se orientan a la comprensión del material lingüístico del texto y a la comprensión de los conceptos vertidos en el mismo.

Las estrategias de lectura utilizadas en este material se presentan en la siguiente tabla:

Para poder identificar las estrategias que debían utilizarse en el modelo instruccional fue necesario realizar un análisis cognitivo de la tarea de comprender textos, a fin de identificar los componentes que se debían incluir en éste. A continuación se hace una breve descripción de cómo se realizó dicho análisis.

### 2.3.2. Niveles de Aprendizaje

Concepto proveniente de la taxonomía de objetivos educacionales de Bloom, que hace referencia a los distintos escalones del aprendizaje que van de lo simple a lo complejo, desde el nivel de retención de conocimientos hasta el de las operaciones intelectuales de alto nivel que expresan el desarrollo de competencias complejas como la creatividad y el pensamiento crítico o reflexivo.

### 2.4. Definición de términos básicos

**Aprendizaje.-** Proceso de adquisición de habilidades, competencias, conocimientos o procedimientos a través de la práctica concreta. 2.-Es el proceso por el cual las experiencias vividas modifican nuestro comportamiento.3.- según Le Ny: Adquisición, en el curso de toda la vida de un individuo, de nuevas actividades psíquicas y conductuales bajo la influencia de las condiciones de un determinado medio sociocultural.

**Aprendizaje por conceptos.-** Ausubel, Novak y Hanesian (1978) definen los conceptos como " objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos definitorios comunes y que se designan en una cultura dada por un signo o un símbolo convenido. Casa, triángulo, guerra y verdad son unos cuantos de los conceptos culturalmente aceptados que usamos. Dado que los conceptos, lo mismo que los objetos y los acontecimientos, se representan con palabras o nombres, aprender lo que significan es evidentemente un tipo mayor de aprendizaje de representaciones". En el contexto de la presente teoría, existirían dos formas básicas para aprender conceptos, es decir, para

relacionar objetos, eventos, situaciones o propiedades con atributos comunes a todos ellos: la formación y la asimilación.

**Bilingüe.-** (Del latín *bilinguis*). Adj. Que habla dos lenguas. Escrito en dos idiomas<sup>5</sup>.

Tipos de programas educativos bilingüe:

Según Joaquín Arnau (1992), la combinación de las variables lengua y cultura, medio de educación y objetivos lingüísticos y sociales da lugar a cuatro tipos específicos de programas:

**Programas de segregación:** En estos programas se utiliza la L1 como lengua de instrucción, relegando la L2 sólo como materia del currículum, lengua extranjera, siendo impartida durante un determinado número de horas a la semana.

**Programas de submersión:** En estos programas, los alumnos cuya L1 es diferente al resto tienen como lengua de instrucción y de contenidos otra lengua, L2, alejando al cabo del tiempo, a los alumnos de su entorno cultural y de su propia lengua.

**Programas de inmersión:** Son programas de enseñanza en los que la L2 es impartida en todas o la mayoría de las materias escolares durante cierto tiempo. Estos programas están dirigidos a alumnos que tienen una L1 considerada mayoritaria. El objetivo de estos programas es el bilingüismo y

---

<sup>5</sup> Op. Cit. Diccionario de la Lengua Española Real Academia de la Lengua Española. España, Vigésima Tercera Edición. 2014. p 215

biculturalismo; ya que al conocimiento de su propia lengua y cultura se le añade el conocimiento de otra lengua de forma natural.

**Programas de mantenimiento:** Estos programas están enfocados en conseguir el aprendizaje de la L2 con el mantenimiento de la propia (L1), para garantizar su supervivencia. Para ello, utilizan la L1 como lengua de instrucción y progresivamente, se va introduciendo la L2 de manera que se logre impartir el Currículum en las dos lenguas hasta finalizar el periodo escolar. Al igual que con los programas de inmersión, estos programas también están encaminados a conseguir el bilingüismo y la biculturalidad.

**Cognitivo.-** El desarrollo cognitivo o cognoscitivo se centra en los procesos de pensamiento y en la conducta que refleja estos procesos. Es la base de una de las cinco perspectivas del desarrollo humano aceptadas mayoritariamente (las otras 4 son la perspectiva psicoanalítica, la perspectiva del aprendizaje, la perspectiva evolutiva/socio biológica y la perspectiva contextual). El proceso cognoscitivo es la relación que existe entre el sujeto que conoce y el objeto que será conocido y que generalmente se inicia cuando este logra realizar una representación interna del fenómeno convertido en objeto del conocimiento.

**Constructivismo.-** El constructivismo en cuanto concepción psicopedagógica es una explicación del proceso de enseñanza/ aprendizaje, especialmente de este último. Las ideas fundamentales de la concepción constructivista acerca del aprendizaje escolar pueden resumirse en cuatro ideas principales: importancia de los conocimientos previos que tienen los educandos; asegurar la construcción de aprendizajes significativos; el educando es el responsable

último e insustituible de su propio aprendizaje y, por último, el aprendizaje no excluye la necesidad de ayuda externa. Entre los principales representantes del constructivismo tenemos a: Wallon, Piaget, Neiser, Vygotsky, Ausubel, Novak, Bruner, Dirver, Coll, Carretero y otros.

**Didáctica.-** Según los planteamientos teóricos contemporáneos, la didáctica capacita al docente para que éste pueda facilitar el aprendizaje de los estudiantes; para ello es necesario contar con un bagaje de recursos técnicos sobre las estrategias para enseñar –y aprender- y sobre los materiales o recursos que mediatizan la función educativa. Desde esta perspectiva, la didáctica aporta al docente al menos cuatro grandes lineamientos: a) elementos históricos sobre experiencias metodológicas utilizadas desde cada corriente o teoría (cultura docente); b) un enfoque investigativo para que el docente.

**Globalización.-** Forma de acceder al conocimiento que descubre las relaciones entre los diferentes objetos de estudio y los integra en visiones superiores, más simples y completas. Se realiza en tres momentos: una primera percepción sincrética, confusa o indiferenciada de la realidad, que da lugar a un análisis de sus componentes o partes y concluye en una síntesis enriquecedora de éstos.

**Idioma.-** (Del lat. *idiōma*, y este del gr. *ἰδίωμα*, propiedad privada). Lengua de un pueblo o nación, o común a varios. Modo particular de hablar de algunos o en algunas ocasiones.

Laboratorio de idiomas.- (Del laborar y -torio). Lugar dotado de los medios necesarios para realizar investigaciones, experimentos y trabajos de carácter científico o técnico. Realidad en la cual se experimenta o se elabora algo de idiomas.

**Intervención educativa.-** La intervención educativa es una forma de interacción social que tiene como función facilitar el aprendizaje y guiarlo hasta conseguir su autorregulación, el "aprender a aprender". De ahí que el objetivo último de los procesos de enseñanza-aprendizaje sea el contribuir a que los alumnos y alumnas se apropien de los procedimientos habituales de regulación de la propia actividad de aprendizaje, de tal manera que puedan progresar, con creciente autonomía, en la adquisición de nuevas competencias y conocimientos

Esto supone transformar el aula en un espacio en el que se ofrezcan las condiciones y las pautas para realizar el tipo de tareas propuestas, en el que se favorezca la interacción entre compañeros y se regule la actividad mediante la negociación y superación de aquellos conflictos que ayuden a propiciar el cambio y la reestructuración cognitiva.

Para que esto sea posible, la intervención educativa tiene que ajustarse al nivel de desarrollo real de los alumnos. Entre los seis y los doce años, niños y niñas van adquiriendo una autonomía creciente, tanto motriz como intelectual y personal, debido, en gran parte, a las posibilidades funcionales del lenguaje y de las otras formas de expresión y representación. El habla interiorizada anticipa y acompaña su actividad, ayudándoles a planificarla y a

autorregularla. También hace posible que la acción se descontextualice y se consiga una representación cada vez más general.

**Modelos Pedagógico.-** Es el medio fundamental del PEI, para propiciar el cambio intelectual, la transformación de conciencia y el cambio de actitud requerido en los miembros de la comunidad educativa para alcanzar la innovación que aspiramos. Es un proceso de replanteamientos y de reconstrucción de todas las teorías y los paradigmas que sustentarán nuestro modelo pedagógico. Es la representación de las relaciones que predominan en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

**Pedagogía.-** “Paidos”. Algunos autores la definen como ciencia, arte, saber o disciplina, pero todos están de acuerdo en que se encarga de la educación, es decir, tiene por objeto el planteo, estudio y solución del problema educativo; o también puede decirse que la pedagogía es un conjunto de normas, leyes o principios que se encargan de regular el proceso educativo. El término "pedagogía" se origina en la antigua Grecia, al igual que todas las ciencias primero se realizó la acción educativa y después nació la pedagogía para tratar de recopilar datos sobre el hecho educativo, clasificarlos, estudiarlos, sistematizarlos y concluir una serie de principios normativos.

**Texto.-** es una composición de signos codificado en un sistema de escritura (como un alfabeto) que forma una unidad de sentido. Su tamaño puede ser variable.

También es texto una composición de caracteres imprimibles (con grafema) generados por un algoritmo de cifrado que, aunque no tienen sentido para

cualquier persona, sí puede ser descifrado por su destinatario original. En otras palabras, un texto es un entramado de signos con una intención comunicativa que adquiere sentido en determinado contexto.



## **CAPITULO III**

### **METODOLOGÍA**

#### **3.1. Tipo y Diseño de Investigación**

El estudio en cuestión es de tipo descriptivo, porque pretende determinar el nivel de influencia de la lectura comprensiva de textos bilingüe (inglés – español) sobre los niveles de aprendizaje de los estudiantes de la carrera de idioma. Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Pasco – Perú.

#### **3.2. Método de investigación**

El método de la investigación es correlacional (correlational method) el estudio lo constituyo la observación sistemática de la situación experimental: 03 sesiones de clase empleando la técnica de la comprensión lectora, registrando el nivel de aprendizaje logrado.

#### **3.3. Diseño de Investigación**

Se utilizó el diseño cuasi experimental con tratamientos múltiples y con un solo grupo para la determinación de la relación de asociación de las dos variables en estudio.

**CUADRO A**

**DISEÑO CON TRATAMIENTOS MÚLTIPLES CON UN SOLO**

**GRUPO**

	V <sup>1</sup>	V <sup>2</sup>	V <sup>1</sup>	V <sup>2</sup>	V <sup>1</sup>	V <sup>2</sup>
GRUPO EXPERIMENTAL	X <sub>1</sub>	O <sub>1</sub>	X <sub>2</sub>	O <sub>2</sub>	X <sub>3</sub>	O <sub>3</sub>

Grupo = Estudiantes del II Semestre de la Carrera de Idioma..

V<sup>1</sup> = Variable / Lectura Comprensiva de textos bilingüe (inglés – español).

V<sup>2</sup> = Variable / Niveles de Aprendizaje

X<sub>1</sub>, X<sub>2</sub>, X<sub>3</sub> = Situaciones experimentales

O<sub>1</sub>, O<sub>2</sub>, O<sub>3</sub> = Observaciones.

### 3.4. **Población y muestra**

La población del estudio lo constituyen todos los estudiantes de la carrera de idioma que lo conforman 150 y la muestra representativa son 30 del II Semestre 2013-B.

### 3.5. **Técnicas e Instrumentos de recolección de datos**

#### **a. Técnica**

- La encuesta
- La observación

#### **b. Instrumento**

- Prueba de conocimiento
- El cuestionario
- La lista de cotejo, y
- Guía de lectura comprensiva y su relación con los niveles de aprendizaje.

### **3.6. Procesamiento y Análisis de Datos**

**Preparación de Datos.** Consiste en la corrección y verificación de las respuestas si son legibles, completas y coherentes.

**Categorización de las respuestas.** Clasificar las respuestas.

**Codificación y Tabulación de Datos.-** Consiste en asignar números a las respuestas y en el caso de la tabulación se presentan tablas de distribución de frecuencias en función a las variables y sus categorías, para posteriormente interpretarlas.

### **3.7. Procesamiento Electrónico.**

Se utilizará el paquete estadístico **SPSS** (*Statistical Package for the Social Sciences* or "Statistical Product and Service Solutions"). Para el registro e interpretación de datos.

### **3.8. Técnicas Estadísticas:**

Se utilizaran las técnicas descriptivas, la tablas de contingencia y mediadas de asociación.

### **3.9. Selección y validación de instrumentos de investigación**

Los instrumentos fueron validados por prueba piloto y juicio de expertos, hecho que se corrobora con la validación de los instrumentos: N° 1- Lista de cotejo de lectura comprensiva y N° 2 – Guía de lectura comprensiva y su relación con los niveles de aprendizaje. La mencionada propuesta arroja un promedio de 80 %. Según la opinión de los expertos tiene validez, en su contenido, criterio y construcción, dando un promedio de valoración aceptable, en coherencia con los siguientes indicadores valorados (Ver CUADRO B).

Respecto a la confiabilidad de los instrumentos, los mismos que han sido sometidos a un análisis de confiabilidad (fiabilidad) de alfa de Cronbach, cuyos resultados son los siguientes.

## **CUADRO B**

### **CRITERIOS DE VALORACIÓN DE INSTRUMENTOS**

<b>Indicadores</b>	<b>Expertos</b>	<b>Escala de</b>
--------------------	-----------------	------------------

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>Valoración</b>
1. Claridad	9	8	8	Muy Adecuado
2. Objetividad	9	8	8	Muy Adecuado
3. Actualidad	9	8	8	Muy Adecuado
4. Organización	9	8	8	Muy Adecuado
5. Suficiencia	9	8	8	Muy Adecuado
6. Tamaño	9	8	8	Muy Adecuado
7. Intencionalidad	9	8	8	Muy Adecuado
8. Consistencia	9	8	8	Muy Adecuado
9. Coherencia	9	8	8	Muy Adecuado
10. Metodología	9	8	8	Muy Adecuado
Sumatoria	90	80	80	Muy Adecuado
Promedio Total	80			Muy Adecuado

**CUADRO**  
**NIVELES DE CONFIABILIDAD APLICADOS A LOS**  
**INSTRUMENTOS**

No confiable	-1 a 0	
Baja confiabilidad	0,0001 a 0,490	
Moderada confiabilidad	0,5 a 0,75	
Fuerte confiabilidad	0,76 a 0,89	
Alta confiabilidad	0,9 a 1	

**Formula usada:**

$$\alpha = \left[ \frac{k}{k-1} \right] \left[ 1 - \frac{\sum_{i=1}^k S_i^2}{S_t^2} \right],$$

**Dónde:**

$\alpha$  = Alfa de Cronbach

K = Número de ítems

$S_i^2$  = Varianza de cada ítem

$S_T^2$  = Varianza total

**Respuesta:**  $\alpha = 0,7326$

Podemos aseverar en base a los resultados obtenidos que los instrumentos aplicados en la investigación de **fuerte confiabilidad**.

### 3.10. Sistema de Hipótesis

### **3.10.1. Hipótesis General**

El nivel de influencia es alto de la lectura comprensiva de textos bilingüe (inglés – español) sobre los niveles de aprendizaje de los estudiantes de la carrera de idiomas. Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Pasco – 2014.

### **3.10.2. Hipótesis específicos**

- ✓ Las características de la lectura comprensiva de textos bilingüe (inglés – español) transitan por los siguientes niveles: comprensión literal, inferencial, afectiva y meta - cognitiva de textos.
- ✓ Los niveles de aprendizaje que logran los estudiantes de la carrera de idiomas son: aprendizaje por repetición, aprendizajes intermedios, aprendizajes por proyectos y aprendizajes meta cognitivos.

## **3.11. Sistema de Variables**

### **3.11.1. Variable Independiente**

- ❖ Lectura comprensiva

### **3.11.2. Variable Dependiente**

- ❖ Nivel de aprendizaje

### **3.11.3. Variable Interviniente**

- ❖ Interés por el estudio
- ❖ Edad
- ❖ Sexo

## **3.12. Operacionalización de Variables.**

VARIABLES	INDICADORES	TECNICAS	INSTRUMENTOS
V <sub>1</sub> = Lectura comprensiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ The students understand the questions fine.</li> <li>✓ The students understand the questions.</li> <li>✓ The students do not understand the questions.</li> </ul>	Encuesta	Lista de Cotejo para la Observación de Niveles de comprensión lectora. Prueba
V <sub>2</sub> = Niveles de aprendizaje	Excelente Good Poor	Encuesta.	Lista de Cotejo para la Observación de Actitudes en Clases.  Prueba  Cuestionario



## **CAPITULO IV**

### **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

#### **4.1. Comprobación de hipótesis**

**Primer paso:** Planteamiento de la Hipótesis General

##### **a) Hipótesis alterna**

El nivel de influencia es alto de la lectura comprensiva de textos bilingües (inglés – español) sobre los niveles de aprendizaje de los estudiantes de la carrera de idiomas. Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Pasco – Perú.

##### **b) Hipótesis Nula**

El nivel de influencia no es alto de la lectura comprensiva de textos bilingües (inglés – español) sobre los niveles de aprendizaje de los estudiantes de la carrera de idiomas. Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Pasco – Perú.

**Segundo paso: Estadígrafo de prueba.** Como ambas variables son nominales el estadígrafo de prueba pertinente es la tabla de contingencia.

**Tabla A: Hipótesis General**

**Coefficiente de contingencia de las variables involucradas**

<b>Variable 1</b>	<b>Variable 2</b>	<b>Coefficiente de contingencia</b>
Lectura comprensiva de textos	Niveles de aprendizaje	0,7326

c) Coeficiente de Contingencia:  $C = \sqrt{\frac{\chi^2}{\chi^2 + n}}$   $0 \leq C \leq 1$

El coeficiente de contingencia, toma valores comprendidos entre cero y uno.

Cuando está próximo a cero, indica **correlación nula o muy débil** entre las variables involucradas.

Cuando está próximo a uno, **indica una correlación alta, fuerte, o casi perfecta**, dependiendo de la cercanía al número uno.

**Tercer paso: Decisión estadística:** Puesto que el coeficiente de contingencia es igual a 0,7326 y se aproxima a 1. Asimismo es  $< 1$ , ello nos señala que el nivel de correlación es alto entre la lectura comprensiva y el desarrollo del pensamiento crítico.

**Cuarto paso: Conclusión estadística:**

Se concluye que:

Hipótesis alterna =  $H_1 > 0$

Hipótesis nula =  $H_0 < 0$

El coeficiente de contingencia es igual a  $0,7326 > 0$ , por ende, se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula.

**Por lo tanto, se afirma:** El nivel de influencia es alto de la lectura comprensiva de textos bilingüe (inglés – español) sobre los niveles de aprendizaje de los estudiantes de la carrera de idiomas. Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Pasco – Perú.

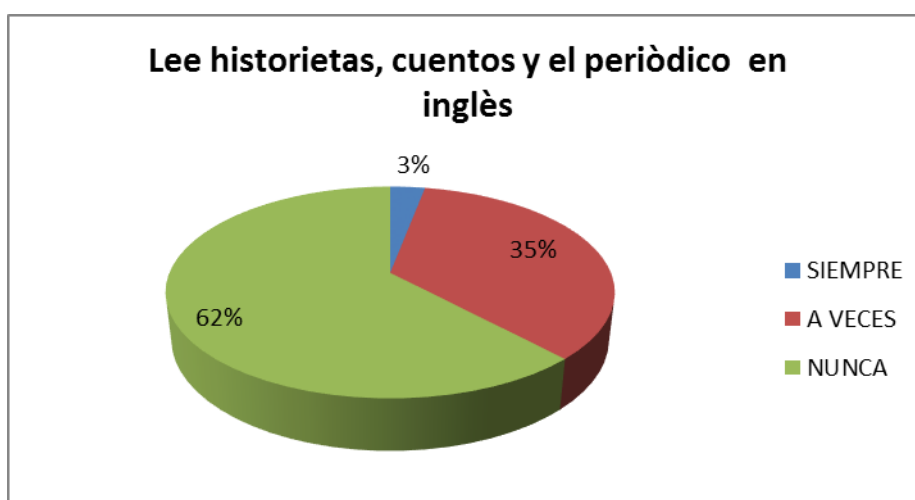
## 4.2. Presentación de Resultados

1. ¿Usted lee cuentos, historietas y noticias del periódico en inglés?

**Tabla 1– Pregunta 1**

ESCALA	CANTIDAD	PORCENTAJE
<b>Siempre</b>	<b>1</b>	<b>3%</b>
<b>A veces</b>	<b>10</b>	<b>35%</b>
<b>Nunca</b>	<b>19</b>	<b>62%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

Gráfico 1– Pregunta 1



Fuente: Encuesta

Este gráfico representa que la mayoría de estudiantes con un 62% no lee cuentos, historietas y noticias del periódico en inglés. Sin embargo existe una buena parte de la población que comprende el 35% que a veces lee y un número bien reducido que corresponde al 3% que si lee. Se diría que este resultado es significativo – negativo, porque La mayoría de estudiantes no aprovechan el tiempo para leer.

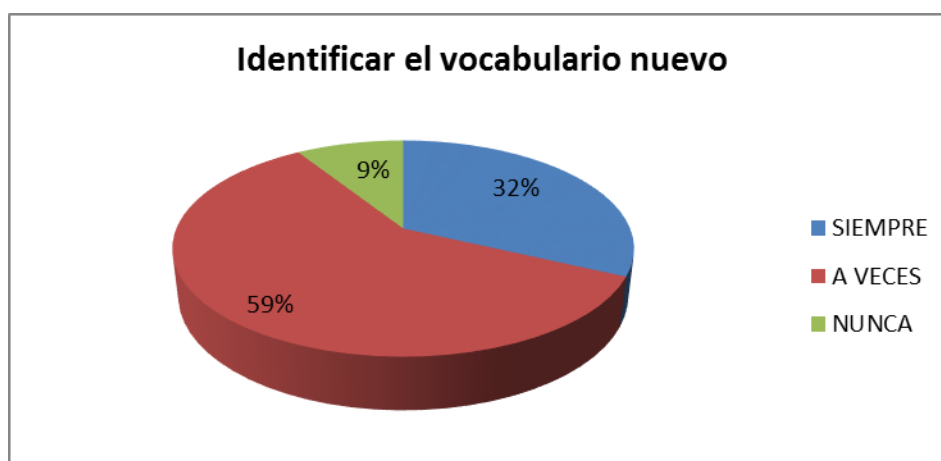
2. ¿Al leer Ud. un párrafo en inglés identifica el vocabulario nuevo?

Tabla 2– Pregunta 2

ESCALA	CANTIDAD	PORCENTAJE
--------	----------	------------

<b>Siempre</b>	<b>9</b>	<b>32%</b>
<b>A veces</b>	<b>18</b>	<b>59%</b>
<b>Nunca</b>	<b>3</b>	<b>9%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

**Gráfico 2– Pregunta 2**



**Fuente: Encuesta**

Este gráfico señala que el 59% de estudiantes encuestados a veces al leer un párrafo en inglés identifican el vocabulario nuevo, mientras que el 32% dice que siempre identifica el vocabulario nuevo cuando lee un párrafo en inglés y un porcentaje inferior de un 9% de estudiantes dicen que no identifican el vocabulario nuevo cuando leen un párrafo en inglés. Este resultado es significativo negativo porque la mayoría de estudiantes no se interesa por identificar el vocabulario nuevo.

**3.** ¿Ud. al leer una lectura o un diálogo en inglés busca el significado de las palabras nuevas?

**Tabla 3– Pregunta 3**

ESCALA	CANTIDAD	PORCENTAJE
<b>Siempre</b>	<b>10</b>	<b>35%</b>
<b>A veces</b>	<b>16</b>	<b>52%</b>
<b>Nunca</b>	<b>4</b>	<b>14%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

Gráfico 3– Pregunta 3



Fuente: Encuesta

En los datos que se obtuvo la mayoría de los estudiantes que corresponde al 52% a veces al leer una lectura o un diálogo en inglés busca el significado de las palabras nuevas y el 35% de la población dicen que siempre buscan el significado de las palabras nuevas cuando leen una lectura o un diálogo en inglés mientras que un 14% dicen que no buscan el significado de las palabras nuevas en inglés cuando leen una lectura o un diálogo, se podría decir que el resultado de la encuesta de esta pregunta es significativo – negativo porque la mayoría de estudiantes no están seguros o no buscan el significado de las palabras nuevas y un porcentaje que es menos del 50% que no es significativo si busca el significado de las palabras nuevas cuando lee lecturas o diálogos en inglés.

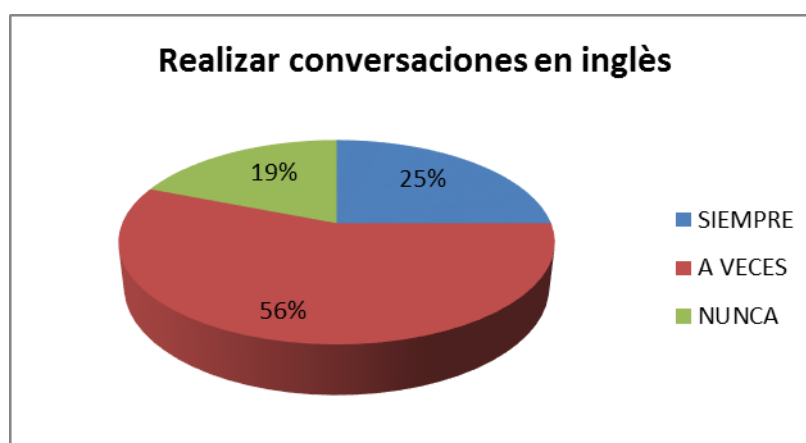
#### 4. ¿Realiza conversaciones o diálogos en inglés con sus compañeros?

Tabla 4– Pregunta 4

ESCALA	CANTIDAD	PORCENTAJE
--------	----------	------------

<b>Siempre</b>	<b>7</b>	<b>25%</b>
<b>A veces</b>	<b>17</b>	<b>56%</b>
<b>Nunca</b>	<b>6</b>	<b>19%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

**Gráfico 4– Pregunta 4**



**Fuente: Encuesta**

En este gráfico se puede apreciar que la mayoría de estudiantes que corresponde al 56% dicen que a veces realizan conversaciones y diálogos en inglés con sus compañeros. También podemos apreciar que el 25% de estudiantes siempre realizan conversaciones y diálogos en inglés y un 19% de los estudiantes dicen que nunca realizan conversaciones y diálogos en inglés. Este resultado es positivo - negativo porque la mayoría de la población dice que no realiza conversaciones y diálogos en inglés y menos de un 50% que no es significativo dice que si puede realizar conversaciones y diálogos en inglés.

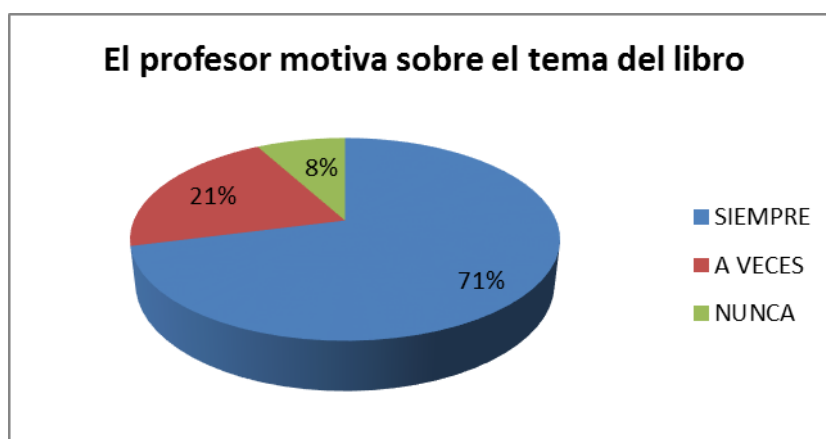
5. ¿El profesor le motiva sobre el tema del libro en inglés al inicio de clases?

**Tabla 5– Pregunta 5**

ESCALA	CANTIDAD	PORCENTAJE
--------	----------	------------

<b>Siempre</b>	<b>21</b>	<b>71%</b>
<b>A veces</b>	<b>6</b>	<b>21%</b>
<b>Nunca</b>	<b>3</b>	<b>8%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

**Gráfico 5– Pregunta 5**



**Fuente: Encuesta**

En este gráfico podemos apreciar que una gran mayoría de estudiantes que corresponde al 71% dicen que siempre el profesor motiva sobre el tema del libro en inglés al inicio de la clase y un 21% dice que a veces el profesor motiva a los estudiantes y un grupo de estudiantes que corresponde al 8% dice que nunca los motiva sobre el tema del libro en inglés. Sobre este resultado podríamos decir que es significativo porque la mayoría de estudiantes dicen y están conscientes de que el profesor si los motiva sobre el tema del libro en inglés al inicio de la clase.

- 6. ¿Selecciona párrafos o textos para aprender inglés mediante la lectura comprensiva?**

**Tabla 6– Pregunta 6**



ESCALA	CANTIDAD	PORCENTAJE
<b>Siempre</b>	<b>7</b>	<b>23%</b>
<b>A veces</b>	<b>12</b>	<b>41%</b>
<b>Nunca</b>	<b>11</b>	<b>36%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

Gráfico 6– Pregunta 6



En este gráfico se aprecia que el 41% de estudiantes a veces seleccionan párrafos o textos para aprender inglés mediante la lectura comprensiva, el 36% dicen que nunca seleccionan párrafos o textos para aprender inglés mediante la lectura comprensiva y un 23% de la población dice que siempre seleccionan párrafos o textos para aprender inglés mediante la lectura comprensiva. Este resultado es significativo – negativo ya que la mayoría de estudiantes a veces o nunca seleccionan párrafos o textos para aprender inglés mediante la lectura comprensiva.

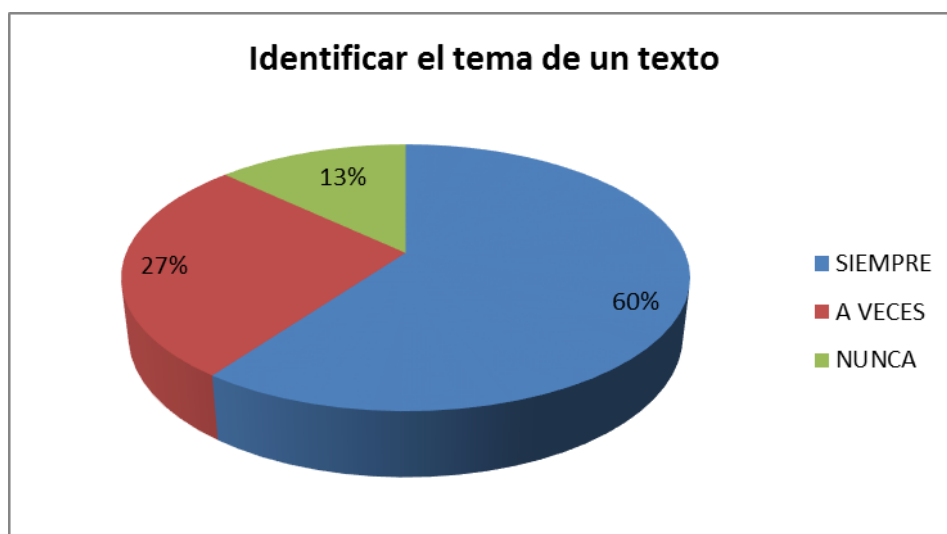
7. ¿Al leer oraciones o párrafos podría decir del tema que se trata?

Tabla 7– Pregunta 7

ESCALA	CANTIDAD	PORCENTAJE
--------	----------	------------

<b>Siempre</b>	<b>18</b>	<b>60%</b>
<b>A veces</b>	<b>8</b>	<b>27%</b>
<b>Nunca</b>	<b>4</b>	<b>13%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

**Gráfico 7– Pregunta 7**



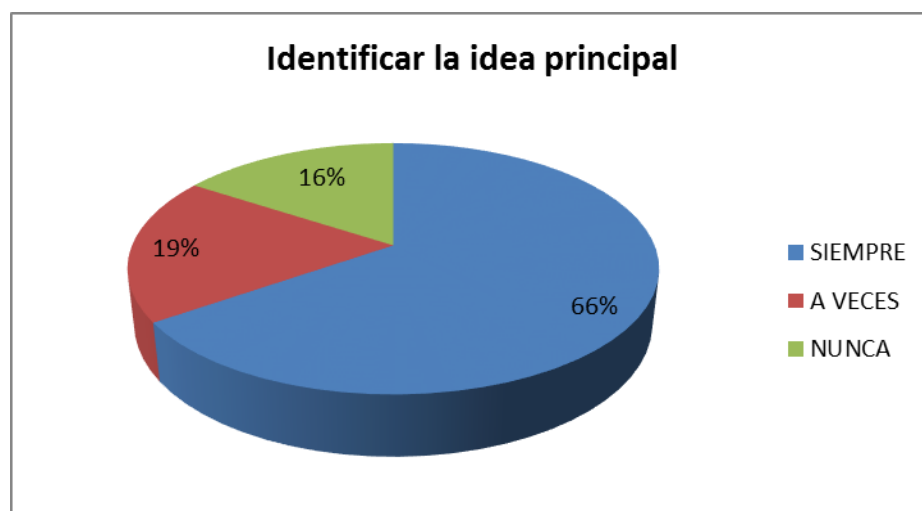
Este gráfico representa que una parte importante de estudiantes que corresponde al 60% dicen que siempre al leer oraciones o párrafos en inglés podrían decir del tema que se trata, un grupo de estudiantes que corresponde al 27% dicen que a veces al leer oraciones o párrafos podrían decir del tema que se trata y un grupo que corresponde al 13% dicen que nunca al leer oraciones o párrafos podrían decir del tema que se trata. Este resultado es significativo porque la mayoría de estudiantes dicen que al leer oraciones o párrafos podrían decir del tema que se trata.

- 8. ¿Considera Ud. Que al leer un párrafo o un texto en inglés identifica la idea principal?**

**Tabla 8– Pregunta 8**

ESCALA	CANTIDAD	PORCENTAJE
<b>Siempre</b>	<b>20</b>	<b>66%</b>
<b>A veces</b>	<b>6</b>	<b>19%</b>
<b>Nunca</b>	<b>4</b>	<b>15%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

Gráfico 8– Pregunta 8



En esta representación se demuestra que un gran porcentaje de estudiantes que corresponde al 66% de la población dicen que al leer un párrafo o un texto en inglés identifican la idea principal un 19% dicen que a veces y otro grupo de estudiantes que corresponde al 16% dicen que nunca al leer un párrafo o un texto en inglés identifican la idea principal. Este resultado es significativo positivo porque la mayoría de estudiantes al leer un párrafo o un texto en inglés si identifican la idea principal.

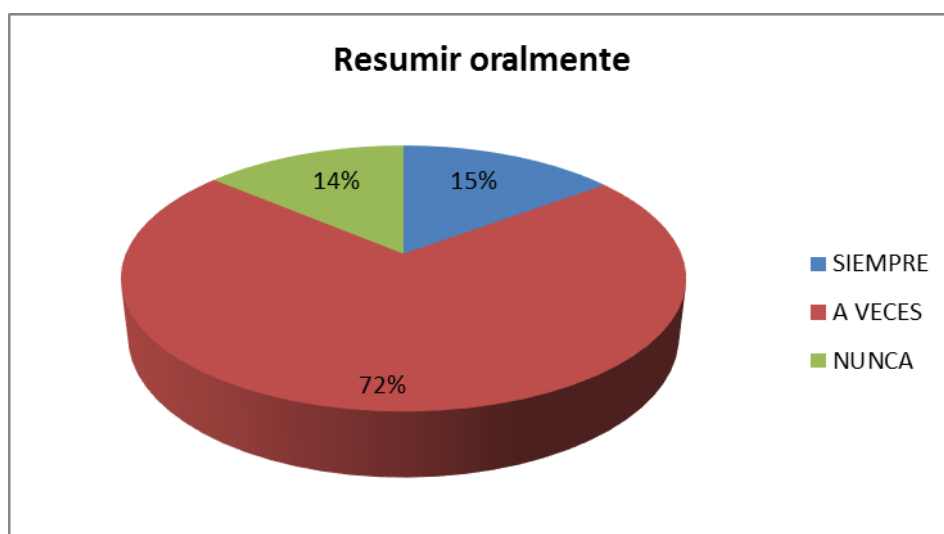
9. ¿Lo que Ud. Lee puede resumir oralmente?

Tabla 9– Pregunta 9

ESCALA	CANTIDAD	PORCENTAJE
--------	----------	------------

<b>Siempre</b>	<b>5</b>	<b>15%</b>
<b>A veces</b>	<b>21</b>	<b>72%</b>
<b>Nunca</b>	<b>4</b>	<b>14%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

**Gráfico 9– Pregunta 9**



El gráfico muestra que un gran parte de estudiantes que representa el 72% de la población a veces resume oralmente lo que lee, un 14% dice que nunca resume lo que lee y un grupo de estudiantes que corresponde al 15% de la población dicen que siempre resumen oralmente lo que leen. Este resultado es significativo – negativo porque la mayoría de estudiantes no están seguros de resumir oralmente lo que leen y otro grupo nunca resume lo que lee.

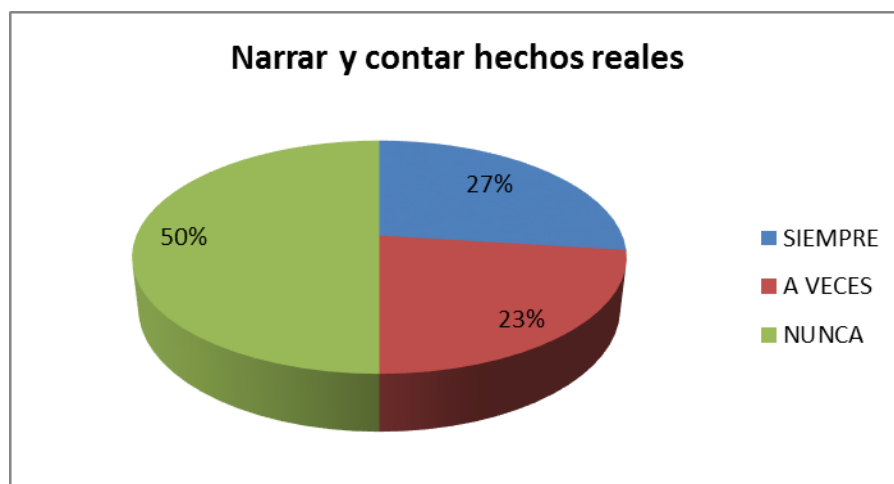
**10.** ¿Puede narrar o contar hechos que suceden en su vida diaria, en inglés?

**Tabla 10– Pregunta 10**

ESCALA	CANTIDAD	PORCENTAJE
--------	----------	------------

<b>Siempre</b>	<b>8</b>	<b>27%</b>
<b>A veces</b>	<b>7</b>	<b>23%</b>
<b>Nunca</b>	<b>15</b>	<b>50%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

**Gráfico 10– Pregunta 10**



En esta demostración podemos decir que casi la mitad de los estudiantes que corresponde al 50% dicen que no pueden narrar hechos que le suceden en la vida diaria en inglés, un 23% dicen que a veces narran hechos que suceden en la vida diaria y un grupo que corresponde al 27% dicen que siempre narran o cuentan hechos que suceden de la vida diaria en inglés. Este resultado es significativo – negativo porque la mayoría de estudiantes dicen que no pueden narrar o contar hechos que suceden en la vida diaria en inglés.

**11.** ¿Puedes describir los rasgos físicos de tus compañeros o familiares en inglés?

**Tabla 11– Pregunta 11**

ESCALA	CANTIDAD	PORCENTAJE
<b>Siempre</b>	<b>16</b>	<b>53%</b>
<b>A veces</b>	<b>11</b>	<b>37%</b>
<b>Nunca</b>	<b>3</b>	<b>10%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

Gráfico 11– Pregunta 11



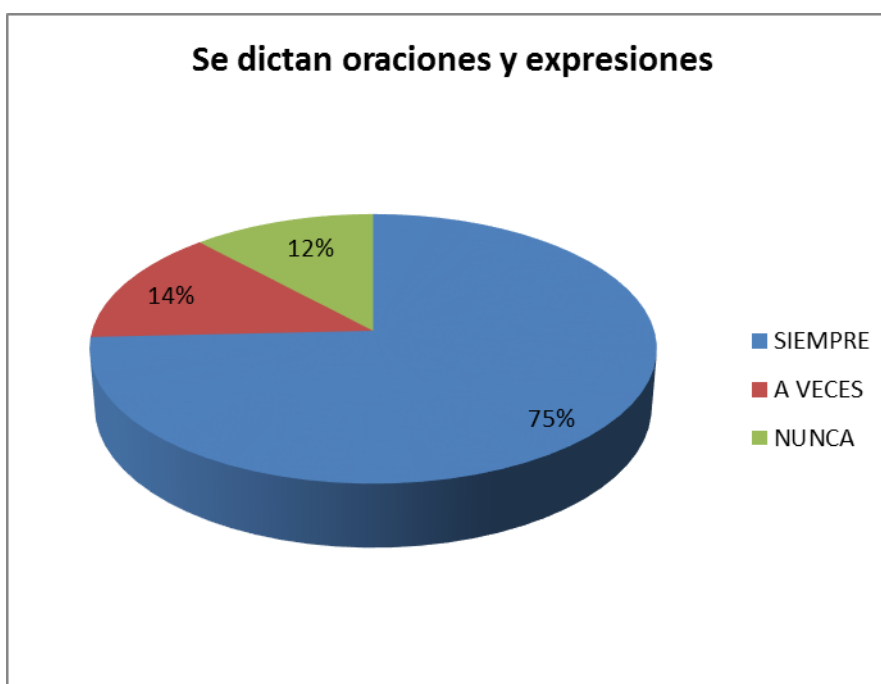
Este gráfico muestra que la mayoría de la población que corresponde al 53% de la población dicen que siempre pueden describir los rasgos personales de sus compañeros o familiares en inglés, el 37% dicen que a veces lo pueden hacer y un grupo de estudiantes que corresponde al 10% de la población dicen que nunca pueden describir los rasgos personales de su compañeros o familiares en inglés. Este resultado es significativo porque la mayoría de estudiantes dicen que siempre pueden describir rasgos personales de sus compañeros o familiares en inglés.

12. ¿En clases se dictan oraciones y expresiones en inglés?

Tabla 12– Pregunta 12

ESCALA	CANTIDAD	PORCENTAJE
<b>Siempre</b>	<b>22</b>	<b>75%</b>
<b>A veces</b>	<b>5</b>	<b>14%</b>
<b>Nunca</b>	<b>3</b>	<b>12%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

Gráfico 12– Pregunta 12



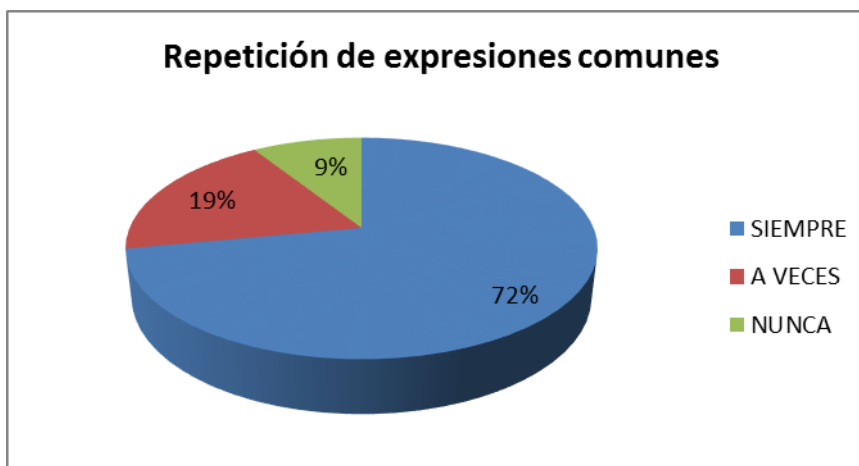
Según este gráfico podemos decir que el 75% de los estudiantes dicen que siempre en clases se dictan oraciones y expresiones en inglés, también podemos decir que un 14% de los estudiantes dicen que a veces se dictan oraciones y expresiones en inglés y un número reducido de la población que corresponde al 12% dicen que nunca se dictan oraciones y expresiones en inglés. Este resultado es significativo porque la mayoría de estudiantes dicen que siempre se dictan oraciones y expresiones en inglés.

**13.** ¿En clase se realiza la repetición de expresiones comunes en inglés?

Tabla 13– Pregunta 13

ESCALA	CANTIDAD	PORCENTAJE
<b>Siempre</b>	<b>21</b>	<b>72%</b>
<b>A veces</b>	<b>6</b>	<b>19%</b>
<b>Nunca</b>	<b>3</b>	<b>%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

**Gráfico 13– Pregunta 13**



En este gráfico se puede apreciar lo siguiente que el 72% de estudiantes dicen que siempre en clase realizan la repetición de expresiones comunes en inglés, también se puede observar que el 19% de la población dicen que a veces lo hacen y un grupo de la población que corresponde al 9% dicen que nunca realizan la repetición de expresiones comunes en inglés. Este resultado es significativo porque la mayoría de la población dicen que siempre realizan la repetición de expresiones comunes en inglés.

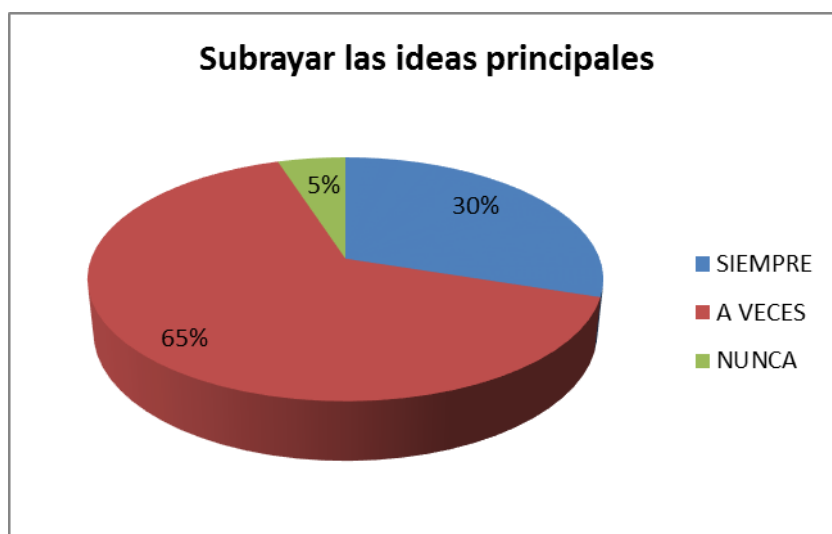
**14.** ¿Puede Ud. Subrayar las ideas principales del texto leído de la clase anterior?

**Tabla 14– Pregunta 14**



ESCALA	CANTIDAD	PORCENTAJE
<b>Siempre</b>	<b>9</b>	<b>30%</b>
<b>A veces</b>	<b>19</b>	<b>65%</b>
<b>Nunca</b>	<b>1</b>	<b>5%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

**Gráfico 14– Pregunta 14**



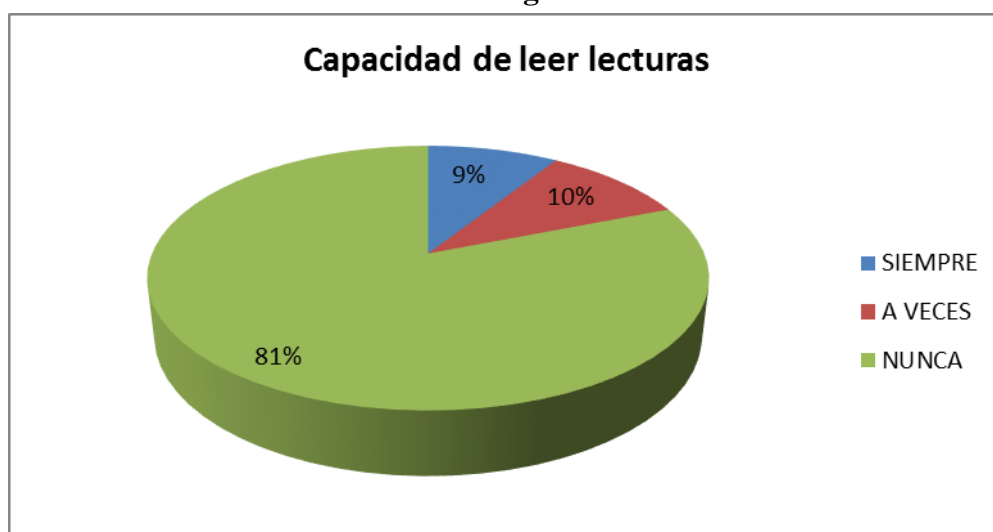
En esta representación se demuestra que la mayoría de los estudiantes que corresponde al 65% dicen que a veces pueden subrayar las ideas principales del texto leído de la clase anterior en inglés, también decimos que el 30% de los estudiantes dicen que siempre pueden subrayar las ideas principales del texto leído de la clase anterior en inglés y un grupo muy reducido de estudiantes que corresponde al 5% de estudiantes dicen que nunca lo hacen. En este resultado podemos decir que es significativo negativo porque la mayoría de la población dicen no pueden subrayar las ideas principales del texto leído de la clase anterior en inglés.

- 15.** ¿Está en capacidad de leer lecturas en inglés por si mismo sin que el profesor le pida?

**Tabla 15– Pregunta 15**

ESCALA	CANTIDAD	PORCENTAJE
<b>Siempre</b>	<b>3</b>	<b>9%</b>
<b>A veces</b>	<b>3</b>	<b>10%</b>
<b>Nunca</b>	<b>24</b>	<b>81%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

**Gráfico 15– Pregunta 15**



En esta apreciación se muestra que la mayoría de estudiantes que corresponde al 81% de la población dicen que nunca están en la capacidad de leer lecturas en inglés por sí mismo sin que el profesor le pida, también podemos decir que el 10% de estudiantes dicen que a veces lo hacen y un número muy reducido que corresponde al 9% de la población dicen que siempre están en capacidad de leer lecturas en inglés por sí mismo sin que el profesor le pida. Este resultado es significativo negativo porque la mayoría de la población estudiantil dicen que no están en capacidad de leer lecturas en inglés por sí mismo sin que el profesor le pida.

**16. ¿Cuándo Ud. Lee textos puede hacer preguntas y responder en inglés?**

**Tabla 16– Pregunta 16**

ESCALA	CANTIDAD	PORCENTAJE
<b>Siempre</b>	<b>9</b>	<b>31%</b>
<b>A veces</b>	<b>18</b>	<b>59%</b>
<b>Nunca</b>	<b>3</b>	<b>10%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

Gráfico16– Pregunta 16



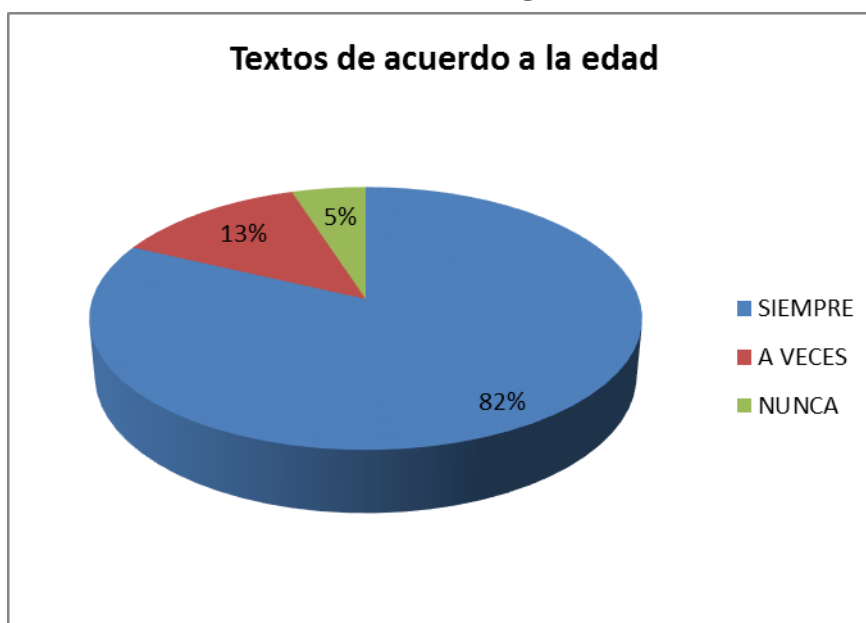
En este gráfico podemos observar que la mayoría de los estudiantes que corresponde al 59% dicen que a veces cuando leen textos pueden hacer preguntas y responder en inglés, un 31% de estudiantes dicen que siempre lo hacen y un número de estudiantes que corresponde el 10% dicen que nunca cuándo leen textos pueden hacer preguntas y responder en inglés. Este resultado es significativo negativo porque la mayoría de los estudiantes cuándo leen textos no pueden hacer preguntas y responder en inglés.

**17.** ¿El profesor utiliza textos de acuerdo a la edad que el estudiante tiene?

Tabla 17– Pregunta 17

ESCALA	CANTIDAD	PORCENTAJE
<b>Siempre</b>	<b>25</b>	<b>82%</b>
<b>A veces</b>	<b>4</b>	<b>13%</b>
<b>Nunca</b>	<b>1</b>	<b>5%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

Gráfico 17– Pregunta 17



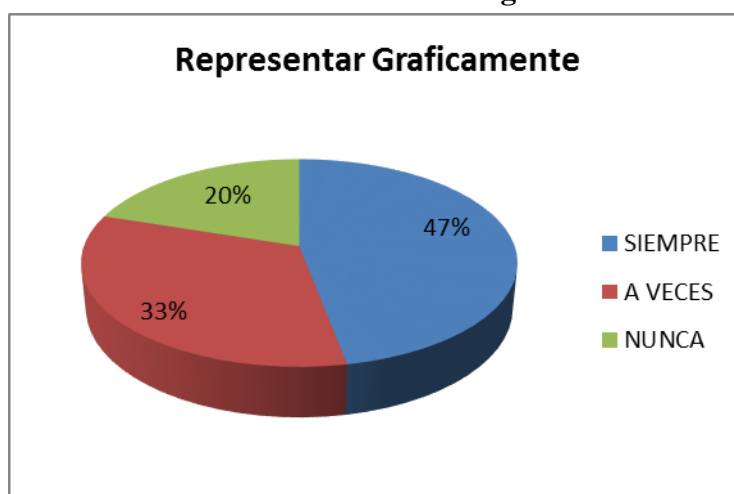
En este cuadro podemos observar que la mayoría de estudiantes que corresponde al 82% dicen que siempre el profesor utiliza textos de acuerdo a la edad que el estudiante tiene, también podemos decir que un 13% de población dicen que a veces el maestro utiliza textos de acuerdo a la edad que el estudiante tiene y un grupo pequeño de estudiantes que corresponde al 5% de la población dicen que nunca el profesor utiliza textos de acuerdo a la edad que el estudiante tiene. Este resultado es significativo porque la mayoría de estudiantes dicen que siempre el profesor utiliza textos de acuerdo a la edad que el estudiante tiene.

**18.** ¿Puede representar gráficamente lo leído anteriormente de una lectura, en inglés?

Tabla 18– Pregunta 18

ESCALA	CANTIDAD	PORCENTAJE
<b>Siempre</b>	<b>14</b>	<b>47%</b>
<b>A veces</b>	<b>10</b>	<b>33%</b>
<b>Nunca</b>	<b>6</b>	<b>20%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

Gráfico 18– Pregunta 18



En este gráfico podemos mostrar que una gran parte de estudiantes que corresponde al 47% de la población dicen que siempre pueden representar gráficamente lo leído anteriormente de una lectura en inglés, también muestra que el 33% de estudiantes dicen que a veces lo pueden hacer y un porcentaje de la población que corresponde al 20% dicen que nunca pueden representar gráficamente lo leído anteriormente de una lectura en inglés. Podemos decir que es un resultado significativo negativo porque la mayor parte de estudiantes dicen que no pueden representar gráficamente lo leído anteriormente de una lectura en inglés.

1. Responde con sinceridad la siguiente pregunta.

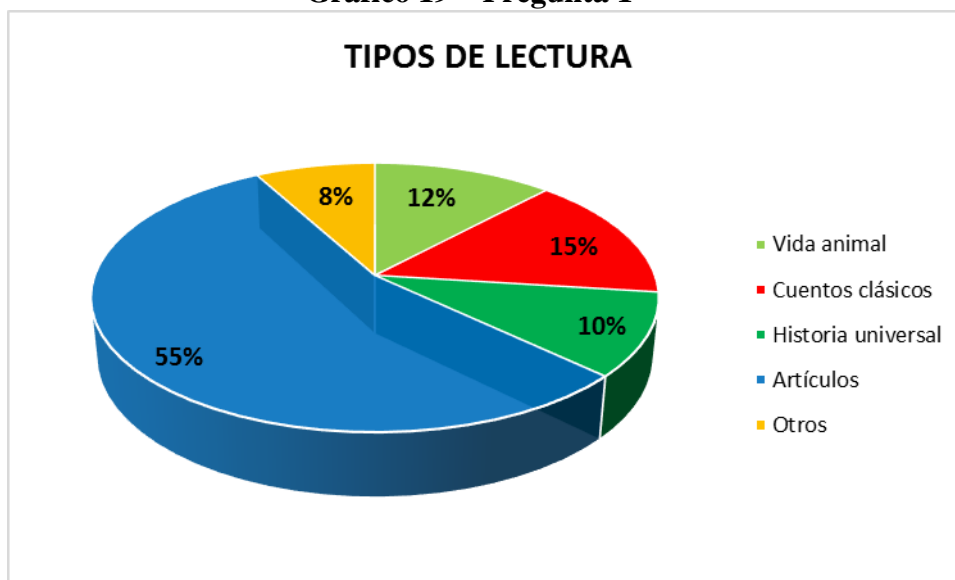
➤ ¿Qué tipo de lectura le gustaría leer, en inglés?

Tabla 19– Pregunta 1

TEXTOS	CANTIDAD	PORCENTAJE
--------	----------	------------

<b>Vida animal</b>	<b>4</b>	<b>12%</b>
<b>Cuentos clásicos</b>	<b>5</b>	<b>15%</b>
<b>Historia universal</b>	<b>3</b>	<b>10%</b>
<b>Artículos</b>	<b>16</b>	<b>55%</b>
<b>Otros</b>	<b>2</b>	<b>8%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

Gráfico 19 – Pregunta 1



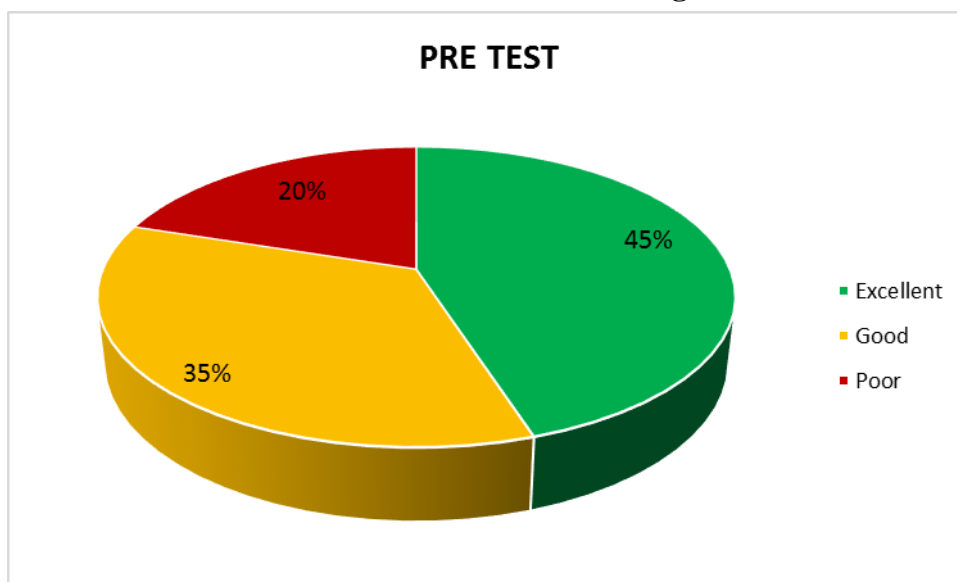
De acuerdo al gráfico se desprende la siguiente información, que la mayoría de los estudiantes que corresponde al 55% le toman interés aun artículo, el 15% se inclinan por cuentos clásicos, el 12% a la vida animal, el 10 % a la historia universal y el 8% a otros tipos de textos, este resultado nos incita a presentar texto de interés por la mayoría de alumnos, esto puede ser variante para utilizar diversos temas.

## PRE TEST

**Tabla 20– Preguntas 1 – 5**

INDICACIONES	VALORACIÓN	CANTIDAD DE ESTUDIANTES	PORCENTAJE
The students understand the questions fine.	Excellent	14	45%
The students understand the questions.	Good	10	35%
The students do not understand the questions.	Poor	6	20%
<b>TOTAL</b>		<b>30</b>	<b>100%</b>

Gráfico 20- Preguntas 1-5



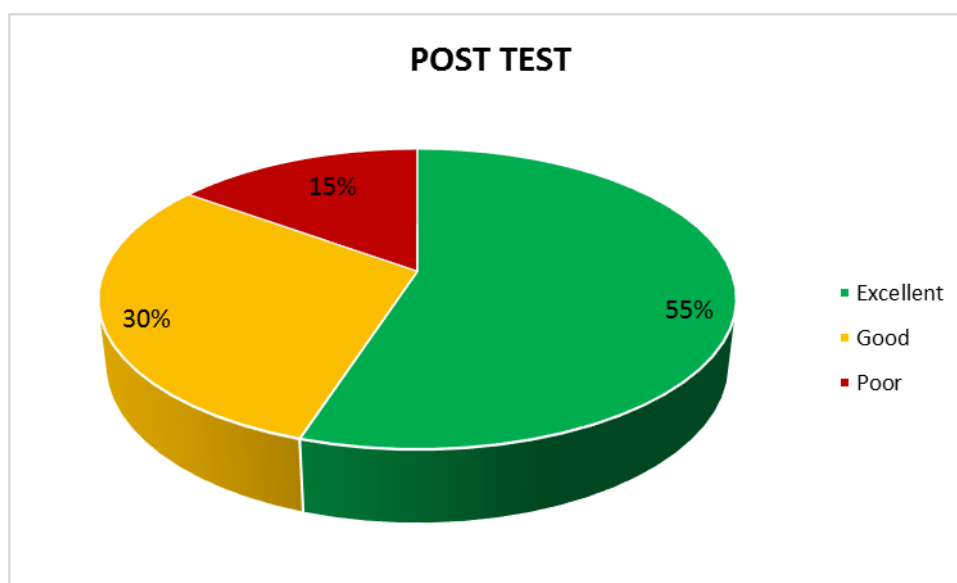
En este gráfico podemos mostrar que el 45% de los estudiantes entienden muy bien lo que leen, el 35% de estudiantes entiende lo que leen y el 20% de estudiantes no entienden lo que leen.

## POST – TEST

**Tabla 21- Pregunta 1 - 5**

INDICACIONES	VALORACIÓN	CANTIDAD DE ESTUDIANTES	PORCENTAJE
The students understand the questions fine.	Excellent	17	55%
The students understand the questions.	Good	9	30%
The students do not understand the questions.	Poor	4	15%
<b>TOTAL</b>		<b>3014</b>	<b>100%</b>

Gráfico 21- Preguntas 1-5



En este gráfico podemos mostrar que el 55% de los estudiantes entienden muy bien lo que leen, el 30% de estudiantes entiende lo que leen y el 5% de estudiantes no entienden lo que leen.

### 4.3. Discusión de resultados



Como lo sustenta Luis Achaerandio<sup>6</sup> en sus reflexiones acerca de la lectura: “Según el constructivismo, en el acto de leer, el lector va asimilando, construyendo, modificando sus “esquemas mentales”. ¿Qué son los “esquemas”? Son las “representaciones” que quedan grabadas en la mente (y en el sistema neuronal del cerebro, que es su base biológica), cuando alguien percibe, experimenta, recoge información; en una palabra, cuando uno aprende algo (...) El conjunto de “esquemas” o “representaciones” se va construyendo y modificando a lo largo de la vida y de las experiencias de aprendizaje”.

Al respecto, para llegar al cometido de modificar los esquemas mentales como expresión de aprendizaje se debe tener cuidado en los momentos de diseñar, ejecutar y evaluar las sesiones de aprendizaje o situaciones experimentales.

Los resultados expuestos se han conseguido observando la situación experimental que constó de la observación de tres sesiones de aprendizaje utilizando como técnica de lectura comprensiva: y la técnica participativa de discusión en pequeños grupos. Hecho que ha elevado el nivel de aprendizaje llegando al tercer nivel: aprendizajes superiores: convergentes y divergentes.

Es así que en el estudio en cuestión se debe considerar situaciones cuasi – experimentales o experimentales de mayor tiempo y tratando de controlar los otros factores intervinientes como: nutrición, edad, emociones, etc.

## CONCLUSIONES

---

<sup>6</sup> Reflexiones acerca de la lectura comprensiva. Universidad Rafael Landívar. Guatemala – 2011.

El estudio intitulado: “Lectura comprensiva de textos bilingüe (inglés – español) y niveles de aprendizaje de los estudiantes de la carrera de Idiomas. Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Pasco – Perú”, ha llegado a las siguientes conclusiones.

La lectura comprensiva es un proceso de gestión de la información que pasa por etapas y niveles como: nivel de literalidad, retención, organización, inferencia, interpretación, valoración y creación. Los estudiantes en cuestión en su mayoría ascienden hasta el nivel de inferencia de ahí se produce un descenso, son pocos los que logran llegar al nivel de valoración y creación.

El desarrollo de aprendizaje es un proceso que transcurre por los siguientes niveles: aprendizajes elementales, aprendizajes intermedios, aprendizajes superiores convergentes y aprendizajes superiores divergentes.

Los estudiantes en cuestión en su mayoría llegaron hasta el nivel de aprendizajes superiores convergentes, son poquísimos que llegan a los aprendizajes superiores divergentes.

A mayor nivel de logro de comprensión lectora, mayor es el nivel de logro de los aprendizajes. Es así que, los estudiantes, sujetos de estudio, llegaron a los niveles de inferencia en la comprensión de lectura y por ende también llegaron a los niveles de aprendizajes superiores convergentes.

## RECOMENDACIONES

Realizar estudios comparativos de las diversas instituciones de formación Docente, tanto del ámbito rural, semi urbano y urbano.

Validar la propuesta curricular del DCN –Diseño Curricular Nacional referente a la comprensión lectora en el idioma inglés, considerando el contexto de la Región Pasco.

Ampliar los factores intervinientes en los estudios posteriores como: comprensión de la lectura y gestión de la información; rendimiento académico; estrategias metodológicas; etc..

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ❖ ACHAERANDIO, Luis (2011) REFLEXIONES ACERCA DE LA LECTURA COMPRENSIVA. Universidad Rafael Landivar Guatemala.
- ❖ BLAXTER, Loraine (2010) CÓMO SE HACE UNA INVESTIGACIÓN. Editorial GEDISA. Barcelona. España.
- ❖ CAPELLA, J (2002). ¿EL CONSTRUCTIVISMO TIENE VIGENCIA? en Mundo Educativo N° 1, Grupo Educación al Futuro, Lima, Mayo.
- ❖ COLOMA Y TAFUR (1999) EL CONSTRUCTIVISMO Y SUS IMPLICANCIAS EN EDUCACIÓN, en Revista Educación Vol. II Nro. 16, PUCP, Setiembre, Lima.
- ❖ CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (2005). HACIA UN PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL, CNE, Lima.
- ❖ GAMARRA, Guillermo y Otros (2008) ESTADISTICA E INVESTIGACIÓN. Editorial San Marcos. Lima, Perú.
- ❖ GOLEMAN, D (1998). LA INTELIGENCIA EMOCIONAL, Bogotá, Colombia.
- ❖ GOMEZ, M T y Otros (2005). PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL AULA, Editorial Narcea, Madrid.
- ❖ Piña, L. (2009). La lectura en la producción de textos argumentativos en inglés como lengua extranjera.

- ❖ Fernández, R. (2006). El uso de los textos literarios en el aula de inglés.
- ❖ BLOON, B, S, et al; (1975); Evaluación del aprendizaje; troquel; Buenos Aires
  
- ❖ Weaver, W. (1917). DEFINICIONES PARA LA LECTURA.
  
  
- ❖ MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (2004) GUIA PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO, Archivo Adobe Acrobat Documento en [www.ministeriodeeducación.com](http://www.ministeriodeeducación.com)
  
- ❖ MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (2004) GUIA PARA EL DESARROLLO CAPACIDADES, Archivo Adobe Acrobat Documento en [www.ministeriodeeducación.com](http://www.ministeriodeeducación.com)
  
- ❖ MORIN, Edgar (1999) LOS SIETE SABERES NECESARIOS PARA LA EDUCACIÓN DEL FUTURO, UNESCO- Organización de las Naciones Unidas para la Educación , La Ciencia y la Cultura, Paris - Francia.
  
- ❖ NICOLAS PADRÓN, Bárbara (2010) LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN IDIOMA INGLES DE LOS ESTUDIANTES DE CIENCIAS AGROPECUARIAS DE LA UNIVERSIDAD AGRARIA DE LA HABANA. Cuba.
  
- ❖ ONTORIA, A Y Otros (2005). POTENCIAR LA CAPACIDAD DE APRENDER A APRENDER, Editorial Narcea, Madrid.

- ❖ ORDOÑEZ, Claudia y Otros (2010) ESTUDIO INVESTIGATIVO SOBRE EL ESTADO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE (INGLES – ESPAÑOL). Colombia
- ❖ ORDOÑEZ, Claudia y Otros (2004) HABILIDADES NARRATIVAS BILINGUES EN ADOLESCENTES. Buenos Aires, Argentina.
- ❖ SANCHEZ, D (1989) CIENCIA, INVESTIGACIÓN E INFORMACIÓN EDUCATIVA. Instituto del Libro y La Cultura. Lima
- ❖ SANTILLANA. S.A. (2008) COMPRENSIÓN LECTORA (14 Tomos) Empresa Editora El Comercio S.A. Lima
- ❖ SILVA ROS, María Teresa (2006) LA ENSEÑANZA DEL INGLES COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA TITULACIÓN DE FILOGIA INGLESA. EL USU DE CANCIONES DE MUSICA POPULARES NO SEXISTAS COMO RECURSO DIDÁCTICO. Universidad de Málaga. Tesis Doctoral. España.
- ❖ SOTO, B (2003) ORGANIZADORES DE CONOCIMIENTO Y SU IMPORTANCIA EN EL APRENDIZAJE,
- ❖ TAFUR, R (1995). LA TESIS UNIVERSITARIA, Editorial MANTARO, Lima.
- ❖ UNIVERSIDAD PERUANA CAYETANO HEREDIA (2008) COMUNICACIÓN, Módulos 1, 2 y 3. Q.W. Editores S.A.C. Lima

- ❖ VEXLER, I y Otros (1997) LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE ADOLESCENTES EN EL PERÚ, REALIDAD Y PROPUESTA DE DESARROLLO PEDAGÓGICO, Foro Educativo, Lima.
  
- ❖ WANUZ, Karima (2007) LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA- UN PROCESO NATURAL DE APRENDIZAJE, Tarea Asociación Grafica Educativa, Lima

# ANEXOS





# INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

## GUIA PARA LA LECTURA COMPRENSIVA Y SU RELACIÓN CON LOS

### NIVELES DE APRENDIZAJES

<b>DATOS GENERALES</b>	
CURSO:	
DOCENTE	
SEMESTRE/GRADO	
FECHA	
<b>ESCALA DE VALORACIÓN</b>	<b>A = Excellent./ 16 a 20 Puntos</b> <b>B = Good / 11 a 15 Puntos.</b> <b>C = Poor / 06 a 10 Puntos.</b>

#### **OBJETIVOS:**

- Promover la comprensión lectora de los estudiantes mediante el trabajo en equipo (Técnica: Discusión Dirigida).

#### **MATERIALES:**

<b>TEXTOS</b>	<b>TITULO Y AUTOR</b>
Vida animal	✓ <b>DOLPHINS</b>
Artículos	✓ <b>THE DIFFERENCE BETWEEN MEN AND WOMEN</b>
Cuentos clásicos	✓ <b>TARZAN OF THE APES</b>
Historia universal	✓ <b>CHRISTOPHER COLUM</b>
Otros	✓ <b>ROMULUS AND REMUS</b>  ✓ <b>HALLOWEEN</b>

#### **INSTRUCCIONES:**

- El docente realiza la primer lectura
- Organizar a los participantes en grupos de cuatro ó y cinco lectores.
- A cada grupo se le entrega el texto de lectura.
- Los participantes deben leer en silencio en forma individual por el lapso de 10 minutos.
- Una vez pasado el tiempo el coordinador ó el Docente formula las preguntas.
- Los estudiantes subrayan el vocabulario nuevo.
- Entrega las pruebas (cada prueba dura 30 minutos) y el cuestionario (20 minutos)



**UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRION**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION,**  
**COMUNICACIÓN SOCIAL**  
**ESPECIALIDAD DE IDIOMAS EXTRANJEROS**



**ENCUESTA PARA EL ESTUDIANTE**



Fecha .....

Curso.....

**INSTRUCCIONES:**

- a. Lea detenidamente las preguntas y marque con una x en el casillero que usted considere.
- b. Para responder cada pregunta aplique las escalas de calificación:
  - Siempre                                    S
  - A veces                                    AV
  - Nunca                                    N

N°	PREGUNTAS			
		S	AV	N
1	¿Ud. lee cuentos, historietas y noticias del periódico en inglés?			
2	¿Al leer Ud. un párrafo en inglés identifica el vocabulario nuevo?			
3	¿Ud. al leer una lectura o un dialogo en inglés busca el significado de las palabras nuevas?			
4	¿Realiza conversaciones o diálogos en inglés con sus compañeros?			
5	¿El profesor le motiva sobre el tema del libro en inglés al inicio de clases?			
6	¿Selecciona párrafos o textos para aprender inglés mediante la lectura comprensiva?			
7	¿Al leer oraciones o párrafos podría decir del tema que se trata?			

<b>8</b>	¿Considera Ud. Que al leer un párrafo o un texto en inglés identifica la idea principal?			
<b>9</b>	¿Lo que Ud. Lee puede resumir oralmente?			
<b>10</b>	¿Puede narrar o contar hechos que suceden en su vida diaria, en inglés?			
<b>11</b>	¿Puedes describir los rasgos físicos de tus compañeros o familiares en inglés?			
<b>12</b>	¿En clases se dictan oraciones y expresiones en inglés?			
<b>13</b>	¿En clase se realiza la repetición de expresiones comunes en inglés?			
<b>14</b>	¿Puede Ud. Subrayar las ideas principales del texto leído de la clase anterior?			
<b>15</b>	¿Está en capacidad de leer lecturas en inglés por si mismo sin que el profesor le pida?			
<b>16</b>	¿Cuándo Ud. Lee textos puede hacer preguntas y responder en inglés?			
<b>17</b>	¿El profesor utiliza textos de acuerdo a la edad que el estudiante tiene?			
<b>18</b>	¿Puede representar gráficamente lo leído anteriormente de una lectura, en inglés?			

**2.** Responde con sinceridad la siguiente pregunta.

- ¿Qué tipo de lectura le gustaría leer, en inglés?
  - a. Vida animal
  - b. Cuentos clásicos
  - c. Historias universal
  - d. Artículos
  - e. Otros .....



**UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRION**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION,**  
**COMUNICACIÓN SOCIAL**  
**ESPECIALIDAD DE IDIOMAS EXTRANJEROS**  
**PRE TEST**



Student's name .....

✓ Lea el texto cuidadosamente y responde las preguntas.



1. Where was Christopher Columbus born?
  - a. The New World
  - b. Portugal
  - c. Spain
  - d. Italy
2. When was Christopher Columbus born?
  - a. 1541
  - b. 1451
  - c. 1945
  - d. 1641
3. How many ships did Christopher Columbus have?
  - a. Five ships
  - b. Two ships
  - c. Three ships
  - d. Ten ships
4. Christopher Columbus died believing that he had found a shortcut to .....
  - a. The Indies
  - b. América
  - c. Europe
  - d. South América
5. Who did Christopher Columbus' trip finance ?
  - a. King and Queen of Spain
  - b. King Ferdinand and Queen Isabella
  - c. King of Portugal
  - d. King of Portugal and Queen of Spain



**UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRION**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION,**  
**COMUNICACIÓN SOCIAL**  
**ESPECIALIDAD DE IDIOMAS EXTRANJEROS**  
**POST TEST**



Student's name .....

Name of the class .....

✓ Lea el texto cuidadosamente y responde las preguntas.



1. Choose a posible name for this article.
  - a. Women and men's problems
  - b. Women and men's gossip.
  - c. C
  - d. Topics for the life.
2. What topics is women interested?
  - a. Sports, business, animals
  - b. Discussing personal, domestic subjects, family, health, gossip, etc
  - c. Musi, sport, gossip, etc
  - d. Movies, work, music, family, etc
3. According to the article, men
  - a. need to learn to communicate better
  - b. like talking about movies and television as much as women do
  - c. are not likely to gossip on anything
  - d. have no common topics with women

The passage mainly discusses

4. According to the article, What topics do women and men have in common?
  - a. Sports, gossips and business.
  - b. Work, movies, and televition
  - c. Work, sports and movies
  - d. Movies, sports and televition.
5. In the article, the mainly discusses ...
  - a. why men don't like conversing with women

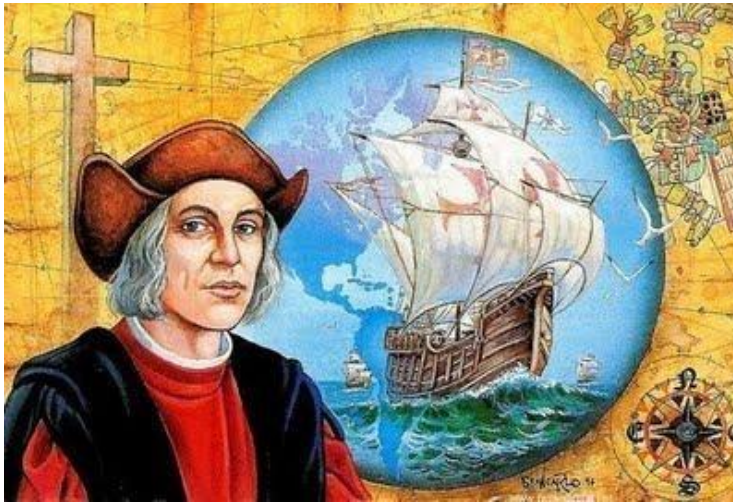
- b. the topics men like discussing
- c. why women talk more than men
- d. the conversational topics of men and women

# READING



## Reading N° 1

## CHRISTOPHER COLUM



Christopher Columbus was born in Genoa, Italy in 1451. While spending most of his early years at sea, Columbus began to believe that he could find a shortcut to the Indies by sailing west across the Atlantic Ocean. Unfortunately, the King of Portugal refused to finance

such a trip, and Columbus was forced to present his idea to the King and Queen of Spain. In 1492, King Ferdinand and Queen Isabella agreed to pay for his trip. They gave him a crew and three ships, the Nina, Pinta and Santa Maria. Columbus sailed aboard the Santa Maria.

The trip was long and hard. Many sailors grew restless and wanted to turn around. After two months at sea, land was finally sighted. The ships docked on the island of Hispaniola. Columbus named the native people he saw "Indians", because he believed he had found the shortcut he was looking for. In actuality, Columbus found North America, a brand new continent at



that time. Columbus, however, couldn't be convinced. He died with the belief he had found the shortcut to the Indies. Soon, however, other explorers and nations understood the importance of his discoveries. Columbus' discoveries set the stage for the Age of Exploration, one of the most fascinating and exciting times in world history.

## Reading N° 2

### THE DIFFERENCE BETWEEN MEN AND WOMEN



Although there is a great deal of variation within each gender, on the average men and women discuss a surprisingly different range of topics. According to some studies, women and men ranging in age from seventeen to eighty described the range of topics each discussed with friends of the same sex.

Certain topics were common to both men and women: work, movies, and television proved to be frequent topics for both groups. The differences between men and women were more striking than the similarities.



Women spent much more time discussing personal and domestic subjects, relationship problems, family, health and reproductive matters, weight, food and clothing. Men, on the other hand, were more likely to discuss music, current events, sports and business.

Women were more likely to gossip about close friends and family. By contrast, men spent more time gossiping about sports figures and media personalities. These differences can lead to frustration when men and women try to converse with one another

**Process:**

- The students listen to the teacher read the reading.
- The students read aloud after to the teacher.
- The students review the new vocabulary and underline.

**Grammar:**

- Look for the grammar that you understand.
  - Make 2 sentences with each structure you know.

### Reading N° 3

## DOLPHINS

Dolphins are marine mammals that are related to whales and porpoises. A marine mammal is one that lives in the water. Dolphins are found all over the world's oceans as well as in rivers and marshes. Dolphins are carnivores (meat-eaters) and feed on fish, squid and other marine life they often swim together in groups called "pods." They are thought to have powerful eyesight and hearing, but do not have a sense of smell.



are powerful swimmers.

Dolphins come in different sizes. Some are smaller than the average person, but others, such as the Orca, can be 30 feet long, or more than five times as long as the average person. Dolphins are thought to be very intelligent and communicate with each other using clicks and whistles. All dolphins

Have you ever seen a dolphin? Groups of dolphins can often be seen bobbing in and out of waves close to the shoreline.



**Process**

The students listen to the teacher read the reading.

- The students read aloud after to the teacher.
- The students review the new vocabulary and underline.

**Grammar:**

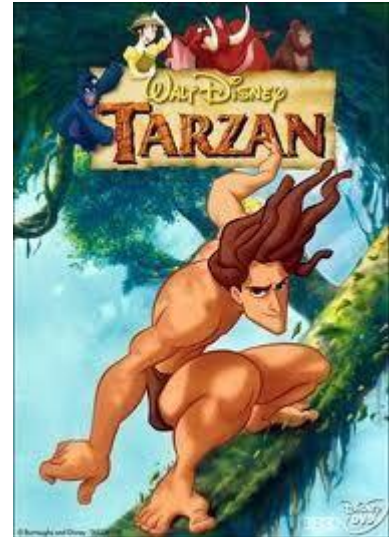
- Look for the grammar that you understand.
  - Try to do examples about it.

## Reading N° 4

### TARZAN OF THE APES

This story involves a shipwreck on the West coast of Africa. The passengers on the ship include a certain Lord and Lady Greystoke from England. Lord and Lady Greystoke are the only survivors of the shipwreck.

Lord Greystoke builds a kind of shelter high up in the trees - a treehouse - for his pregnant wife and does his best to make them comfortable in their new jungle home. Lady Greystoke gives birth to a boy. They call the boy John. Unfortunately, she dies and leaves Lord Greystoke to take care of the baby on his own. Lord Greystoke is killed by an enormous ape that comes to investigate the strange house in the trees. The baby is left all alone. Fortunately, a female ape, whose baby has recently died, finds the human baby alone in the treehouse. Even though the baby is white and hairless, she feels a mother's love for it and begins to feed and take care of it. She becomes John's mother. John - who later takes the name Tarzan, never having known his real identity - grows strong and powerful living among the apes. He has the advantage of human intelligence and eventually grows up to be leader of the apes and, eventually, lord of the jungle.



The books tell many stories of



Tarzan's adventures in the jungles, his fights with savage animals, his encounters with other human beings (many of whom are as dangerous as the animals) and his re-discovery of his true identity.

Tarzan eventually teaches himself to read by returning to the treehouse where he was born and finding some children's books that his parents brought from England. He later finds out who he really is (an English Lord!) and travels to England to visit his home, where he falls in love with a young woman called Jane.

**Process**

- The students listen to the teacher read the reading.
- The students read aloud after to the teacher.
- The students review the new vocabulary and underline.

**Grammar:**

- Look for the grammar that you understand.
  - Make 2 sentences with each structure you know.

## Reading N° 5

## ROMULUS AND REMUS

The early history of the city of Rome involves Romulus and Remus, two orphan boys who, legend says, were raised by a she-wolf. The boys' mother had been murdered by an evil king and the two babies tossed into the river Tiber. When the wolf found them they had washed up on the shore. She perhaps took pity on the crying of the babies and, gently picking them up in her teeth,



she carried them back to her cave and fed them on her milk. The boys grew bigger and stronger and, eventually, were found by a herdsman who took them home. He and his wife raised the boys like their own children. When they reached manhood they sought revenge on the king who had killed their mother and driven them from their home.



They decided to build a city. Unfortunately, they argued over the appropriate site and Romulus killed his brother Remus. Romulus ruled this city -- called Roma -- for thirty-seven

years.



The city of Rome is one of the most popular tourist attractions in the world. If you travel there you can see a statue of the two baby boys feeding from their mother - the wolf.



**Process**

- The students listen to the teacher read the reading.
- The students read aloud after to the teacher.
- The students review the new vocabulary and underline.

**Grammar:**

- Look for the grammar that you understand.
  - Make 2 sentences with each structure you know.

## Reading N° 6

### HALLOWEEN

Like many other holidays, Halloween has evolved and changed throughout history. Over 2,000 years ago people called the Celts lived in what is now Ireland, the UK, and parts of Northern France. November 1 was their New Year's Day. They believed that the night before the New Year (October 31) was a time when the living and the dead came together.



More than a thousand years ago the Christian church named November 1 *All Saints Day* (also called *All Hallows*.) This was a special holy day to honor the saints and other people who died for their religion. The night before *All Hallows* was called *Hallows Eve*. Later the name was changed to Halloween.

Like the Celts, the Europeans of that time also believed that the spirits of the dead would visit the earth on Halloween. They worried that evil spirits would cause problems or hurt them. So on that night people wore costumes that looked like ghosts or other evil creatures. They thought if they dressed like that, the spirits would think they were also dead and not harm them.



The tradition of Halloween was carried to America by the immigrating Europeans. Some of the traditions changed a little, though. For example, on Halloween in Europe some people would carry lanterns made from turnips. In America, pumpkins were more common. So people began putting candles inside them and using them as lanterns.

That is why you see Jack 'o lanterns today.

These days Halloween is not usually considered a religious Holiday. It is primarily a fun day for children. Children dress up in costumes like people did a thousand years ago. But instead of worrying about evil spirits, they go from house to house. They knock on doors and say "trick or treat." The owner of each house gives candy or something special to each trick or treater.

**Process:**

- The students listen to the teacher read the reading.
- The students read aloud after to the teacher.

**Grammar:**

- Look for the grammar that you understand.