



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
VICERRECTORADO ACADÉMICO
DIRECCION GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACION
Especialización en Educación: Procesos de Aprendizaje

Trabajo Especial de Grado

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS DEL
INGLÉS COMO SEGUNDO IDIOMA EN EDUCACIÓN BÁSICA

presentado por
Beatriz Santaella
para optar al título de
Especialista en Educación

Asesora
Dra. Manuela Amat

Enero de 2014

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN
MENCIÓN: PROCESOS DE APRENDIZAJE

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS DEL
INGLÉS COMO SEGUNDO IDIOMA EN EDUCACIÓN BÁSICA

Autora: Beatriz Santaella
Tutora: Dra. Manuela Amat
Fecha: Enero de 2014

Resumen

El problema a resolver era mejorar los niveles de comprensión de lectura en inglés de alumnos que están aprendiendo el idioma. El objetivo era entrenarlos en el uso de estrategias de elaboración que puedan ser utilizadas en la lectura de material académico en inglés. Se diseñó un programa de intervención destinado a tal fin. En la evaluación de los alumnos se recurrió al resultado de la prueba externa denominada MAP® Test, la cual se utilizó como pretest y como postest. Se revisaron las distintas formas y estilos de aprendizaje entre los alumnos objeto del estudio así como su motivación en cuanto al aprendizaje de una lengua extranjera. Los resultados obtenidos evidenciaron que los alumnos mejoraron los niveles de comprensión de lectura en inglés después de la intervención.

Descriptores: Estrategias de aprendizaje/ Lectura/ Construcción/ Conciencia/
Motivación.

Índice de Contenidos

	Página
Capítulo 1. Introducción.....	1
Descripción del Contexto	1
Escenario de Trabajo de la Autora	2
Rol de la Autora.....	7
Capítulo 2. Estudio del Problema.....	9
Enunciado del Problema.....	9
Descripción del Problema.....	9
Documentación del Problema.....	10
Análisis de las Causas.....	13
Relación del Problema con la Literatura	18
El proceso de aprendizaje, el constructivismo y la lectura.	18
El conocimiento previo.	26
Estrategias de enseñanza y de aprendizaje.....	27
Motivación.	29
Capítulo 3. Anticipación de los Resultados e Instrumentos de Recolección de Datos	32
Objetivo General y Objetivos Específicos.....	32
Objetivo general.....	32
Objetivos específicos.	32
Resultados Esperados	33
Medición de los Resultados	34
Capítulo 4. Estrategia de Solución	35
Discusión y Evaluación de Soluciones.....	35
Descripción de la Solución Seleccionada.....	39
Informe de las Acciones Tomadas.....	39
Deducir el significado de palabras desconocidas.....	40
Objetivo didáctico.	41
Actividades didácticas.....	41

Explicación directa.	41
Práctica guiada.	41
Práctica independiente.....	42
Evaluación final.....	42
Elaboración de inferencias.	42
Objetivo didáctico.	42
Actividades didácticas.	42
Explicación directa.	42
Práctica guiada e independiente.	43
Evaluación final.....	44
Hacer y responder preguntas.....	44
Objetivo didáctico.	44
Actividades didácticas.	44
Explicación directa.	44
Práctica guiada.	44
Práctica independiente.....	45
Evaluación final.....	45
Establecer semejanzas y diferencias.	45
Objetivo didáctico.	45
Actividades didácticas.	46
Explicación directa.	46
Práctica guiada.	46
Práctica independiente.....	46
Evaluación final.....	47
Establecer relaciones de causa-efecto.	47
Objetivo didáctico.	47
Actividades didácticas.	47
Explicación directa.	47
Práctica guiada.	47
Práctica independiente.....	48
Evaluación final.....	48
Parafrasear el contenido de un texto.	48

Objetivo didáctico.	48
Actividades didácticas.	48
Explicación directa.	48
Práctica guiada.	49
Práctica independiente.	49
Evaluación final.	49
Resumen de la implementación.	50
Capítulo 5. Resultados.	51
Resultados.	51
Discusión	52
Recomendaciones	57
Disfusión.	57
Referencias	58
Tablas	
1 Normative data. Comprensión de lectura.	12
2 Nivelación académica luego del pretest.	13
3 Resultados del IPT Test.	14
4 Resultados del SILL.	15
5 Interpretación de los resultados del SILL.	16
6 Distribución de los grupos por secciones.	40
7 Resultados del Pretest y del Postest por alumno expresados en la escala RIT.	52

Capítulo 1. Introducción

El presente capítulo se refiere a las características físicas, sociales e institucionales del contexto donde se estudió el problema de investigación. Para tal fin, se divide el presente capítulo en tres subtítulos: a) Descripción del contexto, el cual se refiere a las características de la comunidad en donde se encuentra ubicado el centro educativo, b) Escenario de trabajo, con los rasgos que caracterizan la institución, y finalmente, c) El rol de la autora, donde se especifica el rol y responsabilidad de la investigadora en el escenario de trabajo.

Descripción del Contexto

La escuela en la cual se realiza el presente estudio se encuentra ubicada en la isla de Curaçao, específicamente en la localidad de Emmastad. Actualmente Curaçao es un territorio autónomo del Reino de los Países Bajos, el cual hasta el 10 de octubre de 2010, formó parte de las Antillas Neerlandesas. La isla tiene una superficie aproximada de 444 Km², ubicada en la parte sur del Mar Caribe, a unos 50 Km de la costa noroccidental de Venezuela. La principal industria de la isla es el refinado del petróleo que se importa desde Venezuela. La empresa a cargo de esa actividad es la Refinería Isla, propiedad del estado, pero administrada por la empresa estatal venezolana Petróleos de Venezuela, S.A. conforme un contrato de arrendamiento celebrado entre ambas partes. Otros importantes sectores de la economía lo constituyen sectores como el turismo y la banca, que dan empleo a la mayor parte de la población. La cultura de la isla es el producto de la combinación de los diferentes grupos étnicos que allí habitan. La escuela en cuestión es una de las dos instituciones

privadas que ofrecen educación primaria y secundaria en idioma inglés en la isla. Es miembro de la organización sin fines de lucro **College Board** así como de la **National Association for College Admission Counseling**. Asimismo, la escuela está acreditada por **Southern Association of Colleges and Schools** desde 1990 y por **Council of International Schools** desde 2012.

Escenario de Trabajo de la Autora

La institución objeto de la presente investigación ofrece un exigente programa académico diseñado para ayudar a los estudiantes a crear una formación sólida que les permita obtener los conocimientos necesarios para construir su propio futuro. La instrucción se imparte en idioma inglés y comienzan desde los dos años de edad hasta el grado 12. La escuela ofrece además clases de español y de holandés como lengua extranjera desde segundo grado hasta grado doce. El currículo de la institución ofrece la alternativa del programa **International Baccalaureate (IB)** en los grados 11 y 12. El año académico comienza en agosto y culmina en junio de cada año.

La escuela comenzó a funcionar en el año de 1968, con la idea de brindar educación en inglés a los hijos de los ciudadanos norteamericanos que vivían y trabajaban en la isla. Durante sus primeros años, la escuela compartió sus instalaciones junto con otro colegio, y a partir de 1972 se mudó a la ubicación actual en Emmastad. Actualmente, la escuela cuenta con 459 estudiantes inscritos, y entre ellos están representados 22 países en la siguiente proporción; Holanda 64%, Estados Unidos 11%, Venezuela 8%, India 3%, Canadá 3%, Colombia 2%, Inglaterra 1%, República de China 1%, Israel 1%, otros 6%. El colegio cuenta con una Directora

Principal, tres Directores de Área, seis Coordinadores, 54 docentes y diez Especialistas de Área, además del personal administrativo. Entre los docentes están representadas un total de 11 nacionalidades en las siguientes proporciones: holandesa 57%, norteamericana 23%, venezolana 5%, hindú 5%, colombiana 3%, otras 7%.

Desde su fundación en 1968, la escuela ha ido mejorado sus instalaciones. Actualmente cuenta con dos edificaciones separadas por una calle. En una de las edificaciones se encuentran las oficinas administrativas y los salones de clase desde K2 hasta el grado octavo de educación media, junto con la biblioteca, un laboratorio de computación y las áreas de música y arte. En la otra edificación, están los salones de clase desde noveno grado hasta grado 12, así como el gimnasio del colegio y un área abierta de deportes. Hay dos cantinas escolares, una en cada una de las edificaciones, dos módulos de baños para los alumnos, además de los baños en el gimnasio. Existen dos salones de profesores, uno en cada edificación, dotados ambos de cocina, microondas, nevera, mesas y sillas de comedor, y baños. El colegio cuenta con amplios espacios de recreación y áreas verdes. En el área de primaria, hay dos parques infantiles dotados de columpios para uso de los niños.

La visión de la institución es una educación internacional destinada a formar los ciudadanos globales del mañana, y para lograrla la institución tiene como misión educar estudiantes provenientes de diferentes culturas para que tengan las habilidades necesarias para pensar de manera creativa, para comunicarse verdaderamente, para razonar críticamente y actuar compasivamente. La institución se compromete a

alcanzar estos objetivos impartiendo una educación de alta calidad en inglés que utiliza estándares reconocidos en los Estados Unidos e internacionalmente.

Los estudiantes que atiende la institución, son estudiantes provenientes en su mayoría de la comunidad local, y cuya primera lengua es el papiamentu o el holandés. La gran mayoría de los estudiantes no tiene inglés como primera lengua.

En 2013, la escuela inicio un programa cuyo propósito es la utilización de **Ipads** como herramienta de enseñanza y de aprendizaje. Mediante la implementación de este programa, la escuela quiere expresar que ha comprendido que el uso efectivo de la tecnología es uno de los elementos esenciales en los procesos educativos, que ha tenido un impacto enorme y seguirá teniendo en la vida de los estudiantes. El programa se va a desarrollar en dos etapas: la primera etapa se realiza en el año escolar 2013 - 2014, en la cual los estudiantes entre sexto y décimo grado tendrán la opción de traer su propio **Ipad** y utilizar las versiones electrónicas de los libros de textos en las áreas de matemáticas, ciencias sociales y ciencias. La segunda etapa comienza en agosto del año 2014, y consiste en que todos los alumnos de la escuela tendrán que traer su propio **Ipad** como parte de los útiles escolares.

La institución ofrece un programa de apoyo a la comunidad, mediante el cual los alumnos prestan servicio a la comunidad. La escuela cuenta asimismo con un amplio programa de actividades extra curriculares que se desarrolla fuera de las horas de clase. Además de los programas anteriores, se ofrecen varios programas de apoyo: Un Programa de Lectura, un Programa para Niños con Necesidades Especiales, y un

Programa de Inglés como Segunda Lengua (ESL). Son todos programas que tienden a brindar ayuda en las áreas que los alumnos necesiten.

El programa ESL se ofrece a los alumnos entre primer grado y el grado 12, y tiene como objetivo que los estudiantes adquieran el inglés académico que necesitan para cursar las materias en sus clases regulares. Para ello reciben una instrucción adicional de manera que puedan desarrollar el lenguaje académico que requieren, comunicarse de manera efectiva, manteniendo siempre orgullo de sus antecedentes culturales y lingüísticos. Todo estudiante nuevo, cuya lengua materna sea una distinta al inglés, que hable en su casa un idioma distinto al inglés, o que provenga de un colegio cuya escolaridad se imparta en un idioma distinto al inglés durante los últimos cinco años, es evaluado, y en base al resultado de dicha evaluación se toma la decisión de si debe o no ingresar al programa. La evaluación se realiza mediante la administración del examen de nivelación conocido como **IDEA Proficiency Test** (IPT Test), el cual arroja un resultado en el área oral, comprensión de lectura, y en escritura en inglés. Conforme a estos resultados se toma la decisión de ingresar o no al alumno al programa de ESL. En caso afirmativo, el alumno asistirá a las clases de ESL en lugar de aprender una nueva lengua, es decir, el alumno recibirá clases de español o de holandés, para reforzar su primera lengua, y recibirá clases de ESL en lugar de la lengua extranjera adicional. El resto de sus clases las toma inmerso en la lengua inglesa. Esta decisión permite que el alumno refuerce su lengua materna al tiempo que aprende inglés como segunda lengua, tanto en sus clases de ESL como en sus

clases normales en inglés. El programa de apoyo se imparte cuatro veces por semana, con una duración de 45 minutos por clase.

ESL es un programa que asiste a los estudiantes en su proceso de transición al idioma inglés. Sus profesores mantienen constante comunicación con todos los profesores de los alumnos, no sólo para conocer acerca de las necesidades académicas, sino también para conocer qué material tienen previsto enseñar, y así poder brindar la ayuda y el apoyo necesarios para la comprensión de los temas académicos que van estudiando. Aunado a lo anterior, diariamente se imparte asistencia en las tareas. Este último programa consiste en que el alumno se reúne diariamente por 45 minutos con un profesor que lo asiste en sus tareas. Este programa se realiza fuera del horario escolar.

En cuanto al tiempo de permanencia en el programa, éste varía conforme a cada alumno. El tiempo mínimo es de un año académico y el máximo es de tres. Los alumnos son evaluados al principio y al final de cada año escolar, de manera de poder hacer un seguimiento a su evolución académica. Los resultados del IPT Test son una fuente de información al momento de tomar la decisión de permanencia o salida del programa ESL, y se analizan conjuntamente con los resultados del **Measures of Academic Progress** (MAP® Test), y del **International Schools' Assessment** (ISA). Finalmente, para tomar la decisión de sacar al alumno del programa antes de haber cumplido los tres años, además de las evaluaciones exteriores mencionadas, se considera la opinión de sus profesores, la cual es determinante al momento de tomar una decisión, pues son ellos quienes mejor conocen al alumno.

Rol de la Autora

La autora del presente estudio se desempeña este año escolar como Coordinadora de la unidad de apoyo ESL así como del examen externo MAP® Test. Durante los dos años académicos anteriores se desempeñó como docente de aula en la mencionada unidad de apoyo y de español como lengua extranjera.

Como Coordinadora de la unidad de apoyo ESL, su función principal es promocionar el aprendizaje del inglés como segunda lengua. Entre sus responsabilidades está la de desarrollar, promover e implementar el currículo, coordinar los programas de los estudiantes, organizar la unidad, destacando especialmente la coordinación entre profesores y alumnos, y mantener estrecha comunicación con todos los docentes de la institución a fin de conocer acerca del desenvolvimiento y evolución de los alumnos en sus materias regulares. En su función como Coordinadora del MAP® Test, la autora es la persona encargada de organizar las sesiones de exámenes que se realizan en la escuela, debiendo organizar todos los horarios, listados, y entrenamiento del personal involucrado. Adicionalmente, una vez obtenidos los resultados, la autora es la persona encargada de presentarlos a la Junta Directiva de la institución, a la Directora Principal y los tres Directores de área. Asimismo, debe coordinar la utilización de esta información por parte de los docentes, de manera que puedan diferenciar su instrucción y tomar las medidas correctivas que sean necesarias.

En conclusión, la función primordial de la autora dentro de la institución educativa donde trabaja, es promocionar el aprendizaje del inglés como segunda

lengua, y coordinar el uso de la data proveniente del examen externo MAP® Test para individualizar el aprendizaje.

Capítulo 2. Estudio del Problema

El presente capítulo contiene información referida a la descripción y contextualización del problema. El mismo consta de cinco secciones: a) enunciado del problema, b) descripción del problema, c) documentación del problema, d) análisis de las causas, y e) relación del problema con la literatura.

Enunciado del Problema

El problema a resolver en este Practicum es mejorar los niveles de comprensión de lectura en inglés que tienen los estudiantes que forman parte del programa ESL. ¿Los estudiantes de educación básica que forman parte del programa ESL, entrenados en el uso de estrategias de elaboración mejoran sus niveles de comprensión de lectura en inglés?

Descripción del Problema

Los alumnos que forman parte del programa ESL se encuentran ubicados académicamente, en comprensión de lectura en idioma inglés, muy por debajo del nivel requerido conforme al grado académico que cursan. Se trata de alumnos que ingresan al colegio proveniente de escuelas cuya instrucción se imparte en un idioma distinto al inglés, y por tanto no tienen el conocimiento y dominio del idioma necesarios para continuar sus estudios en inglés. Muchas veces traen consigo conocimientos del idioma a nivel social, pero éste no es suficiente para afrontar la escolaridad en inglés. Esta situación repercute negativamente en todas las materias que cursan, pues no logran comprender el material de lectura asignado en las distintas asignaturas, lo cual redunda negativamente el rendimiento académico y en la

motivación del alumno, la cual se ve afectada por esta situación.

Documentación del Problema

La empresa sin fines de lucro **Northwest Evaluation Association**TM (NWEA) es la encargada de ofrecer el examen formativo, adaptivo y computarizado en inglés denominado MAP[®] Test, que evalúa las áreas de matemáticas, de comprensión de lectura, gramática y ciencias. Se trata de un examen que se va adaptando en dificultad a medida que el alumno va respondiendo sus preguntas, hasta tanto encuentre el nivel donde se ubica el alumno. La primera pregunta del examen se corresponde con el nivel del grado académico del alumno, y a partir de allí el examen se va adaptando, creciendo o disminuyendo en dificultad conforme las respuestas dadas por el aprendiz. Los resultados se obtienen de manera inmediata, y éstos se expresan utilizando una escala con idénticos intervalos llamada escala RIT. Como punto previo se aclara que iguales intervalos significa que la diferencia entre las puntuaciones es la misma independientemente de si un estudiante está en la parte superior, inferior o media de la escala RIT, y tiene el mismo significado independientemente de su nivel de grado. La teoría que rige la construcción de la escala se llama Teoría de Respuesta al Ítem (TRI). NWEA utiliza un modelo de IRT específico concebido por el matemático danés Georg Rasch, (1901-1980). Esta escala tiene como particularidad que abarca todos los grados; desde Kínder hasta el grado diez.

El examen de comprensión de lectura consta de 40 preguntas y se evalúan las siguientes áreas: comprensión de lectura evaluativa, comprensión de lectura interpretativa, comprensión de lectura literal, análisis literario y análisis y desarrollo

del vocabulario. En el resultado del examen se incluye además un resultado que tiene que ver con el léxico en inglés del alumno. Este último se expresa en un rango cuya diferencia siempre es de 150 puntos; los primeros 100 puntos se refieren a lectura independiente y los últimos 50 a lectura guiada.

En esta escuela los alumnos toman el MAP® Test, al principio, a la mitad, y al final de cada año escolar, de manera que los profesores dispongan de la información que requieren para diseñar y planificar la instrucción y tomar las medidas correctivas que sean necesarias, establecer metas académicas, así como poder comparar los resultados entre los distintos momentos en que el alumno tomó el examen. Como es de esperar, en materia de comprensión de lectura los alumnos que forman parte del programa de apoyo ESL obtienen resultados muy por debajo del rango que corresponde al grado que cursan. Son alumnos que están aprendiendo inglés, y por lo tanto en comprensión de lectura conforme a la escala RIT, se encuentran a veces hasta tres y cuatro grados por debajo del grado académico que están cursando.

Se toma como referencia la información contenida en la Tabla 1, la cual representa el cuadro denominado **2011 Normative Data** para comprensión de lectura. De acuerdo con la información obtenida de la página web <http://www.nwea.org> los resultados de este estudio se basan en el muestreo de un promedio de 20.000 estudiantes por cada grado tomadas al azar entre un grupo de 5.1 millones de estudiantes en alrededor de 13.000 escuelas en los Estado Unidos. Esta información permite conocer de manera precisa dónde se encuentra ubicado cada alumno en materia de comprensión de lectura, en general, así como en cada una de las áreas que

evalúa dicha prueba, de manera que el docente pueda planificar la instrucción en base a esta información. Existe una tabla similar para cada una de las materias que evalúa el examen MAP® Test.

Tabla 1. 2011 Normative data - comprensión de lectura

Grado	Año escolar		
	^a Principio	^a Mitad	^a Final
K	142,5	151,0	157,7
1	160,3	170,7	176,9
2	175,9	183,6	189,6
3	189,9	194,6	199,2
4	199,8	203,2	206,7
5	207,1	209,8	212,3
6	212,3	214,3	216,4
7	216,0	218,2	219,0
8	219,3	221,2	222,4
9	221,4	221,9	222,9
10	223,4	223,5	223,7

Nota. Fuente: www.nwea.org. Los resultados se muestran en la escala de RIT. Cada grado académico dispone de tres promedios expresados en la escala de RIT, que deben obtenerse en los tres momentos en los que se presenta el examen MAP® Test; principio, mitad y final del año escolar.

^aLa diferencia entre los valores va disminuyendo a medida que aumenta el grado académico. A partir de 5to grado, se estima que el alumno aumente su nivel de comprensión de lectura en un promedio de dos puntos cada vez que toma el examen.

Al obtener el resultado del primer examen de comprensión de lectura, el cual se realiza normalmente alrededor de la semana número cuatro de instrucción, el docente procede a compararlo con el contenido de la Tabla 1, y se determina el grado académico en el que se encuentra ubicado el alumno en materia de comprensión de lectura en inglés. Acto seguido, se diseña la instrucción del alumno teniendo como base la información obtenida y se establece una meta a alcanzar durante el número de semanas antes volver a tomar el siguiente examen. Seguidamente, alrededor de la semana número 17 de instrucción, los alumnos vuelven a tomar el examen MAP® Test y es en esa oportunidad se verifica si hubo un aumento en este nuevo resultado al compararlo con el obtenido al principio del año escolar y si se alcanzó la meta

prevista. En caso negativo, se ajusta la planificación y se toman las medidas correctivas que sean necesarias. Igual procedimiento se hace con ocasión del examen al final del año escolar, añadiendo, en esta oportunidad un análisis acerca de la evolución académica del alumno durante el año escolar. Se trata de utilizar la data de manera de poder no solamente diferenciar la instrucción conforme las necesidades individuales de cada alumno, sino también de poder tomar a tiempo las medidas correctivas que sean necesarias.

La Tabla 2 muestra el resultado obtenido en comprensión de lectura en inglés luego de aplicar el pretest y relacionar sus resultados con el contenido de la Tabla 1.

Tabla 2. *Nivelación académica luego del pretest*

Alumno	Pretest	Grado	
		Cursa	Nivelación
01	159	3ro	Nivel K
02	170	3ro	1ro
03	201	8vo	4to
04	151	4to	Nivel K
05	152	4to	Nivel K
06	170	4to	1ro
07	185	5to	2do
08	203	8vo	4to
09	212	8vo	6to
10	175	8vo	2do

Análisis de las Causas

Se consultaron varias fuentes primarias con la finalidad de analizar las posibles causas: 1) Los resultados del examen de nivelación IPT Test, 2) Los resultados del **Strategy Inventory for Language Learning (SILL)**, y 3) Conversaciones con los alumnos del programa para que ellos expresaran la manera como abordaban el aprendizaje del inglés.

Tabla 3. *Resultados del IPT Test*

Estudiante	Oral	Lectura	Escritura	Año en el Programa ESL
01	20	20	10	1º
02	30	20	05	1º
03	10	10	05	1º
04	05	01	01	1º
05	05	01	01	1º
06	30	21	10	2º
07	20	22	10	2º
08	20	10	10	2º
09	20	25	15	2º
10	10	00	10	2º

Nota. La puntuación máxima = 30 puntos.

Los alumnos toman el IPT Test por primera vez al momento de ingresar a la escuela, y una vez dentro del programa ESL, lo toman al finalizar cada año escolar, de manera que sus resultados sean fuente de información para el análisis tendente a justificar bien su permanencia o su salida del programa.

Bajo esta perspectiva, se observa que los resultados del IPT Test reflejados en la Tabla 3 indican que nos encontramos frente a un grupo de alumnos que en su mayoría si bien obtuvieron mejores resultados en la parte oral, se reflejan resultados muy bajos en el área de comprensión de lectura y escritura, especialmente aquellos alumnos que se encuentran cursando el primer año en el programa ESL. Basándose en esta información, se debe trabajar de inmediato el área de comprensión de lectura y escritura. Se debe dotar a sus alumnos de las herramientas necesarias con el propósito de que los alumnos puedan mejorar en el área de la comprensión de lectura. La experiencia enseña que como resultado del mejoramiento en el área de lectura, se incrementan los resultados obtenidos en el área de escritura. Resulta prioritario por tanto diseñar una instrucción cuyo propósito sea mejorar el área de comprensión de lectura en inglés.

Tabla 4. *Resultados del SILL*

Estudiante	Parte A	Parte B	Parte C	Parte D	Parte E	Parte F
01	3.8	4.0	4.5	5.0	4.5	5.6
02	3.2	2.5	3.0	3.5	2.6	4.1
03	3.8	4.3	4.5	5.0	4.5	5.6
04	3.8	4.0	4.5	5.0	4.4	6.0
05	3.1	3.2	2.5	4.2	4.1	4.6
06	3.8	3.7	2.3	3.5	2.1	4.0
07	2.7	4.0	2.6	4.2	3.6	4.0
08	2.8	3.0	3.0	3.5	2.6	4.1
09	3.3	3.7	2.3	3.5	2.1	8.1
10	2.3	2.3	4.3	3.2	1.0	5.0

Nota. Parte A: Estrategias de memoria; Parte B: Estrategias cognitivas; Parte C: Estrategias de compensación; Parte D: Estrategias metacognitivas; Parte E: Estrategias afectivas; y Parte F: Estrategias sociales.

Dentro de cada parte, se realizan una serie de afirmaciones, y el estudiante debe seleccionar un número entre el 1 y el 5, dependiendo de cuán cierta esa afirmación sea conforme a su estilo personal. 1, significa que nunca es cierto; 2, usualmente no es cierto; 3, de alguna manera es cierto; 4, usualmente es cierto; y 5, siempre o casi siempre es cierto.

Los resultados del SILL permiten conocer la forma cómo aprenden, qué forma utilizan para aprender los estudiantes de una segunda lengua, qué tipo de estrategias utilizan en su proceso de aprendizaje. No todos los estilos se adecuan a todos los estudiantes.

Al analizar los resultados del SILL dentro del análisis de las causas del problema que tratado. Los estudiantes completaron el cuestionario en la semana número 6 de instrucción, y sus resultados se reflejan en la Tabla 4. Se observa como varían los resultados entre los distintos alumnos. En el momento de llenar el cuestionario, algunos de los estudiantes recibieron asistencia en la traducción de las preguntas a su lengua natal (L1); español, holandés, italiano o papiamentu. Como era de esperar, los resultados varían entre los distintos alumnos, pues cada uno tiene su manera personal de abordar el proceso de aprendizaje de un idioma. Sin embargo, se resalta que todos los alumnos utilizan de alguna manera estrategias de memoria,

siendo éste el único de los resultados que refleja un comportamiento bastante parecido entre los distintos alumnos.

Los resultados individuales se analizaron en clase. Cada alumno recibió una hoja que contenía el resultado de cada parte. Primero se les recordó el significado de cada una de las partes del cuestionario, y luego ellos calcularon un promedio general que sirvió de fundamento para interpretar los resultados. Seguidamente se utilizó la Tabla 5 para que cada uno pudiera interpretar los resultados de su cuestionario SILL. Se les recordó que no existen respuestas correctas o incorrectas, y que los resultados reflejan las estrategias que cada uno de ellos utiliza en su proceso de aprendizaje. Asimismo se les informó que dichos resultados permiten conocer qué estrategias de aprendizaje están utilizando y al mismo tiempo planificar la enseñanza de otras estrategias nuevas que los puedan ayudar en su proceso de aprendizaje del inglés en general y en la comprensión de lectura en particular.

Tabla 5. *Interpretación de los resultados del SILL*

Alto	Siempre o casi siempre utilizada	4.5 a 5
	Usualmente utilizada	3.5 a 4.4
Medio	Algunas veces utilizada	2.5 a 3.4
Bajo	Generalmente no utilizada	1.5 a 2.4
	Nunca o casi nunca utilizada	1.0 a 1.4

Nota. Fuente <http://homework.wtuc.edu.tw/sill.php>

Todos los alumnos destacaron la importancia de poder leer y escribir correctamente en inglés a la brevedad. Los alumnos identificados como estudiante 1 - 5, están en su primer año en el programa de apoyo ESL, mientras que los alumnos 6 -

10 están en su segundo año. Todos los alumnos están conscientes acerca del uso de las estrategias de aprendizaje, y coincidieron en resaltar el trabajo en grupo como la forma de aprendizaje preferida. Los estudiantes, en general, expresaron una gran determinación en su deseo de avanzar en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua (L2), pues hasta tanto se sienten en desventaja con el resto de sus compañeros. Especial preocupación expresaron en cuanto a la motivación, pues conforme señalaron, muchas veces dejan de participar en clase por vergüenza a cometer errores gramaticales en su conversación, pero coincidieron en resaltar el apoyo brindado por sus compañeros de clase, quienes siempre los han aupado en su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE).

En síntesis no podría decirse que el problema del bajo nivel en comprensión de lectura en inglés esté asociado a una sola causa. Por el contrario, son alumnos que se encuentran en el proceso de aprendizaje de un idioma a nivel académico. Por tanto, es imperativo utilizar todos los medios de que se dispone para tal fin, y uno de estos medios es la utilización de información proveniente de evaluaciones como el MAP® Test, que permite al instructor conocer con precisión dónde se encuentran los alumnos en materia de conocimiento y planificar su instrucción en base a ésta información. Asimismo, resulta muy importante valerse de la información proveniente de los alumnos en cuanto a su forma de abordar el proceso de aprendizaje de un idioma, pues conforme quedó demostrado, es diferente en cada alumno.

Relación del Problema con la Literatura

El proceso de aprendizaje, el constructivismo y la lectura. El proceso de aprendizaje es una actividad individual que se desarrolla en un determinado contexto, y se refiere al proceso mediante el cual las personas conocen, comprenden y hacen suya la información. Los autores Ertmer y Newby (1993) establecen que "el aprendizaje es un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de una determinada manera, la cual resulta de la práctica o de alguna otra forma de experiencia" (p. 4). Y agregan que son varias las formas como se ha definido el aprendizaje, y la diferencia entre ellas radica más en la interpretación que en la definición. Todos los autores consultados coinciden en señalar que el aprendizaje constituye el proceso mediante el cual se adquiere una determinada habilidad, se asimila una información, o se adopta una nueva estrategia de conocimiento y acción. En conclusión, se trata de un proceso constante que modifica la relación del sujeto y el medio ambiente.

Bajo esta perspectiva, las teorías del conductismo, del cognitivism y del constructivismo, han tratado de explicar el proceso de aprendizaje. Estas teorías ayudan a comprender el proceso de aprendizaje, es decir, cómo ocurre el aprendizaje, qué factores influyen en el aprendizaje, cómo se adquiere la información, cómo se procesa esa información, cómo se guarda esa información, y finalmente cómo se recupera, cómo accede la persona a esa información. Durante ese proceso, surgen aún más preguntas, como por ejemplo cómo se identifica la información, dónde se guarda dicha información, durante cuánto tiempo está disponible, existe la posibilidad de

perder esa información, qué debe hacerse para recuperar la información. Las anteriores preguntas se refieren a los distintos enfoques que han existido respecto a cómo creemos que ocurre el aprendizaje. El presente trabajo se centra en la perspectiva constructivista, la cual equipara el aprendizaje con la creación a partir del conocimiento previo de la persona.

Ertmer y Newby (1993) establecen que “El constructivismo es una teoría que equipara al aprendizaje con la creación de significados a partir de experiencias” (p. 17) y agregan:

Los estudiantes no transfieren el conocimiento del mundo externo hacia su memoria; más bien construyen interpretaciones personales del mundo basado en las experiencias e interacciones individuales. En consecuencia, las representaciones internas están constantemente abiertas al cambio. No existe una realidad objetiva que los estudiantes se esfuercen por conocer. El conocimiento emerge en contextos que le son significativos. Por lo tanto, para comprender el aprendizaje que ha tenido lugar en un individuo debe examinarse la experiencia en su totalidad. (p. 17)

En opinión de Ertmer y Newby (1993) el aprendizaje parte del estudiante, se inicia en el estudiante, y consideran el aprendizaje como un proceso personal de construcción que hace el estudiante basado en los conocimientos previos que posee. Se trata de un proceso constante y continuo, mediante el cual el estudiante irá modificando sus conocimientos al relacionar nueva información con la información que ya tiene, creando significados a partir de experiencias existentes. Si bien el constructivismo acepta la existencia del mundo real y la influencia que el mundo tiene en cuanto a los estímulos, establece que los estímulos son diferentes en cada persona, pues cada persona tendrá una perspectiva personal del mundo real basada en sus

conocimientos previos. En conclusión, para el constructivismo, el ser humano en su proceso de aprendizaje crea el significado, no lo adquiere.

Autores como Anderson (2005) señala que la concepción constructivista del aprendizaje escolar "se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece" (p. 173). Nos enfrentamos a un alumno que ha dejado de copiar la realidad, para pasar a construir un conocimiento.

En este mismo sentido se pronuncian autores como Díaz y Hernández (2010), quienes establecen que la concepción constructivista se fundamenta en torno a tres ideas fundamentales:

1. El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje (...)
2. La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración (...)
3. La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. (p. 27)

Se considera bajo este paradigma, que es el alumno quien construye su propio conocimiento, partiendo de un conocimiento previo que dispone.

En cuanto a la lectura, originalmente era la capacidad de decodificar las palabras. Esta concepción ha variado radicalmente, y hoy en día se considera que el dominio de la lectura es un proceso que va mucho más allá. Con esta idea previa a la vista, citamos a Alexopoulou (2009) quien señala:

La lectura, lejos de ser un proceso mecánico, es una habilidad en la que el lector participa activamente en el proceso de construcción de sentido del texto implicándose en una actividad y cooperante gracias a sus conocimientos

previos que lo orientan para hacer predicciones y procesar toda la información implícita necesaria con el objetivo de lograr una unidad textual coherente. (p. 104)

Como se advierte, es una concepción nueva, más activa, que ha dejado de ser mecánica, para convertirse en un proceso de construcción, cuyo resultado es la suma de unir el nuevo texto y el conocimiento previo del lector, con el propósito de comprender.

En cuanto a la comprensión de lectura, se cita aquí a García (2011) quien al tocar el tema se refiere a una diversidad de autores y posturas en cuanto a lo que entienden por comprensión de lectura, y entre ellos merece destacar cuando menciona:

El grupo de estudio sobre lectura RAND citado por Coiro (2003) definió la comprensión de lectura como el proceso simultáneo de extraer y construir conocimiento mediante la interacción y la relación con el lenguaje escrito. Propone un desarrollo heurístico, es decir, descubrir hechos que afectan la comprensión de lectura que incluyan los siguientes tres elementos: el lector, que está realizando el proceso de comprensión; el texto, que se debe comprender y la actividad en la cual está enmarcada el proceso de comprensión. Estos tres elementos se dan en el contexto sociocultural del salón de clase, el hogar y el entorno del lector, y también lo ayudan a interpretar información y crear significado personal. (p. 57)

Esta misma concepción de la comprensión de la lectura la comenta León (2004), quien desde una perspectiva constructivista, señala que ya no se trata de la simple decodificación sino de una comprensión profunda, y resalta que "se requiere que el lector agregue información complementaria" (p. 7) que va a integrar con el resto de sus conocimientos. En su análisis diferencia entre una comprensión superficial y una comprensión profunda, y señala:

La obtención de una comprensión de un texto en su nivel más profundo requiere que el lector agregue información complementaria de su propio

conocimiento, con el objeto de verter aquella información que no fue explicitada en el texto y hacerla coherente. Este nuevo conocimiento resultante es lo que denominamos modelo mental que, en una situación ideal, resulta aplicable a nuevas situaciones. (p. 7)

Se concluye que la comprensión de la lectura es la construcción activa de una representación de un significado.

En el plano de la comprensión de lectura a nivel estudiantil, conviene agregar que el dominio de la lectura consiste en la capacidad que tiene el alumno de dotar de significado a la información que se adquiere mediante la lectura. Autores como Poggioli (2009), Bravo (2011) y Romero y López (2008), coinciden en señalar que la comprensión se obtiene mediante la decodificación de palabras, el acceso léxico, el procesamiento sintáctico, los distintos niveles de representación mental, la realización de múltiples inferencias que conectan conocimiento implícito del lector, es decir, su conocimiento previo, y las actividades posteriores a la lectura, como son por ejemplo resumir, argumentar, o responder a preguntas. Con esto quieren decir que todas estas actividades contribuyen a que el lector extraiga el significado de la lectura. Agregan que se trata de una habilidad que faculta al lector a establecer vínculos o enlaces entre las características del texto con el conocimiento y representaciones que posee previamente. Es decir, comprender es la capacidad de elaborar un significado al reconocer las palabras, las frases y oraciones e interconectarlas. Como se indicó, no se trata simplemente de identificar las palabras y reconocerlas, pues va mucho más allá. Leer significa saber pronunciar las palabras, saber identificar las palabras y el significado de cada una de ellas, y saber extraer y comprender el significado de las

palabras en el texto y elaborar un significado. Autores como Romero y López (2008) destacan que "el comprender también se puede enseñar y una forma de cultivar la comprensión es enseñar y desarrollar estrategias de lectura" (p. 40).

El dominio de la lectura es un elemento vital en todos los sectores del aprendizaje llegando a ser una destreza esencial en el desarrollo escolar y personal. Conviene subrayar que la lectura es un proceso que se adquiere gradualmente. Efectivamente, autores como Marchant, Luechini, y Cuadrado (2007) analizan la importancia de la lectura y la asociación entre el poder dominar un texto leído y el desempeño en otras áreas de aprendizaje, y concluyen en que:

Existe asociación entre el nivel de calidad de lectura oral que presentan los alumnos de Educación Básica y el dominio de diferentes habilidades como la comprensión de lectura silenciosa, el manejo de vocabulario y la redacción. También con el dominio de contenidos no sólo del área de lenguaje sino de matemáticas y de comprensión del medio y con el desarrollo de la autoestima. (p. 15)

Se puede apreciar que los autores destacan la importancia de poder comprender un texto en el área académica, lo cual es un proceso que se desarrolla durante toda la vida, mejorando por tanto la calidad académica del alumno, y por tanto su motivación, conforme será analizado.

Autores como De Izquierdo (2007), y Verdú, M., Roca, J., y Valcárcel, M. (1990), coinciden en destacar que existen muchas variables que inciden en el éxito del lector en lengua extranjera, entre las que cabe mencionar el conocimiento léxico, la habilidad gramatical en la L2, y el conocimiento previo que pueda tener el lector acerca del tema objeto de lectura, la utilización de estrategias por parte del lector,

entre otros. Como se advierte, son estos factores que inciden notablemente en la capacidad de comprender un texto leído en lengua extranjera.

En cuanto al conocimiento léxico tanto en L1 como en L2, autores como Bravo (2011) hacen un estudio respecto a la relación que existe entre la cantidad y la calidad del conocimiento léxico con la capacidad lectora de aprendices de inglés como lengua extranjera. En su análisis la autora se refiere a la importancia del conocimiento léxico en el proceso de aprendizaje de un idioma, y muy particularmente en el proceso de comprensión de lectura en lengua extranjera. En este sentido, destaca la autora que conocer una palabra no es simplemente tener la capacidad de recordarla de memoria, sino que incluye además su comprensión y su correcta utilización dentro de un texto. Conforme los resultados obtenidos en su estudio, al establecer una relación entre el vocabulario académico y la comprensión de lectura, afirma la autora que "hay una relación positiva y significativa entre el conocimiento léxico de las palabras de alta frecuencia y la comprensión de lectura" (p. 29).

Dentro de este marco ha de considerarse, agrega Bravo (2011) que existe una relación entre la dimensión calidad del conocimiento léxico y la comprensión de lectura en estudiantes que están aprendiendo inglés como lengua extranjera, es decir, se establece que existe alguna relación entre ambos conceptos, debido a que a medida que aumenta el conocimiento en el número de palabras, aumenta también la comprensión de lectura en inglés, pero advierte, sin embargo, que ello no significa que si un estudiante obtiene un puntaje máximo en un test de vocabulario, necesariamente vaya a ocurrir lo mismo en el test de comprensión de lectura, debido a que no siempre

los estudiantes están en capacidad de establecer relaciones semánticas significativas. De allí la importancia, establece, de incluir este tipo de actividades en la enseñanza de un idioma. Agregando a lo anterior, la autora se refiere al proceso constructivo complejo de la comprensión de lectura, el cual requiere además el dominio de un grupo adicional de habilidades, tales como conocimiento gramatical del idioma extranjero, motivaciones personales del lector, y el manejo de estrategias lectoras, siendo todos estos factores que están involucrados en el proceso de comprensión de lectura en lengua extranjera.

En este mismo sentido, autores como De Izquierdo (2007), al analizar el proceso de lectura en inglés como lengua extranjera, comienza por preguntarse si el problema de lectura en lengua extranjera es un problema de idioma en sí o un problema de lectura. La autora establece que existe una relación muy interesante entre la lectura en L1 y la lectura en L2. El objeto de su estudio es analizar la relación que existe entre comprensión de lectura en inglés como LE, habilidad verbal en español como lengua materna, y gramática del inglés como LE. Si bien no encuentra la autora gran relación entre el conocimiento léxico en L1 y la comprensión de lectura en L2, sí encuentra que existe una gran relación entre el conocimiento gramatical en L2 y la comprensión de lectura en L2. Al respecto establece De Izquierdo que “el conocimiento gramatical de LE tiene una correlación más fuerte con la comprensión de lectura en LE que la lengua materna del lector” (p. 55). En cuanto al conocimiento gramatical del inglés y habilidad verbal en español a la comprensión de lectura en inglés como LE, De Izquierdo señala que “Estadísticamente se comprueba que existe

una mayor contribución del conocimiento gramatical del inglés a la comprensión de lectura del inglés como idioma extranjera, así como una mayor relación entre ambas variables que entre estas y la habilidad verbal en español”, quiere decir “que el conocimiento gramatical del inglés como LE parece ser un factor más efectivo que la habilidad verbal en español, en la predicción de un estudiante” (p. 56).

Antes por el contrario, Romero y López (2008) se pregunta en qué medida la comprensión de lectura en lengua extranjera depende del conocimiento gramatical en LE, y concluye señalando que aún cuando el conocimiento gramatical es un factor importante en el proceso de comprensión de lectura, no es el factor determinante, debido a que deben incluirse otros factores, como por ejemplo la utilización de estrategias de comprensión de lectura. La unión de ambos factores será determinante en la comprensión de lectura en LE.

De todo esto resulta que tanto el conocimiento léxico como el conocimiento gramatical en L2 son elementos vitales en la comprensión de lectura en L2, agregando a ello lo indicado por López (2008) y Bravo (2011) respecto a la utilización de estrategias de comprensión.

El conocimiento previo. El conocimiento previo es un factor determinante en el proceso de comprensión de lectura en LE. Al respecto Rivas (2006) se refiere a los distintos modelos interactivos que se han utilizado para ayudar al estudiante en su proceso de comprensión de lectura en LE. Menciona la autora los distintos modelos interactivos, los cuales surgen al considerar como fundamental la interacción que debe

existir entre el lector y la lectura, en base al conocimiento que trae el lector al texto.

En este sentido establece:

La comprensión involucra más que el conocimiento lingüístico, los lectores entienden lo que leen al confrontarlo con sus propias estructuras de conocimiento previos, que son llamadas 'esquemas'. Los textos no tienen significados en sí mismos, sino que los lectores extraen y construyen el significado desde su propio conocimiento, que es, por supuesto, cultural. (p. 305)

Esta postura es muy semejante a la postura antes señalada respecto a la concepción constructivista del proceso de comprensión de lectura en general; es el lector quien construye su nuevo conocimiento.

Estrategias de enseñanza y de aprendizaje. Díaz y Hernández (2010) definen las estrategias de enseñanza en los siguientes términos: "Son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica ajustada a las necesidades de progreso de la actividad constructiva de los alumnos" (p. 118). En cuanto a las estrategias de aprendizaje, los mismos autores establecen que son "procedimientos (conjunto de pasos, operaciones o habilidades) y al mismo tiempo un instrumento psicológico que un alumno adquiere y emplea intencionalmente, como recurso flexible, para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas" (p. 180). Estas estrategias, a diferencia de lo que ocurre con las estrategias de enseñanza, son ejecutadas por el aprendiz.

Por su parte, Anderson (2005) señala:

Cuando él o la estudiante conscientemente escoge estrategias que se adaptan a su estilo de aprendizaje y a la tarea que tiene entre manos, estas estrategias se convierten en una útil caja de herramientas para una autorregulación activa, consciente y con un fin determinado. (p. 173)

Agrega Anderson (2005) que:

Los estudiantes de una L2 más perceptivos son aquellos que están conscientes de las estrategias (...) Las estrategias de aprendizaje son acciones conscientes que los estudiantes realizan para mejorar su aprendizaje (...) Son un proceso en el que se orchestra más de una acción con el fin de lograr una tarea de aprendizaje. (p. 173)

Díaz y Hernández (2010) clasifican las estrategias de aprendizaje en:

Estrategias de recirculación de la información, estrategias de elaboración y estrategias de organización de la información. Las estrategias de elaboración tienen por objetivo que el lector haga suya la nueva información al relacionarla con la información que ya tiene. Se trata de elaborar un concepto mediante la combinación de la nueva información con la ya existente en el lector. Los autores hacen una primera clasificación de estas estrategias en dos tipos: simple y compleja, basando la distinción entre ambas en el nivel de profundidad que se utilice al momento de hacerse la combinación entre el nuevo conocimiento y el conocimiento previo del lector. Una segunda clasificación las divide entre elaboración visual y elaboración semántica. La primera se refiere a imágenes y la segunda a la estrategia de parafraseo, elaboración inferencial o temática, y concluye señalando que tanto las estrategias de elaboración como las de organización son utilizadas por el aprendiz para construir nuevo conocimiento, no simplemente para reproducir. Los autores destacan la importancia de este tipo de estrategias como aquellas tendentes a permitir la construcción de un conocimiento, ratificando el concepto de construcción de conocimiento mantenido a lo largo del trabajo.

Al revisar la literatura respecto a las estrategias utilizadas actualmente en la enseñanza de una segunda lengua, Oxford (2001), estudia la influencia que tienen los diferentes estilos de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. La autora comienza por hacer primero una clasificación de los estilos de aprendizaje y luego una clasificación de las estrategias de aprendizaje. Seguidamente se refiere a las implicaciones que tiene ese trabajo en la enseñanza de una LE, y menciona la importancia de evaluar entre los estudiantes acerca de sus estilos y uso de sus estrategias, adaptar la instrucción conforme a la información obtenida en la referida evaluación, mantener presente las diferencias que existen entre los estilos y las estrategias de los estudiantes, y por último, la importancia de una actualización profesional del docente, que le permita mantenerse al día en cuanto a métodos de enseñanza de idiomas. La autora concluye su estudio señalando que los docentes deben analizar el progreso individual de sus alumnos, de manera que puedan evaluar la eficiencia de las estrategias utilizadas.

Motivación. La motivación es un factor determinante en el proceso de aprendizaje, y ha sido objeto de muchos estudios. Morales (2011) estudia un grupo de alumnos que están aprendiendo inglés como segunda lengua, y analiza la relación existente la motivación y el aprendizaje escolar. El autor hace su estudio considerando al aprendizaje desde una perspectiva constructivista y expresa que el aprendizaje debe incluir aspectos motivacionales, debido a su “profunda repercusión en el mundo interno del alumnado, es decir, las expectativas, las atribuciones, los

motivos e intereses, determinan el éxito o el fracaso escolar” (p. 195). Agrega que “cualquier modelo de aprendizaje conlleva explícita o implícitamente una teoría de la motivación” (p. 196). Y concluye señalando que “el alumnado con motivación hacia el aprendizaje y hacia la consecución de resultados, presenta unos valores significativamente más altos en lo que al rendimiento se refiere” (p. 196), y agrega que está probada la relación entre los resultados académicos, las metas académicas y la motivación, existiendo una asociación entre metas de aprendizaje (motivación intrínseca) y un mayor rendimiento. Es por esto que concluye el autor estableciendo que “puede decirse que las metas de aprendizaje se asocian con un mayor empleo de estrategias de procesamiento o aprendizaje más cualificadas” (p. 203).

En cuanto al aprendizaje de inglés como segundo idioma, establece Morales (2011) que ha quedado demostrado:

El papel relevante que juegan las metas académicas (metas de aprendizaje, metas orientadas al yo, metas orientadas a la valoración social y metas orientadas a la recompensa) para predecir la conducta en ámbito escolar lo que tiene implicaciones directas para la evaluación/intervención de los componentes motivacionales y rendimiento académico”. (p. 204)

Autores como Lu lo (2007) estudia la influencia de la motivación y el uso de estrategias en la comprensión de lectura, específicamente las estrategias de autocontrol y regulación de aprendizaje en relación con una tarea de lectura determinada. Su estudio se basa en un grupo de alumnos cuya L1 es el chino y aprenden español como LE. En su estudio concluye que existe una relación entre la motivación y la comprensión de lectura, en el sentido de que la motivación ayuda a la comprensión.

No así entre el uso de estrategias y la comprensión, el cual a su entender, no influye significativamente en la comprensión.

En síntesis, todos los autores consultados coinciden en que la comprensión de lectura es el producto de un proceso de construcción que se realiza en el alumno al relacionar la nueva información con el conocimiento previo. Añádase a esto que el uso de estrategias de aprendizaje es fundamental en este proceso de construcción y su uso varía entre los distintos alumnos. Existen diferentes clasificaciones de las estrategias de aprendizaje, y las estrategias de elaboración parecen ser las más indicadas a utilizar en el proceso de comprensión de lectura en inglés. La motivación juega un papel importante en el proceso de aprendizaje y particularmente en el aprendizaje de una L2.

Capítulo 3. Anticipación de los Resultados e Instrumentos de Recolección de Datos

En este capítulo se describe el objetivo general y los objetivos específicos que guiaron la investigación; asimismo se expresan los resultados esperados y los procedimientos e instrumentos de medición de los mismos.

Objetivo General y Objetivos Específicos

Objetivo general. Mejorar la comprensión de textos en inglés como segundo idioma mediante la utilización de estrategias de aprendizaje de los estudiantes que pertenecen al programa ESL.

Objetivos específicos. El estudio se planteó los siguientes objetivos específicos:

- 1) Determinar el nivel de desempeño de los estudiantes del grupo experimental en materia de comprensión de lectura en inglés mediante la aplicación de un pretest.
- 2) Diseñar un programa de intervención fundamentado en el uso de estrategias de elaboración para la comprensión de textos en lengua inglés para incrementar los resultados obtenidos en comprensión de lectura.
- 3) Aplicar el programa de intervención a los alumnos del grupo experimental.
- 4) Precisar si hay diferencias entre los resultados del pretest y del posttest.
- 5) Evaluar el nivel de desempeño de los estudiantes en materia de comprensión de lectura en inglés luego de haber aplicado el programa de intervención, a través de un posttest.

6) Evaluar la eficiencia en la comprensión de lectura en inglés del programa de intervención.

Resultados Esperados

Los resultados esperados para este Practicum son los siguientes:

- 1) Los alumnos del grupo experimental presentan un valor expresado en la escala de RIT en materia de comprensión de lectura en lengua inglés.
- 2) La aplicación del programa de intervención en la estrategia de comprensión de lectura en inglés, influye en el resultado del postest.
- 3) Se acepta como indicador de éxito todo incremento en la escala de RIT en el examen de comprensión de lectura.

Hipótesis Nula

La aplicación del programa de intervención en la estrategia de comprensión de lectura en inglés, no influye en el resultado del postest.

Variable Independiente

La variable independiente del estudio fue el programa de intervención en estrategias de elaboración en comprensión de lectura en inglés. El objetivo del programa es permitir que el alumno construya un conocimiento al integrar la nueva información con el conocimiento previo (Poggioli, 2009).

El programa de intervención se desarrolló durante once semanas, una hora académica cada dos semanas. Cada hora académica tuvo una duración de 45 minutos, en las que se explicó y se modeló a los alumnos la utilización de la estrategia, seguido de una práctica guiada, luego de una práctica independiente, para concluir con una

evaluación formativa que le permitió al docente comprobar la utilización independiente de la estrategia por parte de los alumnos.

Variable Dependiente

Los resultados del postest MAP® Test.

Medición de los Resultados

Para medir los resultados del estudio se utilizó como pretest y postest los resultados de la prueba de comprensión de lectura del examen MAP® Test expresados en la escala RIT. La prueba MAP® Test es una prueba válida y confiable, pues está diseñada para evaluar únicamente lo que debe evaluar, a saber, los objetivos de aprendizaje, al tiempo que también es una prueba absolutamente confiable, pues se trata de pruebas que mantienen su equivalencia con la prueba original, y cuyo grado de dificultad se mantiene constante. El pretest se administró la última semana del mes de agosto y el postest en la primera semana del mes de diciembre. Esta prueba consiste en una prueba de comprensión de lectura que se administra por medio de la computadora, la cual comprende las áreas de comprensión de lectura evaluativa, comprensión de lectura interpretativa, comprensión de lectura literal, análisis literario y desarrollo del vocabulario. Se trata de un examen formativo y externo, que se adapta en dificultad a medida que el alumno va respondiendo, y cuyos resultados se expresan utilizando una escala con idénticos intervalos llamada escala de RIT, la cual es independiente del grado académico, y es la escala que se utiliza para medir el crecimiento académico del alumno.

Capítulo 4. Estrategia de Solución

El presente capítulo se divide en tres secciones relacionadas con la solución del problema planteado en la investigación. En la primera sección, se presentan las investigaciones o estudios que otros profesionales han realizado en situaciones semejantes, se describen, se discuten y contrastan soluciones con la solución aportada por la autora. La segunda sección contiene la propuesta de solución generada por la autora con todos sus detalles y argumentos. Finalmente, la sección de las acciones tomadas donde se reflejan y describen ampliamente todas las actividades llevadas a cabo para la implantación de la solución diseñada.

Discusión y Evaluación de Soluciones

El problema a resolver en este Practicum es mejorar los niveles de comprensión de lectura en inglés que tienen los estudiantes que forman parte del programa ESL. ¿Los estudiantes de educación básica que forman parte del programa ESL, entrenados en el uso de estrategias de elaboración mejoran sus niveles de comprensión de lectura en inglés?

Poggioli (2009) divide las estrategias de aprendizaje y las agrupa en tres grandes categorías: estrategias cognoscitivas, estrategias metacognoscitivas o de autorregulación, y estrategias afectivas o motivacionales. Las estrategias cognoscitivas tienen por finalidad adquirir conocimiento, y comprenden las estrategias cognoscitivas de ensayo, de elaboración, y de organización. Las estrategias cognoscitivas de elaboración son aquellas que permiten al estudiante realizar una construcción de la información que está aprendiendo, de manera que pueda hacerla

significativa. La idea consiste en asimilar la nueva información a la información ya existente. En caso de que la nueva información carezca de significado, se utilizan las estrategias de elaboración para ayudar al estudiante a asignarles significados. En caso de actividades más complejas, las actividades para elaborar sobre el material incluyen conforme establece Poggioli (2009) las siguientes actividades:

Formar imágenes mentales, deducir el significado de palabras desconocidas a partir del contexto, establecer relaciones anafóricas, parafrasear, resumir utilizando las propias palabras, pensar en analogías, elaborar inferencias, sacar conclusiones, hacer y responder preguntas, relacionar la información que se recibe con el conocimiento previo, identificar ideas principales y secundarias, identificar y utilizar la estructura del texto, establecer semejanzas y diferencias, comparar y contrastar, establecer relaciones de causa/efecto, tratar de enseñar a otra persona lo que se está aprendiendo o hacer predicciones y verificarlas. (p. 22)

Dentro del grupo de las estrategias de elaboración, pero como formas diferentes de las mismas, se incluye tratar de aplicar lo aprendido a una experiencia cotidiana, relacionar los contenidos de dos materias distintas, así como la utilización de una estrategia de resolución de problemas a una situación nueva.

Ya en el área de las investigaciones que se han realizado en cuanto a enseñanza de un idioma, las distintas concepciones en el aprendizaje de un idioma han evolucionado desde el aprendizaje memorístico hasta la concepción constructivista actual, la cual considera que es el alumno quien construye su propio aprendizaje. La concepción actual no sólo considera que es el alumno quien construye su propio aprendizaje, sino que incluye además a la motivación como un factor determinante en esa construcción.

Autores como Shearin y Oxford (1994) se refieren a las estrategias que utilizan los alumnos en el proceso de adquisición de una L2 e incluyen a la motivación como un factor determinante en el proceso. Las estrategias de aprendizaje las utiliza el alumno de manera consciente a fin de facilitar su proceso de aprendizaje, para controlar su aprendizaje. Shearin y Oxford citan diversos estudios realizados en cuanto a las estrategias que utilizan los alumnos en el proceso de adquisición de una L2. Si bien los autores difieren acerca del grado de consciencia que utiliza el alumno, todos coinciden en señalar que se trata de procesos conscientes, pues de lo contrario dejan de ser estrategias y pasan a ser procesos. Resaltan la importancia de considerar las distintas clasificaciones realizadas, y su mención acerca de las estrategias como las herramientas que utiliza el aprendiz de manera consciente, activa, con un objetivo y propósito determinado, tendentes a que logre su eficiencia, autonomía así como su auto-regulación. El énfasis del docente en su instrucción dependerá de la clasificación que adopte. Entre los principales aportes de Oxford (2003), destaca el cuestionario SILL, el cual divide las estrategias de aprendizaje en seis grupos diferentes; estrategias de memoria, estrategias cognitivas, estrategias de compensación, estrategias metacognitivas, estrategias afectivas, y estrategias sociales. El referido cuestionario permite al docente conocer qué estrategias de aprendizaje tiende el alumno a utilizar con mayor frecuencia. En base a estos resultados, el docente puede diseñar una instrucción que incluya la diferenciación entre los alumnos.

Autores como Verdú, Roca y Valcárcel (1990) en su estudio acerca de un nuevo paradigma en la enseñanza de idiomas modernos, destacan la importancia de

incluir la enseñanza de las estrategias de aprendizaje en la enseñanza de una L2, y se adhieren a la clasificación de las enseñanzas realizada por Oxford en 2003. Autores como Anderson (2005), hace un estudio acerca del avance que han tenido las estrategias de aprendizaje de una L2, y concluye destacando la importancia de su inclusión en la enseñanza de una L2.

La autora Crawford-Brooke (2013), en su análisis acerca de la importancia del lenguaje oral en el proceso de lectura en alumnos que están aprendiendo inglés como L2, señala que resulta indispensable la instrucción del vocabulario así como de las estrategias de aprendizaje en los alumnos catalogados como ESL. Para la autora, es importante conocer todo el proceso de comprensión de la lectura, y no solamente su resultado.

En cuanto a la motivación, Morales (2011), realiza un estudio acerca de la relación que existe entre el aprendizaje, la motivación y el rendimiento en estudiantes de lengua extranjera inglesa, y resalta la relación que existe entre la motivación intrínseca del estudiante y el rendimiento académico en el aprendizaje de una L2. Con esta misma orientación, pero centrando su análisis en la comprensión de lectura en L2, se expresan autores como Lu lo (2007) para quien la motivación es un factor determinante en la comprensión de lectura en L2. De igual manera, Shearin y Oxford (1994) se refieren a importancia de la motivación, la cual a su entender es un factor determinante en el proceso de aprendizaje de una L2. Los autores distinguen cuando el aprendizaje del segundo idioma se realiza como segunda lengua o como lengua extranjera, pues la motivación varía en cada caso. Cuando el aprendizaje de la lengua

meta se realiza en un lugar donde es la lengua materna, la motivación del estudiante es mayor, es decir, que cuando el contexto varía, varía también la implementación de las estrategias.

En resumen, las investigaciones consultadas proporcionan los suficientes elementos para formular un programa de intervención académica sobre el uso de estrategias de elaboración como herramienta a ser utilizada en la comprensión de lectura en inglés de manera consciente, mejorando en consecuencia la autoestima y motivación de los estudiantes, conforme se destacó por los autores mencionados.

Descripción de la Solución Seleccionada

Para lograr superar la situación problema descrita en este estudio se elaboró un programa de intervención pedagógica sobre el uso de estrategias de elaboración con el fin de mejorar la comprensión de lectura en inglés. Este diseño se hace teniendo presente la opinión de los autores mencionados, especialmente la clasificación de Poggioli (2009). Se seleccionaron las siguientes estrategias para formar parte del programa de intervención académica: Deducir el significado de palabras desconocidas, elaboración de inferencias, hacer y responder preguntas, establecer semejanzas y diferencias, establecer relaciones de causa-efecto, parafrasear el contenido de un texto.

Informe de las Acciones Tomadas

El objetivo general del presente trabajo práctico es entrenar a los alumnos en el uso de estrategias de elaboración que puedan utilizar en sus lecturas en inglés, contribuyendo así en su proceso de comprensión de lectura en inglés.

El programa de intervención académica destinado a entrenar a los alumnos en el uso de estrategia de elaboración como herramientas a ser utilizadas en el proceso de comprensión de lectura en inglés, se aplicó en 10 alumnos de educación básica que son alumnos de la autora. El programa académico se inició en la semana seis y concluyó en la semana número dieciséis de instrucción. Los estudiantes están divididos en cinco grupos, conforme se muestra en la Tabla 6, de acuerdo al grado que cursan y al horario de cada alumno. Algunas de las sesiones se impartieron utilizando aplicaciones del **Ipad**, lo cual facilita mucho la presentación del material a los alumnos así como la revisión del material producido por ellos. En todas las sesiones se utilizaron textos sencillos de comprender, de manera que se lograra el objetivo académico deseado y no se perdiera debido a que los alumnos no comprendieran el texto leído. Se trata de grupos sumamente pequeños, algunos con un alumno por grupo. Esta circunstancia facilita mucho la instrucción, pues permite aprovechar el tiempo al máximo.

Tabla 6. *Distribución de los grupos por secciones*

1	2	Grupos	4	5
		Estudiante número		
1	4	6	7	3
2	5			8
				9
				10

Nota. Cada sesión de enseñanza de las estrategias seleccionada se repitió cinco veces, una por grupo, con pequeñas variaciones entre los distintos grupos.

Deducir el significado de palabras desconocidas. Es la estrategia de instrucción impartida en la semana número seis de instrucción.

Objetivo didáctico. Al finalizar la sesión de clase los alumnos deberán: Utilizar la estrategia de manera independiente.

Actividades didácticas. El docente comienza la sesión mediante la lectura del objetivo didáctico, de manera que los alumnos conozcan cuál es el objetivo de la sesión. Seguidamente se dio lectura a la agenda.

Explicación directa. El docente proyecta en la pizarra la portada del libro donde se extrajo el párrafo a utilizar, y realiza una actividad previa a la lectura que consiste en elaborar una lista de las posibles palabras que van a encontrar en la lectura. Posteriormente proyecta el párrafo a analizar. Varias palabras habían sido cambiadas por palabras sin significado y estas palabras se encontraban escritas en negrillas de manera que resaltaran dentro del texto. El docente modela la lectura y la posible sustitución de las mencionadas palabras, utilizando el contexto en el cual se encuentran. Una vez concluida y comentada la actividad, se pasa a realizar la práctica independiente.

Práctica guiada. El docente proyecta en la pizarra desde su **Ipad** la portada del libro de donde se extrae el texto que van a utilizar. Seguidamente realiza una actividad previa a la lectura para activar el conocimiento previo seguido de la proyección del texto en cuestión. Se trata de un párrafo sacado de una historia corta. Algunas palabras han sido sustituidas por palabras sin sentido y estas a su vez se encuentran en negrillas de manera que resalten en el texto. Leen juntos en voz alta el texto y practican juntos la sustitución de las palabras resaltadas de manera que el texto

tenga un significado. Las cinco oportunidades en las que se repitieron la sesión uno hubo gran receptividad por parte de los alumnos.

Práctica independiente. El docente realizó una actividad muy similar a la realizada durante la práctica guiada. Durante todo el tiempo fue chequeando la evolución del trabajo realizado por los alumnos. La única diferencia entre los grupos fue que con el Grupo 1, se les suministró un banco de palabras que podían ser utilizadas para modificar las palabras en negrillas. El resto de los grupos, 2, 3, 4 y 5 pudieron completar la actividad sin necesidad de la ayuda del banco de palabras.

Evaluación final. La evaluación sumativa final se realizó solicitando a cada alumno que escribieran en una ficha, qué había aprendido en la clase de hoy y en qué circunstancias podría utilizar la estrategia en cuestión. Todos los alumnos presentaron satisfactoriamente su evaluación final.

Elaboración de inferencias. Es la estrategia de enseñanza impartida en la semana número ocho de instrucción.

Objetivo didáctico. Al finalizar la sesión de clase los alumnos deberán:
Utilizar la estrategia de manera independiente.

Actividades didácticas. El docente comienza la sesión mediante la lectura del objetivo didáctico, de manera que los alumnos conozcan cuál es el objetivo de la sesión. Seguidamente da lectura a la agenda.

Explicación directa. El docente comienza por explicar la estrategia y su objetivo, a saber, realizar inferencias. Las inferencias, señala, son predicciones que hace el lector antes de leer el material asignado, acerca de lo que cree trata de la

lectura. Las inferencias las realiza en base al título, a las fotografías o dibujos y a los subtítulos. Seguidamente, durante la lectura, el lector debe hacer inferencias en base al contenido de la lectura. El docente explica que las inferencias no tienen que ocurrir, pues son nuestras ideas de lo que creemos va a ocurrir; algunas veces ocurren, pero en otras oportunidades los acontecimientos de la lectura ocurren de manera diferente. El objetivo del uso de la estrategia explica el docente es mantener a un lector activo, integrado en el proceso de lectura. Explica el docente, que el lector debe ir chequeando sus inferencias a medida que va leyendo.

Práctica guiada e independiente. Ambas prácticas pudieron realizarse al mismo tiempo, debido a la utilización de la aplicación Socrative la cual permite la interacción entre el docente y los alumnos. Su utilización se decidió ya que permite que el docente formule las preguntas y conozca las respuestas de cada alumno de manera inmediata e independiente, considerando que las inferencias van a ser en su gran mayoría diferentes, pues ellas dependen del conocimiento previo de cada alumno. Los alumnos están familiarizados con el uso de esta aplicación. Para esta sesión el docente decidió utilizar un cuento corto titulado **Attack on the High Seas**, de Erin Horner, obtenido de la página de internet <http://www.edHelper.com> Se proyectó en la pizarra la carátula del cuento corto a ser leído de manera que los alumnos pudieran verla, leer el título de la historia y se proyectaron poco a poco las páginas del cuento para que los alumnos tuvieran acceso a los dibujos. En base a ello, y utilizando la aplicación Socrative se les pidió que escribieran 3 oraciones acerca de lo que creen que trata la historia que están a punto de leer. El docente va recibiendo las respuestas

de los alumnos al mismo momento que ellos las escriben, lo cual le permite ir evaluando la actividad que van realizando. Seguidamente, el docente comienza a leer en voz alta la historia, los alumnos podían seguir la lectura en la pizarra. En dos oportunidades el docente pidió a los alumnos que escribieran qué creen que va a pasar, cómo creen que se va a resolver el problema y antes de llegar a la resolución del problema, cada alumno debió escribir cómo creía que sería el final de la historia.

Evaluación final. La evaluación sumativa final se realizó solicitando a los alumnos contestar qué habían aprendido en la clase de hoy y cómo podrían utilizar esta estrategia en sus demás asignaturas.

Hacer y responder preguntas. Es la estrategia de enseñanza impartida en la semana número diez de instrucción.

Objetivo didáctico. Al finalizar la sesión de clase los alumnos deberán: Utilizar la estrategia de manera independiente.

Actividades didácticas. El docente comienza la sesión mediante la lectura del objetivo didáctico, de manera que los alumnos conozcan cuál es el objetivo de la sesión. Seguidamente da lectura a la agenda.

Explicación directa. El docente comienza por explicar la estrategia y su objetivo, a saber, hacer y responder preguntas. Explica que el lector a medida que va leyendo, debe ir formulando preguntas y dando respuesta.

Práctica guiada. El docente comenzó su instrucción con un breve repaso de las palabras conocidas en inglés como las **WH Words**, las cuales se utilizan para formular preguntas en inglés. A continuación procedieron a leer en conjunto una

pequeña historia, para lo cual cada alumno tenía una copia del libro. El docente formuló tanto preguntas cuyas respuestas estaban en el texto como aquellas que se encuentran fuera de él y que dependen en su gran mayoría del conocimiento previo de cada alumno, particularmente con los más pequeños se utilizaron preguntas cuya respuesta pueden encontrar en el texto. Para esta sesión, el docente decidió utilizar la historia corta denominada **Thanksgiving**, escrita por Ann Heinrichs. Todos los estudiantes mostraron gran interés en las actividades realizadas durante la práctica guiada, cumpliéndose el objetivo definido. Todos los alumnos cumplieron con la presentación de la tarea asignada.

Práctica independiente. El docente asignó la práctica independiente como tarea a ser realizada en la casa y debía ser entregada la semana entrante, durante esta misma hora. Para ello, los alumnos tuvieron la oportunidad de escoger algún cuento corto de la biblioteca del salón de clase para llevar a su casa. Los libros seleccionados eran libros de lectura sencillos de comprender, de manera que ellos no tuvieran problema en seguir el curso de la historia.

Evaluación final. En esta oportunidad la evaluación sumativa se realizó mediante una conversación con los alumnos en la que explicaron lo que aprendieron y cómo pueden utilizar ésta estrategia de elaboración en sus otras materias.

Establecer semejanzas y diferencias. Es la estrategia de enseñanza impartida en la semana número doce de instrucción.

Objetivo didáctico. Al finalizar la sesión de clase los alumnos deberán:
Utilizar la estrategia de manera independiente.

Actividades didácticas. El docente comienza la sesión mediante la lectura del objetivo didáctico, de manera que los alumnos conozcan cuál es el objetivo de la sesión. Seguidamente da lectura a la agenda.

Explicación directa. El docente comienza por explicar que la utilización de esta nueva estrategia de elaboración consiste en establecer semejanzas y diferencias entre dos o más cosas. Esas cosas pueden ser muy variadas, pues van desde dos lecturas realizadas, entre personajes de una misma lectura; la idea es compararlas y buscar entre ellas qué tienen en común y cuáles son sus diferencias.

Práctica guiada. El docente utilizó un cuento ficticio y un cuento real acerca del mismo tema. El objetivo era leer ambos cuentos para luego establecer analogías y diferencias entre ellos. En este caso el docente procedió a leer un cuento ficticio acerca de las focas marinas y un artículo informativo también acerca de las focas marinas. La lectura de este material tomó casi la hora de clase, pues hay que ir leyendo y chequeando que los alumnos vayan comprendiendo la lectura. La sesión de las diferencias y semejanzas se hizo luego de haber concluido con ambas lecturas. Se utilizó un diagrama de Venn para que los alumnos pudieran visualizar las semejanzas y diferencias.

Práctica independiente. El docente realizó la práctica independiente la semana siguiente, y utilizó el mismo tipo de historias que había utilizado en su práctica guiada; un cuento real y un cuento ficticio acerca de un mismo tema, y utilizó también el diagrama de Venn.

Evaluación final. También se realizó la semana siguiente luego de haber concluido la práctica independiente. El docente les pidió a los alumnos que crearan un personaje y establecieran las diferencias y las semejanzas entre ellos y el personaje creado. La presentación de los alumnos se realizó de manera oral.

Establecer relaciones de causa-efecto. Es la estrategia de enseñanza impartida en la semana número catorce de instrucción.

Objetivo didáctico. Al finalizar la sesión de clase los alumnos deberán: Utilizar la estrategia de manera independiente.

Actividades didácticas. El docente comienza la sesión mediante la lectura del objetivo didáctico, de manera que los alumnos conozcan cuál es el objetivo de la sesión. Seguidamente da lectura a la agenda.

Explicación directa. El comienza por recordar a los alumnos acerca de la diferencia entre causa y efecto. Explica que un acontecimiento, un efecto, es la consecuencia de una causa, y puede servir a la vez como causa de otro acontecimiento y así sucesivamente. Esta estrategia en el proceso de comprensión de lectura, nos permite comprender por qué ocurren las cosas, qué las originan.

Práctica guiada. Se decidió realizar ambas prácticas utilizando copias fotostáticas, de manera que cada alumno pudiera manipular su copia y resaltar utilizando resaltadores de distintos colores. Para esta sesión el docente utilizó una historia tomada de la página de internet <http://www.edHelper.com> llamada **It's Super Sockeye**, escrita por Erin Horner. Esta pequeña historia se presta perfecto para explicar el tema de causa/efecto, pues describe la vida de un salmón y los distintas

etapas por las que atraviesa durante su vida hasta que muere. El docente lee en voz alta mientras los alumnos pueden seguir la lectura. El docente va analizando paso a paso los distintos hechos que ocurren en la historia, y si ellos son la causa o el efecto. Los alumnos van resaltando utilizando distintos colores.

Práctica independiente. Para la práctica independiente los alumnos recibieron copia fotostática de una historia corta y resaltadores. Debían proceder a leer la historia de manera independiente y resaltar las causas en un color y los efectos en otro color.

Evaluación final. La evaluación final consistió en que los alumnos debían emparejar las causas y efectos que habían resaltado en la lectura anterior. A pesar de la dificultad inicial, el objetivo académico se logró en todos los grupos.

Parafrasear el contenido de un texto. Es la estrategia de instrucción impartida en la semana número dieciséis de instrucción.

Objetivo didáctico. Al finalizar la sesión de clase los alumnos deberán: Utilizar la estrategia de manera independiente.

Actividades didácticas. El docente comienza la sesión mediante la lectura del objetivo didáctico, de manera que los alumnos conozcan cuál es el objetivo de la sesión. Seguidamente da lectura a la agenda.

Explicación directa. El docente comienza la clase evaluando qué conocimiento tienen los alumnos acerca de la palabra parafrasear. Luego de aclarar algunas dudas, se acordó un concepto unánime. El docente resalta la importancia de aprender a utilizar esta nueva estrategia, pues permite que el lector no solo reconstruya

la información utilizando sus propias palabras, sino que además aprenda a centrar su atención en los aspectos más importantes.

Práctica guiada. Luego de haber definido el término parafrasear, se inició la práctica guiada activando previamente el conocimiento previo de los alumnos mediante la utilización de un cuadro K-W-L habiendo simplemente proporcionado el tema de la lectura. Para esta sesión el docente decidió utilizar un párrafo de una lectura informativa denominada **Roadrunners**, escrito por Sheri Skelton, tomado de la página de internet <http://www.edHelper.com>. Los alumnos completaron las secciones K (qué sabes) y W (qué quieres aprender) acerca del tema. Seguidamente el docente leyó el párrafo que tenía destinado y modeló cómo seleccionar los hechos importantes y descartar aquellos que no lo son. A continuación procedió a modelar el parafraseo mediante un recuento oral de los aspectos más importantes del párrafo que acababan de leer. Como conclusión de esa sesión se les pidió a los alumnos que completaran la sección L (qué aprendieron) del cuadro. El docente comenzó haciendo una actividad previa a la lectura, de manera que los alumnos pudieran expresar lo que conocen del tema que van a leer, activando así el conocimiento previo.

Práctica independiente. La práctica independiente se realizó la semana siguiente. En esta oportunidad cada alumno recibió copia fotostática de un texto, y se les pidió que lo leyeran, y que resaltarán los aspectos más importantes en colores.

Evaluación final. La evaluación sumativa final consistió en parafrasear en forma oral el texto entregado. El objetivo académico se logró en todos los grupos.

Resumen de la implementación. En general, los alumnos fueron expuestos a la utilización de distintas estrategias de elaboración, las cuales van a poder utilizar en su proceso comprensión de lectura en inglés. En la implementación del programa diseñado, los alumnos tuvieron la oportunidad de practicar tanto de manera guiada como de manera independiente la utilización de las distintas estrategias presentadas. Finalmente, en todos los casos se hizo una evaluación final que permitió al docente comprobar que los alumnos habían aprendido a utilizar la estrategia en cuestión.

La diferencia entre los distintos grupos radica principalmente en que con los alumnos que se encuentran en su primer año en el programa, hay que ir chequeando constantemente la comprensión del texto leído, pues se trata de alumnos con muy poco conocimiento de inglés. En general, podemos decir que los alumnos estaban muy motivados y expresaron su satisfacción por haber cumplido el objetivo académico en cada una de las sesiones. La autora tuvo especial cuidado en enfatizar que estas distintas estrategias de aprendizaje las pueden utilizar en todas sus lecturas académicas, y además en recordarles que una vez que se hayan entrenado en el uso de las mismas, van a ir seleccionando aquellas que más se adecúen a su estilo de aprendizaje. Todos los alumnos expresaron su conformidad con seguir practicando en futuras sesiones acerca del uso de las distintas estrategias, de manera que contribuir en su entrenamiento.

Capítulo 5. Resultados

En el presente capítulo se reportan los resultados obtenidos en la investigación, en el mismo se analizan estos resultados a la luz de los planteamientos encontrados en la literatura y los objetivos de la intervención. Con base en los resultados se formulan unas recomendaciones y la forma de difundirlos.

Resultados

El problema planteado en el estudio se refirió al nivel tan bajo en materia de comprensión de lectura en inglés que tienen los alumnos que forman parte del programa ESL y se estableció como posible avance entrenarlos en el uso de algunas estrategias de elaboración, para mejorar su nivel de comprensión de lectura en inglés. La administración del programa se desarrolló durante once semanas académicas que van desde la semana número seis hasta la semana número dieciséis de instrucción. Los alumnos asisten al programa ESL un total de cuatro veces por semana, cada sesión es de 45 minutos. Cada semana se utilizó una sesión académica para aplicar el programa de intervención diseñado. Los diez alumnos que se utilizaron para aplicar el programa diseñado, son todos alumnos de la autora, y están agrupados conforme se indica en la Tabla 7. Quiere decir que cada sesión se impartió cinco veces, con algunas variaciones.

Todas las sesiones tuvieron una práctica guiada y una práctica independiente, seguidas de una evaluación sumativa que permitió al docente comprobar su dominio independiente por parte de los alumnos. En algunos casos la práctica independiente se realizó la semana siguiente, pues no se dispuso del tiempo suficiente para la misma

dentro de la sesión de 45 minutos. Todas las sesiones se iniciaron con una explicación de la estrategia seguida de actividades previas al proceso de lectura, a fin de activar el conocimiento previo de los alumnos.

Con el propósito de verificar la hipótesis planteada se realizó un pretest y un posttest, cuyos resultados se presentan en la Tabla 7.

Tabla 7. Resultados del pretest y del posttest por alumno expresados en la escala RIT

Alumno	Pretest	Posttest
01	159	162
02	170	171
03	201	203
04	151	157
05	152	155
06	170	171
07	185	186
08	203	204
09	212	213
10	175	176

Nota. El crecimiento esperado entre el pretest y el posttest en alumnos de habla inglesa varía dependiendo del grado. En 3ro y 4to es de cuatro puntos, y entre 5to y 8vo es de dos puntos.

Discusión

Arismendi Gómez, Colorado López y Grajales Marín (2011) destacan la importancia de la enseñanza de las estrategias de aprendizaje, y su inclusión en la enseñanza de una L2. Para este grupo de autores, la enseñanza de las estrategias de aprendizaje resulta esencial en el proceso de comprensión de lectura en L2. Señalan que el proceso de comprensión de lectura en lengua extranjera depende del uso efectivo de las estrategias, hasta el punto de considerar que sólo podrá haber comprensión de lectura en L2 cuando el lector haga uso de las estrategias pues caso contrario, el lector tenderá a querer traducir palabra por palabra. Agregan los autores, que una vez enseñadas las estrategias, es el lector quien de manera consciente las selecciona para servirse de ellas en su proceso de comprensión.

Lopera Medina (2011) destaca que existe entre los educadores la creencia de que el uso de las estrategias, tiene un impacto positivo en los estudiantes, cuando son entrenados en su uso efectivo de las mismas. Conforme el autor, el fin primordial en la enseñanza de las estrategias, es lograr mejorar los niveles de comprensión de lectura. En su estudio concluye que la instrucción basada en estrategias de lectura podría ser beneficiosa, pues los alumnos mejoraron en la comprensión de lectura. Observa que cuando los estudiantes aplican las estrategias de lectura, muestran mayor autoconfianza, lo cual mejora su motivación.

En un estudio sobre la enseñanza de un segundo idioma Corrales Wade (2009) destaca la importancia de activar el conocimiento previo de los alumnos, de manera que ellos puedan ir construyendo el nuevo significado sobre la base del conocimiento que ya existe. Considera la autora que la enseñanza de una segunda lengua debe hacerse mediante la activación del conocimiento previo de manera que el estudiante vaya construyendo el nuevo significado teniendo como base el conocimiento ya existente. Se trata de un proceso que mantiene un aumento constante, pues a medida que va aumentando el conocimiento, aumentan también las aproximaciones al nuevo conocimiento. Destaca la autora asimismo, la importancia de la enseñanza de las estrategias de aprendizaje, como formas tendentes a lograr un aprendiz independiente.

Poggioli (2009) y Anderson (2005) se refieren al uso consciente de las estrategias de aprendizaje por parte del alumno. Así pues, el alumno debe aprender a utilizar distintas estrategias de aprendizaje, y recurrirá a ellas de manera consciente, prefiriendo aquellas que se asemejen a su estilo de aprendizaje. En vista de ello, es

necesario entrenarlos en el uso de las distintas estrategias de aprendizaje, de manera que dispongan de un repertorio que les permita escoger de manera consciente aquellas que se asemejan a su estilo de aprendizaje.

Los autores mencionados coinciden en señalar que es fundamental entrenar a los alumnos en el uso de estrategias de aprendizaje a las cuales puedan recurrir de manera consciente durante el proceso de comprensión de lectura en LE, de manera que el alumno abandone el deseo y la necesidad de traducir palabra por palabra. Se trata de alumnos que están dotados de una lengua madre o primer idioma, y se encuentran en el proceso de adquirir un idioma adicional. En el transcurso de este proceso, los alumnos principiantes tienden a querer traducir literalmente palabra por palabra, pero a medida que son entrenados en el uso de estrategias de aprendizaje, y muy específicamente en el uso de estrategias de elaboración, van comprendiendo que pueden construir un conocimiento sin necesidad de disponer de esa traducción literal original. En igual sentido, los alumnos aprenden a formularse preguntas, a hacer inferencias, a comparar y contrastar, lo cual los convierte en lectores activos. Se trata de un proceso gradual que el alumno va asimilando poco a poco, hasta llegar a dominarlo.

Al comparar los resultados del pretest y del postest, se observa que existe una mejora en todos los casos. Es decir, todos los alumnos objeto del estudio, incrementaron sus resultados en el postest en comparación con los resultados del pretest. Estos nuevos resultados reflejan un mejoramiento en la comprensión de la lectura en inglés, el cual, si bien pequeño en algunos casos, refleja una mejoría.

Dentro del grupo de estudiantes objeto del estudio, existen un total de cinco estudiantes que se encuentran cursando el primer año de ESL, es decir, son alumnos que llegaron nuevos al colegio en el mes de agosto, con muy escaso conocimiento de inglés, y cuyos resultados en el examen IPT Test fueron muy deficientes. Estos factores hay que tenerlos presentes al momento de analizar los resultados obtenidos en este estudio.

Se acepta la hipótesis planteada en cuanto a la mejora en la comprensión de lectura en inglés luego de haber sido entrenados los alumnos en el uso de estrategias de elaboración como estrategia de aprendizaje a ser utilizadas en la comprensión de lectura en inglés. La mejora en los resultados en comprensión de lectura, indica que los alumnos utilizaron las estrategias.

La instrucción impartida entrenó a los alumnos en el uso de distintas estrategias de elaboración; los alumnos tuvieron la oportunidad de aprender a utilizarlas, primero con una práctica guiada, seguido de una práctica independiente para concluir en una evaluación sumativa en la cual el docente tuvo la oportunidad de comprobar que los alumnos estaban en capacidad de utilizarlas de manera independiente. Es decir, se le dotó de las herramientas que en adelante pueden utilizar en sus lecturas en LE, de manera que día a día puedan ir mejorando en la comprensión de los distintos textos y puedan por tanto, ir construyendo un mayor conocimiento.

En cuanto a la motivación de los alumnos, cabe recordar que se trata de alumnos que se encuentran en una situación de aprendizaje en donde la lengua meta constituye la lengua madre, es decir, en donde el inglés constituye el idioma que se

habla en todas las situaciones académicas que diariamente enfrentan los alumnos.

Esta situación comunicacional si bien contribuye muchísimo en el proceso de aprendizaje de la L2, pues obliga al alumno a comunicarse en situaciones reales en la lengua meta, constituye al mismo tiempo un gran reto para los alumnos, pues deben comunicarse diariamente en un idioma que aún no dominan.

Los autores reseñados destacan la importancia de la motivación del estudiante como elemento fundamental en el proceso de aprendizaje de un idioma, y agregan que existe una relación entre la motivación intrínseca del estudiante y el rendimiento académico en el aprendizaje de una L2. Estas consideraciones, nos demuestran que en el presente caso la motivación va aumentando a medida que los alumnos vayan obteniendo resultados satisfactorios en sus distintas actividades académicas a medida que vayan dominando el idioma. Ratifica la anterior afirmación lo señalado por Morales (2011) en cuanto a la motivación y el rendimiento académico.

Al analizar el nivel de desempeño de los estudiantes en materia de comprensión de lectura en inglés luego de haber aplicado el programa de intervención, vemos que los alumnos siguen estando por debajo del nivel que concuerda con el grado académico que cursan.

Al evaluar la eficiencia del programa de intervención, quedan aún algunas interrogantes. El programa de intervención se aplicó durante un total de 11 semanas académicas, administrándose el posttest en la semana 17, no habiendo transcurrido siquiera la mitad del año escolar; 38 semanas. A los estudiantes se les dotó de las estrategias de aprendizaje, y debido a su mejora en el puntaje obtenido en el posttest, se

estima que las utilizaron. Queda aún por evaluar el desempeño durante el año escolar y analizar no solo el resultado de la próxima prueba MAP Test, sino además el resultado del IPT Test que se administra al final del año escolar, así como el desempeño en el resto de las materias. El análisis de todas estas fuentes de información será lo que permitirá conocer acerca de la eficacia del programa de intervención.

Recomendaciones

En base a los resultados obtenidos en el presente estudio, se recomienda: 1) Elaborar un plan de instrucción para los alumnos pertenecientes al programa ESL, destinado a entrenarlos en el uso de estrategias de elaboración durante el proceso de lectura en inglés. 2) Practicar el tercer examen MAP® Test y el IPT Test al final del año escolar. 3) Fomentar entre los alumnos el uso de estas estrategias de elaboración durante la lectura de textos en inglés en sus clases regulares, de manera que puedan beneficiarse de su utilización. 4) Modificar los horarios de los alumnos, de manera que puedan hacerse grupos más grandes que favorezcan el aspecto comunicativo que tanto contribuye en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

Difusión

El presente trabajo de investigación será compartido con la Directora Principal, los tres Directores de Área, y muy especialmente con resto de los docentes de la institución y especialmente con aquellos que forman parte del programa de apoyo ESL, de manera que pueda ser implementado por otros docentes.

Referencias

- Alexopoulou, A. Tipología textual y comprensión lectora en E/LE. Publicado como Acta del 14º Congreso de la Federación Internacional de Estudios sobre América Latina y El Caribe (FIEALC), Atenas, 14-16 de octubre 2009. 66-74.
- Anderson, N.J. (2005). Estrategias para el Aprendizaje de una Lengua Extranjera. (Spanish). *Káñina*, XXIX (1/2), 171-174. Recuperado de Base de Datos EBSCOHOST.
- Arismendi Gómez, F.A., Colorado López, D., Grajales Marin, L.F. (2011). Comprensión de lectura en las modalidades presencial y en la web: lectura y Estrategias de Aprendizaje del Lenguaje usadas por estudiantes de posgrados aprendices de inglés como lengua extranjera. *Applied Linguistics*, 13, 11-28.
- Bravo, R. (2011). Relaciones entre Cantidad y Calidad del Conocimiento Léxico y la Comprensión de Lectura en Aprendices de Inglés como Lengua Extranjera. (Spanish). *Lenguas Modernas*, (36), 11-31. Recuperado de la Base de Datos EBSCOHOST.
- Corrales Wade, K. (2009). Construyendo un segundo idioma: el constructivismo y la enseñanza del L2. *Revista del Instituto de estudios Superiores en Educación*, 10, 156-167. Recuperado de la Base de Datos Dialnet.
- Crawford-Brooke, E (2013). The Critical Role of Oral Language in Reading for Title I Students and English Language Learners. Lexia. Recuperado de <http://www.lexialearning.com>
- De Izquierdo, B. (2007). Reconsiderando a Alderson: La Lectura del Inglés como Idioma Extranjero. ¿Un Asunto de Lectura o una Cuestión de Lenguaje? (Spanish). *Lenguas Modernas*. (32), 35-62. Recuperado de la Base de Datos EBSCOHOST.
- Díaz. F. & Hernández. G. *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista*. (2010). México, D.F.: Mc Graw Hill.
- Ertmer, P. & Newby, T. (1993). Conductismo, Cognitivismo y Constructivismo: Una Comparación de los Aspectos Críticos desde la Perspectiva del Diseño de Instrucción. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50-72.

- García, A. (2011). Efectos de la Modalidad de Presentación de Cuentos en la Comprensión de Lectura en Escolares de cuarto grado de educación básica. *EDUCAB. Revista de la Escuela de Educación*, 3, 39-116.
- León, J. (2004). ¿Por qué las personas no comprenden lo que leen? *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7 (4) 117-135. España. Recuperado de la Base de Datos EBSCOHOST.
- Lopera Medina, S. (2011). Efectos de la Instrucción de Estrategias en un curso de comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera: un estudio de caso. *PROFILE*, 14, 79-89. Recuperado de la Base de Datos EBSCOHOST.
- López, A. (2008). To What Extent does Grammar Knowledge Account for Competence in FL Reading Comprehension in University Students. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 21, 181-200. Recuperado de la Base de Datos Dialnet.
- Lu lo, H. (2007). Influencia de la Motivación y el Uso de Estrategias en la Comprensión de Lectura. (Spanish). *Lectura Y Vida*, 28(3), 32-39. Recuperado de la Base de Datos EBSCOHOST.
- Marchant, T., Luechini, G., & Cuadrado, B. (2007). ¿Por qué Leer Bien es Importante? Asociación del Dominio Lector con Otros Aprendizajes. (Spanish). *Psykhé*, 16 (2), 3-16. Recuperado de la Base de Datos EBSCOHOST.
- Morales, F. (2011). Aprendizaje, Motivación y Rendimiento en Estudiantes de Lengua Extranjera Inglesa. *Psicología Educativa*, 17 (2), 195-207. Recuperado de la Base de Datos Dialnet.
- Oxford, R., & ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, W.C. (2001). *Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom. ERIC Digest*.
- Oxford, R. (2003). *Learning Styles and Strategies*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Poggioli, L. (2009). Serie Enseñando a Aprender. Caracas: Fundación Empresas Polar.
- Rivas, L.I. (2006). Aproximación a la Lectura en Lengua Extranjera: diferentes modelos bajo la lupa. (Spanish). *Anuario De La Facultad De Ciencias Humanas*, 8(8), 299-308. Recuperado de la Base de Datos EBSCOHOST.
- Romero, J., & López, B. (2008). Comprensión Lectora. (Spanish). *Revista Mexicana De Orientación Educativa*, 37-42. Recuperado de la Base de Datos EBSCOHOST.

- Shearin, J., & Oxford, R., (1994). Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework. *Modern Language Journal*, 78(1), 12-28. Recuperado de la Base de Datos Dialnet.
- Verdú, M., Roca, J., y Valcárcel, M. (1990). Hacia un Nuevo Paradigma en la Enseñanza de Idiomas Modernos: El Enfoque por Tareas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8, 25-46. Recuperado de la Base de Datos EBSCOHOST.