

UNIVERSIDAD SAN PEDRO
VICERRECTORADO ACADÉMICO
ESCUELA DE POSGRADO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES



**Aplicación del programa ST-READING y
comprensión lectora (intermedio) del idioma
inglés en estudiantes del Instituto Cultural
Peruano Norteamericano-Chimbote**

Tesis para obtener el Grado Académico de Maestro en
Educación con mención en Docencia Universitaria y Gestión
Educativa

Autor:
Calvo Chamache, Alberto Ignacio

Asesor:
Macedo Chauca, Telmo

Chimbote - Perú
2019

ÍNDICE

1. Palabras claves: en Español e inglés – Línea de investigación	i
2. Título	ii
3. Resumen	iii
4. Abstract	iv
5. Introducción	1
5.1. Antecedentes y fundamentación científica	1
5.1.1. Antecedentes	1
5.1.2. Fundamentación científica	3
Comprensión lectora del idioma ingles:	3
1.1. Definición de lectura	3
1.2. Comprensión lectora	4
1.3. Estilos de lectura	6
1.4. Lectura comprensiva en una segunda lengua	8
1.5. Procesos en una lectura fluida en una segunda lengua	9
1.6. La comprensión lectora y los estándares del Marco Europeo Común de referencia	11
1.7. La comprensión lectora y los estándares de evaluación: DIALANG y ALTE	15
1.8. Taxonomía de Bloom en la comprensión lectora	19
1.9. Objetivos en la enseñanza de la lectura	20
1.10. Teorías sobre el procesamiento de la información en el proceso lector	22
1.11. Tipos de textos para la comprensión lectora en inglés	26
1.12. Tipos de preguntas para la comprensión lectora en inglés	27
1.13. Propósitos de la lectura	30
1.14. Diferencias entre la comprensión lectora en primera y segunda lengua	34
Programa ST-READING	42
1.1. Definición de programa	42
1.2. Definición de ST- READING	42
1.3. Definición de estrategias de lectura	43

1.4.	Tipos de estrategias de lectura de la primera lengua bases para la segunda lengua	44
1.5.	Tipos de estrategias de lectura para una segunda lengua	45
1.6.	Tipos de estrategias de acuerdo a la etapa de lectura	49
1.7.	Importancia de las Estrategias de comprensión lectora	53
1.8.	Categorización y descripción de las estrategias de lectura en la enseñanza del Inglés como una segunda lengua	55
1.9.	Principios metodológicos que orientan las enseñanzas de las lenguas extranjeras	58
1.10.	Estrategias del programa ST-READING	63
5.2.	Justificación	114
5.3.	Problema	114
5.4.	Conceptualización y Operacionalización de las variables	114
5.5.	Hipótesis	120
5.6.	Objetivos	120
6.	Metodología	121
7.	Resultados	124
8.	Discusión de resultados	132
9.	Conclusiones y recomendaciones	135
10.	Referencias Bibliográficas	138
11.	Apéndice y anexos	143

1. PALABRAS CLAVE:

En español

Tema : Programa ST-READING

Especialidad : Educación

En inglés

Theme : ST-READING program

Speciality : Education

LINEA DE INVESTIGACIÓN:

ÁREA	SUB-ÁREA	DISCIPLINA	LINEA DE INVESTIGACION
Ciencias Sociales	Ciencias de la Educación	Educación General (Capacitación Pedagógica)	Didáctica para el proceso de enseñanza aprendizaje

2. TÍTULO

**APLICACIÓN DEL PROGRAMA ST-READING Y COMPRENSION
LECTORA (INTERMEDIO) DEL IDIOMA INGLÉS EN ESTUDIANTES DEL
INSTITUTO CULTURAL PERUANO NORTEAMERICANO-CHIMBOTE**

TITLE

**ST-READING PROGRAM APPLICATION AND ENGLISH LANGUAGE
READING COMPREHENSION (INTERMEDIATE LEVEL) IN STUDENTS
FROM THE INSTITUTO CULTURAL PERUANO NORTEAMERICANO -
CHIMBOTE**

3. RESUMEN

La presente investigación lleva como título: *Aplicación del programa ST-READING y comprensión lectora (intermedio) del idioma Inglés en estudiantes del Instituto Cultural Peruano Norteamericano-Chimbote*, tiene como propósito fundamental incrementar significativamente la comprensión lectora en nivel intermedio del idioma Inglés en estudiantes del Instituto Cultural Peruano Norteamericano-Chimbote, mediante la aplicación del programa ST-READING

Se trabajó con un diseño pre-experimental con un solo grupo de medición preprueba/posprueba y se optó por una muestra conformada por la totalidad de la población de 30 estudiantes en el curso de Inglés intermedio 3 del Instituto Cultural Peruano Norteamericano

Los resultados al comparar el nivel de aprendizaje de comprensión lectora en nivel intermedio del idioma Inglés en estudiantes del Instituto Cultural Peruano Norteamericano luego de aplicado el programa ST-READING, se obtuvo un nivel bueno en la dimensión ALTE con 50% y en la dimensión DIALANG un nivel bueno del 46,7%, haciendo un promedio general del 50% de alumnos en el nivel bueno en la comprensión lectora. Consecuentemente, con la aplicación del programa ST-READING los estudiantes del del Instituto Cultural Peruano Norteamericano, nivel intermedio han mejorado significativamente el nivel de comprensión lectora del idioma Inglés.

4. ABSTRACT

The present research entitled: The application of the ST-READING program and reading comprehension (intermediate) of the English language in students from the Instituto Cultural Peruano Norteamericano-Chimbote, has as its core purpose to significantly increase the reading comprehension in intermediate level of the English language in students from the Instituto Cultural Peruano Norteamericano- Chimbote, through the application of the ST-READING program

A pre-experimental design is worked with a single pre-test / post-test measurement group and it was chosen a sample made up of the total population of 30 students in the intermediate English course 3 of the Instituto Cultural Peruano Norteamericano

The results when comparing the level of learning of reading comprehension in intermediate level of the English language in students from the Instituto Cultural Peruano Norteamericano after applying the ST-READING program, a good level in the ALTE dimension was obtained with 50% and in the DIALANG dimension a good level of 46.7%, making a general average of 50% of students at the good level in reading comprehension. Consequently, with the application of the ST-READING program the students of the Instituto Cultural Peruano Norteamericano, intermediate level have significantly improved the level of reading comprehension of the English language.

5. INTRODUCCIÓN

5.1. Antecedentes y fundamentación científica

5.1.1. Antecedentes

La enseñanza de una segunda lengua como es el idioma inglés viene cobrando gran importancia dentro del currículo de enseñanza actual. Es ya conocida la relevancia que este aprendizaje tiene para los estudiantes que buscan un futuro laboral exitoso con oportunidades que les permitan desempeñarse adecuadamente desarrollando todas sus potencialidades, por tal motivo es deber de la educación y por consecuencia de los docentes buscar estrategias innovadoras que permitan mejorar la enseñanza del idioma inglés, sobre todo en comprensión de textos, rubro que resulta muy complicado para los estudiantes que carecen de herramientas que permitan encaminar su aprendizaje.

Las estrategias de lectura deben enseñarse a los estudiantes de segundo idioma de inglés, ya que la lectura es un proceso complejo. Los investigadores que interpretan tradicionalmente conceptualizan la lectura como solo un proceso cognitivo limitado a la capacidad de decodificar símbolos y construir significado. Sin embargo, cuando se ven contextos diferentes, la lectura presenta una amplia gama de información. Cuando se ve en un contexto social, la lectura presenta una forma de formación de hábitos. Se puede decir que cuando los estudiantes se ven obligados a leer, se alejan de la lectura, pero cuando es un hábito, están dispuestos a leer tanto como sea posible.

Los estudiantes deben tener un propósito para leer en la escuela. Deben poder leer de buena gana y buscar el placer de una variedad de libros. Con estrategias de procesamiento, habilidades que ayudan a los estudiantes a comprender lo que están leyendo, pronto encontrarán el disfrute. Por otro lado, si los estudiantes se ven obligados a leer, pronto lo abandonarán. En países en desarrollo como Malasia, la capacidad de leer se ve como un componente fundamental para la construcción de la nación. Es sorprendente que después de seis años de educación primaria, la mayoría de los estudiantes de escuelas secundarias rurales aún no puedan leer ni comprender en inglés. La preocupación es si estos estudiantes dominaron las estrategias de lectura o no.

Ahora bien, en la indagación bibliográfica efectuada sobre el tema propio de investigación, se ha encontrado estudios referentes al tema de la presente investigación. Burchierallo (2012) en su tesis de Maestría: “Learning how to read in English as a foreign language: issues in Italian secondary school teaching and the role of strategy instruction”, de la Universidad de Padua en Padua, Italia; concluye que la introducción de apropiadas estrategias de instrucción pueden ayudar a los estudiantes entender mejor los mecanismos de comprensión lectora y alentarlos a ser más independientes en el proceso de aprendizaje. Además, los resultados de la investigación han demostrado que los estudiantes en las instituciones educativas de nivel secundario emplean ciertas estrategias mientras realizan las tareas de lectura, pero ellos son parcialmente consciente de su uso. Como consecuencia, si los docentes pudieran enfocar la atención de los alumnos en específicas habilidades de lectura and ayudarlos a desarrollar una autoconciencia de sus propias fortalezas y debilidades, todos ellos podrían beneficiarse de una estrategia más atractiva que les lleve a mejores y más rápidos resultados.

Lynn (2013) en su tesis de Maestría llamada “La enseñanza de la lectura en una segunda lengua: la importancia de la conciencia y el control meta cognitivo en la comprensión del texto narrativo (versión cuento) y el texto expositivo”, de la Universidad de Indiana en Indiana, Estados Unidos; se cuestiona el hecho de impartir las estrategias de comprensión. Señala que hay una paridad comprensión - instrucción en la que el experto modela el qué, cuándo y por qué del uso de las estrategias meta cognitivas al aprendiz aunado a su amplia práctica. Por último, la investigación concluye que los estudiantes de una segunda lengua (L2) que reconocen la estructura del texto tienen más éxito en la retención del mensaje.

Por su parte, Rodríguez (2012) en su tesis doctoral en la Universidad de Ciencias Pedagógicas Capitan “Silverio Blanco Núñez” en Sancti Spiritus, Cuba: La comprensión lectora del idioma inglés como lengua extranjera para estudiantes de primer año de la carrera de Medicina; concluye que el escaso uso de estrategias de aprendizaje para la comprensión del texto incide negativamente en el desarrollo de esta habilidad comunicativa.

Así mismo, Guerrero (2014) refleja la realidad sudamericana, en su tesis de maestría: “Lectura comprensiva en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de 8vo año de educación general básica de la escuela fiscal Ing. Alfredo Cisneros, año lectivo 2013 – 2014” en la Universidad Central de Ecuador en Quito, Ecuador; cuando en una de sus conclusiones señala que la falta de interés de los estudiantes por la lectura en inglés deriva en una baja adquisición de vocabulario; lo que le imposibilita que comunique, interactúe y manipule los componentes socioculturales entre el alumno y otra persona, o con un texto escrito.

En el contexto nacional se han hecho investigaciones donde se da importancia al desarrollo de la comprensión lectora. Aliaga (2010) en su tesis de doctor de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Lima, Perú: La comprensión lectora de textos narrativos y expositivos y su relación con el rendimiento académico y la inteligencia en los alumnos de tercer grado de educación secundaria de la institución Educativa Andrés Avelino Cáceres del distrito El Agustino, en sus conclusiones indica que los estudiantes, del trabajado realizado, presentan menos apuros de comprensión lectora a mayor dominio de estrategias.

Posteriormente, Córdova (2015) en su tesis de Maestría en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en la ciudad de Lima, Perú: Organizadores visuales y niveles de comprensión lectora de los alumnos de secundaria de la I.E. “República Federal de Alemania” Puente Piedra - 2012, indica en sus conclusiones el reenfoque de herramientas pedagógicas basados en los nuevos enfoques, donde sea el alumno quien moldee sus capacidades críticas, comprensivas, creativas, direccionados hacia una mayor paridad, participación y reciprocidad social

5.1.2. Fundamentación científica

A. Comprensión lectora del idioma Inglés

1.1. Definición de lectura

Leer es una acción donde el lector obtiene información relacionada a sus conocimientos previos o completamente distintos a lo que ya conoce. Oakhill,

Cain & Elbro (2015) señala que Es preciso distinguir entre dos componentes principales en la lectura: Decodificación de palabras y comprensión del lenguaje. Leer palabras o decodificar refiere a la habilidad de leer simples palabras fuera de contexto. La comprensión del lenguaje se refiere a nuestra habilidad para entender palabras oraciones y textos

Para Solé (2009) leer es interactuar uno con el texto, “proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [obtener una información pertinente para] los objetivos que guían su lectura” (p.17). Esto requiere la presencia de un lector activo que explora y enjuicia el texto. Este rol depende del porqué se está leyendo. Es decir, a pesar de ser el texto inmutable, dos lectores pueden obtener distinta información por su finalidad diferente de lectura.

Durante el proceso de enseñanza aprendizaje, es una necesidad leer una variedad de textos para la adquisición de conocimiento y la importancia y relevancia de la lectura no sólo radica en los contenidos, sino en la cantidad, estilo y propósitos de la lectura. Para Huerta (citado por Salas, 2012) se suele cometer el error de llamar lectura a la decodificación, llámese codificar signos y repetirlos oralmente, de un texto escrito; siendo éste sólo el primer nivel de lectura.

Es importante identificar que leer es más que un simple hecho de decodificar símbolos, en este caso las letras de nuestro alfabeto; sino que engloba la trasmisión de una realidad a través de un escrito. Hidalgo & Manzano (2014) considera la concepción de la lectura como instrumento didáctico de los aspectos lingüísticos, y tomarlo de otra manera ha frenado la formación adecuada en la competencia comunicativa a los futuros profesionales. Solé (2009) indica que leer es comprender el lenguaje escrito, pero también hacer parte de uno el mensaje obtenido, dado que en este proceso “intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos” (p.18).

1.2. Comprensión lectora

Comprensión es una palabra definida por el Diccionario de la Lengua Española (citado por Salas, 2012) como la facultad, capacidad o perspicacia para entender y penetrar las cosas. Duke & Pearson (2001) entrelaza leer con

comprensión lectora al indicar que es la comprensión lectora es un proceso en el cual el lector construye significado usando como material de construcción la información en la página impresa y el conocimiento almacenado en la mente del lector. Este proceso tiene el pensamiento intencionado de construir significado a través de la interacción entre el texto y el lector. Leer es comprensión. Comprensión es de lo que se trata una lectura. Decodificar sin comprender es simplemente un vocífero de palabras; ser capaz de articular una palabra correctamente sin entender su significado. Los lectores efectivos no solamente entienden el texto que está leyendo, ellos también pueden usar la información que contiene.

Tradicionalmente la comprensión lectora se basaba en que el lector pudiera pronunciar las palabras, respetando signos de puntuación y la pronunciación adecuada. Luego contar con sus propias palabras partes del texto y responder preguntas del texto. Expresiones tales como “Concéntrate” o “piensa a la hora de leer” eran las instrucciones necesarias para que el texto signifique algo para el lector; esto provocaba como consecuencia el poco o nada entendimiento del texto. Sin embargo, la real comprensión lectora tiene que ver con el pensamiento, aprendizaje y expansión del conocimiento y horizontes del lector. Tiene que ver con la construcción sobre un conocimiento previo, con dominar nueva información, con conectar con la mente a aquello que jamás se ha conocido. (Zimmermann & Hutchins, 2003)

Para Calapaqui (2014) la comprensión lectora es una sucesión de procesos o actividades que promueve el desarrollo global, ya que al pasar de uno a otro individuo; se ajusta a las necesidades del quien comprende. Es por ello que conocer diversas de estrategias cognitivas permite la comprensión necesitada a cada contexto del individuo.

Para Rodríguez (2012), la comprensión lectora es el proceso de interacción pensamiento-lenguaje con el texto, donde el lector usa sus conocimientos previos y la información entendida del texto para construir significado. Se necesita de un proceso para comprender a plenitud la información leída, ya que eso categoriza el rango de las palabras que serán convertidas en conocimiento

Para Oakhill, Cain & Elbro (2015) La comprensión de lectura es importante no sólo para entender un texto, pero para un aprendizaje más amplio, exitoso en

educación y empleo. Esto es importante aún para nuestras vidas sociales, debido al email, textos y las redes sociales. La comprensión lectora es una tarea compleja, la cual requiere la orquestación de diferentes habilidades y estrategias cognitivas.

Por supuesto, la comprensión lectora depende necesariamente de al menos una adecuada lectura de las palabras: Los lectores no pueden entender un texto completo si ellos no pueden identificar (decodificar) las palabras en este texto. Asimismo, una buena comprensión lectora dependerá Generalmente en un buen entendimiento del idioma. Esto requiere la comprensión de palabras individuales y las oraciones que la forma. Sin embargo, la comprensión requiere típicamente que el lector integre el sentido de estas palabras y oraciones en un contexto significativo. Para hacer esto, la construcción de un modelo mental apropiado es necesario. Un modelo mental es una representación mental que es creada de una información en lo real o el imaginario.

1.3. Estilos de lectura

Hay dos estilos de lectura que se usan para la comprensión lectora. Cada una de ella con sus características específicas, sin embargo la diferencia sustancial es que un estilo se desarrolla principalmente en el aula y la otra fuera de ella: la lectura extensiva y la lectura intensiva.

• La lectura intensiva:

El objetivo de este estilo de lecturas es obtener el mayor significado posible. Según Harmer (2010) Se refiere al enfoque detallado de la construcción de textos los cuales usualmente se trabajan en clases. En estos tipos de lecturas los docentes pueden pedir a los alumnos mirar extractos de revistas, poemas, páginas de internet, novelas, periódicos, obras y una amplia gama de otros géneros de textos. La elección exacta de géneros y tópicos van a ser determinados por los propósitos específicos el estudiante que está estudiando llámese de negocios, ciencias o tecnología, por mencionar algunos. Las lecturas intensivas están usualmente acompañadas por actividades de estudio. Podemos pedir a los alumnos encontrar qué tipo de textos ellos están leyendo, pedirles el detalle de los significados, enfocarse en particulares usos de la gramática y vocabulario, y luego usar la información en texto para moverse en otras

actividades de aprendizaje. Con esos tipos de textos los docentes alientan a los alumnos a reflexionar sobre las estrategias de lectura.

Anderson (2017) explica 3 razones porqué la lectura intensiva es importante en el currículo: Primero estas lecturas proveen una instrucción enfocada en habilidades. Podemos enfocarnos en una única estrategia de lectura a la vez para que nuestros estudiantes entiendan cuál es la estrategia y cómo usarla en una variedad de contextos. Segundo la lectura intensiva de los estudiantes múltiples oportunidades para practicar los estudiantes se pueden enfocar en la estrategia mostrada un número diferente de veces o en diferentes maneras. Tercero la lectura intensiva permite reciclar estrategias de lectura. Reciclar estrategias de lectura es una parte importante de la instrucción. Es importante ser consciente que los estudiantes no aprenden algo inmediatamente en la primera vez que se enseña, por lo que reciclar hace más fácil que nuestros estudiantes retengan información y que realmente aprende.

- **La lectura extensiva:**

El objetivo principal de este estilo de lecturas es el disfrute del conocimiento. Para Harmer (2010) El término lectura extensiva se refiere a la lectura el cual los estudiantes hacen a menudo, pero no exclusivamente, fuera del salón de clases. Los estudiantes pueden leer novelas, páginas webs, periódicos, revistas o cualquier material de referencia. Sea cual sea el material, la lectura extensiva debe envolver leer por placer. Este placer se acentúa si los estudiantes tienen la oportunidad de elegir lo que ellos desean leer, si ellos son alentados a leer por el profesor, y si se les da algunas oportunidades para compartir sus experiencias de lectura. A pesar que no todos los estudiantes están igualmente interesados en este tipo de lectura, se puede decir con certeza que aquellos quienes leen de esta manera progresan más rápidamente.

La lectura extensiva es importante pues disminuye la dependencia del estudiante en un aprendizaje guiado solo en el aula. Primero, mejora la habilidad para aprender todos los aspectos del Idioma. Eskey (citado por Anderson) enfatiza que los estudiantes necesitan engancharse en una lectura extensiva si ellos esperan llegar a ser lectores habilidosos. Además también notó que cuando

los estudiantes están activamente conectados con la lectura extensiva, ellos no sólo mejoran la lectura sino también todas las áreas de aprendizaje.

Segundo, la lectura extensiva brinda a los estudiantes una actitud más positiva hacia el aprendizaje. Yamashita (citado por Anderson) Condujo un estudio de lectura en el cual examinó las actitudes relacionadas al desempeño de los estudiantes en las lecturas extensivas. En este estudio se descubrió que las personas transfieren sus actitudes hacia la lectura de la primera lengua a otras lenguas que se aprende. Además, se descubrió que las actitudes positivas de los estudiantes acerca de la lectura influyen dependiendo cuánto están enganchados en la lectura extensiva. En otras palabras, cuando los estudiantes desean leer más, Ellos tienen una actitud más positiva para el aprendizaje de nuevos idiomas.

Tercero, permite proveer un aporte comprensible a las necesidades de los estudiantes. Anderson (2017) sostiene que es importante elegir materiales que están un nivel más abajo de los alumnos y esto es especialmente necesario durante la lectura extensiva. De esta manera, los estudiantes no son sobrecargados con demasiado nuevo vocabulario o expresiones; por el contrario, son capaces de desarrollar su fluidez así como su confianza en leer. Cuando usamos ese tipo de input comprensible, se está aumentando las habilidades del estudiante para mejorar sus habilidades de lectura.

Cuarto, ayuda a los estudiantes a llegar a ser estudiantes independientes. Cuando se provee a los estudiantes con actividades de lectura extensiva, en realidad esta que se le alienta a leer más por sí mismo y convertirse en aprendices más autónomos.

1.4. Lectura comprensiva en una segunda lengua

En términos amplios la comprensión es la habilidad de los lectores para conseguir significado del texto en donde se coordina activamente numerosos procesos conscientes antes, durante y después de leer. Para Rastegar, Kermani & Khabir (2017) La comprensión lectora es generalmente definida como un proceso por el cual el significado es construido a través de la coordinación de un número de procesos complejos tales como leer las palabras, conocimiento de

palabras, organización del texto, estrategias y a un conocimiento del mundo. Se considera la lectura como un proceso fluido llevado a cabo por los lectores.

Es un recurso del aprendizaje con el que se adquiere conocimientos y las consecuentes habilidades de síntesis, interpretación, análisis, reflexión y emisión de juicios, lo que transforma al aprendiz en un ser autónomo que transfiere estas habilidades para su desarrollo personal. Según Zimmermann & Hutchins (2003) La comprensión lectora no es un tema aislado, sino un medio crucial para lograr un objetivo. Ese objetivo es una vida productiva y enriquecedora donde el aprendiz pueda dominar información compleja, Perseguir sueños y hacer una vida decente. La comprensión lectora abre el mundo mental e incrementa enormemente la perspectiva de vida.

Para Guerrero (2014) la comprensión lectora se define como el proceso por medio del cual un lector construye, basado en su experiencia previa, nuevos significados al interactuar con el texto. Esto es el fundamento de la comprensión: la interacción del lector con cualquier clase de libro. Este continuo y constante proceso, se desarrolla de forma distinta en cada lector, ya que cada individuo desarrolla esquemas diferentes, pues a experiencia limitada, menores esquemas; y utiliza distintas habilidades y destrezas al momento de enfrentarse a un texto.

Para Pinza y Astudillo (s.f) la lectura en inglés tiene gran importancia social, educativa y práctica, ya que con ella se puede conocer la actividad económica, científica y cultural de un país; obteniendo, como beneficio transversal, vocabulario para entender dicha lengua en forma auténtica. La lectura de publicaciones científico - técnicas aporta gran información, pero además, genera barreras en su comprensión lectora, por el complejo que puede presentarse en los diferentes niveles de lectura.

1.5. Procesos en una lectura fluida en una segunda lengua

Comprensión lectora dentro del sentido más obvio, es la habilidad para entender información de un texto e interpretarlo apropiadamente. Los buenos lectores son a menudo selectivos, enfocando su atención en las partes del texto que son más apropiadas a sus objetivos. Grabe & Stoller (2011) ofrece una imagen más exacta de comprensión lectora, a través de un conjunto de procesos necesarios. Ningún proceso define comprensión lectora por sí mismo, pero

juntos proveen una exactitud razonable de los procesos requeridos para una lectura fluida

- **La lectura fluida es un proceso rápido.**

La lectura fluida debe ocurrir rápidamente en la mayoría de contextos significantes, Y mientras más rápidamente un texto es bien leído, mejor es que varios componentes del proceso van a operar. Por poner un ejemplo, un buen lector en su primer idioma lee la mayoría de textos a una velocidad entre 200 a 300 palabras por minuto, dependiendo del proceso de lectura. Relacionar la lectura con el nivel de velocidad da la noción de que varios procesos específicos son llevados eficientemente en combinación para que la comprensión lectora tome lugar.

- **La lectura fluida es un proceso interactivo.**

El proceso de lectura se realiza al menos de dos maneras. Primero, varios procesos envueltos en la lectura son realizados simultáneamente. Mientras se está reconociendo palabras muy rápidamente y guardándolas en la memoria de corto plazo, También se está analizando las estructuras de las oraciones para ensamblar los significados más lógicos, construir un modelo idea principal del texto, monitorear la comprensión, entre otros. Combinar esas estrategias de una manera eficiente hacia la comprensión, genera un ahorro de tiempo. La lectura también es interactiva en el sentido que la información lingüística de los textos interactúa con información activada por el lector con su memoria de largo plazo o conocimiento previo. Estos dos recursos de conocimiento (lingüístico y previo) son esenciales para construir la interpretación del texto por parte del lector.

- **La lectura fluida es un proceso estratégico.**

El lector necesita reconocer dificultades en el proceso, abordar el desbalance entre la información del texto y conocimiento del lector, así también hacer decisiones para monitorear la comprensión, turnando los objetivos para la lectura. Ser un lector estratégico significa ser capaz de leer flexiblemente con propósitos cambiantes y llevar a cabo un monitoreo constante en el proceso de comprensión.

- **La lectura fluida es un proceso de evaluación.**

El lector debe decidir si la información siendo leída es coherente y se relaciona con el propósito de lectura. Esta evaluación también se extiende a las

motivaciones de lector para leer, Las actitudes de lector hacia el texto y el tópico, los sentimientos del nivel de éxito con la comprensión por parte del quién lee, y las expectativas del lector que espera que la información leída resulte útil.

- **La lectura fluida es siempre significativa.**

No sólo en el sentido que los lectores leen de diferentes maneras basándose en diferentes propósitos de lectura, pero además en el sentido a que cualquier motivación para leer un texto es afectado por algún propósito individual, independientemente que sea interno o externo.

- **La lectura fluida también es un proceso de comprensión.**

La noción de comprensión pueden ser ambos obvio y sutil. Es obvio ya que cualquier persona podría decir que entender un texto es el propósito para leer, Sin embargo; es menos obvio con respecto a las maneras en el cual el entendimiento podría ser realizado por el lector.

- **La lectura es un proceso de aprendizaje.**

Como resultado que la lectura es un proceso significativo y de comprensión es que el leer debe ser de evidente importancia para cualquiera quién trabaja en condiciones académicas dónde la manera más común de aprender información es a través de textos.

- **La lectura fluida es un proceso lingüístico**

A pesar que este aspecto la lectura es a menudo minimizado, parece no tener sentido discutir o interpretar un texto sin engranarlo lingüísticamente. Por ejemplo, leer acerca de política escrito en chino, sin conocer los caracteres chinos; o en finlandés; sin conocer aun cuando el sistema de lectura es similar; Se reconoce rápidamente la importancia del proceso lingüístico para la comprensión lectora. Si no se puede entender alguna palabra, entonces no se puede comprender el texto

1.6. La comprensión lectora y los estándares del Marco Europeo Común de referencia

Existe estándares internacionales para medir las capacidades comunicativas en el aprendizaje del idioma inglés, este es el Marco Común Europeo de referencia. El Marco Común Europeo (2002) se define como “una base común

para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa” (p.1); ya que se utiliza como estándar para alrededor de 13 lenguas alrededor del mundo. “Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz” (Marco Común Europeo, 2002, p.1). También considera el aspecto cultural de cada región donde se usa la lengua. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco enmarca el aprendizaje de la lengua en 6 niveles de dominio como una manera de estandarizar el progreso del estudiante mundial: A1 – A2 - B1- B2 - C1 – C2. Además de transiciones entre un nivel del otro, por lo que se generan 3 nuevos niveles; quedando de esta manera A1 – A2- A2+ - B1- B1+ - B2 – B2+ - C1 – C2

El *nivel A1* (Acceso) es el nivel donde el aprendiz puede comunicar, de forma sencilla, acerca de él, de donde vive; de las personas y cosas de su entorno; “realiza afirmaciones sencillas en áreas de necesidad inmediata o relativas a temas muy cotidianos y sabe responder a cuestiones de ese tipo cuando se le formula” (Marco Común Europeo, 2002, p.36).

El *nivel A2* es donde el aprendiz usa “la mayoría de los descriptores que exponen las funciones sociales” (Marco Común Europeo, 2002, p.36); por mencionar algunos: sabe saludar y dirigirse a los demás reaccionando ante nueva información; sabe plantear y contestar preguntas sobre el trabajo y su tiempo libre de modo breve; saber invitar y responder una invitación. Puede hacer un desenvolvimiento social en la versión cotidiana

El A2+ es la transición hacia un nivel intermedio del dominio de la lengua y “lo que sobresale aquí es la participación más activa en conversaciones, con cierta ayuda y determinadas limitaciones” (Marco Común Europeo, 2002, p.36); dígase: puede iniciar, mantener y culminar conversaciones sencillas; puede comprender y desenvolverse en conversaciones sencillas y cotidianas sin esfuerzo excesivo; puede hacerse entender y transmite información sobre temas habituales en situaciones comunes de la vida diaria; se puede comunicar adecuadamente en temas básicos si pide ayuda para usar algunas frases; y “aunque generalmente tenga que corregir el mensaje y buscar algunas palabras”

(Marco Común Europeo, 2002, p36); puede relacionarse con coherente facilidad en situaciones estructuradas

El *nivel B1* es el nivel mínimo para una persona que desea viajar al extranjero, y presenta dos características principales: Puede “mantener una interacción y de hacerse entender en una variedad de situaciones” (Marco Común Europeo, 2002, p.37); por ejemplo: puede comprender debates extensos de su entorno si es que se presenta en nivel de lengua estándar; ofrece y pide opiniones personales entre conocidos; puede comunicar la idea principal de sus pensamientos de forma comprensible mediante un lenguaje amplio y sencillo; puede mantener una conversación o un debate, aunque resulte difícil, algunas veces, entenderle cuando exprese exactamente lo que quiere, pues son evidentes sus pausas para la planificación gramatical y léxica y auto corrección. La segunda característica en este nivel es que el aprendiz puede “saber cómo enfrentar de forma flexible problemas cotidianos” (Marco Común Europeo, 2002, p.37); así, el aprendiz puede: enfrentarse a situaciones imprevistas en el transporte público, sobrellevar situaciones que suelen surgir al reservar un viaje o cuando se está viajando; plantear quejas; y “aunque aún se le nota que depende del entrevistador durante la interacción; sabe cómo pedir a alguien que aclare o desarrolle lo que acaba de decir” (Marco Común Europeo, 2002, p.37).

El *nivel B1+* corresponde a un nivel elevado para la persona que desea viajar al extranjero. Al anterior nivel, mayor cantidad de información en el intercambio con los demás; por lo que: “es capaz de tomar nota cuando alguien solicita información o expone un problema; es capaz de proporcionar la información concreta que se requiere en una entrevista o consulta” (Marco Común Europeo, 2002, p.37). Aunque presente algunas imprecisiones, puede explicar el motivo de un problema; resumir y dar su opinión sobre un cuento, un artículo, una charla, un debate, una entrevista o programa televisivo, y contesta a preguntas que demanden detalles; es capaz de llevar a cabo una entrevista preparada, es capaz de describir procedimientos dando instrucciones detalladas; puede intercambiar información factual asuntos habituales y que no lo sean tanto, dentro de su rama de estudio.

El *nivel B2* representa un nuevo nivel donde los descriptores demuestran un avance con respecto al contenido existente hasta entonces. Se encuentran rasgos

transcendentales: El primero supone desenvolverse con soltura en un discurso de carácter social (Marco Común Europeo, 2002, p.37); por ejemplo: se expresa con naturalidad, fluidez y eficacia; comprende detalladamente el lenguaje estándar incluso entornos ruidosos; sabe iniciar, mantener los diversos matices, tomar el turno de palabra y terminar una conversación, aunque puede que utilice frases hechas. “El segundo punto importante es un nuevo grado de consciencia de la lengua: es capaz de corregir equivocaciones y errores que den lugar a malentendidos; toma nota de los errores frecuentes y realiza un seguimiento consciente del habla para localizarlos” (Marco Común Europeo, 2002, p.38); en general, planifica lo que va a decir y corrige errores

La siguiente etapa el *nivel B2+*, sigue “centrándose en la argumentación, en el discurso de carácter social y en la consciencia de la lengua que aparece en B2” (Marco Común Europeo, 2002, p.38). Además, presenta destrezas en la elaboración discurso. Esta nueva competencia, sugiere habilidades de conversación: cooperación, retroalimentación y seguimiento de ideas para el buen desarrollo del debate. También presenta mecanismos de cohesión para enlazar con fluidez frases y lograr un discurso claro y cohesionado; utiliza conectores para enlazar las diferentes ideas con eficacia; comunicando detalles relevantes sobre los que apoya su pensamiento. Por último, es en este nivel donde se encuentra una concentración de elementos sobre cómo llegar sobrellevar situaciones: “sabe cómo demandar cierta compensación haciendo uso de un lenguaje persuasivo y de argumentos sencillos, de tal modo que consiga satisfacer sus propósitos” (Marco Común Europeo, 2002, p.38).

El *nivel C1* presenta un dominio eficaz de la lengua pues “lo que parece caracterizar este nivel es un buen acceso a un repertorio lingüístico amplio” (Marco Común Europeo, 2002, p.38). Esto se refleja en conversaciones fluidas y espontáneas, mostrando ciertas características: dominio de un repertorio léxico extenso, escasa búsqueda de expresiones o de estrategias de evitación; selección de frases más apropiadas para iniciar sus comentarios, expresar su punto de vista y mantenerlo mientras piensa; control de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión. Solo es posible que un tema realmente abstracto puede obstaculizar la fluidez normal de su discurso.

El *nivel C2* no pretende indicar un nivel léxico de hablante nativo, ya que “lo que pretende es caracterizar el grado de precisión, propiedad y facilidad en el uso de la lengua que tipifica el habla de los alumnos brillantes” (Marco Común Europeo, 2002, p.39). Los aprendices del idioma son capaces de: comunicarse de forma precisa, utilizando mecanismos de cambio; presenta dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, siendo consciente del nivel connotativo del significado y “sabe cómo sortear dificultades con tanta discreción que el interlocutor apenas se da cuenta” (Marco Común Europeo, 2002, p.39).

Con respecto a los estándares específicos para la comprensión lectora, el Marco Común Europeo de referencia., proporciona criterios de autoevaluación específicos de acuerdo al nivel. Así, en el nivel A1 el estudiante comprende palabras, nombres conocidos y expresiones muy sencillas; como las que hay en letreros, anuncios y catálogos. En el nivel A2, el estudiante lee textos muy breves y sencillos. Las cuales se encuentran en escritos sencillos y cotidianos, anuncios, menús y horarios, y comprende escritos personales breves y sencillos. En el nivel B1, el estudiante comprende redacciones en una lengua de uso cotidiano o relacionado a su centro de labores; comprende la secuencia de eventos, serie de sentimientos y deseos en escritos personales. En el nivel B2 el alumno lee artículos e informes relativos a situaciones actuales donde presenten diversos puntos de vista fácticos. Comprende la prosa literaria actual. En el nivel C1 comprende diferentes estilos de textos cuyo vocabulario es extenso y complejo. Comprende temas e instrucciones técnicas especializadas de su especialidad o ajena a ella. Para el nivel C2, el alumno leer con facilidad la lengua escrita, incluso textos abstractos con vocabulario complejos

1.7. La comprensión lectora y los estándares de evaluación: DIALANG y ALTE

1.7.1. DIALANG (DIAGNOSTIC – LANGUAGE)

Es el primer sistema de evaluación diagnóstica de lenguas, on-line y gratuito, dirigido a estudiantes adultos de lenguas que quieran conocer su nivel de dominio de una de las 14 lenguas participantes en el Proyecto (alemán, noruego, español, danés, finlandés, griego, holandés, francés, inglés, irlandés, italiano, islandés, portugués y sueco). Dialang es el campo de experimentación del Marco Común Europeo de Referencia del que toma

la concepción de la lengua, los descriptores y las escalas de nivel. De ahí que su objetivo sea crear un sistema de evaluación válido, fiable y que permita la comparabilidad de niveles de dominio de la lengua entre las 14 que participan en el Proyecto, validando y difundiendo así las propuestas del MCER.

Para el Marco Común Europeo (2002) existen ciertas especificaciones de autoevaluación del DIALANG, de acuerdo a cada nivel que serán detallados a continuación

Para el *A1*, el aprendiz puede entender la idea general de textos informativos y breves con descripciones sencillas; puede entender textos muy cortos y sencillos, haciendo relectura de algunas partes del texto; puede seguir instrucciones breves y sencillas; y puede reconocer nombres corrientes, palabras y expresiones muy sencillas, en anuncios sencillos.

Para el *nivel A2*, el aprendiz puede entender textos breves y sencillos que contengan palabras de uso común, asociado con su lenguaje cotidiano y trabajo; puede encontrar información específica en materiales cotidianos sencillos como cartas, folletos, anuncios publicitarios, menús, artículos breves de periódico de acontecimientos y horarios; puede entender cartas y faxes normales acerca de temas familiares; puede entender instrucciones sencillas sobre aparatos de la vida diaria, como, por ejemplo, un teléfono público; puede entender las señales y los avisos que se encuentran en lugares públicos.

En el *nivel B1*, el aprendiz puede entender textos poco complicados sobre temas relacionados de su interés; puede encontrar y entender la información general en materiales cotidianos: cartas, folletos y documentos oficiales breves; puede buscar en textos extensos o en varios textos breves una información específica; puede reconocer los puntos más importantes en artículos sencillos de periódico que traten sobre temas que son cotidianos; puede reconocer el mensaje del texto, a pesar de no entenderlo a detalle; puede entender la descripción de sucesos, emociones y deseos en cartas personales, con el objetivo de responderlas; puede entender instrucciones sencillas y escritas acerca del manejo de un artefacto.

Cuando el aprendiz está en el *nivel B2* puede leer mensajes correspondientes a su profesión sin perjudicar el significado esencial; puede entender artículos especializados sobre asuntos no relacionados a su área pero con soporte de un diccionario; puede leer con bastante facilidad a diferentes velocidades y de distintas formas de acuerdo con el propósito de lectura y tipo de texto; puede identificar rápidamente el contenido y la importancia de informes, artículos y noticias sobre temas profesionales y discriminar su importancia de acuerdo a su interés; puede entender artículos e informes donde sus autores muestran sus opiniones.

En el *nivel C1* el alumno puede entender cualquier tipo de mensaje usando el diccionario en ocasiones; puede entender, con todo detalle, instrucciones largas y complejas relativas al funcionamiento de un aparato o a procedimientos nuevos que no pertenecen a su especialidad.

En el *nivel C2* el aprendiz puede interpretar prácticamente todas las formas de lengua escrita, además de textos literarios o no literarios con mensaje abstracto de vocabulario complejo o muy coloquial.

1.7.2. ALTE (ASSOCIATION OF LANGUAGE TESTERS IN EUROPE)

Es la institución que agrupa a los examinadores de idiomas en la Unión Europea. Los niveles ALTE se refieren a los conocimientos adquiridos en los distintos idiomas. ALTE (2017) ha establecido un conjunto de estándares comunes para sus exámenes, los cuales cubren todas las etapas del proceso de lenguaje. Estos estándares están relacionados con las especificaciones de autoevaluación del marco común de referencia de las lenguas, por lo que los resultados de sus exámenes lo convierten en un confiable factor para medir las competencias lingüísticas de un aprendiz del idioma. Existen 12 lenguas que han adaptado el ALTE como medio de evaluación estándar: danés, español, alemán, noruego, catalán, holandés, inglés, italiano, finés, francés, portugués y sueco. Existen 6 niveles (incluyendo el nivel de acceso) con el cual se compara con los niveles presentados por el Marco Común Europeo. Este Marco compara los niveles ALTE con los niveles del consejo de Europa: Siendo A1 el nivel acceso de ALTE; A2 el nivel 1 de ALTE, B1 el nivel 2 de ALTE, B2 el nivel 3 de

ALTE, C1 el nivel 4 de ALTE Y C2 el nivel 5 de ALTE. Estos niveles se organizan en 3 áreas generales: Sociedad y Turismo, Trabajo y Estudio. Éstas son las tres áreas que más interesan a la mayoría de los alumnos de idiomas

Con respecto al área de *Sociedad y Turismo* de ALTE, requiere que el alumno en el nivel 5 pueda comprender un contrato de alquiler con todo detalle al buscar hospedaje, incluyendo detalles técnicos y consecuencias legales. En el nivel 4 pueda comprender puntos de vistas abstractos en la prensa seria. En el nivel 3, el alumno puede comprender información detallada, como la lista de platos e ingredientes del menú de un restaurante, y expresiones propias de anuncios de alojamiento. En el nivel 2 comprende noticias fácticas en los periódicos, cartas de hoteles y opinión personal. En el nivel 1 puede comprender información sencilla, como de los envases de alimentos, menú normal de restaurantes, señales de tránsito e información de cajeros automáticos. Finalmente, en el nivel acceso al ALTE, puede comprender información sencilla que aparece, por ejemplo, en cartas de menú, en aeropuertos y en guías de almacenes. Puede comprender instrucciones sencillas de medicamentos y direcciones sencillas de lugares. (Marco Común Europeo, 2002)

En el área *de trabajo* del ALTE, el alumno en el nivel 5 puede comprender papeleo (informes, anuncios, solicitudes, cartas) con ideas complejas de su trabajo. En el nivel 4 puede comprender los papeles de oficina cuyo vocabulario no es el comúnmente promedio. Para el nivel 3, el alumno puede comprender la mayor parte de los papeles de oficina, pueda encontrar en su labor habitual. En el nivel 2 puede comprender el sentido general de artículos teóricos relacionados con su actividad laboral y de mensajes no rutinarios. En el nivel 1 el alumno puede comprender la mayor parte de los mensajes en informes y manuales con significado predecible, siempre y cuando se tome un tiempo. Finalmente, en el nivel de acceso, el alumno comprende informes o descripciones de productos breves y conocidos, cuyo lenguaje es sencillo y predecible. (Marco Común Europeo, 2002)

En *área de estudio* del ALTE; el alumno en el nivel 5 comprende cualquier texto con rapidez y fiabilidad. En el nivel 4 el alumno lee como para cumplir las exigencias de un tema académico de manera satisfactoria. Para el nivel 3, el alumno extrae información relevante e ideas principales de los textos. En el nivel 2 comprende instrucciones y mensajes básicos, con cierta ayuda. En el nivel 1 el alumno puede comprender el sentido general de un texto o artículo simplificado, con lectura y re-lectura lenta. En el nivel acceso puede leer letreros e instrucciones básicas. (Marco Común Europeo, 2002)

1.8. Taxonomía de Bloom en la comprensión lectora

Los objetivos de enseñanza de cualquier tema pueden ser derivados y organizados de amplias taxonomías de aprendizaje. Tales taxonomías han sido desarrollados a través de los años y aplicado en muchos campos de la educación. Sadoski (2004) Toma la taxonomía de Bloom como una de mucha influencia y duración en los objetivos generales de educación. De acuerdo a esta taxonomía, cualquier cosa que puede ser enseñada y aprendida es clasificada en una o más de estos grandes dominios: Dominio psicomotor, dominio afectivo y dominio cognitivo. El dominio psicomotor es el dominio de la mente y el cuerpo trabajando juntos para producir desempeños físicos.

Hay un gran rango de habilidades de tareas locomotoras básicas y actos manipulativos hasta desempeños físicos altamente creativos: aprender a caminar, amarrarse los zapatos, nadar, tipear, manejar un carro y desarrollar rutinas de danza creativa son ejemplos de actividades psicomotoras. El dominio afectivo es El dominio de las actitudes, intereses, valores, apreciación y estilo de vida. Los comportamientos efectivos varían de la simple atención selectiva hasta el desarrollo de una estructura interna consciente. Respondiendo positivamente para el éxito y constructivamente para fallar, desarrollar hábitos saludables, desarrollar una tolerancia democrática hacia los puntos de vista opuestos, Invocando principios éticos de comportamiento en situaciones ambiguas moralmente, son ejemplos comunes de actividades afectivas. El dominio cognitivo es el dominio de habilidades intelectuales incluyendo La memoria o reconocimiento de información, la comprensión de información, y el desarrollo de la lógica y el pensamiento racional a través de habilidades como el

análisis, síntesis y evaluación. Recordar hechos, sintetizar pensamientos, aplicar principios para resolver problemas, deducir una explicación coherente a partir de partes de evidencia Son ejemplos comunes de actividades cognitivas (Sadoski, 2004)

Estos tres dominios de la taxonomía del aprendizaje pueden ser efectivamente aplicados a los objetivos de la enseñanza de la lectura (Sadoski, 2004) Un resultado eficiente de esta aplicación es reducir los dominios en 2, eliminando El dominio psicomotor.

1.9. Objetivos en la enseñanza de la lectura

Gates (citado por Sadoski, 2004) Sugiere objetivo de enseñanza balanceados entre El dominio afectivo y el cognitivo. Entre los objetivos afectivos, Se presentan dos que son direccionadas en enseñanza de lectura. Ellos pueden ser distinguidos por la diferencia contextual entre actitudes e intereses. El primer objetivo *afectivo* es desarrollar actitudes positivas hacia la lectura. Tanto niños como adultos que están desarrollando la habilidad de leer necesitan acercarse a la lectura positivamente y ganar algo de confianza en su competencia para desarrollar estos actos. El desarrollo de una actitud positiva hacia la lectura significa el progreso en nuestra confianza con respecto a nuestra propia habilidad como lector. Idealmente, los estudiantes deberían experimentar éxitos regularmente y dirigirse hacia la lectura de modo confiado, con un espíritu de “puedo hacerlo” Más que sólo evitarlo porque es doloroso y frustrante. Actitudes positivas tales como el éxito, confianza, satisfacción, aceptación y autoestima; deben estar presentes de modo tal que puedan sobrepasar las actitudes negativas; tales como el fracaso, la inseguridad, frustración, estigmatización y vergüenza. Experimentar el éxito es importante en las primeras lecturas, ver el desarrollo de actitudes positivas reaparece como objetivo cada vez que lector es expuesto a unos nuevos temas con su propio vocabulario, símbolos o estructuras discursivas.

El segundo objetivo afectivo es el desarrollo de intereses personales y gustos en la lectura. Los lectores no sólo son personas quienes pueden leer, sino quién realmente Lee. Así como un surfista no es quién puede surfear, sino alguien quien realmente surfea; Así va con la lectura: tener una actitud positiva no es suficiente. Los lectores para toda la vida eligen perseguir sus intereses de

la vida a través de la lectura, al menos en parte, Y haciéndolo de tal manera que ellos desarrollen un juicio valorativo acerca de lo que ellos leen. Tener un interés en la lectura significa tener la motivación para leer y responder efectivamente, Buscar agrandar el propio entendimiento y el sentido de autovaloración a través de la lectura. Más allá que el desarrollo de un interés es el desarrollo de la discriminación del juicio de valor, o gustos. El término discriminación se refiere a la tendencia en los lectores y decisiones acerca de lo que ellos elijan para leer y desarrollar estándares fundamentales.

Son dos objetivos *cognitivos* los que cubren los aspectos útiles de lectura y el desarrollo de habilidades mentales que nos permite continuar madurar como lectores por el resto de nuestras vidas. El primer objetivo cognitivo es el desarrollo del uso de la lectura como una herramienta para resolver problemas. La lectura es una crucial herramienta de trabajo en esta sociedad tecnológica. Ayuda a resolver una amplia variedad de problemas personales y sociales en este mundo del conocimiento. Idealmente, los lectores deberían ser capaces de aplicar El más amplio ámbito de los procedimientos de lectura a los más amplios alcances de materiales y situaciones sociales donde la lectura es encontrada, siendo está en casa o en el trabajo, Para la comunidad o por recreación. La lectura es un medio de confrontarse con problemas diarios donde la lengua impresa Es una solución requerida o variable. Tales problemas abrazan una amplia variedad de tareas diarias Y materiales desde leer el paquete de comida para la cocción adecuada en el microondas hasta completar formularios de trabajo y formularios de impuestos.

Dos aspectos de una lectura como una herramienta para dirigirse a los problemas sociales de larga escala pueden ser resumidos. Un aspecto es la lectura educacional. Una misión de la educación es transmitir el conocimiento base de la civilización a nuevas generaciones con la posibilidad de incrementar ese conocimiento base y mejorar la vida. Además, las tradiciones, valores, verdades, mitos y leyendas de diferentes culturas y religiones son preservados y transmitidos a través de textos educativos. Este aspecto funcional de la lectura puede ser visto como conservacionista: Conservar el conocimiento acumulado, la sabiduría de una cultura y transmitirla. Otro aspecto funcional del objetivo de la lectura es la emancipación. La alfabetización es un medio para liberar las

mentes y el espíritu. La lectura puede liberar individuos o sociedades de la opresión y dogmas. Escritores con diferentes puntos de vista socios políticos y religiosos expresaron estos puntos de vista extensamente en sociedades libres, y estas palabras eventualmente encontraron un camino hacia las sociedades oprimidas. Puede ser ingenuo creer que las palabras escritas pueden eliminar la opresión, Pero el dicho de que la pluma es más poderosa que la espada a menudo ha probado ser cierto a través de la historia.

El segundo objetivo cognitivo es el desarrollo de competencias fundamentales de lectura para niveles exitosos más altos de independencia. Este objetivo provee los medios para otros propósitos. Cuando las competencias fundamentales de la lectura han sido enseñadas y aprendidas, El lector está equipado para proseguir con la lectura como una práctica continua a lo largo de la vida. Resultado final son lectores que ya no son dependientes de colegios o profesores, lectores quiénes pueden leer y responder independientemente por el resto de sus vidas. Se espera que los estudiantes en cada nivel de éxito lleguen a ser más independientes en la lectura en todas sus formas básicas y como resultado final se espera producir un ciudadano capaz de una autoeducación a cualquier nivel requerido o deseado. Las experiencias de la vida, la motivación, y las oportunidades juegan sus roles. Pero después que estos factores son considerados, la habilidad de lectura no debería ser un impedimento para la búsqueda del conocimiento

1.10. Teorías sobre el procesamiento de la información en el proceso lector

Muchos investigadores y profesores procuran crear un entendimiento general del proceso de comprensión lectora por medio de un sistema mental razonable. Grabe & Stoller (2011) explican 8 modelos diferenciados en modelos metafóricos de lectura: Modelo de lectura ascendente, modelo de lectura descendente y modelos interactivos; y modelos específicos de lectura: modelo compensatorio interactivo, modelo de reconocimiento de palabras, modelo de visión simple de lectura, modelo de codificación Dual, modelo psicolingüístico de juegos de suposiciones

1.10.1. El modelo de lectura ascendente

Sugiere que todas las lecturas siguen un patrón mecánico en el cual el lector crea una traducción mental pieza por pieza de la información del texto, con pequeña interferencia del conocimiento previo del lector. Dicho de otro modo, El lector procesa cada palabra letra por letra oración por oración y cada texto oración por oración.

1.10.2. El modelo de lectura descendente

El modelo de lectura descendente asume que la lectura es principalmente dirigida a los objetivos y expectativas del lector. Este modelo caracteriza al lector como alguien que tiene una serie de expectativas acerca de la información del texto y muestras de información suficiente del texto para confirmar o rechazar esas expectativas. Para llevar a cabo esto eficientemente, El lector dirige la vista a los lugares más probables del texto en donde puede encontrar la información. La inferencia es un prominente factor de los modelos de lectura descendentes, así como la importancia del conocimiento previo del lector.

1.10.3. El modelo de lectura interactiva

El modelo de lectura interactiva aparece con el propósito de satisfacer a todos, Tomando ideas útiles del modelo de lectura ascendente y combinarlo con las ideas claves del modelo de lectura descendente. Por lo tanto, el reconocimiento de palabras necesita ser rápido y eficiente; y el conocimiento previo sirve como una mayor contribución al entendimiento del texto, así como la inferencia y predicción que se necesita luego para el texto. Desafortunadamente esta lógica lleva a un modelo auto-contradictorio. Sucede que el proceso principal del enfoque ascendente es trabajar en el reconocimiento de palabras, lo cual; resulta incompatible con las bases del enfoque descendente en la comprensión lectora. Ya que de acuerdo al enfoque ascendente la obtención de la información se gana sin interferencia del conocimiento previo o la inferencia. Sin embargo, es importante en considerar los diferentes propósitos de lectura; Así, si lo que un lector necesita es intentar entender un texto como parte de una información integrada de múltiples textos, entonces el conocimiento previo y las inferencias juegan un gran rol en

desarrollar la comprensión lectora (lectura descendente). En otro contexto, Si lo que el lector necesita es entender una palabra específica, es importante que lea toda la oración y todo el párrafo si es preciso (lectura ascendente).

1.10.4. El modelo de lectura compensatorio interactivo

El modelo compensatorio interactivo (Stanovich, 2000 citado por Grabe & Stoller, 2013) sostiene que los lectores desarrollan eficientes proceso de lectura, que ciertos procesos de lectura menos automáticos interactúan regularmente, que los procesos automáticos opera relativamente de modo independiente y que las dificultades en la lectura llevan a una interacción y compensación incrementada. Por ejemplo, usar ideas del contexto para entender un texto mejor o decidir qué significa una palabra es una estrategia compensatoria cuando normalmente las habilidades esperadas desaparecen o aún no han sido desarrolladas. En estos casos los procesos de lectura se hacen más lentos para acomodar el tiempo necesario de usar la información efectivamente. Por lo tanto, el lector compensa sus limitaciones en un procesamiento automático del texto mediante una lectura más lenta y usando recursos de atención adicionales.

1.10.5. El modelo de lectura de reconocimiento de palabras

El modelo de reconocimiento de palabras (Seidenberg & McClelland, 1989 citado por Grabe & Stoller, 2013) Provee Una explicación ampliamente conocida actualmente para el procesamiento de reconocimiento de palabras y como esto es probable de ocurrir en una lectura fluida. Este modelo está basado en las teorías conexionistas de cómo la mente organiza la información y aprende de la exposición de los textos. La información en nuestro cerebro está compuesta de millones Vstrom neuronales para crear redes neuronales más grandes representando un concepto dado o una información no verbal. Al encontrarnos palabras con significados similares usados múltiples veces, las redes neuronales se ensamblan entre sí y con una mayor facilidad. De esta manera, se desarrolla la automaticidad en reconocimiento de las formas de las palabras basadas en instrucciones previas y experiencias.

1.10.6. El modelo de simple vista de la lectura

El modelo de simple vista de la lectura (Hoover & Gough, 1990 citado por Grabe & Stoller, 2013) ha crecido en popularidad en los últimos tiempos. Este modelo sostiene que la comprensión lectora está compuesta de la combinación de las habilidades de reconocimiento de palabras y las habilidades de comprensión de escucha. La idea básica es que cuando una dimensión de la escucha Y una habilidad de decodificación son multiplicadas, el resultado es una exacta medida de comprensión lectora. Este punto de vista es compatible con el modelo de reconocimientos de palabras y el modelo compensatorio interactivo.

1.10.7. El modelo de lectura de decodificación Dual

El modelo de decodificación Dual (Sadoski, 2009 citado por Grabe & Stoller, 2013) Es un modelo que ha venido creciendo en popularidad entre los investigadores en la última década. Éste se basa en varios conceptos claves de otros modelos de lectura, incluyendo el modelo compensatorio interactivo, el modelo de simple vista de la lectura y el de eficiencia verbal. Este modelo resalta la idea Que la información verbal y visual representan 2 sistemas de procesos Unidos pero separables que refuerza el uno del otro (Entonces, la efectividad del aprendizaje es mejorada con representaciones visuales de la información clave del texto) Ambos procesos visuales y verbales del input de la lectura (a través de imágenes, representaciones visuales, acciones respuestas que muestran comprensión, así como el reconocimiento general de las habilidades de lectura) trabajan juntos para mejorar la comprensión lectora. Este modelo ha servido de base para el aprendizaje multimedia.

1.10.8. El modelo de lectura psicolingüístico de juegos de suposiciones

El modelo psicolingüístico de juegos de suposiciones (Goodman, 1996 citado por Grabe & Stoller, 2013) Es bien conocido entre los lingüistas, y reconocido actualmente por ser fundamentalmente incorrecto. Este modelo retrata la comprensión lectora como un proceso iterativo universal de hipótesis muestreo y confirmación de la información basada en el conocimiento previo, expectativas el texto, muestreo de las características del texto Información contextual de texto. A pesar de las protestas del creador de este modelo, es un ejemplo clásico de un enfoque

descendente de la comprensión lectora. Con este modelo los lectores típicamente no adivinan las palabras que pueden aparecer en el texto y no hace uso del contexto. Este modelo sin embargo, puede ser usado como una herramienta muy útil durante la etapa temprana del desarrollo de la comprensión, siendo éste, necesariamente; complementado con otros modelos.

1.11. Tipos de textos para la comprensión lectora en inglés

Johnson (2008) indica que hay dos tipos principales de textos, Los textos expositivos y los narrativos. Sin embargo, cada uno tiene un diferente propósito y debe ser abordado diferentemente. Se le textos narrativos por la misma razón que se ve películas: Para hacer entretenidos y disfrutar la historia. Los textos narrativos cuentan una historia, se enfocan en un momento o día en el tiempo. El propósito del autor es entretener y el propósito del lector es ser entretenido.

Se lee textos expositivos para poder conseguir información e ideas de ellos. Los textos expositivos dan información. El autor de razones y ejemplos para apoyar sus pensamientos e información de lo que está escribiendo. El propósito del autor es informar el propósito del lector es aprender o ser informado; es decir; proveer información en general, un libro de ciencias es un ejemplo de un texto expositivo

Los tipos de estrategias para la comprensión de textos expositivos se basan en cuadros, Mapas mentales, portafolios, análisis, dibujos, orden de eventos, reconocimiento de personajes, lugares, hechos, evaluación de personajes, lugares, hechos; entre otras estrategias. Los tipos de estrategias para la comprensión de textos expositivos Se basa en mirar el título del texto y sus encabezados, leer el primero y último párrafo, hacer lluvia de ideas con respecto al tema, leer los párrafos rápidamente, releer para encontrar ideas importantes, pausar y chequear la información leída, crear un mapa mental entre otras estrategias.

Existen 5 tipos de estructuras de textos expositivos: Un primer tipo son los *secuenciales*, Estos pueden incluir la descripción de eventos principales en orden cronológico que puede ser encontrado en textos de historia. Puede envolver una serie de etapas relacionadas en un proceso tales como encontrados en una receta

o un manual instructivo. Algunas frases y palabras claves dentro de los textos secuenciales pueden ser: primero, próximo, después, inicialmente, finalmente, luego, mientras tanto.

Un segundo tipo son los *descriptivos* o Concepto/ Definición: Ese tipo de textos expositivos envuelven la descripción y categorización de algo tales como conceptos (libertad, derechos civiles), un sistema tal como sistema respiratorio, o un objeto tal como un elemento o compuesto estudiado en una clase de ciencias. Algunas palabras claves y frases usadas en este tipo de texto: Parecer, pertenecer a, sobre todo, detrás de, aparentemente es. Un tercer tipo es el de *comparar y contrastar* el cual discute las maneras en cómo los conceptos, ideas, eventos, objetos son parecidos y diferentes. Algunas palabras claves y frases utilizadas son: Comparado con, a pesar de, también, diferente de.

Un cuarto tipo es la *causa y efecto*: Discute problemas y eventos y sus resultados o consecuencias (tales como un artículo describiendo el proceso y consecuencias de la deforestación) Las palabras claves en este tipo de texto son: Como resultado, de acuerdo a, es causado por, nos lleva a, consecuentemente. Un quinto tipo es el de *propuesta y soporte (Persuasivo)*: El autor, en ese tipo de texto, a menudo trata de persuadir a los lectores que existe un problema o una preocupación existente y debe lidiarse de una manera específica. el autor generará un estado de hipótesis y tratar a hacer un argumento lógico acerca de lo que debe ser hecho. Palabras y frases principales de este texto son: Debido a, el resultado sería, se basa en, los datos muestran (West Allis - West Milwaukee School District, 2017)

1.12. Tipos de preguntas para la comprensión lectora en inglés

Por lo general, las preguntas de comprensión se utilizan como el principal medio para enfocarse en la comprensión del texto. Para Nation (2009) los alumnos leen un texto y luego responden preguntas sobre el contenido del texto. Existe una variedad de tipos de preguntas que se pueden usar.

• Cuestionario de preguntas

Las preguntas pronominales son preguntas que comienzan con quién, qué, cuándo, cómo, por qué, etc.

¿Qué es un saccade? ¿Cuánto tiempo toma una fijación?

Estas preguntas a menudo ponen a prueba la capacidad de escritura y la capacidad de lectura porque los alumnos deben escribir las respuestas. Las preguntas pueden solicitar respuestas de una sola palabra o pedir a los alumnos que copien las respuestas directamente del pasaje. Esto los hace más fáciles de marcar. Los estudiantes también pueden responder preguntas utilizando su primer idioma. En lugar de preguntas, se pueden usar comandos.

Explica los tres tipos de acciones oculares.

Describe una fijación.

- **Las preguntas Sí / No y las preguntas alternativas**

Solo necesitan respuestas cortas para que los estudiantes no necesiten tener un alto nivel de habilidad de escritura.

¿Una fijación lleva más tiempo que un salto?

¿Algunas palabras obtienen más de una fijación?

¿Cada palabra recibe una fijación?

- **Las oraciones verdadero / falso son similares a las preguntas sí / no.**

Al igual que con las preguntas de sí / no, los alumnos tienen un 50 por ciento de posibilidades de adivinar correctamente. Los estudiantes miran cada oración y deciden si es verdadera o falsa según el pasaje. Los alumnos responden escribiendo Verdadero o Falso, o copiando las oraciones que son verdaderas y no copiando las oraciones falsas. Esta última forma brinda la oportunidad de que se lleve a cabo más aprendizaje.

Un buen lector hace unas diez fijaciones por segundo.

La mayoría de los saltos son de una palabra a otra.

También se les puede pedir a los alumnos que reescriban las oraciones falsas haciendo cambios para que ahora sean verdaderos.

- **Las oraciones de opción múltiple**

Son fáciles de marcar. Si se dan cuatro opciones, los alumnos tienen solo un 25 por ciento de posibilidades de adivinar correctamente. Si las preguntas no están bien hechas, a menudo las posibilidades de los alumnos son mayores. Las

buenas preguntas de opción múltiple no son fáciles de hacer y, a menudo, son más difíciles de lo que deberían ser. Esto se debe a que las elecciones incorrectas deben parecer posibles y no estúpidas. Si son posibles, entonces podrían ser parcialmente correctos.

1. Una fijación

(a) toma aproximadamente dos décimas de segundo

(b) tiene aproximadamente una palabra de longitud

(c) es lo opuesto a una regresión

(d) es más largo en finlandés que en inglés

• Finalización de la oración.

Los estudiantes completan oraciones llenando los espacios vacíos para mostrar que entienden el pasaje de lectura. Las oraciones vienen después del pasaje de lectura. Hay cuatro tipos diferentes de terminación de oraciones.

(i) Las oraciones son copias exactas de oraciones en el pasaje.

(ii) Las palabras faltantes se pueden encontrar en el pasaje.

(iii) Las oraciones no son exactamente las mismas que las oraciones en el pasaje aunque hablan de la misma idea.

(iv) Las palabras que faltan no están en el pasaje por lo que los estudiantes deben usar su conocimiento del vocabulario para llenar los espacios vacíos.

Un lector hábil hace aproximadamente ____ fijaciones por 100 palabras.

Un lector experto hace alrededor de _____ fijaciones por minuto.

Se ayuda a los alumnos si hay una línea corta para cada letra de la palabra faltante, si la primera letra es dada y así sucesivamente.

• Transferencia de información

Los estudiantes completan un diagrama de transferencia de información basado en la información del texto

- **Traducción.**

Los estudiantes deben traducir el pasaje a otro idioma. Aunque la traducción es a menudo una habilidad especial, también puede mostrar áreas de dificultad que los alumnos tienen para leer. También muestra claramente dónde los estudiantes no tienen ninguna dificultad. Es una prueba de comprensión muy exhaustiva, pero incluye otras habilidades además de la lectura

- **Précis**

Después de que los alumnos lean el pasaje, escriben una breve composición de aproximadamente una cuarta parte de la duración del pasaje que contiene todas las ideas principales que están en el pasaje. Esto se llama un resumen. Se puede hacer como trabajo en grupo. Los estudiantes están divididos en pequeños grupos. Cada grupo hace una lista de las ideas principales en el pasaje. Luego, la clase como un todo discute los puntos principales y el maestro los escribe en la pizarra. Luego, cada grupo escribe el resumen

1.13. Propósitos de la lectura

Cuando se comienza a leer, se tiene en cuenta un número de decisiones iniciales que hacer, y se hacen esta toma de decisiones muy rápidamente, casi inconscientemente en la mayoría de casos. Por señalar un ejemplo, al coger un periódico, usualmente se lee la página frontal con alguna combinación de proceso de búsqueda, comprensión general de la lectura y vistazo rápido. Se lee la información parcialmente, Pero se le también con el objetivo de finalizar el periódico relativamente rápido, porque sólo pocas personas intenta leer y entender cada línea del periódico. Se puede inicialmente buscar la página frontal para una historia particular que necesitamos o esperamos que esté allí. Si los titulares dan las pistas en la manera correcta, podemos chequear rápidamente el artículo, Y luego podemos leer a través de un número de párrafos para su comprensión (Esto es influenciado por el tipo de género de historia, así como un reporte del qué, quién, dónde, cuándo y cómo). Incluso tener una idea de qué tipo de historia es de acuerdo al número de página (En su mayoría de estructuras de periódicos, las noticias locales están primero, luego las nacionales y las internacionales, las de espectáculo y deporte). En algún punto, se detiene ya que se tiene información suficiente y se deja de leer artículo o se echa un vistazo a lo restante para estar seguro que no se pierde alguna información valiosa

Grabe & Stoller (2011) indica que en otros contextos, típicamente académicos o profesionales, se sintetiza la información de muchos recursos de lectura, de diferentes partes de un texto largo y complejo, o de un texto en prosa o diagramas y cuadros. Tales lecturas son algo diferentes con respecto a su búsqueda, ojeo, lectura para comprensión general. En estas circunstancias, un conjunto de objetivos más serios deben ser establecidos para una síntesis efectiva: El lector necesita recortar puntos de comparación u oposición, evaluar la relativa importancia en la información, y construir un esquema en el cual la información será organizada.

Finalmente, y principalmente en contextos de la lengua materna, las personas leen por comprensión general (siendo por información o por placer). Se puede leer una novela, una historia corta, un artículo de periódico, o un reporte de algún tipo para entender la información en el texto, para hacer entretenido y/o usar la información para un propósito particular. El objetivo general no es recordar en la mayor cantidad de detalles específicos pero tener un buen entendimiento de las ideas principales e ideas soportes, y relacionar las ideas principales al conocimiento previo cómo es apropiado. Todas esas maneras de leer, y otras más, y otras más son tomadas en cuenta para una explicación completa del porqué leemos.

Los propósitos de lectura pueden ser clasificados en cinco categorías principales, además de reconocer que estas categorías son heurísticas y muchas variaciones pueden ser propuestas. Se lee para: Buscar información simple, para echar un vistazo rápidamente, para aprender de los textos, para integrar información, para escribir (o buscar información necesitada para escribir), para criticar textos, para una comprensión general.

1.13.1. Leer para buscar información simple

Es una habilidad de lectura como, Aunque algunos investigadores lo ven como un proceso cognitivo relativamente independiente. Es usado tan a menudo en leer que es probablemente más visto como una habilidad de lectura. En leer para buscar, usualmente se escanea el texto para una palabra específica, o una pieza de información específica o frases representativas. Como un ejemplo, usualmente se busca en un directorio telefónico para encontrar información clave, sea dirección o un número

telefónico. En textos en prosa, algunas veces reducimos la velocidad de la lectura para procesar el significado de una oración o una frase en búsqueda de ideas que nos indiquen estar en la página correcta sección o capítulo.

1.13.2. Leer para echar un vistazo

Leer para echar un vistazo (Por ejemplo segmentos muestras de un texto para su entendimiento general) Es una parte común de muchas tareas de lectura y una estrategia muy útil por sí mismo. Este envuelve, en esencia, una combinación de estrategias para adivinar dónde la información importante puede ser localizada en el texto, Habilidades básicas de comprensión de lectura en estos segmentos el texto hasta encontrar la idea general.

1.13.3. Leer para aprender de los textos

Leer para aprender típicamente ocurre en contextos académicos y profesionales en el cual la persona necesita aprender una considerable cantidad de información de un texto estoy requiere habilidades para: Recordar ideas principales así como el número de detalles que elaboran las ideas principales y de soporte en el texto. Reconocer y construir esquemas retóricos que organizan la información en el texto. Unir al texto al conocimiento base de lector. Leer para aprender usualmente se lleva a cabo a una velocidad de lectura, hasta cierto punto, más lenta que la comprensión de lectura general (Principalmente debido a la re-lectura y estrategias reflexivas para ayudar a recordar información). Adicionalmente, hace más fuerte y las demandas de inferencia quién la comprensión general para conectar la información de texto con conocimiento previo (conectarlo a un personaje, evento o concepto hacia personajes conocidos; o conectarlo a posibles sucesos de eventos conocidos)

1.13.4. Leer para integrar información y criticar textos

Leer para integrar información requiere decisiones adicionales acerca de la relativa importancia del complemento soporte moto información conflictiva y la posible reestructura de esquemas retóricos para acomodar la información de fuentes múltiples. Estas estrategias

requieren inevitablemente una evaluación seria de la información que está haciéndose leída así el lector puede decidir qué información integrar y cómo integrarlo a sus objetivos de lectura. Al respecto, Tanto leer para escribir y leer para criticar textos pueden ser tareas variantes de lectura para integrar información. Ambos requieren habilidad para seleccionar, criticar y componer información de un texto. Ambos propósitos representan tareas académicas comunes que requieren las habilidades de lectura necesarias para integrar información.

1.13.5. Leer para una comprensión general

El leer para una comprensión general ha sido intencionalmente guardado para el final por dos motivos. Primero, ese propósito más básico para lectura, sirviendo de base y de soporte a la mayoría de los otros propósitos. Segundo, Y la comprensión general de lectura es en realidad más complejo de lo que comúnmente se asume. Leer para una comprensión general, Cuando es desarrollado por un habilidoso lector fluido, requiere un proceso automático y rápido de palabras, fuertes habilidades En formar una representación significativa de las principales ideas, y una eficiente coordinación de muchos procesos bajo un restringido límite de tiempo. Estas habilidades a menudo son tomadas Como obvias por los lectores fluidos porque ella se ocurre automáticamente; Esto quiere decir que se hace uso de estas habilidades pensarlas mucho si eres lector fluido. En contextos de segunda lengua, sin embargo, Las dificultades que los estudiantes tienen en llegar a ser lectores fluidos de textos largos bajos límites de tiempo revelan las complejidades de lectura para la comprensión general. Debido a la demanda de un proceso eficiente, leer para un entendimiento general puede, a veces, ser más difícil para dominar que leer para aprender, una habilidad que a menudo es asumida ser la extensión más difícil de las habilidades de comprensión general.

Antes de definir una lectura fluida, es importante comentar dos términos usados comúnmente para describir la actividad de leer: Estrategias y habilidades. Anderson (2017) define Las estrategias como acciones conscientes que el alumno hace para mejorar su manejo de

lectura. Esta parte “consciente” es importante porque eso es lo que coloca las estrategias a un lado aparte de las habilidades. Una estrategia es algo que los estudiantes trabajan deliberadamente para hacerlo, mientras que una habilidad es una “estrategia” que viene automáticamente. En otras palabras, cuando alguien ha usado en estrategia muchas veces, esta estrategia se ha convertido en una habilidad. Para completar el término proceso de lectura refieres a la actividad cognitiva en donde se envuelve habilidades, estrategias, recursos de atención, fuentes de conocimiento y su integración. El término capacidades es usado como un término general que cubre las habilidades de comprensión estrategias y fuentes de conocimiento disponibles para lector. En un número de casos las habilidades pueden haber sido aprendidas como estrategias pero ya han sido automatizadas con el paso del tiempo, por lo que las estrategias son aún un concepto importante para las habilidades de lectura. Las estrategias son mejor definidas como las habilidades que son potencialmente abiertas para un proceso de reflexión y un reflejo de la intención de lector para dirigirse a un problema o a un objetivo específico mientras lee. Algunas estrategias de lectura son: Especificar el propósito de la lectura, planificar que hacer o qué acciones tomar, prever el texto, predecir el contenido del texto o secciones del texto, chequear predicciones, Proponer preguntas acerca del texto, encontrar respuestas acerca de las preguntas propuestas, conectar el texto a un conocimiento previo, resumir información, hacer inferencias, conectar una parte del texto con el otro, prestar atención a la estructura del texto, releer, adivinar el significado de una palabra por el contexto, usar indicadores del discurso para hacer relaciones, chequear comprensión, identificar dificultades, Construir etapas para reparar comprensión fallida, criticar al autor, criticar al texto, juzgar como los propósitos de lectura fueron obtenidos, reflexionar en lo que se ha aprendido del texto.

1.14. Diferencias entre la comprensión lectora en primera y segunda lengua

Muchos estudiantes de una segunda lengua a menudo ya han tenido experiencias de aprendizaje para leer en las primeras lenguas más o menos exitosas. Más aún, ellos vienen con un conocimiento lingüístico de la primera

lengua, aún si la mayoría de éste es un conocimiento tácito, Y este conocimiento puede a su vez apoyará la transferencia de habilidades de lectura o llegar a ser una fuente interferencia. Los aprendices de una segunda lengua, mientras aprenden a leer, deben ensanchar sus conocimientos lingüísticos a la misma vez, tratando con efectos de transferencias y aprender a usar recursos específicos de la segunda lengua (Traducción, glosarios diccionarios bilingües), en muchos otros factores. Si eso no fuera suficiente, electores segunda lengua aprende a leer con un sistema de procesamiento basado en dos lenguajes. Esto quiere decir que leer en una segunda lengua es apoyado por dos sistemas de lenguaje, el nuevo y el primer idioma (la lengua materna nunca se opaca en el aprendizaje de una segunda lengua) todos estos factores sugieren que la lectura en una segunda lengua puede ser un poco diferente que en la lengua materna. Existen 14 maneras en las cuales la instrucción y el proceso de comprensión lectora en una segunda lengua pueden diferir de los contextos de la lengua materna. Esas 14 diferencias se han dividido en tres áreas generales: Diferencias lingüísticas y de procesamiento, diferencias individuales y empíricas, diferencias socioculturales e institucionales.

1.14.1. Diferencias lingüísticas y de procesamiento

•Diferenciando las cantidades del conocimiento léxico dramático y de discurso.

Los estudiantes en la primera lengua antes de aprender a leer estuvieron aprendiendo hablar por cuatro o cinco años. A diferencia de recurso base lingüístico inicial en los estudiantes de la lengua materna, muchos estudiantes de la segunda lengua empiezan a leer oraciones y pasaje simples A la par que ellos aprenden el lenguaje oral. La escasez de conocimiento gramatical tácito en la segunda lengua y el conocimiento discursivo, sugieren que los estudiantes de una segunda lengua necesitan más base en su conocimiento estructural y organización en el texto para una mayor efectiva comprensión lectora. Algunas veces, los estudiantes pueden conocer la mayoría del vocabulario y entender los conceptos principales del texto, pero ellos no pueden seguir el desarrollo específico del texto, la nueva información siendo presentada o los argumentos siendo hechos. En algunos casos, el estudiante de la segunda lengua puede no

estar completamente familiarizado con los tipos de textos (Historias de periódicos, biografías, resúmenes, reportes, editoriales). Los estudiantes reconocen que algo no está trabajando como ellos esperan, pero no saben el porqué.

• **Mayor conciencia metalingüística y metacognitiva en el marco de la segunda lengua.**

A diferencia del conocimiento tácito que es típico de la lengua materna, No hay muchos recursos para que los estudiantes en una segunda lengua pueden discutir y reflexionar acerca de los recursos lingüísticos disponibles para ellos. Muchos estudiantes pueden abordar la lectura del aprendizaje de una segunda lengua con muchos los recursos tácitos de la primera lengua. Los estudiantes de una segunda lengua sólo pueden comenzar a leer si es que esto ya ha sido experimentado en la primera lengua. De este modo, los estudiantes la segunda lengua pueden más fácilmente traer su conocimiento metalingüístico a un nivel consciente para tener un soporte estratégico o comprender sus fallas de comprensión.

• **Variación de las diferencias lingüísticas entre dos lenguas.**

Las diferencias lingüísticas entre dos lenguas pueden ser considerablemente diferentes y esas diferencias pueden influir en la comprensión lectora de la segunda lengua. Por ejemplo los estudiantes cuya lengua materna es una lengua romana tienden a prestar mayor atención a la parte final de las palabras porque hay mucha más información gramatical en los sufijos de su lengua materna que en inglés. Otro ejemplo son los estudios que revelan que los lectores cuya lengua materna es el japonés y el chino hacen un uso más amplio del procesamiento visual debido a la ortografía en su lengua materna. Existe una gran evidencia que estas diferencias conllevan a la variación en la velocidad de lectura y fluidez en el procesamiento de palabras. Con respecto a las diferencias ortográficas entre las dos lenguas, La diferencia ortografía son más o menos claras con respecto a la relación de letra y sonido. Quiere decir que dependiendo de la transparencia y claridad de la ortografía, un lector mirando una palabra será capaz de pronunciarla. El último asunto envuelto de las diferencias entre lenguas, Si es entre cualquiera de dos lenguas, se relaciona al rol de los cognados. el

desarrollo de la lectura de una lengua materna no vuelve el uso de los cognados como un apoyo para la comprensión lectora. En los contextos de una segunda lengua, sin embargo, los cognados pueden jugar un rol importante en apoyar la comprensión lectora.

• **Variaciones del dominio de la segunda lengua como cimiento de la lectura en la segunda lengua.**

La hipótesis del lenguaje umbral Argumenta que el estudiante debe tener una cantidad suficiente de conocimiento de la segunda lengua (vocabulario gramática y discurso) para hacer un uso efectivo de habilidades y estrategias que son parte de sus habilidades de comprensión lectora en la lengua materna. El asunto fundamental para la lectura en una segunda lengua se centra en la relativa importancia del conocimiento de la segunda lengua versus las habilidades de lectura de la primera lengua. Esta hipótesis sostiene que el conocimiento de lenguaje es más importante que las habilidades de lectura de la lengua madre hasta un punto en el cual el lector tiene suficiente conocimiento de la segunda lengua para leer razonablemente fluido. Una consecuencia sería de pasar a través del umbral lingüístico es que los estudiantes se liberan los recursos cognitivos, los cuales fueron previamente usados para imaginar estructuras de lenguaje y vocabulario, Para leer más estratégicamente y transferir prácticas estratégicas de lectura en la lengua materna hacia el escenario de la segunda lengua

• **Variaciones influyentes en la transferencia del lenguaje.**

El conocimiento de la lengua materna hacia la lectura de una segunda lengua puede apoyar la comprensión pero también puede interferir con la comprensión; Y es que esta transferencia envuelve propósito de lectura y conocimiento metacognitivo (estrategias, inferencias, motivación, actitudes y recursos de conocimientos previos). El concepto de transferencia se refiere la idea de que los lectores de una segunda lengua utilizarán sus conocimientos y experiencias de la primera lengua para ayudar a resolver tareas en la segunda lengua. Las habilidades de lectura en la primera lengua apoyan a la comprensión y la segunda lengua, Pero esta transferencia típicamente asume que hay habilidades bien construidas en la primera lengua del estudiante. Ejemplos de efectos de

transferencias positivas incluye lo siguiente: Estrategias efectivas para leer textos académicos, propósitos apropiados para leer, experiencias exitosas de tareas finalizadas, flexibilidad en monitorear comprensión y habilidades para el análisis y aprendizaje de nuevas palabras.

• **Influencia interactiva del trabajo con dos idiomas.**

Relacionando a fondo las discusiones de transferencias es un hecho de que las dos lenguas están envueltas en el proceso de comprensión lectora en la segunda lengua. La inevitable interacción entre las dos lenguas en la lectura de la lengua materna influye en el reconocimiento de palabras, ritmo de lectura, la organización del léxico, la velocidad del proceso sintáctico, estrategias para comprensión, Experiencia en el desarrollo de tareas, expectativas del éxito y fracaso, motivaciones para la lectura y un número de posibles puntos de interacción.

1.14.2. Diferencias individuales y empíricas

• **Diferentes niveles en las habilidades de lectura de la primera lengua.**

Una importante diferencia entre la lengua materna y la nueva lengua es que los lectores de la nueva lengua son influenciados por sus niveles de habilidades de lectura de su lengua materna. Estudiantes que tienen limitadas habilidades de lectoescritura en la lengua materna no puede suponer que transfieran muchos recursos de soporte para su desarrollo en una segunda lengua. Los tipos de habilidades que los estudiantes usan en su primera lengua representa el límite máximo de lo que se puede esperar en una transferencia lingüística, prácticas estratégicas, capacidades para la solución de problemas, habilidades para completar tareas y una conciencia metacognitiva en el proceso de lectura; todas estas habilidades y recursos que pueden influir en la lectura de la segunda lengua, pero sólo si ellos ya han sido desarrollados como capacidades en la lengua madre.

• **Diferentes motivaciones para leer en la segunda lengua.**

Al comparar los contextos de lectura de la lengua materna y la segunda lengua, es probable que se encuentren diferentes motivaciones individuales para leer, Así como diferentes sensaciones de autoestima, interés, Implicación con la lectura y respuestas emocionales para leer. Así

como los estudiantes pasan a través de diferentes niveles de educación debido a que las demandas de tareas académicas aumentan, los estudiantes de una segunda lengua tienden a tener diferentes, y tal vez más conflictivas, combinaciones de motivación para leer textos en una segunda lengua. Aparte de las motivaciones específicas para leer y su desempeño en las tareas, los estudiantes traen con ellos actitudes variantes hacia la lectura de una segunda lengua, las cuales a menudo están unidas a las perspectivas de experiencias educativas pasadas en ambos contextos de las lenguas y diferencias socio políticas entre las sociedades donde se hablan la lengua materna y la segunda lengua. Estas percepciones, a su vez, influyen en la autoestima de los estudiantes, respuestas emocionales para leer, interés y lectura y voluntad para persistir.

• **Diferentes cantidades de exposición a la segunda lengua.**

Una diferencia crucial para la lectura de una segunda lengua, la cual influye fuertemente en las diferencias reconocimiento lingüísticas, es la cantidad total de exposición de lecturas en una segunda lengua que el alumno experimenta. La mayoría de lectores en una segunda lengua simplemente no están expuestos a suficiente material escrito para construir un fluido proceso en su lectura, por lo que tampoco tienen suficiente exposición para construir una práctica de reconocimiento y adquisición de vocabulario. La extensión a la exposición de material impreso es un asunto que se puede y debería explorar con los estudiantes para entender mejor cuánta práctica de lectura en una segunda lengua han tenido, y qué tipos de práctica de lectura y textos han sido expuestos.

• **Diferentes tipos de textos en los contextos de la segunda lengua.**

Las experiencias individuales que los estudiantes tienen con diferentes tipos de textos en los contextos de la lengua materna y la nueva lengua son recursos potenciales de diferencias entre la comprensión lectora de ellas. Por el hecho de que los lectores en la primera y la segunda lengua son probables que tengan diferentes experiencias con diferentes tipos de género, es que ellos desarrollan diferentes estrategias y enfoques para los tipos de lecturas que ellos se encuentren. En muchos contextos de segunda lengua, los estudiantes leen textos relativamente simples, y algunas veces; los estudiantes leen textos mucho más difíciles de los que ellos podrían

encontrar. En el caso de los textos más simples, esta experiencia de lectura no se relaciona con las experiencias de lectura de la primera lengua con respecto al nivel de habilidad cognitiva. Los estudiantes de una segunda lengua, debido al periodo de tiempo del aprendizaje, son también menos expuestos a un amplio rango de géneros de textos los cuales son comúnmente leídos por los estudiantes en su primera lengua.

• **Diferentes recursos del lenguaje para los lectores en un segundo idioma.**

Importantes diferencias entre la lengua materna y la segunda lengua se centran en el uso de diccionarios bilingües, glosarios, traducciones y recursos culturales previos en la segunda lengua, pero no usados en el contexto de la primera lengua. Los diccionarios bilingües son, por definición, primordiales para la lectura de una segunda lengua, los estudiantes a menudo utilizan diccionarios que cuidadosamente les proveen ayuda para entender nuevas palabras, estos recursos no son típicos en el aprendizaje del primer idioma. y los estudiantes de un segundo idioma a menudo leen materiales con glosarios de términos más difíciles. Es cierto que los glosarios son también encontrados en textos de la primera lengua, Pero ellos a menudo asisten al lector con vocabulario inusual, términos técnicos y palabras arcaicas. Adicionalmente, los estudiantes de una segunda lengua comúnmente transcriben las traducciones de los textos y hacen traducciones mentales como maneras para complementar la comprensión. Tales recursos traducción son primordiales en los contextos de una segunda lengua. Finalmente los estudiantes de una segunda lengua pueden referenciar sus propios recursos de conocimientos para sus tareas en una segunda lengua.

1.14.3. Diferencias socioculturales e institucionales

• **Diferentes antecedentes socioculturales de los lectores en la segunda lengua.**

Una diferencia clave entre los niveles de la primera y la segunda lengua con respecto a lectura, Uno que a menudo es ignorado, se relaciona a la socialización de la primera lengua hacia las prácticas de lectoescritura que los estudiantes de una segunda lengua traen de sus conocimientos

previos. Esto se basa en la importancia que se da a la lectoescritura de acuerdo a la cultura en que se encuentra el lector. Sociedades como la de Estados Unidos Reino Unido y Australia creen que todos deberían ser alfabetizados. Por lo tanto, dentro de este marco, el ambiente de alfabetización es intenso y persuasivo. En cada escenario social, los individuos son socializados en su educación de la lengua materna para encontrarse con textos diversos. Los lectores de una segunda lengua mueve su orientación hacia otra probable debido a algunas dificultades en leer textos por propósitos que no complementan sus supuestos culturales; Estos alumnos puede necesitar la asistencia del docente en hacer estas transiciones. En la mayoría de los casos, Los estudiantes la segunda lengua tendrán algunas dificultades enmarcando supuestos presentados en textos de la segunda lengua cuando estos textos presenta supuestos que el alumno no comparte. Estas disparidades en supuestos pueden causar serios problemas especialmente cuando el estudiante de segunda lengua lee textos literarios y de cultura contemporáneos.

• **Diferentes maneras de organizar el discurso y textos.**

Otra seria distinción entre los contextos de lectura de la primera y segunda lengua es la preferencia cultural y social dada a una particular manera de organizar el discurso y textos. Por ejemplo, las personas hacen argumentos escritos presentando evidencias observacionales y numéricas, para enfatizar la lógica cultural, para indicar un ejemplo persuasivo o estar acorde a una visión tradicional o doctrinal. En ciertas culturas prefieren sólo indicar ejemplos o situaciones vividas de personas conocidas para avalar su punto de vista. El punto esencial para los propósitos de lectura es que los recursos textuales de una segunda lengua pueden no siempre estar organizados de las maneras en que se puedan relacionar con las experiencias de lectura en la primera lengua.

• **Diferentes expectativas de las instituciones educacionales en una segunda lengua.**

Una última distinción entre la lectura de la primera y la segunda lengua está formado por las diferentes actitudes recursos y expectativas en las estructuras educacionales entre la primera y segunda lengua. los estudiantes de segunda lengua están formados en sus supuestos y su

desenvolvimiento en sus experiencias previas en las instituciones de su lengua materna (dicho por ejemplo, exámenes nacionales, currículo, comportamiento del docente, manejo de clases, entre otros) Lo cual puede ser un brusco contraste con los contextos educacionales de la segunda lengua en la cual ellos se encuentra, por supuesto; estas diferencias pueden ser encontradas dentro de contextos de la primera lengua, con grupos minoritarios étnicos los cuales experimentan niveles bajos de soporte institucional. Sin embargo, esas diferencias pueden ser considerablemente abismales con los estudiantes de segunda lengua de diferentes ámbitos socioculturales y antecedentes del idioma, y estos pueden llevar a dificultades de lectura que por otro lado eran inesperadas. Esto puede limitar la voluntad del estudiante para comprometerse en un esfuerzo consistente de larga duración para aprender a leer fluidamente

B. Programa ST- Reading

1.1. Definición de programa

Blake (citado por Ordaz y Saldaña, 2005) presenta que el término programa proviene de las raíces griegas, pro: antes y gramma: letra, entendiéndose como programa a una forma de actividad social organizada con un objetivo específico, limitado en un tiempo y en un espacio. (p. 30). Así mismo, para poder conocer si un programa es efectivo o no es necesario pasar por un proceso evaluador. Para Perez Juste (citado por Ruiz, 2004), evaluar un programa es un proceso sistemático, intencionalmente diseñado para poder obtener información relevante que permita valorar la calidad y los logros de un programa.

1.2. Definición de ST- READING

ST- Reading proviene del acrónimo ST que significa estrategia (por inglés strategy) y Reading en inglés que significa lectura. ST-READING son estrategias de comprensión de lectura. Estas estrategias son aplicadas durante la lectura intensiva en textos expositivos en inglés, con el propósito de hacer la lectura un disfrute, mediante la optimización de su comprensión por parte del lector. Si bien es cierto han de ser aplicadas en el nivel intermedio, básicamente las estrategias pueden ser aplicadas en cualquier nivel.

1.3. Definición de estrategias de lectura

Para Sole (2003) Las estrategias de comprensión lectora son procedimientos de carácter elevado que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio. Esto implica que las estrategias de lectura son procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza, por lo que hay que enseñar estrategias para la comprensión de textos. Estos no maduran, ni se desarrollan, ni emergen, ni aparecen. Una segunda implicación señala que las estrategias de lectura son procedimientos de orden elevado tanto cognitivo como metacognitivo; Por lo que no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas. Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es su capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar soluciones. De ahí también que al abordar estos contenidos y el asegurarse aprendizaje significativo se contribuye al desarrollo global de las niñas y los niños, más allá de fomentar sus competencias como lectores.

Bergeron & Wolf (2002) indica que las estrategias son los procesos de usar ciertos procedimientos dentro del contexto de lectura. Un lector estratégico reconoce cuándo usarlas y qué estrategia usar de su repertorio cuando lee un libro por primera vez. Se ha encontrado que enfatizar en las estrategias, puede llevar al lector emergente a puntos de independencia. Este enfoque requiere usar una variedad de técnicas apropiadamente desarrolladas, concentrándose en las necesidades de cada lector, y dando a los aprendices, en este caso estrategias; que necesitan para llegar a ser exitosos, lectores independientes.

Para Johnson (2008) son las estrategias que los lectores usan para recuperar información y construir significado de textos expositivos. Las estrategias son procesos de pensamiento, los cuales son divididos en pasos, los cuales son usados para comprender. Estos deben ser enseñados explícitamente. Estas estrategias están divididas en tres tipos: Estrategias antes de la lectura, durante la lectura y post-lectura. Estas estrategias pueden ser fácilmente aprendidas inflexiblemente aplicadas a una variedad de situaciones de lectura.

1.4. Tipos de estrategias de lectura de la primera lengua bases para la segunda lengua

Para Sole (2003) es importante recordar qué es lo que se busca no sea que el lector posea amplio repertorio de estrategias, sino que sepan utilizarlas adecuadamente para la comprensión del texto. Es necesario que El lector se planteé 6 cuestiones, con cuya respuesta se podrá comprender lo que se lee: 1) Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura, utilizando las siguientes preguntas: ¿Qué tengo que leer? ¿Porqué o para qué tengo que leerlo? 2) Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate, usando las preguntas: ¿Qué sé yo acerca del contenido del texto? ¿Que se acerca de contenidos afines que me puedan ser útiles? ¿Qué otras cosas sé que pueden ayudarme: acerca del autor, del género, del tipo de texto? 3) Dirigir la atención a lo que resulta fundamental en detrimento de lo que puede parecer trivial (en función de los propósitos que uno persigue) con el uso de estas preguntas: ¿Cuál es la información esencial que el texto proporciona y que es necesaria para lograr mi objetivo de lectura? ¿Qué informaciones puedo considerar poco relevantes por su redundancia, por ser detalle de lectura, por ser poco pertinentes para el propósito que persigo? 4) Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo, y con lo que dicta el sentido común. Puede usarse de esas preguntas: ¿Tiene sentido el texto? ¿Presentan coherencia las ideas que en él se expresan? ¿Discrepa abiertamente de lo que yo pienso, aunque sigue una estructura argumental lógica? ¿Se entiende lo que quiere expresar? ¿Qué dificultades presenta? 5) Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la autointerrogación utilizando esas preguntas: ¿Qué se pretende explicar en este texto, apartado o capítulo? ¿Cuál es la idea fundamental que extraigo de aquí? ¿Puedo reconstruir el hilo de los argumentos expuestos? ¿Puedo reconstruir las ideas contenidas en los principales apartados? ¿Tengo una comprensión adecuada de los mismos? 6) Elaborar y probar inferencias de diversos tipos, como interpretaciones, hipótesis y predicciones y conclusiones. Se usa estas preguntas: ¿Cuál podría ser el final de esta novela? ¿Qué sugeriría yo para solucionar el problema que aquí

se plantea? ¿Cuál podría ser tentativamente el significado de esta palabra que me resulta desconocida? ¿Qué le puede ocurrir este personaje?

1.5. Tipos de estrategias de lectura para una segunda lengua

Bergeron & Wolff (2002) indica diferentes tipos de estrategias que pueden ser usadas a en textos y palabras, en todos los niveles de comprensión lectora, desde el principiante hasta el avanzado.

1.5.1. Construyendo fluidez (Estrategia a nivel de texto)

Construir fluidez ocurre cuando los lectores re-leen una historia familiar a ellos. Construir fluidez reafirma la confianza en leer mientras que también enfoca los lectores En el fraseo de un texto

1.5.2. Chequeo-Revisión (Estrategia a nivel de palabras)

Chequear señales de las imágenes para ayudar a decodificar una palabra difícil. Cuando se encuentra con una palabra desconocida, los lectores pueden usar ilustraciones disponibles como una pista para determinar cuál sería el sentido de esa palabra en particular.

1.5.3. Segmentación (Estrategia a nivel de palabras)

Analizar las palabras fragmentando las partes decodificables; reconocer parte de los sonidos y patrones: La segmentación de palabras enfatiza el uso de patrones encontrados en los sonidos de las letras iniciales de la palabra Y en partes de la palabra siguiente

1.5.4. Confirmación (Estrategia a nivel de palabra y texto)

Usando pistas para determinar si la palabra suena bien; Aceptar la propiedad de la respuesta: Después de intentar corregir un error, El lector confirma que su intento suena bien y tiene sentido en el contexto de la oración o la historia.

1.5.5. Verificación (Estrategia a nivel de la palabra y texto)

Usando recursos del ambiente de aprendizaje, como material impreso para una referencia de confirmación a lo adivinado: Los estudiantes a menudo verifican su información con la información del salón o “El rincón

de inglés” el cual contiene Lista de palabras ya vistas cada vez que lee un texto nuevo.

1.5.6. Enfoque (Estrategia a nivel de textos)

Distinguir entre la información importante y no importante en el texto: Los estudiantes pueden ser requeridos a conseguir información acerca de nuevos datos en un tópico de texto no ficticio, o en la secuencia de eventos de una historia ficticia. Enfocarse guía al lector a concentrarse en lo que es lo más importante para dar significado al texto.

1.5.7. Formación de sonidos (Estrategia a nivel de palabras)

Conseguir que tu boca esté lista para hablar; enfocarse en cómo la boca movida para producir sonidos de ciertas letras o frases: Esta estrategia es particularmente efectiva conectores muy jóvenes, quienes recién están aprendiendo la relación entre sonido y símbolo

1.5.8. Monitoreo (Estrategia a nivel de texto)

Monitorear el entendimiento chequeando para ver si el texto tiene sentido: Monitorear es a menudo modelado después de haber hecho un error parando para preguntar a los demás lectores si lo obtenido tiene sentido

1.5.9. Predicción (Estrategia a nivel de texto)

Usar el título y la Ilustración de portada para predecir lo que sucederá en el texto; anticipando el contenido basado en conocimiento previo: Predecir usualmente ocurre cuando una nueva historia es presentada. Ayuda al lector a enfocarse en elementos importantes en el texto para que facilita el entendimiento de la lectura.

1.5.10. Vista previa (Estrategia a nivel de texto)

Conseguir una descripción de la estructura del texto, ideas del texto, imágenes, y recordar experiencias personales relacionadas al texto: La vista previa puede incluir una previa vista las imágenes relacionadas al texto a leer, discutir brevemente las ilustraciones. la vista previa También toma ventajas de las características especiales de un texto, Tales como el fondo de letra y forma de fraseo.

1.5.11. Interrogatorio (Estrategia a nivel de palabra y texto)

Hacer preguntas a uno mismo mientras se lee para monitorear entendimiento. El interrogatorio puede concentrarse en palabras individuales (¿Qué partes de la palabra conozco?) O sobre todo el significado del texto (¿Esto tiene sentido?)

1.5.12. Re-lectura (Estrategia a nivel de palabra y texto)

Releer una porción del texto para generar fluidez; releer para usar el contexto y corregir una idea incorrecta o crear significado: Leer una frase oración después de tener un error, Puede ayudar al lector a ver si la corrección hecha tiene sentido en el contexto de esa oración en particular historia. Cuando leemos una historia completa, el lector puede construir confianza con ese texto y se convierte más fluido en la lectura.

1.5.13. Autocorrección (Estrategia a nivel de palabra y texto)

Reparar una falencia de comprensión corrigiendo una equivocación o parte de un texto. La autocorrección ocurre cuando los lectores descubren un error que ellos han hecho mientras leen e intentan corregir ese error por ellos mismos.

1.5.14. Omisión (Estrategia a nivel de palabra)

Omitir una palabra difícil que no es necesaria para mantener el significado y continuar con la lectura: Saltarse las palabras permite al lector continuar leyendo el texto sin interrumpir la fluidez o perder el significado general

1.5.15. Deslizamiento (Estrategia a nivel de palabra)

Comenzar con el inicio de una palabra y deslizarse hasta el final para ayudar con la decodificación: Enfoca al lector en los sonidos de la palabra inicial como una idea para figurar el significado de una palabra difícil y luego ver la parte final de la palabra para confirmar la idea

1.5.16. Estiramiento (Estrategia a nivel de la palabra)

Estirar cada sonido de una palabra en secuencia a la hora de leerlo: La ampliación de las letras enfocan lector en los distintos Sonidos y patrones

dentro de una palabra difícil mientras que el lector lentamente “resuena” la palabra.

1.5.17. Resumen (Estrategia a nivel de texto)

Identificar la secuencia del texto o partes importantes de una lectura después de leer: Resumir una historia o un capítulo después de ser completado enfoca el lector en el significado general de lo leído.

1.5.18. Sintetización (Estrategia a nivel de texto)

Integrar información dentro y a través de un texto; recolectar elementos separados de un texto para hacer un todo conectado y significativo: Por ejemplo, grupos de niños podrían buscar un texto con diferentes elementos de la historia, y luego la clase sintetizar y a toda la información reunida.

1.5.19. Pensando en voz alta (Estrategia a nivel de texto)

Comentar oralmente el proceso de pensamiento mientras se lee para mantener o modelar la comprensión: Cuando se lee en voz alta a la clase, el docente puede pensar en voz alta parando a varios puntos del texto para discutir qué estrategias están siendo usadas para mantener la comprensión de la historia. Pensar en voz alta provee una manera de verbalizar la metacognición, el cual es un proceso de pensar lo que el lector está pensando.

1.5.20. Rastreo (o señalización) (Estrategia a nivel de palabra)

Usando la correspondencia entre la voz y lo leído para unir una palabra leída en voz alta con una palabra impresa, usualmente señalando poniendo un énfasis halagoso: el rastreo es a menudo modelado usando una versión grande de una historia. Mientras la historia es leída, el texto siendo leído es indicado por un puntero. El rastreo ayuda de lectores hacer conexiones entre las palabras siendo leídas con los que están impresas en el texto.

1.5.21. Visualización (Estrategia a nivel de palabra)

Crear imágenes visuales para mantener tu mente enfocada en lo que se lee o escucha: la visualización ayuda a los lectores con la comprensión conjurando imágenes de la historia con lo que se está leyendo.

1.5.22. Abordaje (Estrategia a nivel de texto)

Tener acceso al conocimiento previo para buscar conexiones entre lo que es leído y la nueva información en el texto: cuando se presenta un nuevo texto, el docente puede preguntar a los estudiantes para abordar el tema lo que ellos conocen acerca del tópico a ser explorado. Los estudiantes también recuerdan sus experiencias propias para comparar con los eventos o los personajes representados

1.5.23. Análisis (Estrategia a nivel de texto)

Analizar un texto por elementos de la historia, incluyendo personajes, eventos, ambientes: Los elementos de la historia pueden ser analizados de diferentes maneras, dibujando diagramas para comparar historias, haciendo un mapeo de eventos o ilustrar escenarios. Analizar provee conocimiento más profundo acerca del texto

1.6. Tipos de estrategias de acuerdo a la etapa de lectura

Johnson (2008) explica que las estrategias están divididas en tres tipos: Estrategias antes de la lectura, durante la lectura y post-lectura. Estas estrategias pueden ser fácilmente aprendidas y aplicadas a una variedad de situaciones de lectura.

1.6.1. Las estrategias de comprensión antes de la lectura

Las estrategias de comprensión antes de la lectura son usadas principalmente para dar una vista previa de la estructura tener una idea o conectar a una nueva información o conocimientos que el lector podría ya tener. Se presenta 3 estrategias de comprensión antes de la lectura: Vista previa o vista general (Mirar el título y los encabezados, leer el primer y el último párrafo, leer el artículo o capítulo). Redes y lluvias de ideas (mirar el título y el encabezado, crear una red con un Nodo central y sub-nodos, lluvia de ideas en cada sub-nodo, leer el artículo capítulo, agregar y

modificar la red original mientras o después que se lee). Guía y lluvia de ideas (Mira el título y el encabezado, crea un esbozo con títulos y encabezados, lluvia de ideas de cada encabezado)

• **La primera estrategia de comprensión antes de la lectura: Vista previa o vista general.**

Usando esta estrategia, El lector primero se da cuenta del título y los encabezados en el texto para tener una idea de la estructura. Luego, el primer y el último párrafo son leídos para conseguir una idea del contenido. Esto ayuda al lector a interpretar el texto y lo que luego se lee. Finalmente, el texto el texto o capítulo es leído. Si no hay encabezados, los estudiantes simplemente notan el título y leen el primero y el último párrafo. En un listado simple, los estudiantes leen el primer párrafo y apuntan entre 1 a 3 ideas de cada uno. Luego listan entre 3 a 8 cosas que ya conocen acerca del tópico a ser leído. Eso les ayuda a conectar nueva información al conocimiento que ellos ya conocen. Para conseguir este conocimiento los estudiantes deberían tener una lluvia de ideas con el compañero, en grupos pequeños grupos grandes (Más conocimiento para extraer). Por ejemplo, si los estudiantes estuvieron leyendo un capítulo de la vida de las casacas, Se podría preguntar, ¿Cuáles son algunas cosas que tú ya conoces acerca de las casacas? Finalmente, información importante del texto es escrito. Algunos alumnos prefieren anotar la información del texto mientras que están leyendo; otras prefieren leer el capítulo completo o el artículo y luego regresar y tomar notas de la información interesante.

• **La segunda estrategia de comprensión antes de la lectura son las redes y lluvia de ideas.**

Aquí la estructura del texto es usada para crear una red semántica. Se puede hacer un resumen para conseguir el mismo efecto como una red; sin embargo, porque es un poco más visual, algunos estudiantes prefieren un gráfico a un resumen. Para usar esto, Primero Pon el título utópico del capítulo o texto en un círculo central. Luego, los encabezados de cada sección son usados para crear nodos. A continuación, Se pide aporte de ideas en cada nodo para generar conocimiento relevante. Esta red provee un organizador gráfico que muestre la relación entre conceptos. Estos luego

son usados para ayudar al lector a interpretar el texto y finalmente, leer el texto. Este mismo organizador gráfico puede ser usado como una actividad durante o pos lectura. Aquí, el gráfico es creado usando sólo los tópicos y los encabezados. Mientras ellos van leyendo o después de leer, usan información del texto para agregarlo al gráfico.

•La tercera estrategia de comprensión antes de la lectura es la Guía y lluvia de ideas.

El aporte de ideas es el mismo procedimiento como en la red y lluvia de ideas excepto que éste utiliza guías o líneas generales. Por un lado, algunos alumnos prefieren esta forma que al organizador gráfico. es necesario enseñar y modelar cómo usar ambas, luego permitir a los estudiantes elegir una que trabaje lo mejor para ellos. Así como el organizador gráfico, esta estrategia también puede ser usada en actividades durante y pos lectura.

1.6.2. Las estrategias de comprensión durante la lectura

Las estrategias de comprensión durante la lectura son usadas para monitorear la comprensión, evaluar las ideas recogidas en cada párrafo, y comenzar a organizar las ideas dentro de la estructura del texto mientras los estudiantes están leyendo. Se presentan dos estrategias de comprensión durante la lectura: Releer el párrafo (Leer cada párrafo rápidamente, releer para encontrar oraciones o ideas importantes, continuar). Leer y pausar (leer un párrafo, pausar y chequear - ¿Realmente lo entiendo?- , retornar o continuar)

•La primera estrategia de comprensión durante la lectura es la relectura de párrafos.

Esta estrategia es usada intuitivamente por muchos lectores expertos. Primero, un párrafo es leído rápidamente para conseguir el sentido general de su contenido. Luego, el párrafo es leído una segunda vez. Finalmente, El lector identifica ideas importantes y continúa. eso también ayuda lector hacer conexiones con otras ideas encontradas en el texto. Un cuadro de doble entrada puede usarse como un organizador gráfico para enseñar esta estrategia. En la columna de la izquierda, Los estudiantes anotan ideas el

texto. La columna de la derecha es usada para sus interpretaciones, análisis o asociaciones. Esta es una manera para que los estudiantes conecten sus propios conocimientos personales y experiencias de lo que está leyendo. Esas ideas pueden ser agregadas mientras los estudiantes están leyendo o después como una actividad pos lectura. De nuevo, Se debe invitar a los estudiantes experimentar encontrar el método que mejor trabaja para ellos. Recordar que nuestros cerebros trabajan de modo diferente. No hay algo así como el mejor método para la comprensión de un texto expositivo.

• **La segunda estrategia de comprensión durante la lectura es leer y pausar.**

Esta estrategia está diseñada principalmente para ayudar a los estudiantes a monitorear su comprensión al momento que están leyendo. Mientras que lectores expertos hacen esto espontáneamente, lectores principiantes necesitan que se les sea enseñado. Aquí los lectores pausan después de cada párrafo para ver si hay entendimiento suficiente, Luego ellos retornan a releer el párrafo o continúa leyendo el siguiente párrafo.

1.6.3. Las estrategias de comprensión después de la lectura

Las estrategias post-lectura son usadas para reconstruir las ideas importantes, organizar las y evaluar las después de leer un capítulo o artículo. Se presentan 2 estrategias de comprensión pos lectura: Releer el artículo (Leer el artículo o capítulo rápidamente, releer el artículo o capítulo, Darse cuenta o anotar ideas importantes). Organizadores gráficos y resúmenes (Leer el texto o capítulo rápidamente, crear un organizador o resumen, Crear un organizador o resumen (basado en los títulos o contenido, releer el capítulo o texto. Tomar apuntes de ideas importantes o interesantes en un organizador gráfico o resumen)

• **La primera estrategia de pos lectura es releer el artículo.**

Primero el texto es leído rápidamente para proveer al lector una idea del tema. Luego ese conocimiento es usado para interpretar, clasificar y evaluar la información mientras el texto es leído una segunda vez. Finalmente, las ideas interesantes o importantes son tomadas notas (Los

estudiantes toman apuntes mientras que leen el capítulo o el artículo la segunda vez)

• **La segunda estrategia de pos lectura es crear un organizador o resumen.**

Cómo fue descrito anteriormente tanto en los organizadores gráficos como los resúmenes pueden ser ambos usados como una estrategia de comprensión lectora. Aquí El lector lee rápidamente a través del artículo una vez más para conseguir una idea del contenido. Un resumen u organizador es creado pasado el contenido. El lector luego lee el capítulo o artículo una segunda vez. Las ideas interesantes o importantes son escritas en la parte apropiada del organizador o esquema.

1.7. Importancia de las Estrategias de comprensión lectora

Mientras el estudiante progresa a través de la escuela, se les pide leer textos gráficos y de información cada vez más complejos en sus cursos. La habilidad de entender y usar la información de estos textos la clave para el éxito de los estudiantes en el aprendizaje. Los estudiantes exitosos tienen un repertorio de estrategias que manejar, y saben cómo usarlas en diferentes contextos. Los estudiantes con dificultades necesitan enseñanza explícita de estas estrategias para lograr ser mejores lectores. Y allí donde radica la importancia de la enseñanza de estrategias de lectura. Para Solé (2003) las estrategias son importantes para la decodificación del texto, esto significa se tenga una claridad y coherencia del contenido de las lecturas, de que su estructuras resulte familiar o conocido, y de que su léxico, sintaxis y cohesión interna posean un nivel aceptable. Las estrategias son necesarias para compensar el conocimiento previo del lector con el contenido del texto, ya que para que el lector pueda comprender es necesario que el lector utilice herramientas para elaborar una interpretación. Las estrategias son importantes para intensificar la comprensión Y el recuerdo de lo que se lee, así como para detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión. En suma, las estrategias de comprensión lectora apuntan a la meta de permitir avanzar el curso de acción de lector.

Bergeron & Wolff (2002) Indica que la enseñanza de la comprensión lectora en pasándose estrategias, pueden llevar a los lectores emergentes a un punto de independencia. Este proceso de trabajar requiere una variedad de técnicas apropiadas, concentrándose encontrar las necesidades individuales de los lectores para que se conviertan en lectores exitosos e independientes. Los estudiantes quienes reciben efectivas estrategias de instrucción poseen una nota significativamente más altas en los textos estandarizados de comprensión lectora, razonamiento y autoestima. Para concluir, indica que es importante recordar que el foco en enseñanza de estrategias tiene como fin generar significado ya sea en palabras, en partes de palabras o analizando textos completos. Al tener el lector un motivo para leer, él escogerá una adecuada estrategia para una máxima comprensión de la información deseada.

Grabe & Stoller (2011) Sostiene la importancia de las estrategias de comprensión lectora en su definición de lo que es un lector fluido. El lector fluido forma un modelo de resumen de lo que el texto probablemente significa. Él también construye una interpretación más elaborada de cómo se desea entender el significado del texto. Más allá del entendimiento e interpretación de las ideas representadas en el texto, establece motivos para leer, combina estrategias de lectura como sea necesario, hace inferencias de muchos tipos, Recurre extensamente a su conocimiento previo, monitorea Su comprensión, forma actitudes con respecto al texto y el autor, ajuste sus objetivos Cómo es apropiado, y evaluar críticamente la información que está siendo leída. El lector fluido reconoce las ideas que no juegan ningún rol importante en la conexión con la nueva información o que no aportan a la conexión de inferencias. Al reconocerlas, las elimina de su idea formada del texto, logrando con ello, que sólo las ideas útiles importantes permanezcan activas.

Zimmermann and Hutchins (2003) indica la importancia de las estrategias de comprensión lectora pues permite que los lectores puedan crear imágenes mentales, saber cómo usar conocimientos previos, hacer preguntas para clarificar el significado, hacer predicciones y lo que es lo más importante en el texto; hacer inferencias, determinar los puntos o ideas más importantes, sintetizar información y crear una conciencia de lo que entienden y no entienden.

Moreillon (2007) Indica que la importancia de las estrategias de comprensión lectora es para dar a los alumnos las herramientas que necesitan para volverse lectores para toda la vida. Las estrategias que se usan son herramientas que los lectores proficientes usan para resolver los problemas de comprensión que encuentran en los textos. Las investigaciones han mostrado que las personas aprenden mejor cuando ellos están más consciente de su propio proceso de pensamiento.

1.8. Categorización y descripción de las estrategias de lectura en la enseñanza del Inglés como una segunda lengua

Mokhtari & Reichard (2002) condujeron un estudio para saber qué realizan las personas como proceso cognitivo para una comprensión al leer. Acciones tales como: Tengo un propósito para leer, hago una vista previa antes de leer el texto, resumo ideas, uso imágenes para expresar lo que entiendo, adivinar el significado por contexto; entre otros; dan las ideas de estrategias que todo buen lector debe tener. Esto dio base para muchos estudios alrededor del mundo acerca de la conciencia metacognitiva basado en su cuestionario llamado MARSÍ (Metacognitive Awareness of Reading Strategy Inventory)

Las *estrategias de lectura global* son técnicas cuidadosamente planeadas e intencionada con el cual el aprendiz monitorea o maneja su lectura (Zhang & Wu, 2009). Esta estrategia contiene 13 ítems y son presentados como un conjunto de estrategias orientadas hacia el análisis global del texto (Mokhtari & Reichard, 2002) Ejemplos incluyen establecer el propósito de lectura, activar conocimiento previo, chequear si el contenido del texto se ajusta el propósito, predecir de qué se trata el texto, confirmar predicciones, pre visualizar el texto por contenido, hojear para anotar característica del texto, hacer decisiones en relación a lo que se ha leído, usar claves contextuales, usar estructura del texto, y usar otras características textuales para mejorar la comprensión del texto

- Tengo un propósito en mente cuando leo
- Pienso acerca de lo que yo sé para ayudarme entender lo que leo
- Doy una vista previa el texto para ver de qué se trata antes de leerlo
- Pienso si el contenido del texto se ajusta a mi propósito de lectura

- Ojeo el texto primero para anotar características como la extensión y organización
- Decido que leer detenidamente y que ignorar
- Uso tablas, figuras e imágenes en el texto para incrementar mi vocabulario
- Uso claves contextuales que me ayuden a entender mejor lo que estoy leyendo
- Uso ayudas tipográficas tipo las letras negritas y en cursiva para identificar la información clave
- Analizo críticamente y evalúo la información presentada en el texto
- Chequeo mi entendimiento cuando me enfrento con información conflictiva
- Intento Adivinar de qué tipo de material se trata cuando leo

Las *estrategias para la resolución de problemas* son técnicas focalizadas y localizadas que se utilizan cuando los problemas se desarrollan en el proceso de entendimiento de un texto (Zhang & Wu, 2009). Esta estrategia contiene 8 ítems que aparecen para ser orientados a resolver problemas cuando el texto se vuelve difícil de leer. (Mokhtari & Reichard, 2002). Algunos ejemplos incluyen una lectura lenta y cuidadosa, ajustar su velocidad de lectura, prestar atención cercana a la lectura, pausar para reflexionar en la lectura, releer, Visualizar información leída, leer el texto en voz alta, y adivinar el significado de palabras desconocidas (Items 8, 11, 13, 16, 18, 21, 27, 30)

- Leo lento, pero cuidadosamente para estar seguro que entiendo lo que estoy leyendo
- Intento redirigir mi lectura cuando pierdo concentración
- Ajusto mi velocidad de lectura de acuerdo a lo que estoy leyendo
- Cuando un texto se hace difícil, presto una mayor atención de lo que estoy leyendo
- Paro de tiempo en tiempo para pensar lo que estoy leyendo
- Intento crear imágenes o visualizar la información para ayudarme a recordar lo que leo.
- Cuando el texto se hace difícil, lo releo para incrementar mi entendimiento
- Intento adivinar el significado de palabras desconocidas o frases

Las *estrategias de apoyo* son mecanismos de apoyo básico que pretenden ayudar al lector en la comprensión del texto (Zhang & Wu, 2009). Esta

estrategia continente de ítemes y se envuelven principalmente en el uso de materiales de referencia, toma de apuntes y otras estrategias prácticas que podrían ser descrita como estrategias funcionales o de apoyo. Los ejemplos incluyen tomar notas mientras se lee, parafrasear información del texto, revisar previamente la información leída, Haciéndome preguntas, usar material referencial como ayuda, subrayar el texto, discutir la lectura con otros, y escribir resúmenes de la lectura

- Cuando un texto se torna difícil lo leo en voz alta para ayudarme a entender lo que tomo notas mientras leo para ayudarme a entender lo que leo
- Resumo lo que leo para reflejar la información importante en el texto
- Discuto lo que leo con otros para chequear mi entendimiento
- Subrayo o pongo en círculo la información en el texto para ayudarme a recordarlo
- Uso materiales de referencia como diccionarios para ayudarme a entender lo que leo
- Parafraseo (reafirmo las ideas con mis propias palabras) para un mejor entendimiento de lo que leo
- Voy adelante y atrás del texto para encontrar relaciones entre ideas en él
- Me hago preguntas a mí mismo de información que me hubiera gustado encontrar en el texto

1.9. Principios metodológicos que orientan las enseñanzas de las lenguas extranjeras

Las metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras han evolucionado a lo largo de la historia, principalmente a partir de teorías lingüísticas y psicológicas. Esas han traído consigo que las prácticas pedagógicas y los currículos de enseñanza idiomas hay en evolucionado. Por lo tanto es importante para los docentes diseñadores de currículos incluso estudiantes, conocer los conceptos que subyacen en enseñanza y aprendizaje del idioma. Esta información permite reflexionar sobre la adecuación de las metodologías, El currículo de lenguas extranjeras y el deber ser del docente de idiomas. Muñoz (2010) Indica la relación de las principales teorías del aprendizaje: El conductismo, el cognitivismo y el socio- constructivismo; con las corrientes lingüísticas enseñanza idiomas.

1.9.1. Teoría conductista

A comienzos de la segunda mitad del siglo 20, Skinner en el año 1953 lanza unos supuestos dentro del marco de las teorías conductistas, qué parte de los estudios sobre reflejos condicionados en los animales, realizados por Pavlov en 1930, y de la psicología empírica dada a conocer en 1913 por el psicólogo norteamericano John Watson. Estos supuestos consideran que el único objeto de la psicología es el comportamiento de la persona pues lo que ocurre en su cerebro no se puede observar ni medir. La mente es considerada como una caja negra porque las respuestas a estímulos se pueden observar cuantitativamente y se ignora totalmente la posibilidad de todo proceso que pueda darse en la mente.

Los conductistas consideran que la persona funciona a partir de estímulos y respuestas. Los primeros introducen la información en el cerebro y la segunda son las conductas desarrolladas de cómo reaccionan al estímulo. Ellos afirman que los comportamientos que producen efectos positivos son los que se fijan y se confirman (condicionamiento operante de Skinner) Con base en las ideas conductistas se desarrollaron modelos de instrucción a partir de la taxonomía formulada por Bloom en el año 1956 y los trabajos posteriores de Gagné en 1985.

En un modelo pedagógico basado en teorías conductistas, el alumno es visto como un ser pasivo, receptivo, a quien hay que transmitirle conocimientos. Se fomenta un conocimiento memorista, verbalista y repetitivo, manejado y controlado por el profesor. Así, pues, se enseña una materia sin tener en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes ni las características propias de su desarrollo intelectual. La educación es, entonces, la acción que el maestro ejerce sobre el estudiante y está sujeta al control, al condicionamiento y al refuerzo. El refuerzo del aprendizaje puede ser negativo (castigos, notas bajas, llamado a los padres, etc) o positivo (notas altas, estímulos verbales, caritas felices, etc)

El enseñanza de lenguas El ejemplo clásico que responde a la corriente conductista es el método Audiolingual, también conocido aural-oral que surgió en los años 50 del siglo pasado. Este método proviene de

una perspectiva estructural del lenguaje donde las estructuras gramaticales son las unidades subyacentes de lenguaje, gobernadas por reglas específicas. Este método busca que el alumno no recurre a la traducción y al uso de su lengua materna, pues tal comportamiento puede interferir el aprendizaje y general errores, los cuales deben evitarse a toda costa. En cambio, se promueven con alta insistencia la imitación y repetición constante porque ellas permiten acercarse más a la forma de hablar de un nativo de la lengua. En la clase de lengua audiolingual se utilizan ejercicios controlados, especialmente de sustitución, para evitar al máximo los errores por parte del alumno y para promover la mecanización de estructuras vocabulario y pronunciación.

Las siguientes son las características principales de este método:

- El material nuevo se presenta en forma de diálogos
- Se desarrolla con base en mímica y memorización de patrones
- Las estructuras enseñan mediante ejercicios repetitivos
- Hay poca o ninguna explicación gramatical. Ésta se aprende mediante las analogías inductivas
- Se da mucha importancia a la pronunciación
- No se permite el uso de la lengua materna
- Las respuestas exitosas se refuerzan inmediatamente
- Se trata de evitar los errores por parte del estudiante

1.9.2. Teoría cognitivista

Más avanzada de la segunda parte del siglo 20, se desarrolló una teoría que cuestiona al conductismo y a su percepción de que las personas son una mera respuesta a un estímulo. Dicha teoría hace énfasis en el estudio de los procesos internos que conducen al aprendizaje, cómo ingresa la información, cómo se transforma en el individuo y cómo se reproduce. Tales procesos cognitivos implican el reconocimiento de la forma, la percepción del significado, las generalizaciones y las particularizaciones, la síntesis, etc. Los procesos cognitivos también promueven el desarrollo de las capacidades estratégicas del estudiante para que aprenda a solucionar problemas y para que aprenda significativamente.

Un aprendizaje significativo cuando los contenidos se relacionan con lo que el alumno ya sabe. Es decir, cuando las ideas que se presenten se conectan con algún aspecto existente, específicamente relevante y la estructura cognitiva del alumno. Asimismo, se habla de aprendizaje significativo cuando éste puede transferirse a nuevas situaciones como respuesta a una necesidad o cuestionamiento del aprendiz.

Para el cognitivismo el estudiante construye el conocimiento a partir de procesos mentales Durante los cuales ocurren la inferencia de significados y la formación y comprobación de hipótesis formuladas a partir de la información recibida. el aprendizaje es considerado, entonces, como un proceso activo y la enseñanza debe facilitar el procesamiento mental por parte de los estudiantes mediante ejercicios que garanticen la comprensión de los conceptos. La explicación cognitivista de mayor trascendencia sobre el aprendizaje de lenguas corresponde a las de Jean Piaget en el año 1952, quién sostiene que el pensamiento y el lenguaje se desarrollan por separado ya que el desarrollo de la inteligencia empieza desde el nacimiento. Los niños aprenden Hablar a medida que su desarrollo cognitivo alcanza el nivel concreto deseado. Es el pensamiento, señala Piaget, el que posibilita al lenguaje. esto significa que al ser humano, al nacer, no posee lenguaje, sino que lo va adquiriendo poco a poco como parte del desarrollo cognitivo.

Piaget también hace la distinción entre un lenguaje egocéntrico y un lenguaje socializado. Para él, los niños entre los 2 y 6 años (periodo pre- operacional), utilizan un lenguaje egocéntrico porque son poco sensibles a las funciones comunicativas del lenguaje, no tienen en cuenta interlocutor y en esencia hablan por sí mismos. Esta idea fue duramente criticada por Vygotsky en el año 1978, quien opina que no tiene sentido distinguir entre un lenguaje egocéntrico y un lenguaje socializado posterior. Para Vygotsky, la función principal del lenguaje es la comunicación y el contacto social y, por lo tanto, las formas más primarias del lenguaje infantil también son sociales.

En un modelo pedagógico fundamentado en las teorías cognitivistas, el estudiante ocupa el papel principal y el maestro y el

conocimiento ocupan un papel subordinado. el estudiante es considerado como un agente activo quién construye el conocimiento en contacto directo con el objeto de estudio. La función del maestro es facilitar el aprendizaje y propiciar el estudiante el ambiente adecuado libre de tensiones en este proceso.

1.9.3. Corriente socio- constructivista

De la teoría cognitivista se han derivado otras vertientes importantes entre las cuales se encuentra el socio- constructivismo impulsado por Vygotsky. En esta corriente, la actividad mental está íntimamente relacionada con el concepto social y la influencia del contexto sociocultural el cual se desarrollan estos procesos. el socio-constructivismo le da mucha importancia al papel del adulto en el aprendizaje. Para Vygotsky el niño construye el conocimiento socialmente en la interacción con los adultos relevantes.

En la enseñanza, el profesor juega el rol de asesor, quién interviene directamente o recomienda el uso de estrategias de aprendizaje. Él trata de ayudar a los estudiantes a descubrir sus capacidades mentales, de desarrollar en ellos su zona de desarrollo próximo (ZDP). El aprendizaje ocurre, entonces, cuando los estudiantes afrontan tareas que están dentro de su ZDP, es decir, la zona comprendida entre lo que los estudiantes pueden hacer por ellos mismos y lo que pueden hacer con ayuda, sea de un compañero o de un profesor. el aprendizaje se desarrolla a partir de la interacción con una persona de un nivel de conocimiento más alto, y es aquí donde el profesor interviene para escalonar este desarrollo.

Es una pedagogía socio- constructivista, el profesor y el alumno juegan papeles Igualmente importantes en el proceso de conocimiento. el docente es un propiciador de contextos pedagógicos, en donde El aprendiz es un sujeto activo que construye y reconstruye el conocimiento de su grupo cultural. Aquí, el maestro no transmite conocimientos, ni instruye, ni enseña, Sino que orienta y guía de manera explícita y deliberada.

Las concepciones pedagógicas derivadas de la corriente psicológica cognitivista y el constructivismo social fueron llevados al campo de la

enseñanza de lenguas extranjeras con gran éxito. Un ejemplo de ello es el Enfoque Comunicativo que enfatiza los procesos cognitivos y sociales al aprender una lengua extranjera. Este punto de vista representa una amplia corriente derivada de teorías psicológicas, sociológicas, lingüísticas y antropológicas que nace de la insatisfacción con métodos tradicionales como el gramatical y el audiolingual. Surge en la década de los setenta del siglo anterior y se caracteriza por fomentar lo que Hymes llamó la competencia comunicativa. Esta corriente propone una definición funcional o comunicativa del lenguaje. Fue Wilkins en 1972 quien sugirió poner en evidencia los sistemas de sentido (significado) que subyacen en los usos comunicativos del lenguaje. Él habla entonces de nociones (conceptos tales como tiempo, cantidad, frecuencia, locación) y funciones (peticiones, quejas, invitaciones). Por esto, el enfoque comunicativo también es llamado enfoque funcional o nocional-funcional.

Según el enfoque comunicativo, el aprendizaje de una lengua es exitoso cuando los estudiantes se enfrentan situaciones de la vida que necesitan comunicación. En consecuencia, las clases se desarrollan con base en contextos y funciones del lenguaje, es decir lo que se puede hacer con el idioma; pedir información, quejarse, invitar, argumentar, excusarse, etc. Esta concepción hace énfasis, también, en diferentes habilidades (escucha, habla, lectura y escritura) que se presentan de una manera integrada; así, Las clases son más centradas en los alumnos y el uso de materiales auténticos. El enfoque comunicativo presente un enfoque social donde el alumno como los hablantes de la lengua son considerados agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen que realizar tareas específicas en contextos dados. El Marco Común Europeo (2002) Indica que la comunicación y el aprendizaje supone en la realización de tareas que no sólo son de carácter lingüístico, aunque conlleven actividades de lenguaje y requieran de la competencia comunicativa del individuo; en la medida en que éstas tareas no sean ni rutinarias ni automáticas, requieren del uso de estrategias en la comunicación y el aprendizaje. Mientras la realización de estas tareas suponga llevar a cabo actividades de lengua, necesitan el desarrollo

(mediante la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación) De lo anterior se deriva la propuesta del Marco sobre papel comunicativo de las tareas, las cuales hacen posible el funcionamiento de la competencia comunicativa del aprendiz a través de la realización de varias actividades de lengua.

1.10. Estrategias del programa ST-READING

El programa ST-READING planteado en el presente trabajo de investigación toma como base las 7 estrategias de lectura de Susan Zimmermann en colaboración con Cryse Hutchins (2003) y de Judi Moreillon (2007). Estas 7 estrategias son las siguientes:

- Usar imágenes sensoriales (Using sensory images)
- Activar o construir conocimiento de fondo (Activating or building background knowledge)
- Interrogatorio (Questioning)
- Hacer predicciones e inferencias (Making predictions and inferences)
- Determinar ideas principales (Determining main ideas)
- Sintetizar (Synthesizing)
- Usar opciones de reparación (Using fix-up options)

1.10.1. Usar imágenes sensoriales

Las imágenes sensoriales desempeñan un valioso papel de monitoreo. Una vez que el lector entiende que debe haber una relación corriendo en su mente, se da cuenta de que algo no está bien cuando esa relación se detiene o se difumina. Se es consciente de que no está entendiendo y puede parar, releer, buscar ciertas palabras, o pedir ayuda para volver al camino de la comprensión. Entonces la idea puede comenzar a rodar de nuevo. Hay muchas personas inteligentes y competentes que no crean imágenes sensoriales cuando ellos leen. Como resultado, la lectura es a menudo una tarea que ellos prefieren evitar.

Para Zimmermann & Hutchins (2003) Los signos de que el lector podría no estar creando imágenes sensoriales incluyen la falta de interés por leer o a la lectura; incapacidad de poner en sus propias palabras una descripción lo que ha leído; falta de interés sobre si la historia ha

terminado o no; y una incapacidad para describir los personajes, el escenario o lo que está sucediendo en la historia. En pocas frases, Se ha articulado muchos pensamientos que pasaron por su mente mientras lee. Se ha visto el desastre y su desarrollo, siente el frío, oye la grieta de hielo, siente miedo y dolor sobre el resultado potencial. Se ha conectado al conocimiento anterior sobre lo frío que puede ser sumergirse en el agua (incluso en el calor del verano). Se ha pintado una imagen gráfica de lo que se ha leído en los pensamientos del lector

Los estudiantes necesitan saber que crear imágenes mentales es una parte vital de la clave de la comprensión, el recuerdo, y el disfrute de lo que se lee. Pero solo diciendo crear imágenes sensoriales no es suficiente para que ellos interioricen lo que esto significa. Los estudiantes necesitan ver se enseñados cómo crear imágenes mentales. Pensando en voz alta los dejará entrar en las vistas, sonidos y diversión de las imágenes mentales.

Cada sesión de elaboración de imágenes mentales comienza con una oportunidad para que los estudiantes oigan acerca de las imágenes detalladas que vea mientras el docente lee. Utilizando todo tipo de lecturas, el docente habla sobre las imágenes que aparecen en su mente y comparte su pensamiento sobre dónde, cómo y por qué las imágenes sensoriales vienen a su mente. Luego, el docente invita a los estudiantes a divertirse mientras empiezan a hablar, dibujar y representar sus imágenes sensoriales.

1.10.1.1. Definición de la estrategia

Para Moreillon (2007) Las experiencias sensoriales son un aspecto significativo de nuestro conocimiento de trasfondo. La imagen sensorial es una parte importante de nuestros esquemas. Cuando pensamos en nuestras experiencias sensoriales, estamos creando representaciones de esas experiencias en nuestros recuerdos. De hecho, nuestros recuerdos más poderosos están unidos a experiencias sensoriales. Un olor o un sabor puede desencadenar un recuerdo largamente recordado-pan horneado en el horno en la cocina de la abuela o la tierra húmeda que señala el renacimiento en la naturaleza cada primavera.

Cuando llevamos nuestro conocimiento sensorial a la lectura de un texto, somos los directores de la película que juega dentro de nuestro cabezas Las películas que creamos a medida que leemos son más ricas si incluyen una variedad de detalles sensoriales.

Los lectores que pasan a textos no ilustrados deben aplicar su propia imaginación y lo que tienen aprendido a través de sus experiencias con los medios visuales y otras entradas sensoriales para crear imágenes e imágenes sensoriales para los personajes, ajustes, y parcelas, así como información presentada en textos. Los aprendizajes que enfocan la atención de los estudiantes en cada sentido de modo individual ayuda a los lectores a desarrollar su capacidad para identificar y utilizar cada sentido para mejorar la comprensión.

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner nos recuerda que la gente aprende mejor en maneras diferentes. Algunos alumnos tienen competencias diversas y fuertemente desarrolladas para el aprendizaje que enfatizan uno o más de sus sentidos. Los estudiantes con inteligencias visual-espacial, musical y cinestésicas pueden utilizar sus sentidos de la vista, del oído, o el tacto espontáneamente mientras generan el significado del texto. Los educadores pueden aprovechar estas preferencias e invitar a estos niños a compartir sus dones con sus compañeros de clase.

1.10.1.2. Cómo enseñar la estrategia

Los estudiantes que pueden hacer conexiones entre sus experiencias sensoriales y su lenguaje pueden entonces utilizar sus sentidos para comprender el texto. Los educadores quienes comprenden el papel de la participación en las lecturas en voz alta pueden añadir rimas y canciones para enriquecer el texto escrito.

Aumentar las historias invitando a los niños a manipular objetos tales como tableros de franela y títeres, pues esto apela al sentido del tacto así como a la vista. Para ayudar a los estudiantes a

desarrollar plenamente cada sentido, los educadores pueden diseñar lecciones que se centran en los sentidos individuales.

- **Vista**

Nuestros ojos tienden a monopolizar nuestros sentidos. Los lectores pueden usar su memoria visual para crear imágenes mentales. Aunque los textos con lenguaje descriptivo e imágenes sensoriales para las que los estudiantes tienen conocimientos básicos que son los más fáciles de visualizar, los educadores pueden guiar a los estudiantes mientras practican esta estrategia con casi cualquier texto. Invitar a los estudiantes a cerrar los ojos e imaginar el texto mientras se lee en voz alta, y luego pedirles que compartan las imágenes en sus cabezas, es la técnica básica utilizada para enseñar la visualización.

Los lectores pueden usar la información visual en las lecturas para crear una impresión de acompañar la obra de arte y así demostrar que las imágenes realmente cuentan una historia.

- **Escucha**

Lo más importante de estos títulos es que deben leerse en voz alta, deben ser escuchados, para ser apreciados. Esto los convierte en selecciones perfectas para las estrategias de pensamiento en voz alta usadas en la enseñanza de las estrategias de comprensión lectora.

Ser capaz de cantar mientras lee ayuda a la comprensión de los jóvenes lectores; Estos textos son particularmente efectivos para los niños que aprenden un segundo idioma.

- **Tacto**

¡Hay libros que deben tocarse! El movimiento es otra forma de que los educadores apelan al sentido del tacto. Además de los títeres, aplaudir con rimas y gestos durante la lectura aumentan el interés de los lectores con el texto.

• Del gusto y del olfato

Algunos libros simplemente piden que lo prueben. ¡La mayoría de las personas, incluidos los lectores, pueden ser motivadas a través de sus estómagos! Por ejemplo, los lectores pueden probar y oler arroz o fideos condimentados con curry indio o salsa de soja japonesa antes de leer libros ilustrados, cuentos populares o textos informativos sobre esas culturas. Olfateamos con cada aliento que tomamos, y muchos de nuestros recuerdos más tempranos y vívidos están asociados con este sentido.

Usar el olfato para lograr la comprensión es posiblemente la habilidad más difícil de enseñar. Esto requiere que los educadores sean espontáneos y preparados para el momento de la enseñanza. Los educadores pueden abrir las ventanas de la sala de clase o de la biblioteca cuando está lloviendo para oler la humedad mientras lee acerca de la lluvia y la primavera.

1.10.1.3. Indicadores para verificar estrategia

Zimmermann & Hutchins (2003) dan algunos consejos para llevar una óptima sesión de clases. Estos consejos serán tomados en esta investigación como rúbricas para evaluar la estrategia después de cada sesión de clases.

- La imagen te ayuda a desarrollar una apreciación más profunda de lo que lees.
- Las imágenes mentales están conectadas a tus experiencias de vida y recuerdos.
- Las imágenes mentales te producen no sólo instantáneas de lectura, sino también emociones y/o sentimientos también.
- La lectura con las imágenes sensoriales te hace la lectura divertida
- El uso de imágenes sensoriales te ayuda a pasar de una interpretación literal de la historia a un análisis y un nuevo pensamiento.

1.10.1.4. Importancia

Para Moreillon (2007) las imágenes sensoriales son parte del conocimiento de fondo que los lectores aportan a un texto. Ayudar a los estudiantes a utilizar todos sus sentidos mientras leen textos apoya su comprensión. Las imágenes sensoriales también tienen el potencial de aumentar el disfrute de los lectores y la memoria de sus experiencias literarias. Los educadores pueden agregar aportes sensoriales a los compromisos literarios para dramatizar la poderosa influencia de nuestros sentidos sobre el proceso de significación. Mediante el modelado, los educadores comparten sus respuestas sensoriales únicas con el lenguaje y las imágenes presentadas en los textos. Los maestros pueden modelar de manera efectiva cómo utilizar los propios sentidos para comprender el texto de manera más completa y obtener mayor placer de la lectura. Las imágenes sensoriales también ayudan a los estudiantes a almacenar eventos de lectura en sus recuerdos.

1.10.2. Activar o construir conocimiento de fondo

El conocimiento previo es todo lo que como lector se trae a un libro: su historia personal, todo lo que ha leído o visto, sus aventuras, las experiencias de su vida cotidiana, sus relaciones, sus pasiones. Todo eso se convierte en su conocimiento de fondo.

Para Zimmermann & Hutchins (2003) El conocimiento previo se colorea de acuerdo a cómo la gente lee. Dos lectores pueden releer la misma novela, poema, cuento o ensayo y tienen una reacción muy diferente a ella cada vez debido a experiencias de vida nuevas y diferentes entre ellos. El significado que se obtiene de una pieza está entrelazado con el significado que le brinda.

Ocurre una estratificación, un lazo del pasado con el presente, una amalgama de ideas y experiencias antiguas y nuevas. Mientras se lee, a veces necesita activar o despertar el conocimiento de fondo y, a veces, se necesita desarrollarlo. Se fortalece este proceso cada vez que se lee y cada

vez que se habla de lo que se ha leído. Además, el acto mismo de vivir tu vida se suma a tus conocimientos previos.

Cuando el docente lea para el lector, aliente que se mire las imágenes, el título, la descripción del autor, el texto en letras pequeñas. Hable de qué podría ser el libro. Comparta lo que se piensa. Al hacerlo, sin siquiera leer el primer párrafo, se habrá creado el conocimiento de fondo del lector sobre lo que está por venir. Muéstrole al lector cómo se lee, cómo diferentes tipos de lecturas tienen diferentes estructuras y formatos.

Si lee un libro sobre un perro o un gato, hable sobre las mascotas que tenías de niño. Si está leyendo sobre ir a la ciudad, cuente sobre la primera vez que vio un gran rascacielos o, si es una persona de la ciudad, la primera vez que fue al campo y comprendió que había campos abiertos y bosques. Comparta recuerdos de sus abuelos, sus tías y tíos, la familia que quedó atrás en Europa o África o Asia. Hable de sus amigos y de las cosas tontas que hicieron cuando eran niños.

Sus recuerdos y experiencias de la infancia son fascinantes para el lector. Sumergir a los lectores en sus recuerdos le ayuda a construir conocimiento de fondo.

Es lo mismo cada vez que se lee algo que es totalmente desconocido para alguien. Digamos que recoge un libro de texto médico, un folleto legal o un manual de computadora. Si no se tiene conocimiento básico sobre medicina, derecho o computadoras, lo pasará muy mal dando sentido a lo que se lee. El conocimiento previo es como Velcro. Ayuda a que se adhiera la nueva información. Cuanto más conocimiento de fondo se desarrolla y utiliza, más se puede entender y recordar nueva información

1.10.2.1. Definición de la estrategia

Para Moreillon (2007) antes de abrir un libro, unirse a un sitio web o sentarse en una sala de cine o frente a la televisión, nuestras mentes adultas comienzan a activar lo que ya sabemos, pensamos o creemos sobre el tema del evento sobre el que estamos

entrar. Se desarrolla esta habilidad en el transcurso de muchos años de conocer y saludar nuevas experiencias. Nuestros cerebros buscan patrones; nuestro pensamiento implica hacer conexiones. Entender la importancia del conocimiento de fondo para la comprensión es fundamental porque se conecta nueva información con conocimiento previo antes de integrar y organizar la nueva información. Al igual que la cola del elefante, el conocimiento de fondo siempre está detrás de nosotros para respaldar nuestra comprensión. Es la suma de las experiencias previas que traemos a cada nuevo encuentro con el texto.

El conocimiento previo es lo que el lector aporta al evento de lectura. La interpretación de cada lector y cada lectura del texto son potencialmente únicos. Esta teoría ayuda a explicar nuestras respuestas individuales a la literatura, el arte y la música y se puede aplicar más ampliamente a nuestras respuestas generalizadas en todas las áreas de aprendizaje.

Presentar lecciones y unidades de estudio con lluvia de ideas y preguntas sobre qué ideas previas e información poseen los lectores sobre temas particulares es un componente esencial del diseño de la lección.

Si los estudiantes tienen los esquemas necesarios, tienen apoyo para saltar a la experiencia de ingresos. Si aún no tienen un esquema, entonces es responsabilidad del educador ayudarlos a desarrollar conocimientos básicos.

1.10.2.2. Cómo enseñar la estrategia

Para Moreillon (2007) El proceso de compartir sus propias historias y aprender sobre las experiencias de los estudiantes es una parte natural de la construcción de relaciones en el aula

Al enseñar lecciones de estrategia de conocimientos previos, los educadores se deben enfocar en modelar las muchas maneras en que se puede hacer conexiones antes, durante y después de la lectura; lo cual apoya a la creación de significados. Los

educadores deben hacerles saber a los estudiantes qué ideas se les ocurren antes de comenzar a leer un libro u otro recurso. Compartir conocimientos previos durante la lectura requiere que los educadores se detengan y reflexionen; esto ayuda a los estudiantes a comprender que la lectura es un proceso complejo y no lineal que va más allá de las denominaciones literales de las palabras en la página. Después de leer, compartir conexiones ayuda a los lectores a acceder a los mensajes y temas sugeridos por el texto. Hablar sobre cómo estas conexiones respaldan la comprensión es una parte importante de aprender a activar y usar conocimiento de fondo. Los educadores deberían ser específicos al compartir cómo sus conocimientos básicos los ayudaron a comprender el texto y alentar a los estudiantes a ser específicos también.

A medida que el docente lee con el lector, modele los diferentes tipos de conexiones leyendo un párrafo y diciendo: "Oh, eso me recuerda..." Aproveche la oportunidad para hablar acerca de otros libros que ha leído sobre un tema similar, para discutir un artículo de un periódico, para que aparezca cosas sobre las que solo se pregunta. Esta es una oportunidad de contar historias, compartir recuerdos vívidos, incidentes divertidos, pérdidas conmovedoras. Lo que está haciendo es mostrarle al lector que la lectura va mucho más allá de las palabras en la página. Entra al pasado y en el mundo. Se conecta a los libros que leyó hace 20 años y a los editoriales que leyó ayer.

Para Zimmermann & Hutchins (2003) Los niños aprenden relacionando su comprensión de algo nuevo con lo que ya saben. Tienen que procesar lo que están leyendo, hablar sobre ello, escribir sobre él, meditarlo. Así es como hacen las conexiones que les permitirán recordar lo que leen. Cuando los lectores se alimentan de hechos aislados, es posible que puedan recordarlos por un corto período de tiempo, pero esos hechos nunca llegarán a sus recuerdos a largo plazo. Un lector joven es mucho más apto para recordar historias, libros e incidentes que son significativos

porque se conectan con otras cosas en su vida. Animar al lector a usar su conocimiento de fondo y agregarle información continuamente es clave para convertirse en un lector ávido y reflexivo, por no hablar de un adulto interesante y comprometido.

Keene y Zimmermann (citado por Moreillon, 2007) sugieren que los lectores establecen tres tipos de conexión: el texto con sí mismo, texto a texto y texto a mundo. Los lectores pueden usar cada uno de estos marcos para identificar la fuente de sus conexiones de conocimiento previo. Estos marcos también proporcionan formas de pensar y hablar sobre libros y ayudar a los lectores a construir esquemas. Las preguntas relacionadas con cada uno de estos tipos de conexión proporcionan a los educadores las herramientas para involucrar a los estudiantes en la lectura activa. Después de que los educadores practican la metacognición al pensar en voz alta y compartir sus conexiones oralmente, pueden usar los comentarios resultantes para involucrar a los estudiantes en hacer sus propias conexiones y pensar cómo las conexiones los ayudan a comprender los textos.

• **Conexión texto a uno mismo**

Las conexiones texto a uno mismo requieren que los educadores conozcan a los niños a su cuidado y que estén familiarizados con las vidas hogareñas de los estudiantes y las comunidades locales.

Al modelar las conexiones de texto a uno mismo, los educadores pueden usar el cuestionamiento en voz alta para compartir sus procesos de pensamiento. Plantear y contestar preguntas puede ser un vehículo efectivo para hacer que la comprensión sea accesible a los estudiantes a través del conocimiento previo. Estas preguntas se centran en tres áreas de conexión de texto a uno mismo: sentimientos, experiencias e ideas:

- ¿Alguna vez te has sentido como el (los) personaje (s) en esta historia? Describe lo que sucedió y cómo te sentiste.

- ¿Has tenido una experiencia similar? Compara tu experiencia con la del personaje (s).
- ¿Has escuchado o leído esta información antes? Qué quiere decir esta información para ti?
- ¿Cómo conectas una historia o información a sus propias experiencias de vida?
- ¿Te ayuda a entenderlo mejor?

- **Conexión texto a texto**

Los estudiantes pueden ser guiados para hacer conexiones entre textos. En un sentido amplio, un texto puede ser cualquier comunicación desde la cual una persona tenga sentido. Las siguientes preguntas se centran en hacer conexiones de texto a texto. Ellas pueden ser utilizadas para guiar el pensamiento de los educadores y estudiantes mientras modelan y practican esta estrategia:

- ¿Alguna vez has leído otro libro o visto una película en la que los personajes tienen sentimientos o experiencias similares a las de esta historia? Describe cómo son.
- ¿Alguna vez has leído otro libro o visto una película en la que un elemento de la historia (escenario, argumento, conflicto, tema o estilo) es similar al de esta historia? Describe cómo son.
- ¿Has leído otro libro o visto una película en la que el escritor utilizó lenguaje o estructura de texto similar a la de esta historia? Describe cómo estos textos son similares.
- ¿Cómo hacer conexiones con textos familiares que lo ayuden a comprender el nuevo texto?

- **Conexiones texto a mundo**

Con conexiones de texto a mundo, los lectores extienden su pensamiento más allá de los detalles de lo que leen, escuchan y ven para conectar temas de historias con problemas de vida más grandes. Estos temas a menudo incluyen problemas sociales y políticos relacionados con la historia o la actualidad. Estas son

algunas preguntas que se pueden usar para guiar el pensamiento de los educadores o estudiantes a medida que practican las conexiones de texto a mundo:

- ¿Cuál cree que fue el mensaje o propósito de la autora al escribir esta historia o presentando esta información?
- ¿Sugirió el autor un mensaje que se conecta con ideas más grandes sobre la manera en que las cosas están en el mundo? ¿Qué sabes de estos problemas?
- ¿Cuál crees que fue la opinión o perspectiva del autor sobre las grandes ideas en este texto? ¿Estás de acuerdo? ¿Por qué o por qué no?
- ¿Cómo hacer que las conexiones a problemas más grandes lo ayuden a comprender este texto?

1.10.2.3. Indicadores para verificar estrategia

Zimmermann & Hutchins (2003) dan algunos consejos para llevar una óptima sesión de clases. Estos consejos serán tomados en esta investigación como rúbricas para evaluar la estrategia después de cada sesión de clases.

- Tus recuerdos y experiencias tienen un impacto crítico en la forma en que entiendes y respondes a lo que lees
- Tus conocimientos previos hacen que las ideas e información nuevas se "peguen" en su almacén de información existente.
- Los puntos de conexión (consigo mismo, con un texto y con el mundo) te ayuda a recordar y disfrutar mejor tu lectura.
- Los conocimientos básicos te hacen ir más allá de las palabras de la página, lo que te permite recordar experiencias pasadas, recordar textos similares y relacionarte con el mundo que te rodea.
- Al carecer de información suficiente para comprender lo que está sucediendo, aumentar tus conocimientos básicos con una fuente externa (maestra, amiga, experta, diccionario, enciclopedia, libro de referencia, etc.) te puede orientar y permitir que continúes.

- El conocimiento de fondo es la piedra angular de las estrategias de pensamiento. Cuando sabes cómo activar los conocimientos previos pertinentes, ves imágenes mentales más detalladas, haces preguntas más profundas y estás más capacitado para extender tu pensamiento.

1.10.2.4 Importancia

Los maestros de aula pueden modelar de manera efectiva su pensamiento y demostrar su conocimiento previo individual, identificar la necesidad de información adicional de antecedentes y compartir respuestas únicas a los textos. Pueden usar el cuestionamiento para proporcionar a los estudiantes ventanas con sus propias conexiones y ayudar a los estudiantes a comprender cómo la información de fondo es necesaria para que los textos sean más comprensibles.

Al reducir la interacción alumnos-maestro y reforzar estas estrategias en el aula, los educadores pueden ayudar a los estudiantes a aprender a utilizar los conocimientos básicos para dar sentido a la gran cantidad de textos que encuentran para tareas escolares y para lectura independiente y investigación.

1.10.3. Interrogatorio

Hacer preguntas es indispensable para crear y fortalecer el diálogo continuo del lector con la página. Las preguntas ayudan al lector a aclarar ideas y profundizar la comprensión. Las preguntas conducen a los lectores a profundizar el tema, estableciendo un diálogo con el autor, provocando en las mentes de los lectores qué es esto lo que les importa. Si se hace preguntas mientras se lee, estás despierto. Se está pensando. Se está interactuando con las palabras.

Con frecuencia, los padres no tienen idea de cómo responder a estas interminables preguntas: ¿Por qué hay nubes? ¿Cómo crece la hierba? ¿Por qué es la nieve blanca? ¿Por qué los gansos graznan? ¿Los peces duermen? ¿Cuánto pesa un colibrí? En la desesperación, podrían cambiar el tema o presentar una débil explicación para desviar el tema. De

hecho, esas preguntas muestran la brillantez de una persona desde niño. Él solo quiere resolver las cosas. Solo quiere saber cómo encajan todas las piezas de su mundo. Los niños tienen la curiosidad natural de los grandes científicos. Como padre, es importante alentarlos a hacer las preguntas reales, esas preguntas que realmente los desconciertan, incluso si no puede responderlas.

Para Zimmermann & Hutchins (2003) Preguntarse mantiene la imaginación viva y la curiosidad bien sintonizada. Hacer preguntas es parte de permanecer abierto para maravillarse y alertar al mundo que te rodea. Hacer preguntas es cómo se entienda al mundo. Alentar al lector a hacer preguntas mientras lee es parte de una tarea grande que inspira a maravillarse. Hay muchas cosas por las que hay que preguntarse: me pregunto qué es un agujero negro. Me pregunto por qué las personas arriesgan sus vidas para escalar el Monte Everest. Me pregunto cómo comenzó la vida. Me pregunto qué pasa cuando morimos. Me pregunto. . . Antes de comenzar a leer un libro con el lector, juegue el juego "Me pregunto".

Este impulso natural de hacer preguntas y descubrir qué sucede es fundamental para hacer la lectura divertida Si es divertido, el lector lo hará. Si no es así, lo evitará como la peste.

Hacerse preguntas permite que la lectura sea divertida. Pero para saber cómo preguntar, el lector debe escuchar primero al docente. No se trata de hacerle preguntas al aprendiz. En cambio, se trata de modelar; lo que significa ser curioso compartiendo las preguntas que se tiene mientras se lee. No hay que apresurarse a las respuestas de inmediato; es necesario dejar que las preguntas se queden al aire. Se hace varias preguntas y luego se deja que el lector haga su parte haciendo preguntas que le vienen a la mente: "Me pregunto... ", "¿Por qué?", "¿Qué significa esto?", "Esa fue una gran pregunta. ¿Tienes más?", "Tu pregunta me hizo pensar en otra pregunta", "¿Cómo...? "

Pero la definición de esta estrategia es sencilla y no tiene nada que ver con las preguntas formuladas por una fuente externa. Los buenos lectores generan preguntas antes, durante y después de la lectura.

1.10.3.1. Definición de la estrategia

Para Moreillon (2007) Los educadores deben modelar cuestionamientos que extiendan a los lectores más allá de los hechos encontrados "en la línea" (en la impresión o ilustraciones), para pensar entre líneas, para pensar más allá del texto. Las preguntas de nivel superior requieren que los alumnos analicen, sinteticen o evalúen información. Los profesores reconocerán que los estándares de alfabetización informativa, como el uso de información crítica, competente y creativa, así como el logro de la excelencia en la generación de conocimiento, se apoyan de manera efectiva a través de preguntas de orden superior.

Los educadores pueden modelar y los estudiantes pueden practicar usando el simple comienzo de oración "Me pregunto. . . ." Preguntas que pueden responderse en el texto, preguntas que requieren pensar o investigar más allá del texto, y preguntas que parecen no tener respuestas en absoluto puede invitar al lector a entrar en la historia o fuente informativa. Las preguntas pueden enmarcar la exploración del lector. Las preguntas despiertan la mente.

Hacer y contestar preguntas antes, durante y después de la lectura ayuda a los lectores a establecer, desarrollar y mantener una conversación interna mientras se relaciona con el texto.

1.10.3.2. Cómo enseñar la estrategia

Para Moreillon (2007) Cultivar el pensamiento "Me pregunto" es una forma segura de enseñar esta estrategia. La siguiente lista brinda ejemplos de iniciadores de preguntas adicionales que pueden guiar a los educadores a medida que modelan el cuestionamiento y estimulan a los estudiantes a medida que lo practican.

- Me pregunto . . .
- Quien . . . ? Qué . . . ? Dónde . . . ? Cuando . . . ?
- Cómo . . . ?
- Por qué . . . ?
- ¿Qué significa eso?
- ¿Cómo eso te hace pensar en ti mismo, en tu experiencia de vida, en otro texto o en el mundo?
- ¿Esa pregunta te hace pensar en otra pregunta?

Además de "Me pregunto", los educadores a menudo le piden a los estudiantes que hagan preguntas utilizando los "Cinco Ws" - "Quién", "Qué", "Dónde", "Cuándo" y "Por qué", junto con "Cómo". En el nivel de conocimiento, estas preguntas clarificadoras sitúan al lector en la historia o texto informativo y son ayudas básicas para la comprensión. Crear una matriz de categoría que tenga en cuenta las preguntas que se plantean antes, durante y después de la lectura puede servir como una guía para que los lectores puedan emular cuando están leyendo y planteando sus propias preguntas.

Durante y después del proceso de cuestionamiento, una matriz puede guiar a los estudiantes a observar y codificar detalles sobre las preguntas. ¿Respondió la pregunta "en la línea" en el texto (código con *), o el lector utilizó su propio conocimiento de fondo para inferir la respuesta "entre líneas" (código con **)? Si la pregunta no fue respondida (código con ***), ¿cómo se puede encontrar una respuesta o hay una respuesta a esta pregunta? Pensar de esta manera sobre las cinco WS y cómo ayuda a los lectores a comprender que estas preguntas fundamentales pueden usarse para profundizar en un texto y pueden conducir a preguntas y pensamientos sofisticados.

Los educadores pueden proporcionar organizadores gráficos de matriz de categoría como el anterior indicado para uso de los estudiantes, ya que leen textos y practican estrategias de cuestionamiento en situaciones de aprendizaje en grupos pequeños,

compañeros o individuales. Los organizadores como este pueden hacer que los alumnos recuerden hacer preguntas durante el proceso de lectura.

Los educadores usan la estrategia de Think-aloud para modelar el interrogatorio que comienza con la estrategia de encuadre enmarcada por la portada de un libro, continúa durante la lectura del libro y se extiende más allá de la lectura. Con esta estrategia, el cuestionamiento impulsa al lector a través de la historia, creando un diálogo entre los personajes, el autor, el ilustrador, el texto y el lector mismo. El hecho de preguntar y responder preguntas motiva al lector a seguir leyendo para preguntar y responder más preguntas. Este nivel de compromiso con los textos ayuda al lector a lograr comprensión y ofrece una ventana hacia los significados más profundos asociados con el acceso al mensaje o tema del autor e ilustrador y los significados personales hechos por el propio lector

El cuestionamiento también debe practicarse con textos en áreas de contenido por lo que a menudo se pide a los estudiantes que respondan preguntas literales, inferenciales y evaluativas. Ouzts (Citado por Moreillon, 2007) señala que una forma de abordar las preguntas es estudiar relaciones de preguntas y respuestas (QAR en sus siglas en inglés). En este modelo, se les pide a los estudiantes que clasifiquen las preguntas por la fuente de sus respuestas. Es la pregunta literal; ¿Se encuentra "en la línea"? Las respuestas a estas preguntas pueden encontrarse en una parte específica del texto, o pueden requerir que los lectores sintetizen la información encontrada en varios puntos del texto. Es la pregunta inferencial; ¿Se encuentra "entre líneas" combinando la información en el texto con el conocimiento de fondo del lector? Es la pregunta evaluativa; ¿Requiere que los lectores hagan un juicio o declaren una opinión? Categorizar sus propias preguntas por tipo y respuestas por sus fuentes ayuda a los estudiantes a comprender las formas en que las preguntas respaldan la comprensión.

Convertirse en un experto en la identificación de QAR también puede ayudar a los estudiantes a negociar preguntas y respuestas de prueba estandarizadas. Otros modelos de cuestionamiento también están disponibles para enseñar cuestionamientos como una estrategia de comprensión de lectura. El cuestionamiento recíproco, o "ReQuest" de Manzo (Citado por Moreillon, 2007), involucra a la clase que lee el texto en silencio antes de que el educador le dé una pregunta inmediata, tales como "¿Cuándo ocurre la historia, en el pasado, presente o futuro?". Los estudiantes luego responden haciendo preguntas relacionadas tales como "¿Comienza la historia con 'Hace mucho tiempo, cuando los dinosaurios deambulaban por la tierra?'" Otra estrategia, cuestionando al autor, o "QtA" de Beck (Citado por Moreillon, 2007), reta a los estudiantes a plantear preguntas para determinar lo que quiere decir el autor. Estas preguntas están dirigidas a exponer los supuestos del autor y para aclarar el significado pretendido. A través de la planificación colaborativa, los educadores pueden combinar textos desafiantes y apropiados con estas estrategias también.

La enseñanza de estrategias de cuestionamiento es una de las muchas áreas del currículo para las cuales la colaboración entre los maestros de aula es crucial. La recolección del conocimiento más íntimo de los alumnos por parte de los maestros y sus conocimientos y experiencias previas y el amplio conocimiento de la literatura y el acceso a los recursos, constituye un terreno fértil para alimentar a los lectores quienes llegan a ser competentes al hacer y contestar preguntas mientras leen.

1.10.3.3. Indicadores para verificar estrategia

Zimmermann & Hutchins (2003) dan algunos consejos para llevar una óptima sesión de clases. Estos consejos serán tomados en esta investigación como rúbricas para evaluar la estrategia después de cada sesión de clases.

- Las preguntas te ayudan a interactuar con el autor, descubrir lo que te importa y te ayudan a descubrir qué quieres aprender.
- Las preguntas te ayudan a darle sentido a tu lectura.
- Las preguntas mantienen su mente alerta mientras interactúas con las palabras.
- Cuando te interrelacionas con las preguntas, tu lectura se enriquece.
- Algunas preguntas no tienen respuestas fáciles. Pero todas las preguntas inspiran a pensar y generar discusiones
- Las preguntas son puntos de partida para profundizar en el significado de la historia o la información que está siendo leída
- Las preguntas te ayudan a descubrir qué sucede a continuación. Las preguntas te guían a una búsqueda de respuestas.
- Las preguntas te llevan a nuevas ideas, nuevas perspectivas y preguntas adicionales.

1.10.3.4 Importancia

El cuestionamiento es un componente esencial de la comprensión lectora, de la investigación y del pensamiento crítico. En resumen, el cuestionamiento es una clave para el aprendizaje. En el rápido ritmo de cambio de nuestro siglo XXI rico en información, el cuestionamiento puede ser más importante que nunca, proporcionando a los lectores un camino a seguir. En lugar de sentirse abrumado por la información, los estudiantes pueden enfocarse en preguntar y responder preguntas que se relacionan con sus propósitos.

Al reducir la proporción de interacción alumno-maestro en el punto de instrucción, los educadores pueden controlar mejor el cuestionamiento y el pensamiento de los estudiantes, así como su participación en el aprendizaje cooperativo.

1.10.4. Hacer predicciones e inferencias

Hay muchos lectores que pueden "leer" maravillosamente. Parecen leer con fluidez, pero no se conmueven con lo que leen y son indiferentes a

la hora de terminar una lectura. Raramente hacen predicciones o se relacionan con los personajes. Se apresuran por las páginas para cumplir las tareas asignadas, pero se les escapa la comprensión real. Para ellos, las palabras son solo sonidos entrelazados. No hay significado. Otros estudiantes no pueden crear una interpretación personal de lo que están leyendo. Se sientan durante horas de clase con el maestro que los dirige para descubrir el significado del autor. No se les ha enseñado a confiar en sus propias interpretaciones.

Entonces, ¿cómo puede ayudar a al alumno a aprender a inferir? El primer paso es alentarla a hablar y pensar en su propia respuesta a lo que lee. "¿Qué opinas?" Es una buena manera para comenzar. "¿Qué te llamó la atención sobre esto?" Con unas simples preguntas y un oído receptivo, se ayuda a crear un sentido de pertenencia. Cuando el lector se da cuenta del poder que tiene para darle sentido a lo que lee, se enganchará con la lectura.

Para Zimmermann & Hutchins (2003) Los juegos de palabras ayudan a los estudiantes a prestar atención a pistas, hacer preguntas, conectar su experiencia de fondo con la evidencia, hacer predicciones y confirmar o actualizar sus conjeturas para ganar el juego. Los juegos de palabras son una manera lúdica de desarrollar el pensamiento inferencial de su alumno y, en última instancia, su capacidad de lectura.

Cuando se lee con el alumno, se le ayuda a descubrir palabras desconocidas animándolo a usar sus habilidades inferenciales. Demuestre que las pistas para descifrar la palabra misteriosa a menudo están en la imagen y en las oraciones anteriores. Deje que te escuche razonar a través de cómo llegaste a la palabra que tiene más sentido. Hazlo divertido, como resolver un acertijo. De vez en cuando, anima las cosas con una suposición fuera del contexto

Se sugiere que la diferencia entre el niño inteligente y el niño superdotado es que el niño inteligente es bueno para memorizar, mientras que el niño superdotado es bueno para adivinar. ¡Qué mejor regalo para darle al estudiante que modelar, cómo adivinar lo que vendrá en una

historia; luego puede relajarse y ver cómo él mismo se hace cargo de este simple pero crítico concepto!

El mero hecho de mirar el título y la portada de una lectura plantea preguntas sobre lo que está por venir. A partir de las predicciones del docente basadas en pistas recopiladas de esta evidencia, los alumnos se preparan para descubrir nuevas ideas, responder preguntas, seguir una aventura y conocer nuevos personajes.

Los escritores dan pistas, pero los lectores tienen que acumular la evidencia y sacar conclusiones para ellos mismos. A menudo, los significados más profundos de un libro o historia van mucho más allá de lo que se dice literalmente. Puede llamárseles lecciones de vida, nuevas ideas o la moraleja de la historia. El hecho es que encontrar estas verdades más grandes es una de las razones por las que la gente lee. Los niños necesitan el desafío de pensar mucho y experimentar sus propios "ajás".

Comentarios tales como: "Las predicciones me ayudan a prestar atención para ver si realmente sucede", "Infiero cuando tengo la sensación de que algo está pasando en el libro, pero el autor no me lo ha dicho realmente con las palabras" o "Una inferencia es lo opuesto a una referencia porque una referencia es una fuente que está justo frente a ti, y una inferencia es información que tienes que armar tú mismo" de parte de lectores, aportan a la eficacia de esta estrategia. Algunos enunciados como: "Predigo ... " , "Creo que .. . " , "Mi suposición es .. . " , "Eso es exactamente lo que pensé acerca..." , "Ahora, esto es una sorpresa que..." , "Mi conclusión aquí es... " son excelentes para plantear inferencias.

Hablar con el lector sobre la vida cotidiana es la piedra angular de su futuro éxito en el pensamiento inferencial. Comparte el pensamiento detrás de las decisiones como docente. Estar dispuesto a admitir que no estás seguro de algo, pero explica lo que piensas hasta ahora. Una conversación como "Mira esas nubes oscuras. Supongo que vamos a tener un poco de lluvia esta tarde "o" voy a dejar de leer por un minuto para que podamos pensar juntos sobre todo lo que esto significa", ayudará al estudiante a desarrollar su capacidad de pensar e inferir.

Si los maestros quieren aulas en las que "nuestras especulaciones cubren el mundo", si quieren que los niños lleven "nuevas verdades, nuevos hechos, nuevas ideas", deben enseñarles a los estudiantes el poder de inferir. ¿Cómo podrían los docentes iniciar un estudio de estrategia para inferir? Un libro ilustrado convincente, un artículo periodístico provocativo, un breve capítulo de una novela o una página de revista pueden ser fuentes para modelar nuestro pensamiento y comenzar a construir una definición colectiva de lo que significa inferir.

Para Moreillon (2007) Los textos predecibles son una opción lógica para aumentar la confianza de los estudiantes en su capacidad para predecir palabras individuales o elementos de la historia. Los poemas que riman y los libros ilustrados ofrecen a los lectores la oportunidad de predecir la palabra al final de la siguiente línea de rima.

Los educadores pueden compartir textos que los estudiantes no han leído previamente para mostrarles cómo el autor o el poeta ha construido un patrón predecible mediante el uso de la rima. Esto puede ser divertido para los estudiantes, ya sea que sus hipótesis estén o no de acuerdo con el original. Los educadores pueden compartir su pensamiento a medida que modelan este importante proceso cognitivo.

La inferencia, que permite a los lectores hacer sus propios significados basados en pistas limitadas en el texto, requiere más sofisticación que la predicción. Inferir significado a nivel de palabra requiere una cantidad significativa de experiencia en el lenguaje. Para los estudiantes que hablan inglés, los libros que incluyen términos en otros idiomas ofrecen práctica para inferir el significado de la palabra; los estudiantes que son hablantes hábiles o lectores de otros idiomas pueden proporcionar las definiciones después de que sus compañeros de clase con dominio del inglés hayan hecho sus inferencias.

1.10.4.1. Definición de la estrategia

A medida que leen y plantean preguntas, los lectores a menudo se encuentran respondiendo sus propias preguntas con predicciones sobre lo que sucederá a continuación o con inferencias

extraídas de las creaciones del autor o del ilustrador. La estrategia "en línea" de predicción y la estrategia "entre líneas" para inferir a los lectores rápidos que pasen la página para descubrir si sus hipótesis son correctas.

Para Moreillon (2007) Las predicciones son conjeturas sobre lo que sucederá a continuación basado en lo que se conoce al leer el texto; la predicción también puede involucrar el conocimiento de fondo de los lectores. Las inferencias requieren que los lectores vayan más allá del significado literal; utilizan la impresión y las ilustraciones más sus conocimientos previos y experiencia para interpretar el texto. A través de estos procesos, los lectores encuentran pistas o puntos de conexión, hacen predicciones o inferencias y sacan conclusiones. Estas conclusiones o interpretaciones son una parte crítica de la comprensión de lectura. Los lectores que hacen predicciones e inferencias antes, durante y después de leer están involucrados activamente en el proceso de creación de significado.

Los autores consumados e ilustradores de libros ilustrados, capítulos y novelas bien contruidos tienen respeto por el conocimiento que los lectores aportan a la experiencia literaria. Ellos dejan pistas para que los lectores los guíen durante el viaje de lectura. Se basan en los lectores para dar cuerpo a sus textos haciendo conexiones entre las pistas y los conocimientos, valores y creencias de los lectores. La importancia de la predicción y la inferencia en la comprensión lectora proviene de la naturaleza transaccional del evento de lectura. Si entendemos la lectura como una transacción entre un texto, un lector y el contexto en el que se experimenta el trabajo, entonces la denotación literal de las palabras en la página y el contenido de las ilustraciones son solo una parte de la historia. Para que ocurra la transacción, el lector debe interpretar el texto. La interpretación única de cada lector es entonces un componente esencial de la comprensión.

La estrategia de inferencia de la enseñanza puede ser muy gratificante tanto para los estudiantes como para los educadores. A menudo se les pide a los lectores que interactúen con los significados literales en las páginas, pero la inferencia requiere que cada lector considere sus propias creencias, valores y experiencias antes de sacar conclusiones.

Los lectores deben tomar la información provista por el autor o ilustrador y pasarla a través de su propia visión del mundo para determinar qué tiene sentido para ellos. Por definición, la inferencia requiere que cada lector construya un significado que haga que el texto sea un reflejo de su experiencia. De esta manera, el texto se integra en el esquema del lector o conocimiento de fondo y tiene el potencial de cambiar ese esquema. Los lectores que sobresalen en la inferencia en realidad pueden experimentar una sensación de reescribir el texto a medida que leen. ¿Qué mejor manera podría ser sentir copropiedad junto con el autor y el ilustrador? A través de este profundo proceso de comprensión, los significados recién hechos de un lector son más personales, más valorados personalmente y más recordados.

A medida que enseñamos la estrategia de inferencia, primero modelamos y luego invitamos a los lectores a conectarse profundamente, en lugar de superficialmente, con textos. Al igual que un elefante que usa su cabeza, les pedimos a los lectores que usen todas sus facultades mentales para pensar entre las palabras y para pensar entre líneas y a través de las imágenes que se ofrecen en la página o pantalla. Antes de que puedan hacer predicciones o inferencias, los lectores deben reunir el texto y la suma total de sus conocimientos previos. Deben usar sus cabezas a su máximo potencial.

1.10.4.2. Cómo enseñar la estrategia

Se puede usar una variedad de oraciones y preguntas para impulsar las exploraciones de los lectores con predicción e inferencia:

- Lo predigo. . .
- Mi suposición es eso. . .
- Sospecho que. . .
- Creo que esta pista significa eso. . .
- Sabía que esto pasaría después porque. . .
- Concluyo eso. . .
- ¿Qué pistas dio el autor, el ilustrador o los lectores?
- ¿Qué veo en mi imaginación que no está en la página?
- ¿Por qué sucedió eso? ¿Qué sucederá después?
- ¿Qué pasará después? ¿Estaba en lo correcto?
- ¿Qué tiene sentido?
- ¿Qué intentaba decir el autor en esta historia?
- ¿Qué estaba tratando de mostrar el ilustrador?

Los educadores pueden apoyar la práctica de esta estrategia por parte de los estudiantes mediante el uso de organizadores gráficos que requieren que los estudiantes escriba lo que piensan. Al proporcionar evidencia de la impresión o ilustraciones, los estudiantes pueden "ver" sus propios procesos de pensamiento y los de sus compañeros en papel. Una matriz de categorías especifica la evidencia de las palabras e ilustraciones, el conocimiento de fondo de conexión y la predicción o inferencia resultante.

1.10.4.3. Indicadores para verificar estrategia

Zimmermann & Hutchins (2003) dan algunos consejos para llevar una óptima sesión de clases. Estos consejos serán tomados en esta investigación como rúbricas para evaluar la estrategia después de cada sesión de clases.

- Una inferencia puede ser la respuesta a una pregunta planteada a medida que se lee la historia.
- Una imagen sensorial es una inferencia en forma de imagen.

- Inferir implica pensar con anticipación sobre lo que podría suceder a continuación. Tú haces predicciones y luego las confirmas o rechazas.
- Inferir el significado de palabras desconocidas usando el contexto de la oración y las pistas en la imagen permite descubrir qué tendría más sentido.
- Sentir empatía por los personajes, reírse de una broma, descubrir una respuesta a un enigma, tener una idea sobre el escenario de una historia, reaccionar a los hechos y resolver un misterio son parte del pensamiento inferencial.

1.10.4.4 Importancia

Para Moreillon (2007) Predecir e inferir antes, durante y después de la lectura son estrategias de comprensión que pueden apelar al sentido de aventura y desafío de los lectores. Algunos autores e ilustradores han creado textos que aprovechan estos aspectos de la lectura. Los educadores tienen un papel fundamental en la identificación de textos ejemplares que ayudan a los estudiantes a practicar estas estrategias. Cuando los lectores leen para probar sus hipótesis, su motivación, nivel de participación y disfrute de los textos puede aumentar significativamente. Un aspecto importante de la predicción e inferencia de la enseñanza es reconocer que la coincidencia de las predicciones o inferencias lógicas de los lectores con las intenciones de los autores y los ilustradores no es tan significativa como la interacción activa de los lectores con el texto. A través de la colaboración, los educadores pueden diseñar, implementar y evaluar efectivamente lecciones que demuestren el uso de la predicción y la inferencia.

Los maestros pueden apoyar efectivamente a los estudiantes a medida que predicen e infieren tanto cuando leen mientras incorporan pistas impresas y visuales en el desarrollo de sus propios escritos e imágenes mentales. Predecir e inferir son similares a los cuestionamientos en que los estudiantes deben

tener la oportunidad de explorar completamente sus pensamientos y conexiones individuales. Una proporción menor de interacción alumno- maestro permite a los educadores maximizar la interacción antes, durante y después de la lectura. Los educadores proporcionan estrategias de pensamiento en voz alta para demostrar cómo utilizar estrategias de comprensión de lectura para mejorar su propia comprensión del texto.

Aunque se proporcionan organizadores gráficos para registrar predicciones e inferencias, los estudiantes también pueden usar notas adhesivas para registrar sus ideas y colocarlas en las cubiertas de libros o páginas del texto donde encontraron evidencia, establecieron conexiones e hicieron predicciones o inferencias.

1.10.5. Determinar ideas principales

Para Zimmermann & Hutchins (2003) Se separa los hechos dispares del conocimiento sólo si se toma el tiempo para determinar qué es importante y sintetizar esa información para que tenga sentido. En la lectura y en la vida, se debe perfeccionar las habilidades de discriminación entre lo que es importante y lo que no es

Las cosas eran más simples para los estudiantes cuando todo lo que tenían que hacer era encontrar la idea principal en su lectura de la escuela. En un texto escrito solo para este propósito, se enfoca en la frase de apertura o el párrafo final para identificar la esencia de cada lectura. Se pensaba que eso era todo lo que había que hacer. Pero la mayoría de las obras de no ficción no están organizadas de esta manera considerada, aunque aburrida, elegante. Una parte crítica de la comprensión es la capacidad de separar lo no esencial de lo esencial.

¿Lo que es importante? Determinar la importancia tiene que ver con saber por qué está leyendo y luego tomar decisiones sobre qué información o ideas son más importantes para comprender el significado general de la lectura. En la vida diaria, continuamente se determina lo que es importante, se establece prioridades, se toma decisiones sobre lo que

debe hacerse ahora y lo que puede esperar. Imagine que el calentador no funciona en la primera mañana de otoño. Se llama al reparador. Mientras él revisa las cosas, esperas el veredicto pero también se piensa en el auto de 12 años con 160,000 millas, el techo que necesita algo de mantenimiento, el estado de tu cuenta de ahorros. El técnico le dice que puede pasar otro invierno con el calentador existente, pero no puede garantizarlo. Pesa el costo de una nueva unidad en comparación con el tiempo y la mano de obra para las piezas de repuesto. Estableciendo las prioridades en tu mente, determinando lo que es importante ahora mismo, decide quedarse con la reliquia por una temporada más.

En su vida diaria, continuamente determina lo que es importante, establece prioridades, toma decisiones sobre lo que debe hacerse ahora y lo que puede esperar. La capacidad de descubrir qué es lo más importante en el texto comienza con varias acciones simples que debe tomar antes de leer: decidir su propósito de lectura; conscientemente buscando nuevos hechos; leyendo con preguntas específicas en mente; y comprender que el diseño, particularmente en el texto de no ficción, brinda valiosas pistas sobre lo que es importante. Incluso los niños pequeños pueden entender cómo integrar estos pasos en sus vidas cotidianas de lectura. Cuando son usados adecuadamente, estos pasos son herramientas poderosas para determinar lo que es importante.

¿Del por qué se está leyendo? Conocer el propósito de lectura ayuda a determinar qué es importante. Puede leer para escapar, para reír, para aprender, para perseguir pasiones, para responder a las preguntas, para prepararse para una presentación, para terminar una tarea. Leer una revista de diseño de interiores en la línea de pago del supermercado es muy diferente de leer la próxima novela para su grupo de libros. Al hojear las páginas de la revista, puede observar tomas antes y después de cocinas y baños y obtener algunas ideas para la próxima renovación. Puede que incluso hojear una buena receta, pero estás pasando el tiempo, sin extraer conscientemente la información clave. La novela de tu club de lectura es diferente. No solo quiere recordar la trama, los personajes y la secuencia de eventos, sino que también debe reflexionar en su cabeza para que pueda

contribuir a la conversación. Su propósito de lectura afecta cuán cuidadosamente lee y tiene un impacto en lo que usted determina que es importante.

Otra razón para leer es que tiene una pregunta que impulsa su búsqueda. El lector descubre el valor del diseño. En muchas obras de no ficción, incluidos los libros de texto, el diseño proporciona consejos cruciales para identificar lo que es importante. Los títulos, títulos en negrita, imágenes con leyendas, citas, líneas de tiempo, gráficos y mapas brindan información valiosa sobre lo que es importante. El docente ayuda al lector a leer antes el material factual prestando atención a todos estos consejos. Las características del texto son como señales de tráfico para quien lee: Señalan lo que es importante y cómo avanzar. Los títulos, los encabezados en negrita, las imágenes con leyendas, las citas, los cronogramas, los gráficos y los mapas brindan información valiosa sobre lo que es importante.

Cada lectura tiene una fotografía con una leyenda que representa aspectos a tratar. Tenga en cuenta que las imágenes a menudo reflejan la información más importante en una página, y el título lo resalta aún más. Sin enfocarse en la tabla de contenido, las imágenes y los subtítulos, el lector podría perder la oportunidad de darse cuenta de lo que está sucediendo.

La curiosidad impulsa a la gente a descubrir información importante para ellos. Sin una sensación de asombro, sin querer saber más, las personas encontrarán que leer es una habilidad aburrida y vacía. Un lector puede llevar a cabo la moción de descubrir la idea principal, pero la curiosidad impulsa la búsqueda y lo convierte en un detective comprometido que puede identificar pistas y determinar qué es realmente importante.

1.10.5.1. Definición de la estrategia

Para Moreillon (2007) los docentes son muy conscientes de los desafíos que enfrentan los estudiantes cuando se enfrentan a un exceso de información. No es fácil para los lectores adultos

competentes evaluar el aluvión diario de datos para determinar qué es importante; para los niños puede ser realmente desalentador. Los estudiantes de hoy, "milenials" que nacieron en la era de la información, pueden no estar al tanto de las distinciones que pueden y deben establecerse entre los datos, la información, el conocimiento y la sabiduría. Para ser útil, los datos deben estar organizados en algo accesible como información. La información es sólo un conjunto de hechos hasta que alguien determina su importancia, la internaliza y la convierte en conocimiento mediante el uso. Y aunque no todos estén de acuerdo en las manifestaciones de sabiduría, sabemos que requiere una acumulación de conocimiento y la capacidad de discernir conexiones y relaciones. Clasificar estas distinciones es fundamental para los estudiantes, para los trabajadores y para los ciudadanos de este siglo. Es importante que los educadores anclen las experiencias formales de los estudiantes con la información dada para que puedan transferir este conocimiento a experiencias externas a la escuela.

Las ideas principales siempre dependen del propósito de una lectura. Si los estudiantes están leyendo textos de ficción y explorando elementos de la historia, entonces los personajes, el escenario, la trama y el tema son las ideas principales. Cuando diferentes lectores interpretan el texto, pueden determinar diferentes temas. Aunque a los estudiantes se les debe enseñar a buscar ideas principales tal como se definen en las pruebas estandarizadas, rara vez hay una idea principal absoluta para cualquier texto dado. Distinguir lo más importante de lo que es algo o menos importante requiere que los lectores transmitan nueva información a través de sus entendimientos previos. Los lectores deben determinar qué se puede olvidar y emitir juicios sobre lo que se debe recordar e integrar en sus esquemas.

El propósito del lector para una lectura se encuentra en el centro de este proceso. Si alguien está leyendo un texto informativo para el más reciente y más inusual descubrimiento científico para

satisfacer su propia curiosidad, lo más probable es que se concentre en una idea principal diferente que si estuviese realizando una investigación para un informe de cinco páginas o estudiando para un examen de ciencias. Si lee para encontrar la idea principal en un pasaje de una prueba estandarizada, el lector buscará la mejor respuesta desde la perspectiva del fabricante de la prueba. Al practicar y aplicar esta estrategia, los lectores tienen la oportunidad de usar la evaluación, una habilidad de pensamiento de orden superior.

Las ideas principales se pueden determinar a nivel de texto, capítulo, página, pasaje, párrafo u oración (palabra). Tanto los textos de ficción como los informativos utilizan diferentes tamaños de letra o estilos para alertar a los lectores sobre ideas y conceptos importantes. Algunos textos de ambos tipos usan estructuras de texto predecibles, como secuenciación, pregunta y respuesta, causa y efecto, o problema y solución para guiar a los lectores. Las palabras de señal indican qué estructura se está utilizando. Por ejemplo, estas son algunas palabras que indican la secuenciación: primero, siguiente, luego y finalmente. Una vez que los estudiantes toman conciencia de estos soportes de lectura, pueden incorporarlos a sus propios textos escritos por estudiantes. De hecho, el uso de estas estructuras en sus propios escritos puede ser una de las mejores maneras para que los estudiantes practiquen y demuestren el dominio de las estructuras de texto.

Hacer visibles las decisiones subyacentes, como los propósitos de lectura, es especialmente importante para los estudiantes que están aprendiendo inglés. También es fundamental brindar a los estudiantes, en todos los grados y niveles de competencia lectora, oportunidades para determinar y establecer sus propios propósitos de lectura, una habilidad de aprendizaje permanente. Mientras se enseña a determinar las ideas principales, el modelo de los educadores, luego se invita a los lectores a hacer juicios sobre qué ideas son más importantes y cuáles son menos

importantes. Las ideas principales son la base sobre la cual descansan los detalles. Como un elefante que debe soportar su gran peso en las piernas fuertes, se pide a los lectores que piensen en las ideas principales como la base que sostiene los detalles de apoyo. Los lectores deben aprender cómo priorizar la información como una habilidad esencial en la comprensión de la lectura, así como en la lecto-escritura informacional. Se puede usar ideas principales para desarrollar sus esquemas y reforzar su capacidad de almacenar y recordar información.

1.10.5.2. Cómo enseñar la estrategia

Para Moreillon (2007) Los lectores no pueden ni deben intentar registrar, recordar o integrar cada pedazo de información que ven o leen en sus esquemas. Las ideas principales brindan a los estudiantes la oportunidad de emitir juicios sobre el valor de la información y utilizarla de manera efectiva.

Al extraer información relevante, los lectores deben destilar lo esencial de una oración, una imagen, un pasaje, un párrafo, un capítulo o un texto completo. En el nivel de la oración, los estudiantes pueden deducir y aprender el significado del nuevo vocabulario al determinar las ideas principales. En el nivel de párrafo, los estudiantes pueden estar aprendiendo sobre el patrón académico del discurso en la segunda lengua, en el cual la oración principal presenta la idea principal y la oración final la re-expresa. Con oportunidades para practicar esta estrategia en todos estos niveles de complejidad, los estudiantes pueden desarrollar sus habilidades para separar las ideas principales de los detalles de apoyo. Aquí hay algunas de las preguntas que pueden ayudar a los estudiantes a determinar las ideas principales:

- ¿Cuál fue mi propósito para leer?
- ¿Qué nuevas ideas o hechos aprendí?
- ¿Qué quiero recordar de este texto?
- ¿Qué haré con esta información?

- ¿Cuál fue el propósito del autor o del ilustrador al escribir o ilustrar este texto?

La determinación de las ideas principales requiere que los lectores descarten cierta información. Con un propósito claro en mente, un lector puede decidir qué información ignorar. Dicha información puede ser superflua para sus propósitos, o puede ser información que ya conoce y, por lo tanto, no necesita registrar. A medida que evalúa esta nueva información, el lector puede optar por sustituir una palabra nueva con un término más familiar de su vocabulario de conocimiento previo en esta área de contenido. Finalmente, estará en posición de considerar la información restante que satisfaga sus propósitos y determinar una idea principal o ideas para registrar y almacenar en su memoria, una idea principal que puede modificar o cambiar su esquema sobre este tema. Su idea principal es un juicio; él debería ser capaz de defender su opinión

Los educadores pueden modelar la siguiente secuencia y dar a los estudiantes muchas oportunidades para practicar estas estrategias:

- Establezca un propósito para la lectura.
- Vista previa de las cubiertas y las leyendas de la lectura; hojear las ilustraciones.
- Vista previa de las características del texto (ideas principales): títulos, subtítulos, leyendas, gráficos, mapas, líneas de tiempo y gráficos.
- A medida que lee, disminuye la velocidad cuando conozcas vocabulario nuevo o conceptos difíciles.
- Utiliza el glosario.
- Deténgase para hablar sobre su lectura, tome notas y escriba sobre lo que es aprendizaje.
- Vuelva a leer o use otras opciones de refuerzo cuando el significado no sea claro. Una parte fundamental del trabajo con

ideas principales implica registrar un aprendizaje significativo mientras lee o ve.

La toma de notas compartida es una manera de comenzar a los estudiantes en el camino de tomar notas efectivas. Los educadores deberían usar el pensamiento en voz alta para demostrar cómo destilan las ideas principales de un pasaje y luego mostrarles a los estudiantes su proceso para tomar apuntes que reflejen claramente lo que aprendieron. Los estudiantes deben tener muchas experiencias trabajando con compañeros y en grupos pequeños para hablar de textos, determinar ideas principales y luego tomar notas en hojas de apuntes grupales o individuales. El siguiente paso después de tomar notas es usarlas para resumir el aprendizaje. Por definición, los resúmenes se centran en las ideas principales. Una vez más, los educadores pueden primero modelar el resumen mientras revisan las notas del grupo y luego compilan resúmenes de clase completa de las ideas principales que se encuentran en las notas. Practicar al escribir resúmenes de compañeros y grupos pequeños ayuda al alumno a prepararse para resumir de forma independiente. Al realizar proyectos de investigación o investigación a largo plazo, se puede pedir a los lectores que resuman su aprendizaje al final de las sesiones de creación de apuntes. Estos resúmenes sirven como evaluaciones formativas del progreso de los estudiantes hacia la comprensión de los temas bajo investigación.

El propósito de la lectura se establece claramente al principio. El alumno primero lee el fragmento completo, luego revisa el propósito de la lectura y lee el extracto por segunda vez. Durante la segunda lectura, borra información que ya se conoce o hechos que no se ajustan al propósito de la lectura. Luego, puede hacer sustituciones que expliquen el vocabulario o los conceptos. Los estudiantes pueden practicar este proceso en fotocopias de textos, eliminando información sin importancia tachándolas con un lápiz, agregando sustituciones con bolígrafo y usando marcadores

para indicar ideas principales. Después de participar en este proceso, el lector utiliza las ideas principales para tomar notas con sus propias palabras. A partir de las notas, puede componer un resumen en sus propias palabras y en oraciones completas. Los estudiantes también son alentados a escribir sus preguntas mientras hacen notas o resumen.

Cualquier texto puede apoyar la enseñanza y el aprendizaje de esta estrategia, y es importante mencionar que se deben usar todos los tipos de texto. Se puede encontrar un apoyo efectivo para esta estrategia en artículos de revistas y periódicos, folletos y panfletos, todas las formas de medios de comunicación y libros de texto. Siempre que sea posible, los conjuntos de texto creados para apoyar el aprendizaje de esta estrategia deben incluir todos estos formatos. Las lecturas de estos textos en particular pueden y deben usarse para enseñar a determinar las ideas principales. Estos textos a menudo se escriben por encima de los niveles de lectura competentes de los estudiantes y no siempre toman en cuenta el conocimiento previo de los lectores. Para proporcionar andamiaje para leer estos textos, los educadores pueden construir organizadores gráficos que ayuden a los lectores a centrarse en las ideas principales que se encuentran en palabras clave, encabezados, subtítulos, leyendas y otros apoyos antes, durante y después de la lectura. Un libro de texto es, de hecho, un libro de referencia y puede integrarse en proyectos de investigación junto con otros recursos de referencia.

1.10.5.3. Indicadores para verificar estrategia

Zimmermann & Hutchins (2003) dan algunos consejos para llevar una óptima sesión de clases. Estos consejos serán tomados en esta investigación como rúbricas para evaluar la estrategia después de cada sesión de clases.

- Determinar la importancia tiene que ver con saber por qué estás leyendo y luego tomar decisiones sobre qué información o ideas

son más importantes para comprender el significado general de la pieza.

- Conocer su propósito de lectura es un factor importante para determinar qué es importante cuando lee. Afecta la forma de leer con cuidado y tiene un impacto en lo que usted determina que es importante.
- Anotar las características del texto lo ayuda a rescatar información importante del texto. Las ideas en negrita y el etiquetado de imágenes, proporcionan una alerta sobre la importancia.
- Para determinar la importancia, prioriza conscientemente la información para tomar decisiones sobre lo que es esencial y lo que es menos esencial.
- Leer para agregar al conocimiento de fondo dirige su búsqueda de información que es importante.
- Iniciar una búsqueda para determinar información importante a menudo comienza con la generación de una pregunta.
- Los autores dejan pistas sobre lo que creen que es importante recordar. Frases como "como resultado" y "en resumen" lo alertan para que busque información esencial

1.10.5.4 Importancia

Para Moreillon (2007) Determinar la idea principal puede ser una de las estrategias más valiosas que puede desarrollar un lector del siglo XXI. Clasificar lo que es importante en el diluvio de información es clave para tener sentido y usar la información para generar conocimiento. Este es un proceso complejo. Las ideas principales siempre dependen del propósito de la lectura y el juicio del lector. Los educadores deben dar a los estudiantes la oportunidad de participar con los mismos textos para diferentes propósitos.

A través de la colaboración, los docentes de aula pueden diseñar, implementar y evaluar con eficacia las lecciones que ayudan a los estudiantes a desarrollar su capacidad de juzgar la

importancia. La determinación de ideas principales, la creación de notas y el resumen son estrategias interconectadas. Al reducir la proporción de interacción estudiantes-maestro, los educadores están en mejores condiciones de ofrecer a los estudiantes valiosas conferencias de escritura. Además de compartir su aprendizaje a través de la escritura, los estudiantes pueden crear representaciones lógicas, realizar dramas, construir modelos y usar otros sistemas de signos para resumir lo que han aprendido.

1.10.6. Usar opciones de reparación

Si la película mental de un lector se apaga, él sabe que necesita reducir la velocidad, releer y volver a poner la “película” en su cabeza. Si no surgen preguntas, él sabe que debe dejar de soñar despierto y concentrarse. Si nada parece importante en lo que lee, sabe que necesita descubrir por qué. Si no establece ninguna conexión entre el texto y su vida o el mundo en general, necesita detenerse, hacer un balance y pensar de forma más deliberada sobre qué conocimiento de fondo tiene y qué necesita construir. Si no puede volver a contar, o poner lo que ha leído en sus propias palabras, es una señal que no comprende. Aprender a usar las 7 claves de comprensión lectora es un paso importante para convertirse en un lector con una caja de herramientas llena de estrategias de lectura efectivas.

Para Zimmermann & Hutchins (2003) es exactamente lo mismo con la lectura. A veces te encuentras en un terreno desconocido. Nunca has leído un libro que tenga un vocabulario tan desafiante. Nunca has leído sobre la pesca con mosca, la historia egipcia o la genética. Es difícil, y necesita estrategias para abrirse paso de forma segura y significativa. La relectura (“ir hacia atrás para seguir adelante”) es una de las mejores estrategias de reparación que hay. A menudo, una simple lectura, esta vez con más concentración, hará que un lector vuelva a la pista si ha perdido su tren de pensamiento o se encontró con una palabra desafiante.

1.10.6.1. Definición de la estrategia

¿Cómo sabe un lector cuándo ha perdido la comprensión? Controlar su propio significado y volver a encarrilarse cuando ha perdido el rumbo pueden ser las tareas más difíciles para cualquier lector novato. La estrategia de reparación ofrece a los lectores procesos que pueden usar para recuperar el significado, como releer, leer con anticipación o descifrar palabras desconocidas. La parte difícil es saber cuándo usar estas opciones.

Las primeras cinco estrategias de comprensión lectora presentadas anteriormente, activar el conocimiento de fondo, usar imágenes sensoriales, hacer preguntas, predecir e inferir, y determinar ideas principales, pueden usarse tanto para reconocer una pérdida de comprensión como para recuperarla. Cuando el lector ya no hace conexiones mientras lee, debería comenzar a sospechar que ha perdido el hilo del significado. Los textos se vuelven aburridos rápidamente cuando el lector no puede hacer las conexiones de texto, de texto a texto o de texto a mundo. Sin tener en cuenta su conocimiento previo y experiencia previa, la distancia entre el autor, el texto y el lector se hace más amplia y puede convertirse en un espacio demasiado amplio para cruzar. Un lector que se esfuerza por hacer avisos de significado cuando se interrumpe la comunicación ofrecida por las conexiones; la voz en su cabeza se calla.

¿Y qué sucede cuando la película en su cabeza se detiene o la pantalla queda en blanco? El lector que ya no puede visualizar la historia o la información presentada en el texto ha perdido la comprensión. Con sus sentidos desactivados, la imaginación del lector ya no puede acceder al significado detrás de la impresión en la página. La lectura que no involucra la imaginación no toca la mente o el corazón, y la experiencia vivida o la información no se almacena en la memoria. La importancia del texto no se encuentra por ningún lado.

Para Moreillon (2007) Cuestionar, predecir e inferir son actividades que expresan curiosidad. Cuando el lector no está cuestionando al autor o al texto, cuando no está tratando de hacer y responder sus propias preguntas, sin duda ha perdido el interés y puede haber perdido la comprensión también. Los lectores que predicen lo que vendrá después están siguiendo de manera activa un camino que los lleva a la información que puede confirmar o refutar sus conjeturas. Si el interés del lector disminuye y ya no está interesado en seguir leyendo para saber más, es probable que ya no encuentre significado en la lectura. Hacer inferencias también muestra un compromiso de desentrañar el significado en el texto. Cuando la emoción desaparece, la comprensión es a menudo una víctima.

Perder la capacidad de determinar qué es lo más importante también puede ser una señal de que la comprensión se pierde. Cuando el lector no puede distinguir entre ideas principales y detalles de apoyo, puede indicar un estado de abrumamiento por el texto. Sin la capacidad de utilizar sus esquemas para el marco narrativo o para las estructuras de texto con el fin de poner la información presentada en una jerarquía de importancia, el lector puede ser enterrado rápidamente sin sentido. Sin saber a qué prestar atención mientras lee, el lector puede frustrarse y desconectarse rápidamente.

¿Qué debe hacer un lector cuando se vuelve evidente que ha perdido la comprensión? Pues utiliza opciones de reparación, por supuesto! Los educadores deben enseñar a los lectores a reconocer los síntomas de la comprensión perdida y luego proporcionarles herramientas para arreglar su significado.

Aprender un autocontrol para la comprensión y luego utilizar las opciones de reparación cuando se pierde la comprensión le da a los lectores la responsabilidad de su propio proceso, la propiedad que es fundamental para el éxito de la lectura

independiente de por vida. La estrategia de reparación permite a los lectores tener éxito.

1.10.6.2. Cómo enseñar la estrategia

Para Moreillon (2007) los pensamientos en los que los educadores y los lectores más hábiles modelan tanto su pérdida como su recuperación de la comprensión son esenciales para ayudar a los lectores menos competentes a entender el proceso en dos partes. Los lectores competentes deben primero modelar cómo supervisar la comprensión y notar cuando se pierde, y luego cómo elegir y utilizar las opciones de reparación para recuperarla.

Preguntas para monitorear la comprensión

- ¿Estoy haciendo conexiones?
- ¿Estoy visualizando y usando todos mis sentidos mientras leo?
- ¿Estoy haciendo preguntas?
- ¿Estoy haciendo predicciones e invocando mientras leo?
- ¿Estoy determinando ideas principales?
- ¿Puedo resumir lo que estoy leyendo?

Si no puede responder "sí" a estas preguntas, es posible que haya perdido la comprensión. ¿Qué puedes hacer? Utiliza las opciones de reparación y recupera tu comprensión.

Como sugiere esta estrategia, el monitoreo de la comprensión debe ser continuo a lo largo de la lectura. Los lectores que esperan hasta que lleguen al final del texto antes de darse cuenta de que no tienen idea de lo que significa han perdido el tiempo y el esfuerzo al haber dejado atrás su pérdida de comprensión. La pérdida de comprensión puede desarrollarse en la palabra, oración, párrafo, capítulo o nivel de texto completo. Parece natural que los lectores principiantes comiencen a investigar este fenómeno a nivel de palabra.

Estos son algunos de los pasos que los lectores toman cuando aprenden vocabulario nuevo. Al intentar leer una palabra

desconocida, los estudiantes aprenden a omitir la palabra y leer hasta el final de la oración. Entonces pueden adivinar el significado o reemplazar la palabra desconocida con una que tenga sentido. Luego deben volver a leer tanto la oración anterior a la que tiene la palabra desconocida como la oración en cuestión con la palabra sustituida para determinar si tiene sentido. Se anima a los lectores a usar claves de contexto -las palabras alrededor de la palabra desconocida y las imágenes en textos ilustrados- para descubrir el significado. También pueden buscar partes de la palabra desconocida con las que ya estén familiarizadas. Después de seguir estas estrategias principales, los lectores pueden elegir consultar recursos secundarios. Pueden comenzar con funciones de texto como el glosario o el índice. Si estas características no están disponibles, pueden consultar un diccionario o enciclopedia. También pueden preguntarle a un compañero. Los educadores deben equilibrar proporcionar a los estudiantes respuestas a las preguntas a nivel de palabra, incitando a los lectores a descubrir el significado de la palabra por sí mismos a través de una o más de estas opciones. Es importante recordar que, al enseñar todas las estrategias de comprensión lectora, la independencia del lector es el objetivo final.

Zimmermann & Hutchins (2003) explican cuando un lector no está entendiendo:

- La voz en la cabeza cambia. Se deja de tener una conversación con el texto y simplemente se pasa las palabras. Rápidamente, se está aburrido o confundido y probablemente no se recordará lo que se ha leído.
- La cámara dentro de la cabeza se apaga. Ya no se tiene una imagen mental de lo que se está leyendo. Esta es un indicio de que la comprensión ha sido interrumpida.
- La mente comienza a vagar y se está pensando en todo tipo de cosas diferentes, pero no en lo que se está leyendo. Se sabe entonces que necesita volver a conectarse.

- No se puede recordar lo que se acaba de leer. Debería ser capaz de volver a contar lo que se lee. Si no, se sabe que necesita regresar, concentrarse y concentrarse más en la comprensión.
- No está haciendo o respondiendo preguntas mientras se avanza. Cuando no se formula o responde las preguntas, probablemente se necesita más conocimiento de fondo o necesita centrarse con mayor propósito en el texto.
- Se encuentra con personajes y no se recuerda cuándo fueron presentados. No se ha hecho un seguimiento de lo que está sucediendo.

Una vez que el lector se dé cuenta de que está confundido o se encuentra fuera de foco, puede hacer algo al respecto. Aquí hay algunas herramientas de reparación para usar si no comprende:

- Relectura
- Lectura con anticipación
- Plantear nuevas preguntas
- Dibujar inferencias
- Haciendo predicciones
- Calculando palabras desconocidas
- Buscando ayuda de una fuente externa
- Detenerse a pensar
- Conectando la lectura al conocimiento de fondo
- Tratando de obtener una imagen mental
- Mirando la estructura de la oración
- Inspección de imágenes y otras funciones de texto
- Leer la nota del autor
- Escribir sobre partes confusas
- Conscientemente pensando en el mensaje de la pieza
- Definir el propósito de por qué estamos leyendo en primer lugar

Para Moreillon (2007) leer y leer con anticipación son las opciones de reparación más fáciles de modelar y practicar. Parar para pensar es también fácil de modelar, pero los estudiantes deben

tener claro qué fue lo que impulsó al lector a leer, leer o detener la lectura en primer lugar. En las estrategias think-aloud, los educadores deben proporcionar a los estudiantes una amplia gama de posibilidades, como una palabra o frase desconocida o un concepto difícil o nuevo, un nuevo personaje, un cambio en el hablante o en el punto de vista, o una incapacidad para resumir lo que se ha leído

Usar una ilustración o una función de texto (como una palabra en negrita del glosario) son opciones que los lectores deben conectarse con la estrategia de determinar las ideas principales. Pedir ayuda a alguien es lo último, pero no menos importante, en el primer conjunto de opciones de reparación. Cuando los educadores modelan la obtención de ayuda de alguien, deben articular claramente el tipo de ayuda que necesitan. "No lo entiendo" no es suficiente. Los lectores deben aprender a ser más específicos sobre la pérdida de comprensión y el tipo de ayuda que buscan. Por ejemplo, un lector puede pedir ayuda para entender por qué un personaje actuó de una manera particular o cómo un gráfico ilustra la idea que se encuentra en la impresión. El uso de un lenguaje preciso es una parte importante del modelado al hacer preguntas de reparación de compañeros y adultos.

Cuatro opciones más siguen este conjunto inicial. La identificación de palabras desconocidas debe demostrarse usando primero claves de contexto, como se indicó anteriormente. La estructura de oraciones o sintaxis proporciona a los lectores pistas de contexto importantes sobre la parte del habla de la palabra desconocida. Estas opciones se pueden modelar, practicar y reforzar con ejercicios para completar una palabra, en los que los educadores piensan en voz alta y los estudiantes completan los espacios en blanco. Los estudiantes formulan la hipótesis de la parte del discurso requerida y usan las claves del contexto para sugerir palabras faltantes. Averiguar palabras desconocidas leyendo entre líneas es un tipo de inferencia. Los estudiantes pueden hacer

inferencias sobre todos los elementos de la historia, así como sobre las causas raíz o los efectos resultantes de la información presentada en textos expositivos. Para hacer inferencias efectivas, los estudiantes deben usar con éxito sus conocimientos previos, que es la siguiente opción. El auto reconocimiento de que no tienen suficientes conocimientos previos es, por supuesto, necesario antes de que puedan remediarlo.

Las últimas cuatro opciones requieren una gran cantidad de sofisticación por parte del lector. Los autores e ilustradores brindan a los lectores una visión de los temas y significados de los textos desde la perspectiva de los creadores cuando explican su motivación para escribir o las conexiones con la historia o el tema. Algunos lectores pueden tener dificultades para comprender las notas de los autores, que a veces se escriben para lectores adultos. Escribir se ha llamado "pensar en papel". Hacer un esfuerzo consciente para pensar sobre el mensaje, la moral o el tema del texto es una inferencia de alto nivel. Combinar el pensamiento consciente y escribir sobre lo que no se entiende puede ser más efectivo. Se debe solicitar a los estudiantes que usen la escritura sobre lo no entendido como una opción de reparación.

Redefinir el propósito de la lectura para dar sentido a un texto es una opción avanzada para que los educadores modelen y que los alumnos puedan alcanzar. A medida que los estudiantes aprendieron al estudiar las ideas principales, el propósito de la lectura determina el enfoque del lector. El cuidado con el que los lectores prestan atención a la comprensión tiene mucho que ver con su propósito de lectura y su compromiso con la creación de significado. Con poco esfuerzo en la lectura, los lectores pueden decidir seguir leyendo después de perder la comprensión. Si creen que pueden reconstruir lo que se perdieron o si lo que están leyendo tiene poca importancia en sus vidas. Si, por otro lado, el objetivo principal de un lector es dar sentido a lo largo de la lectura,

entonces probablemente se tendrá que volver a leer y aplicar una o más opciones de reparación para recuperar la comprensión.

1.10.6.3. Indicadores para verificar estrategia

Zimmermann & Hutchins (2003) dan algunos consejos para llevar una óptima sesión de clases. Estos consejos serán tomados en esta investigación como rúbricas para evaluar la estrategia después de cada sesión de clases.

- Al engancharse con la información de la lectura, reconoces cuando el significado desvaría
- El trabajo del lector es saber cuándo el texto tiene sentido y cuándo no.
- Cuando los lectores tienen problemas para visualizar lo que está sucediendo, no pueden volver a contar lo que han leído, carecen de preguntas o predicciones, no pueden encontrar puntos de conexión, no han aprendido algo nuevo, y no disfrutan lo que están leyendo, significa que necesitan aplicar las opciones de reparación
- Ser consciente de cuándo te estás conectando con lo que lees es la clave.
- Los buenos lectores se detienen cuando hay un colapso de comprensión, hacen un balance de la situación, y descubren cómo solucionar el problema.

1.10.6.4 Importancia

Para Moreillon (2007) El uso de la estrategia de reparación es una de las herramientas importantes que los estudiantes pueden desarrollar para mejorar la comprensión de lectura. Las opciones de reparación son tan efectivas como la capacidad de los lectores de monitorear su propia comprensión de los textos. Los educadores y los estudiantes pueden compartir las diversas formas en que se dan cuenta cuando pierden la noción del significado de algo que están leyendo. Las estrategias de pensar en voz alta son esenciales para ayudar a los lectores a

comprender los procesos cognitivos detrás de esta estrategia. Usar las preguntas para activar la lectura para controlar la comprensión y los términos de la opción de reparación tanto en el aula como en la biblioteca ayuda a los estudiantes a fortalecer su capacidad para alcanzar este alto nivel de metacognición.

Los estudiantes pueden desarrollar la capacidad de reconocer y remediar una pérdida de comprensión en un entorno de aprendizaje de apoyo. Los estudiantes deben sentirse seguros para tomar los riesgos implicados en esta estrategia, y todos los compañeros de clase deben comprometerse con el éxito de todos. Es responsabilidad de los educadores crear una atmósfera alentadora que pueda nutrir la exploración de los estudiantes de las opciones de reparación. Una forma de desarrollar ese nivel de confianza en el aula es que los adultos compartan sus propias dificultades para comprender textos desafiantes. En sus colaboraciones, los educadores pueden mostrarles a los estudiantes que ellos también deben asumir riesgos al reconocer su confusión y compartir sus esfuerzos para lograr la comprensión. Aunque las opciones de reparación se pueden enseñar en lecciones formales, la forma más efectiva de enseñar esta estrategia es en momentos de enseñanza con lecturas auténticas y problemáticas.

1.10.7. Sintetizar

La síntesis es el proceso de ordenar, recordar, volver a contar y recrear en un todo coherente la información con la que bombardean nuestras mentes todos los días. Es el rasgo exclusivamente humano que nos permite examinar una gran cantidad de detalles y centrarnos en aquellas piezas que necesitamos conocer y recordar. Es la capacidad de recopilar una variedad dispar de hechos y conectarlos a un tema central o idea. La síntesis consiste en organizar las diferentes piezas para crear un mosaico, un significado, una belleza, mayor que la suma de cada pieza brillante.

Comience por ayudar al alumno a volver a contar las partes más importantes de una historia y luego reduzca a un simple resumen. En la ficción, conoces a los personajes, descubres dónde y cuándo se desarrolla la historia, y te atraen hacia la trama mediante la tensión dramática: un descubrimiento, un accidente, un misterio, un dilema. Esta tensión te mantiene pasando páginas para descubrir qué pasa. Se produce una síntesis al resumir lo que sucedió y lo que significa para uno.

Para Zimmermann & Hutchins (2003) Cuando los lectores sintetizan, identifican la historia esencial y preguntan: ¿Qué significa todo esto para mí? Los lectores extraen más significado del texto a medida que generan preguntas, aplican conocimiento de fondo y lo discuten con los demás. A través del proceso de sintetización, su pensamiento se profundiza y su comprensión crece.

La razón más probable para no entender una lectura es la falta de concentración. La importancia determinante es una forma de entender lo que estás leyendo. Funciona al separar los hechos de todo lo demás. Cuando entiendas los hechos, deberías poder entender tu lectura. “Es tu pensamiento y conocimiento de fondo agregado al resumen. Te ayuda a entender más sobre el libro”.

1.10.7.1. Definición de la estrategia

Sintetizar es poner todo junto. A diferencia de un resumen, que es solo los hechos y solo los hechos, la síntesis va un paso más allá. Es cierto que está compuesto por las ideas principales seleccionadas por el lector, pero a través del proceso de selección el lector analiza la información que ha reunido y la filtra a través de su propia interpretación.

Para Moreillon (2007) La síntesis arroja luz sobre la importancia de los textos desde el punto de vista del lector. Aunque es posible sintetizar la información que se encuentra en un solo texto, la práctica más común de esta estrategia, particularmente desde una perspectiva académica, implica reunir información de varias fuentes. A medida que los lectores sintetizan, clasifican y

evalúan la información. Pueden encontrar acuerdo entre los textos, o pueden encontrar "hechos" contradictorios. Sintetizar, como determinar las ideas principales, requiere que los lectores emitan juicios de valor.

Modelar y practicar esta estrategia de comprensión es una actividad natural para la colaboración entre el aula y la biblioteca. Enseñar a los estudiantes a acceder a la información de manera eficiente y efectiva, evaluar la información de manera crítica y competente, y usar la información de manera precisa y creativa son parte integrante del rol de instrucción del docente de lectura.

La sintetización requiere que los lectores utilicen las estrategias que se ofrecen en este libro para leer, evaluar y usar ideas e información. La síntesis requiere un aprendizaje profundo a más largo plazo.

Para que los estudiantes sinteticen la información de manera efectiva y la hagan suya, primero deben reunirla. Se debe desarrollar todas las estrategias de comprensión de lectura discutidas aprendidas y usarlas para dar sentido. Se debe fusionar la información que se encuentra en diversos recursos, interpretarla y volver a unirla en un todo transformado y coherente. Los lectores que pueden sintetizar pueden considerar las partes y comprender todo el sentido. Los estudiantes que dominan esta estrategia son competentes en la comprensión de los textos que leen, combinando información de múltiples fuentes y transmitiendo esa información a través de sus propias interpretaciones. Es a través de este proceso que los estudiantes generan conocimiento que crea, desarrolla y chequea sus procesos. La persistente sobrecarga de información de la vida del siglo XXI ha hecho que esta habilidad sea más importante que nunca.

1.10.7.2. Cómo enseñar la estrategia

Para Moreillon (2007) La sintetización requiere que los lectores determinen las ideas principales de múltiples fuentes,

resuman información y añadan sus propias interpretaciones. Los organizadores gráficos se pueden usar para ayudar a los lectores a registrar las ideas principales y la información sorprendente, así como sus conexiones, respuestas e interpretaciones. La síntesis es el proceso de aprender de las ideas de los demás y transformar esas ideas a través del análisis y la interpretación para ofrecer un nuevo significado. A través de la síntesis, el alumno se apropia de la información y las ideas. Algunos ejemplos de verbos asociados con la sintetización son construir, diseñar, idear, formular, imaginar, inventar y proponer. Cada una de estas acciones sugiere que el alumno vaya más allá de los hechos para sugerir sus propias ideas, ofrecer sus propias interpretaciones.

La síntesis recuerda a los educadores la importancia de brindar a los estudiantes oportunidades para expresar sus respuestas a los textos que leen. Si, por ejemplo, los estudiantes han estado compartiendo, escribiendo, dibujando y usando otros sistemas de signos para responder a los textos, entonces la síntesis es una consecuencia natural de sus experiencias previas de aprendizaje de lectoescritura. Una forma simple de expresar los componentes de la síntesis que pueden ser particularmente apropiados para los lectores más jóvenes es: Información + Respuesta= Síntesis

El diseño de la unidad es una forma de garantizar que los estudiantes incorporen sus propias interpretaciones en sus proyectos de síntesis. Las asignaciones deben exigir que los estudiantes hagan más que cortar y pegar información y llamarlo un "informe". Diseñar instrucciones para que los estudiantes tengan que pensar sobre las ideas y la información que leen es fundamental. Involucrar a los estudiantes en hacer preguntas auténticas, analizar información y transformarla a través de la síntesis significa esperar que hagan más que regurgitar hechos.

.El hojearo de lectura, el escaneo y la creación de apuntes son sub-capacidades en el proceso de investigación y se pueden enseñar o revisar durante las lecciones de síntesis. . Para los

estudiantes, la práctica de la síntesis les exige dominar un conjunto valioso de habilidades secundarias y estrategias, muchas de las cuales se pueden enseñar de manera más efectiva a través de la colaboración entre las diferentes estrategias

Al elegir textos con el fin de sintetizar ideas e información, los educadores pueden proporcionar a los alumnos conjuntos de recursos de texto cuidadosamente seleccionados en varios niveles de lectura, en varios géneros y en una variedad de formatos, incluidos sitios web y otras fuentes de tecnología. Desarrollar juegos de texto en colaboración puede ser una valiosa experiencia de aprendizaje para todos los profesores, quienes pueden aportar diferentes puntos de vista y perspectivas sobre la mesa. Un educador puede ser particularmente conocedor en el área de recursos impresos; el otro puede ser conocedor de sitios web. Uno puede estar más familiarizado con temas de ficción; el otro puede ser más versado en fuentes informativas. Juntos, los educadores pueden desarrollar conjuntos de textos interesantes para las exploraciones de los alumnos.

1.10.7.3. Indicadores para verificar estrategia

Zimmermann & Hutchins (2003) dan algunos consejos para llevar una óptima sesión de clases. Estos consejos serán tomados en esta investigación como rúbricas para evaluar la estrategia después de cada sesión de clases.

- Determinar la importancia tiene que ver con saber por qué estás leyendo y luego tomar decisiones sobre qué información o ideas son más importantes para comprender el significado general de la pieza.
- Conocer su propósito de lectura es un factor importante para determinar qué es importante cuando lee. Afecta la forma de leer con cuidado y tiene un impacto en lo que usted determina que es importante.

- Anotar las características del texto lo ayuda a rescatar información importante del texto. Las ideas en negrita y el etiquetado de imágenes, proporcionan una alerta sobre la importancia.
- Para determinar la importancia, prioriza conscientemente la información para tomar decisiones sobre lo que es esencial y lo que es menos esencial.
- Leer para agregar al conocimiento de fondo dirige su búsqueda de información que es importante.
- Iniciar una búsqueda para determinar información importante a menudo comienza con la generación de una pregunta.
- Los autores dejan pistas sobre lo que creen que es importante recordar. Frases como "como resultado" y "en resumen" lo alertan para que busque información esencial

1.10.7.4 Importancia

Para Moreillon (2007) La colaboración entre buenas lecturas y el uso de estrategias para enseñar y apoyar a los estudiantes mientras practican la síntesis de información ofrece a los jóvenes la oportunidad de practicar las habilidades de alfabetización del siglo XXI. Aunque no podemos predecir cómo será el mundo cuando los estudiantes de hoy se gradúen del centro de idiomas, podemos estar seguros de que su vida diaria incluirá el acceso, la evaluación y el uso de la información. Al guiar a los estudiantes a través del proceso de alfabetización informacional y exigir que su proceso incluya sus propias interpretaciones de las ideas y la información que leen y visualizan, los educadores pueden ayudarlos a desarrollar las habilidades de pensamiento crítico que necesitarán para negociar los desafíos del futuro. Nunca es demasiado temprano para comenzar a conectar la lectura con la creación de significado y la conexión de la creación de significado con la generación de conocimiento que puede marcar una diferencia en el mundo.

5.2. Justificación

El presente proyecto de investigación se justifica debido a la necesidad de contar con estudios actualizados sobre estrategias de enseñanza para la comprensión lectora del idioma inglés de los estudiantes de inglés del nivel superior. Además existe un compromiso por parte de la educación a ser una fuente estimulante del conocimiento de sus estudiantes para actuar ante los problemas cotidianos, logrando la formación de personas con compromiso y capacidad para intervenir en su entorno.

Por otro lado es necesario es importante que las entidades educativas superiores participen en la formación de una vida económica productiva brindándoles herramientas necesarias para desempeñarse en un mundo globalizado.

Asimismo, existe una razón de carácter social que justifica nuestra investigación, dado que los resultados que se obtengan contribuirán a la obtención de mejores resultados de aprendizaje de la lengua Inglesa de los estudiantes lo que contribuirá al desarrollo de las capacidades de los estudiantes de educación superior con respecto a la comprensión lectura teniendo en consideración los niveles del proceso lector. A su vez el estudio permitirá mejorar la práctica educativa de los docentes que puedan tomar como punto de inicio la información vertida en el presente trabajo de investigación.

5.3. Problema

A partir de los antecedentes ya expuestos anteriormente, se formula las siguientes preguntas:

Pregunta general

¿En qué medida la aplicación del programa ST-READING mejora la comprensión lectora de nivel intermedio del idioma inglés en estudiantes del Instituto Cultural Peruano Norteamericano?

5.4. Conceptualización y Operacionalización de las variables

5.4.1. Definición conceptual de las variables

Variable independiente: Programa ST-READING

Blake (citado por Ordaz y Saldaña, 2005) presenta que el término programa proviene de las raíces griegas, pro: antes y gramma: letra,

entendiéndose como programa a una forma de actividad social organizada con un objetivo específico, limitado en un tiempo y en un espacio. (p. 30). Así mismo, para poder conocer si un programa es efectivo o no es necesario pasar por un proceso evaluador. Para Perez Juste (citado por Ruiz, 2004), evaluar un programa es un proceso sistemático, intencionalmente diseñado para poder obtener información relevante que permita valorar la calidad y los logros de un programa.

Variable dependiente: Comprensión Lectora

En términos amplios la comprensión es la habilidad de los lectores para conseguir significado del texto en donde se coordina activamente numerosos procesos conscientes antes, durante y después de leer. Para Rastegar, Kermani & Khabir (2017) La comprensión lectora es generalmente definida como un proceso por el cual el significado es construido a través de la coordinación de un número de procesos complejos tales como leer las palabras, conocimiento de palabras, organización del texto, estrategias y a un conocimiento del mundo. Se considera la lectura como un proceso fluido llevado a cabo por los lectores.

5.4.2. Definición operacional

Variable independiente: Programa ST-READING

ST- Reading proviene del acrónimo ST que significa estrategia (por inglés strategy) y Reading en inglés que significa lectura. ST-READING son estrategias de comprensión de lectura. Estas estrategias son aplicadas durante la lectura intensiva en textos expositivos en inglés, con el propósito de hacer la lectura un disfrute, mediante la optimización de su comprensión por parte del lector. Si bien es cierto han de ser aplicadas en el nivel intermedio, básicamente las estrategias pueden ser aplicadas en cualquier nivel.

Variable dependiente: Comprensión Lectora

Comprensión lectora dentro del sentido más obvio, es la habilidad para entender información de un texto e interpretarlo apropiadamente. Los buenos lectores son a menudo selectivos, enfocando su atención en las partes del texto que son más apropiadas a sus objetivos. Grabe & Stoller (2011) ofrece una imagen más exacta de comprensión lectora, a través de un conjunto de procesos necesarios. Ningún proceso define comprensión lectora por sí mismo, pero

juntos proveen una exactitud razonable de los procesos requeridos para una lectura fluida

5.4.3. Operacionalización de las variables

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
INDEPENDIENTE PROGRAMA ST-READING	Usar imágenes sensoriales (Using sensory images)	<ol style="list-style-type: none"> 1. La imagen te ayuda a desarrollar una apreciación más profunda de lo que lees. 2. Las imágenes mentales están conectadas a tus experiencias de vida y recuerdos. 3. Las imágenes mentales te producen no sólo instantáneas de lectura, sino también emociones y/o sentimientos también. 4. La lectura con las imágenes sensoriales te hace la lectura divertida 5. El uso de imágenes sensoriales te ayuda a pasar de una interpretación literal de la historia a un análisis y un nuevo pensamiento.
	Activar o construir conocimiento de fondo (Activating or building background knowledge)	<ol style="list-style-type: none"> 6. Tus recuerdos y experiencias tienen un impacto crítico en la forma en que entiendes y respondes a lo que lees 7. Tus conocimientos previos hacen que las ideas e información nuevas se "peguen" en su almacén de información existente. 8. Los puntos de conexión (consigo mismo, con un texto y con el mundo) te ayuda a recordar y disfrutar mejor tu lectura. 9. Los conocimientos básicos te hacen ir más allá de las palabras de la página, lo que te permite recordar experiencias pasadas, recordar textos similares y relacionarte con el mundo que te rodea. 10. Al carecer de información suficiente para comprender lo que está sucediendo, aumentar tus conocimientos básicos con una fuente externa (maestra, amiga, experta, diccionario, enciclopedia, libro de referencia, etc.) te puede orientar y permitir que continúes. 11. El conocimiento de fondo es la piedra angular de las estrategias de pensamiento. Cuando sabes cómo activar los conocimientos previos pertinentes, ves imágenes mentales más detalladas, haces preguntas más profundas y estás más capacitado para extender tu pensamiento.
	Interrogatorio	<ol style="list-style-type: none"> 12. Las preguntas te ayudan a interactuar con el autor, descubrir lo

	(Questioning)	<p>que te importa y te ayudan a descubrir qué quieres aprender.</p> <p>13. Las preguntas te ayudan a darle sentido a tu lectura.</p> <p>14. Las preguntas mantienen su mente alerta mientras interactúas con las palabras.</p> <p>15. Cuando te interrelacionas con las preguntas, tu lectura se enriquece.</p> <p>16. Algunas preguntas no tienen respuestas fáciles. Pero todas las preguntas inspiran a pensar y generar discusiones</p> <p>17. Las preguntas son puntos de partida para profundizar en el significado de la historia o la información que está siendo leída</p> <p>18. Las preguntas te ayudan a descubrir qué sucede a continuación. Las preguntas te guían a una búsqueda de respuestas.</p> <p>19. Las preguntas te llevan a nuevas ideas, nuevas perspectivas y preguntas adicionales.</p>
	Hacer predicciones e inferencias (Making predictions and inferences)	<p>20. Una inferencia puede ser la respuesta a una pregunta planteada a medida que se lee la historia.</p> <p>21. Una imagen sensorial es una inferencia en forma de imagen.</p> <p>22. Inferir implica pensar con anticipación sobre lo que podría suceder a continuación. Tú haces predicciones y luego las confirmas o rechazas.</p> <p>23. Inferir el significado de palabras desconocidas usando el contexto de la oración y las pistas en la imagen permite descubrir qué tendría más sentido.</p> <p>24. Sentir empatía por los personajes, reírse de una broma, descubrir una respuesta a un enigma, tener una idea sobre el escenario de una historia, reaccionar a los hechos y resolver un misterio son parte del pensamiento inferencial.</p>
	Determinar ideas principales (Determining main ideas)	<p>25. Determinar la importancia tiene que ver con saber por qué estás leyendo y luego tomar decisiones sobre qué información o ideas son más importantes para comprender el significado general de la pieza.</p> <p>26. Conocer su propósito de lectura es un factor importante para determinar qué es importante cuando lee. Afecta la forma de leer con cuidado y tiene un impacto en lo que usted determina que es importante.</p>

		<p>27. Anotar las características del texto lo ayuda a rescatar información importante del texto. Las ideas en negrita y el etiquetado de imágenes, proporcionan una alerta sobre la importancia.</p> <p>28. Para determinar la importancia, prioriza conscientemente la información para tomar decisiones sobre lo que es esencial y lo que es menos esencial.</p> <p>29. Leer para agregar al conocimiento de fondo dirige su búsqueda de información que es importante.</p> <p>30. Iniciar una búsqueda para determinar información importante a menudo comienza con la generación de una pregunta.</p> <p>31. Los autores dejan pistas sobre lo que creen que es importante recordar. Frases como "como resultado" y "en resumen" lo alertan para que busque información esencial</p>
	<p>Sintetizar (Synthesizing)</p>	<p>32. Determinar la importancia tiene que ver con saber por qué estás leyendo y luego tomar decisiones sobre qué información o ideas son más importantes para comprender el significado general de la pieza.</p> <p>33. Conocer su propósito de lectura es un factor importante para determinar qué es importante cuando lee. Afecta la forma de leer con cuidado y tiene un impacto en lo que usted determina que es importante.</p> <p>34. Anotar las características del texto lo ayuda a rescatar información importante del texto. Las ideas en negrita y el etiquetado de imágenes, proporcionan una alerta sobre la importancia.</p> <p>35. Para determinar la importancia, prioriza conscientemente la información para tomar decisiones sobre lo que es esencial y lo que es menos esencial.</p> <p>36. Leer para agregar al conocimiento de fondo dirige su búsqueda de información que es importante.</p> <p>37. Iniciar una búsqueda para determinar información importante a menudo comienza con la generación de una pregunta.</p> <p>38. Los autores dejan pistas sobre lo que creen que es importante recordar. Frases como "como resultado" y "en resumen" lo alertan para que busque información esencial</p>
	<p>Usar opciones de reparación (Using</p>	<p>39. Al engancharse con la información de la lectura, reconoces cuando</p>

	fix-up options)	<p>el significado desvaría</p> <p>40. El trabajo del lector es saber cuándo el texto tiene sentido y cuándo no.</p> <p>41. Cuando los lectores tienen problemas para visualizar lo que está sucediendo, no pueden volver a contar lo que han leído, carecen de preguntas o predicciones, no pueden encontrar puntos de conexión, no han aprendido algo nuevo, y no disfrutan lo que están leyendo, significa que necesitan aplicar las opciones de reparación</p> <p>42. Ser consciente de cuándo te estás conectando con lo que lees es la clave.</p> <p>43. Los buenos lectores se detienen cuando hay un colapso de comprensión, hacen un balance de la situación, y descubren cómo solucionar el problema.</p>
<p>DEPENDIENTE</p> <p>COMPRESIÓN</p> <p>LECTORA EN</p> <p>NIVEL</p> <p>INTERMEDIO DEL</p> <p>IDIOMA INGLÉS</p>	<p>DIALANG</p> <p>En el nivel B1 se pueden entender textos relacionados con la vida cotidiana y con el trabajo, y cartas personales en las que se describen acontecimientos, sentimientos y deseos</p>	<p>1. Puedo entender textos poco complicados sobre temas relacionados con mis campos de interés.</p> <p>2. Puedo encontrar y entender la información general que necesito en materiales cotidianos, como cartas, folletos y documentos oficiales breves.</p> <p>3. Puedo buscar en textos extensos o en varios textos breves la información específica que necesito para realizar una tarea.</p> <p>4. Puedo reconocer los puntos más importantes en artículos sencillos de periódico que traten sobre temas que me son familiares.</p> <p>5. Puedo identificar las conclusiones principales de textos argumentativos escritos con claridad.</p> <p>6. Puedo reconocer la línea argumental general de un texto, sin llegar a entenderlo todo con detalle.</p> <p>7. Puedo entender la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales, lo bastante bien como para mantener correspondencia con amigos o conocidos.</p> <p>8. Puedo entender instrucciones sencillas y escritas con claridad sobre el manejo de un aparato.</p>

	<p style="text-align: center;">ALTE</p> <p>El alumno en el nivel 2 de ALTE puede comprender información y artículos cotidianos y el significado general de información no habitual dentro de un área conocida</p>	<p>ÁREA: SOCIEDAD Y TURISMO</p> <p>1. Comprende artículos factuales de periódicos, cartas rutinarias de hoteles y cartas que expresan opiniones personales</p> <p>ÁREA: TRABAJO</p> <p>2. Comprende el sentido general de cartas no rutinarias y de artículos teóricos relacionados con su área de trabajo</p> <p>ÁREA: ESTUDIO</p> <p>3. Comprende, con cierta ayuda, instrucciones y mensajes básicos, como, por ejemplo, catálogos de biblioteca informatizados</p>
--	--	---

5.5. Hipótesis

General

La aplicación del programa ST-READING incrementa significativamente la comprensión lectora en nivel intermedio del idioma Inglés en estudiantes del Instituto Cultural Peruano Norteamericano- Chimbote.

Nula

La aplicación del programa ST-READING no mejora significativamente la comprensión lectora intermedia del idioma inglés

5.6. Objetivos

5.6.1. General

Determinar el efecto de la aplicación del programa ST-READING para incrementar la comprensión lectora en nivel intermedio del idioma Inglés en estudiantes del Instituto Cultural Peruano Norteamericano.

5.6.2. Específicos

- a. Determinar el nivel de logro de comprensión lectora en nivel intermedio del idioma Inglés en estudiantes del Instituto Cultural Peruano Norteamericano antes de aplicado el programa ST-READING

- b. Determinar el nivel de logro de comprensión lectora en nivel intermedio del idioma Inglés en estudiantes del Instituto Cultural Peruano Norteamericano después de aplicado el programa ST-READING
- c. Identificar el nivel de significancia al comparar el nivel de logro de comprensión lectora en nivel intermedio del idioma Inglés en estudiantes del Instituto Cultural Peruano Norteamericano luego de aplicado el programa ST-READING.

6. METODOLOGÍA

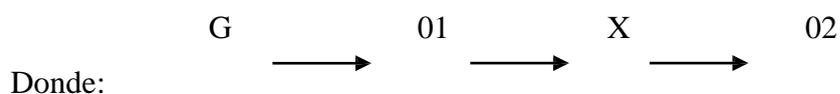
6.1. Tipo y diseño de investigación

6.1.1. Tipo de investigación

Según la definición de Hernández, Fernández y Baptista (2010), de la investigación en función a los objetivos, se utilizó una investigación de tipo aplicativo ya que se realizó un experimento para demostrar la hipótesis, trabajando con una relación causa-efecto inmediata.

6.1.2. Diseño de investigación

Según la definición de Hernández, Fernández y Baptista (2010), para los efectos de esta investigación, se hizo uso de un diseño pre-experimental de preprueba/posprueba con un solo grupo, en la cual a un grupo se le aplicó una prueba previa al estímulo o tratamiento experimental, después se le administró el tratamiento y finalmente se le aplicó una prueba posterior al estímulo.



G : Grupo de sujetos

O₁ : Pre test (aplicación al grupo)

O₂ : Post test (aplicación al grupo)

X : Aplicación del programa ST-READING

6.2. Población y muestra

6.2.1. Población

La población para el presente trabajo de investigación fue de 30 estudiantes de Inglés Intermedio 3 del Instituto Cultural Peruano Norteamericano

6.2.2. Muestra

La muestra estuvo conformada por la totalidad de la población de 30 estudiantes matriculados en el curso de Inglés Intermedio 3 del Instituto Cultural Peruano Norteamericano. Esta muestra estuvo conformada por alumnos de instituciones educativas nacionales que obtuvieron la beca PRONABEC. Muchos de ellos presentaban problemas en su conocimiento base al comenzar inglés básico y, aún en el nivel de intermedio, no contaban con estrategias explícitas para el desarrollo de la comprensión lectora más efectiva; por lo que el desarrollo del programa ST READING aportó a una enseñanza de calidad de los alumnos becarios del estado Peruano.

6.3. Técnicas e instrumentos de información

6.3.1. Técnicas

La técnica de recolección de datos que se empleó fue la prueba de rendimiento para recolectar la información de los estudiantes de Intermedio 3 del Instituto Cultural Peruano Norteamericano en el pre y post test.

6.3.2. Instrumentos

Para recabar información de la variable comprensión lectora se utilizó una prueba objetiva antes y después del programa en el grupo de investigación. Según Vargas (2015) una prueba objetiva es aquella en la que el estudiante realiza un proceso de lectura y análisis para luego completar o marcar la respuesta. Es una prueba de respuesta breve; su mayor ventaja está en que se elimina la subjetividad y la variabilidad al calificarlas, ya que de antemano se establecen criterios precisos e invariables para puntuarlas.

Para efectos del presente trabajo de investigación la prueba objetiva fue utilizada como pre y post test para aplicarlo al grupo de investigación. Se tomó las sugerencias de Nation (2009) para los tipos de preguntas en la comprensión

lectora: Las oraciones verdadero / falso, Las oraciones de opción múltiple y de la finalización de la oración.

El instrumento aplicado a los estudiantes fue sometido a juicio de expertos; según lo señalado por Hernández, Fernández y Baptista (2010), para analizar las proposiciones y así verificar si los indicadores guardan relación con el tema de investigación, además se verificó si las instrucciones son claras y precisas. La fiabilidad del instrumento se ejecutó con un grupo de prueba de 10 estudiantes ajenos a la población y mediante el procedimiento de consistencia interna se realizó la prueba de confiabilidad del coeficiente Alfa de Cronbach, para la variable dependiente.

6.4. Análisis y procesamiento de datos

Los datos fueron procesados con el paquete estadístico para ciencias sociales IBM SPSS Statistics. Después de la recolección, los datos fueron ingresados a los software declarando las variables, dimensiones e ítems considerados en la prueba objetiva, se realizó la limpieza de los datos a fin de eliminar datos perdidos, posteriormente se realizó la comprobación de los supuestos de normalidad de las puntuaciones totales obtenidas para la variable a través de la prueba Kolmogorov-Smirnov para una sola muestra.. Se tomó en consideración un nivel de confianza del 99,9999% y una significancia de $\alpha= 0.0001$ unilateral. Para el tratamiento de los datos estadísticos descriptivos se tuvo en cuenta tablas con los datos más relevantes de los resultados obtenidos en el pre y post test del grupo en investigación, con las frecuencias relativas expresadas en porcentaje y frecuencias absolutas respondiendo a los objetivos de estudio

La discusión de los resultados se realizó mediante la confrontación de los mismos con las conclusiones de las tesis citadas como antecedentes y con los planteamientos de la información teórica. Las conclusiones se formularon teniendo en cuenta los objetivos planteados y los resultados obtenidos.

7. RESULTADOS

Los resultados del presente estudio sobre: Aplicación del programa ST-READING y comprensión lectora (intermedio) del idioma Inglés en estudiantes del Instituto Cultural Peruano Norteamericano-Chimbote, se presentó en dos bloques: La primera el pre-test y la segunda el post-test.

7.1. Resultados del Pre-test de los jóvenes estudiantes del ICPNA, Chimbote sobre comprensión lectora del idioma Inglés.

Tabla 1: Estadístico sobre puntuaciones buenas y malas de los alumnos

		Pre test	Dimensión ALTE Comprensión lectora	Dimensión DIALANG Comprensión lectora	Post test	Dimensión ALTE Comprensión lectora	Dimensión DIALANG Comprensión lectora
N	Válido	0	30	30	0	30	30
	Perdidos	33	3	3	33	3	3

Tabla 2: Frecuencias simples y porcentuales sobre la dimensión ALTE de comprensión lectora de los alumnos de nivel Intermedio del Instituto Cultural Peruano Norteamericano, Chimbote, 2017

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	15	45,5	50,0	50,0
	Regular	9	27,3	30,0	80,0
	Bueno	6	18,2	20,0	100,0
	Excelente	0	0	0	100,0
	Total	30	90,9	100,0	
Perdidos	Sistema	3	9,1		
Total		33	100,0		

Fuente: Pre-test

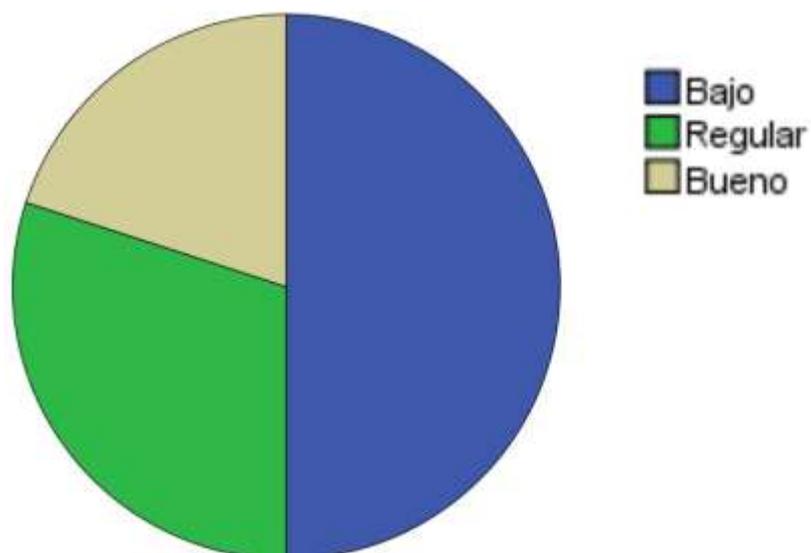


Figura 1: Estadístico sobre la dimensión ALTE de comprensión lectora de los alumnos de nivel Intermedio del Instituto Cultural Peruano Norteamericano, Chimbote, 2017

Análisis

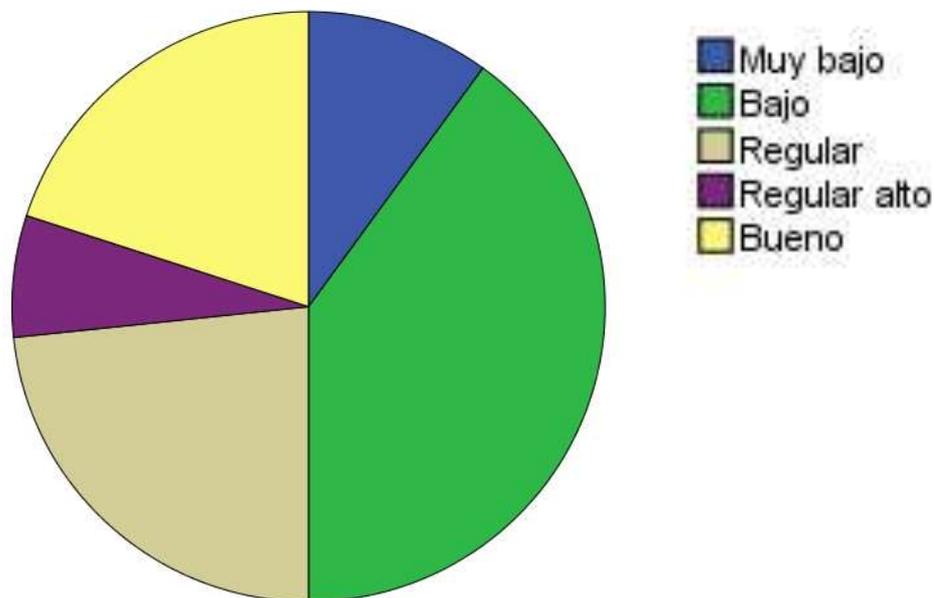
En la tabla N°2 se aprecia que 15 alumnos que representa el 50,0% se ubican en el nivel bajo de comprensión lectora en la dimensión ALTE; sin embargo, 6 alumnos que representa el 20% se ubican en el nivel bueno de la misma dimensión.

Tabla 3: Frecuencias simples y porcentuales sobre la dimensión DIALANG de comprensión lectora de los alumnos de nivel Intermedio del Instituto Cultural Peruano Norteamericano, Chimbote, 2017

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy bajo	3	9,1	10,0	10,0
	Bajo	12	36,4	40,0	50,0
	Regular	7	21,2	23,3	73,3
	Regular alto	2	6,1	6,7	80,0
	Bueno	6	18,2	20,0	100,0
	Sobresaliente	0	0	0	0
	Excelente	0	0	0	0
	Total	30	90,9	100,0	0
Perdidos	Sistema	3	9,1		
Total		33	100,0		

Fuente: Pre-test

Figura 2: Estadístico sobre la dimensión DIALANG de comprensión lectora de los alumnos de nivel Intermedio del Instituto Cultural Peruano Norteamericano, Chimbote, 2017



Análisis

En la tabla N°3 se aprecia que 12 alumnos que representa el 40,0% se ubican en el nivel bajo de comprensión lectora en la dimensión DIALANG; sin embargo, 2 alumnos que representa el 6,7% se ubican en el nivel regular alto de la misma dimensión.

Tabla 4: Frecuencias simples y porcentuales sobre la comprensión lectora de los alumnos de nivel Intermedio del Instituto Cultural Peruano Norteamericano, Chicbote, 2017

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	15	45,5	50,0	50,0
	Regular	9	27,3	30,0	80,0
	Bueno	6	18,2	20,0	100,0
	Total	30	90,9	100,0	
Perdidos	Sistema	3	9,1		
Total		33	100,0		

Fuente: Pre-test

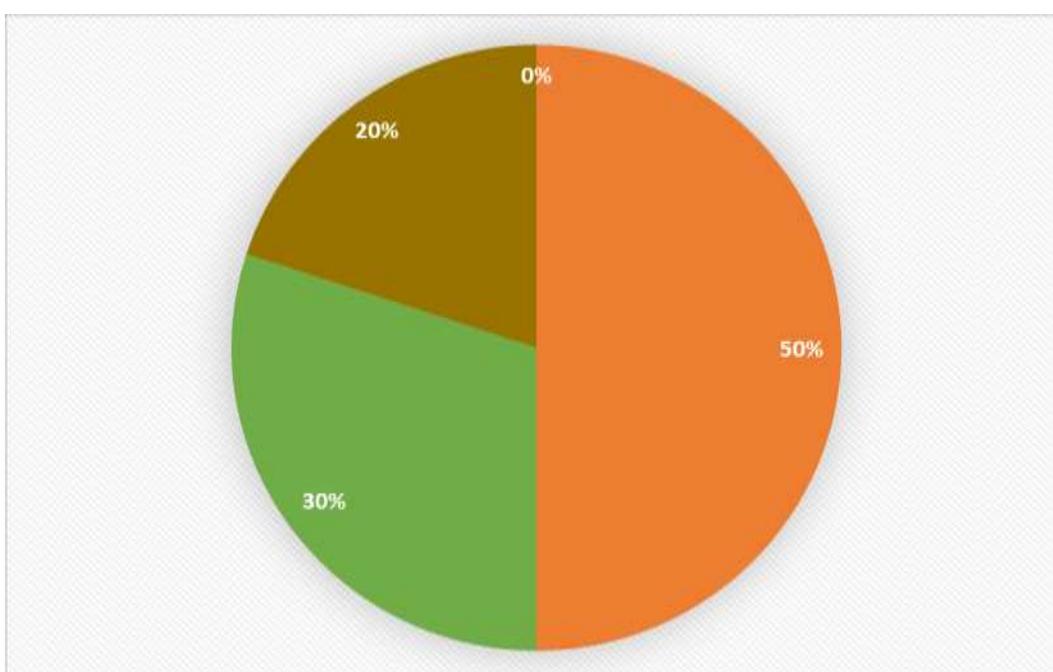


Figura 3: Estadístico sobre la comprensión lectora de los alumnos de nivel Intermedio del Instituto Cultural Peruano Norteamericano, Chicbote, 2017

Análisis

En la tabla N°4 se aprecia que 15 alumnos que representa el 50,0% se ubican en el nivel bajo de comprensión lectora; sin embargo, 6 alumnos que representa el 20% se ubican en el nivel bueno.

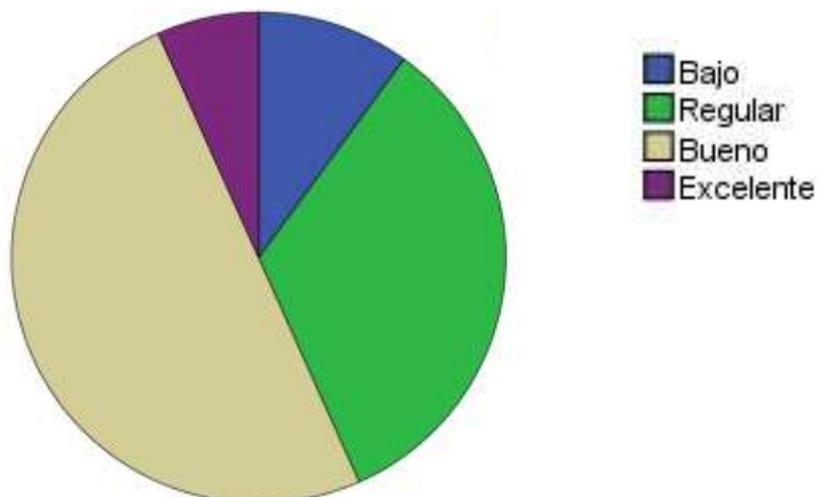
7.2. Resultados del Post-test de los jóvenes estudiantes del ICPNA, Chimbote sobre comprensión lectora del idioma Inglés

Tabla 5: Frecuencias simples y porcentuales sobre la dimensión ALTE de comprensión lectora de los alumnos de nivel Intermedio del Instituto Cultural Peruano Norteamericano, Chimbote, 2017

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	3	9,1	10,0	10,0
	Regular	10	30,3	33,3	43,3
	Bueno	15	45,5	50,0	93,3
	Excelente	2	6,1	6,7	100,0
	Total	30	90,9	100,0	
Perdidos	Sistema	3	9,1		
Total		33	100,0		

Fuente: Post-test

Figura 4: Estadístico sobre la dimensión ALTE de comprensión lectora de los alumnos de nivel Intermedio del Instituto Cultural Peruano Norteamericano, Chimbote, 2017



Análisis

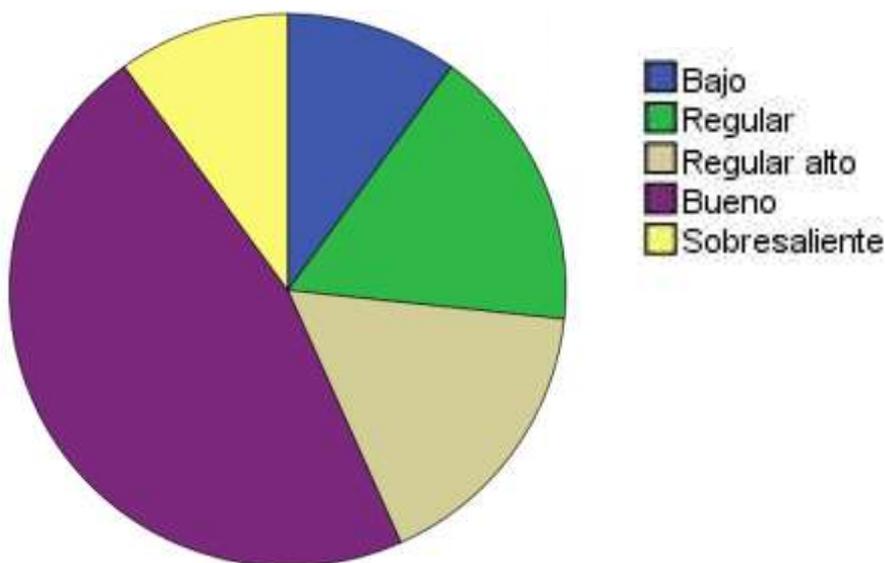
En la tabla N°5 se aprecia que 15 alumnos que representa el 50,0% se ubican en el nivel bueno de comprensión lectora en la dimensión ALTE; además que 2 alumnos que representa el 6,7% se ubican en el nivel excelente de la misma dimensión.

Tabla 6: Frecuencias simples y porcentuales sobre la dimensión DIALANG de comprensión lectora de los alumnos de nivel Intermedio del Instituto Cultural Peruano Norteamericano, Chimbote, 2017

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	3	9,1	10,0	10,0
	Regular	5	15,2	16,7	26,7
	Regular alto	5	15,2	16,7	43,3
	Bueno	14	42,4	46,7	90,0
	Sobresaliente	3	9,1	10,0	100,0
	Total	30	90,9	100,0	
Perdidos	Sistema	3	9,1		
Total		33	100,0		

Fuente: Post-test

Figura 5: Estadístico sobre la dimensión DIALANG de comprensión lectora de los alumnos de nivel Intermedio del Instituto Cultural Peruano Norteamericano, Chimbote, 2017



Análisis

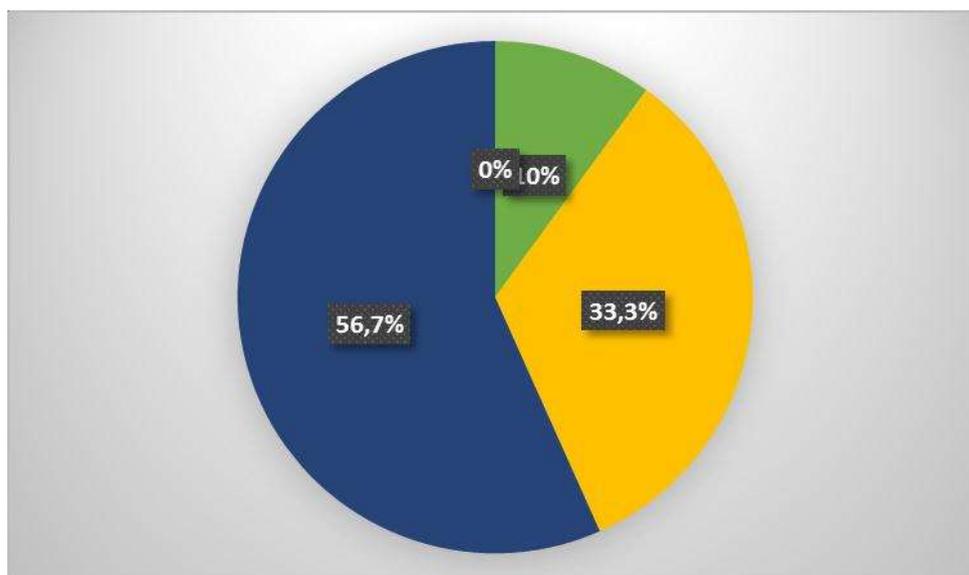
En la tabla N°6 se aprecia que 14 alumnos que representa el 46,7,0% se ubican en el nivel bueno de comprensión lectora en la dimensión DIALANG; sin embargo, 3 alumnos que representa el 10% se ubican en el nivel bajo, coincidentemente el mismo porcentaje se ubican en el nivel sobresaliente de la misma dimensión.

Tabla 7: Frecuencias simples y porcentuales sobre la comprensión lectora de los alumnos de nivel Intermedio del Instituto Cultural Peruano Norteamericano, Chimbote, 2017

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	3	9,1	10,0	10,0
	Regular	10	30,3	33,3	43,3
	Bueno	17	51,6	56,7	100,0
	Total	30	90,9	100,0	
Perdidos	Sistema	3	9,1		
Total		33	100,0		

Fuente: Post-test

Figura 6: Estadístico sobre la comprensión lectora de los alumnos de nivel Intermedio del Instituto Cultural Peruano Norteamericano, Chimbote, 2017



Análisis

En la tabla N°7 se aprecia que 17 alumnos que representa el 56,7% se ubican en el nivel bueno de comprensión lectora; además que 3 alumnos que representa el 10% se ubican en el nivel bajo.

7.3. Prueba de Hipótesis

Tabla 8: Prueba no paramétrica

Resumen de prueba de hipótesis				
	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de ESTANDAR 1 DE COMPRENSION LECTORA es normal con la media 2 y la desviación estándar 0,794.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,000 ¹	Rechazar la hipótesis nula.
2	La distribución de ESTANDAR 2 DE COMPRENSION LECTORA es normal con la media 3 y la desviación estándar 1,306.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,000 ¹	Rechazar la hipótesis nula.
3	La distribución de ESTANDAR 1 DE COMPRENSION LECTORA es normal con la media 3 y la desviación estándar 0,776.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,000 ¹	Rechazar la hipótesis nula.
4	La distribución de ESTANDAR 2 DE COMPRENSION LECTORA es normal con la media 4 y la desviación estándar 1,179.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,000 ¹	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es de ,0:

¹Lilliefors corregida

Análisis

En la tabla N°8 se ha tenido en cuenta la prueba no paramétrica de Kolmogorov-Smirnov para una sola muestra para comprobar la hipótesis nula, con un nivel de significación estadística de 0.0001; donde se comprueba que las hipótesis nulas son rechazadas; por lo que, se aprueba la hipótesis alterna.

8. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados obtenidos en el presente estudio comprueban la hipótesis propuesta que la aplicación del programa ST-READING incrementa significativamente la comprensión lectora en nivel intermedio del idioma Inglés en estudiantes del Instituto Cultural Peruano Norteamericano- Chimbote.

Estos datos indican también que, en el Pre-test, el 50% de alumnos obtuvieron un nivel bajo en comprensión lectora con respecto a la dimensión ALTE. Sin embargo, en el Post-test, el 50% de alumnos obtienen un nivel bueno.

Estos datos indican también que, en el Pre-test, el 40% de alumnos tienen un nivel bajo en comprensión lectora con respecto a la dimensión DIALANG. Sin embargo, en el Post-test, el 46,7% de alumnos han obtenido un nivel bueno.

Para englobar la información antes mencionada en el Pre-test, el 50% de alumnos tienen un nivel bajo en comprensión lectora, sin embargo; en el Post-test, el 56,7% de alumnos han obtenido un nivel bueno.

Por otro lado, se discute los resultados con los antecedentes considerandos en el acápite 5 de la presente tesis.

Burchierallo (2012) concluye que la introducción de apropiadas estrategias de instrucción puede ayudar a los estudiantes entender mejor los mecanismos de comprensión lectora en Inglés y alentarlos a ser más independientes en el proceso de aprendizaje. Además, estudiantes de secundaria emplean estrategias, mientras leen y muchas veces son conscientes de su uso; de igual manera, deben tener en cuenta el proceso de atención. Con respecto a los resultados en la presente investigación, éstos concluyen que al aplicar el programa ST-READING, se obtiene un nivel bueno en la comprensión lectora. Consecuentemente ambas investigaciones se complementan.

Lynn (2013) concluye que los estudiantes de una segunda lengua (L2) que reconocen la estructura del texto tienen más éxito en la comprensión y la habilidad para recordar el texto. Por su parte, los resultados en la presente investigación, aplicando el programa ST-READING,; concluir que se obtiene un nivel bueno en la comprensión lectora, reafirma la importancia que el alumno conozca la estructura del texto; consecuentemente, ambas investigaciones se complementan.

Por su parte, Rodríguez (2012) concluye que los estudiantes emplean pocas estrategias de aprendizaje que los ayuden a mejorar el proceso de comprensión lectora, lo que incide negativamente en el buen desarrollo de esta habilidad lingüística. En cambio, los resultados en la presente investigación indican que, al aplicar el programa ST-READING,; los alumnos mejoran su proceso de comprensión lectora. Consecuentemente ambas investigaciones se complementan.

Guerrero (2014) en una de sus conclusiones señala que la adquisición de la comprensión comunicativa es inadecuada en el estudiante, es decir no logra expresarse, interpretar y negociar los significados socioculturales en la interacción entre dos o más personas, o entre una persona y un texto oral o escrito. Por otro lado, los resultados en la presente investigación revelan que, al aplicar el programa ST-READING, puede solucionar el problema de la inadecuada comprensión comunicativa del estudiante. Por lo que ambas investigaciones se complementan.

Aliaga (2010) en sus conclusiones indica que los alumnos comprendidos en su estudio tienen menos dificultades de comprensión lectora cuanto más estrategias conocen. A su vez, los resultados en la presente investigación muestran que al aplicar el programa ST-READING, los alumnos obtienen un nivel bueno en la comprensión lectora por usar estrategias de lectura. Consiguientemente ambas investigaciones se complementan.

Córdova (2015) indica en sus conclusiones que deben adoptarse mecanismos de tal manera que los educandos posean las mejores herramientas para una mejor preparación; siendo los educadores o formadores, quienes deberán orientar su trabajo adoptando estrategias metodológicas con los nuevos enfoques. De la misma manera, los resultados en la presente investigación revelan que al aplicar el programa ST-READING, los alumnos están mejor en su preparación, gracias al uso de estrategias innovadoras para la comprensión lectora. Consecuentemente ambas investigaciones se complementan.

Además, se discute los resultados con la fundamentación teórica considerado en la parte de la tesis:

Sole (2007) indica que en la comprensión lectora interviene la forma y el contenido del texto, así como las expectativas y conocimientos previos del lector. Es por ello que, en el Pre-test y Post-test se considera diferentes tipos de textos y relacionados con sus conocimientos previos. Sole (2007) también señala que las estrategias de lectura al

ser procedimientos, todo proceso debe ser enseñado, ya que no aparecen o emergen solos, al menos que sea de modo disfuncional. Y he allí que en el Pre-test los alumnos leían los textos sin un uso estructurado, o nulo, de estrategias; logrando un nivel bajo de comprensión lectora. Sin embargo, en el Post-test los alumnos subrayaron, identificando ideas principales entre otras estrategias, logrando un nivel bueno. Otra colaboración final de Isabel Solé (2009) que complementa la investigación, resalta el uso adecuado de las estrategias para la comprensión lectora: El lector, al comprender los propósitos de la lectura, active los conocimientos pertinentes, se enfoque en lo fundamental y compruebe que la comprensión tiene lugar. He allí el motivo que en el Post-test se observa al alumno haciendo una lectura rápida del texto para identificar sus características y qué estrategias usar, logrando un nivel bueno de comprensión lectora

Grabe y Stoller (2011) señala que la lectura varía de acuerdo al contexto y por lo tanto se sintetiza de diferentes maneras, extrayendo información específica de un texto, diagrama o cuadro o un ojeo para la comprensión general. De este modo los objetivos más serios, necesitan una síntesis más efectiva. He allí que durante el Pre-test y Post-test los alumnos fueron demandados a usar diferentes estrategias en su desarrollo, y al no saberlo lograron un nivel bajo de comprensión lectora, situación opuesta en el post-test al manejar estrategias en diferentes tipos de lecturas. Grabe y Stoller (2011) también indica que las características del buen lector van más allá que el lograr significado del texto, es establecer porqué se lee, inferir significados, reajustar los objetivos de acuerdo al texto y evaluar críticamente lo que está siendo leído. Es por ello el nivel bajo de comprensión lectora en el Pre-test ya que el proceso de lectura va más allá de decodificar las palabras, sin embargo el nivel bueno de comprensión lectora en el Post-test nos da como resultado el mejor manejo de un texto

Zimmermann y Hutchins (2003) indica que la lectura con información compleja abre un mundo mental. Es por ello que el nivel bajo de comprensión lectora en el Pre-test puede reflejar un deficiente manejo de información compleja, sin embargo el nivel bueno de comprensión lectora en el Post-test puede reflejar que hay mayor control de un mundo mental

Moreillon (2007) señala que las estrategias de comprensión lectora son las que utilizan los lectores proficientes para resolver los problemas de comprensión, ya que permiten ser más conscientes de su propio proceso de pensamiento. Es por ello que el nivel

bueno de comprensión lectora en el Post-test manifiesta una muestra más consciente de cómo leer los textos,

Mokhtari y Reichard, (2002) indica que las personas hacen acciones para tener comprensión a leer. Lo que justifica que en el nivel bajo de comprensión lectora en el Pre-test no hayan hecho acciones complementarias al tener el texto, sin embargo; el nivel bueno de comprensión lectora en el Post-test es el resultado de la toma de acciones de comprensión durante la lectura. Mokhtari y Reichard, (2002) también señala algunos ejemplos de estrategias a usar como: establecer el propósito de lectura, activar conocimiento previo, chequear si el contenido del texto se ajusta el propósito, predecir de qué se trata el texto, confirmar predicciones, pre-visualizar el texto por contenido, hojear para anotar característica del texto, hacer decisiones en relación a lo que se ha leído, usar claves contextuales, usar estructura del texto, usar otras características textuales para mejorar la comprensión del texto, una lectura lenta y cuidadosa, ajustar su velocidad de lectura, prestar atención cercana a la lectura, pausar para reflexionar en la lectura, releer, visualizar información leída, leer el texto en voz alta, adivinar el significado de palabras desconocidas, tomar notas mientras que se lee, parafrasear información del texto, revisar previamente la información leída, hacerse preguntas, usar material referencial como ayuda, subrayar el texto, discutir la lectura con otros, y escribir resúmenes de la lectura: Todas para un logro de una mayor comprensión del texto. . Es por ello que el nivel bueno de comprensión lectora en el Post-test manifiesta un aumento considerable al Pre-test, debido a la aplicación del programa ST-READING durante la investigación

Anderson (2017) señala que las estrategias de lectura son habilidades potenciales para un proceso de reflexión, con la intención de resolver un problema mientras lee. Lo que demuestra que en el Pre-test no se supo manejar los problemas de comprensión, por el nivel bajo obtenido. No obstante, la muestra refleja un manejo de estrategias para la resolución de los problemas de lectura, por el nivel bueno obtenido en el Post-test

9. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

9.1. Conclusiones

- a. En el Pre-test, el 50% de alumnos tienen un nivel bajo en la comprensión lectora con respecto a la dimensión ALTE y un 40% de alumnos presentan un nivel bajo con respecto a la dimensión DIALANG. Por lo tanto el 50% de los alumnos presentan un nivel de comprensión lectora bajo
- b. Se diseñó y aplicó el programa ST-READING constituido por 7 estrategias de lectura: Usar imágenes sensoriales (Using sensory images) , Activar o construir conocimiento de fondo (Activating or building background knowledge), Interrogatorio (Questioning), Hacer predicciones e inferencias (Making predictions and inferences), Determinar ideas principales (Determining main ideas), Sintetizar (Synthesizing), Usar opciones de reparación (Using fix-up options), para mejorar la comprensión lectora en nivel intermedio del idioma Inglés en estudiantes del Instituto Cultural Peruano Norteamericano después de aplicado el programa ST-READING.
- c. Al comparar el nivel de aprendizaje de comprensión lectora en nivel intermedio del idioma Inglés en estudiantes del Instituto Cultural Peruano Norteamericano luego de aplicado el programa ST-READING, se obtuvo con respecto a la dimensión ALTE, que el 50% de alumnos obtienen un nivel bueno. Además el 46,7 de alumnos obtiene en la dimensión DIALANG un nivel bueno. Por lo tanto el 56,7% de los alumnos presentan un nivel de comprensión lectora bueno Consecuentemente, con la aplicación del programa ST-READING los estudiantes del Instituto Cultural Peruano Norteamericano, nivel intermedio han mejorado significativamente el nivel de comprensión lectora del idioma Inglés.

9.2. Recomendaciones

- a. Se recomienda a los docentes de educación superior de Inglés, incorporen en su práctica pedagógica las estrategias que conforman el programa de ST-READING, explicar las estrategias.
- b. Se recomienda que los estudiantes que están orientados por el programa de ST-READING asuman, conscientemente, las actividades de comprensión lectora para mejor el aprendizaje en el idioma inglés.
- c. Que las autoridades de los institutos de Inglés y centros de idiomas de nuestro medio, tengan en cuenta la propuesta del programa ST-READING para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes.
- d. Invocar a las autoridades educativas de los institutos y centros de idiomas que se empoderen de las innovaciones metodológicas para mejorar los procesos de aprendizaje de la comprensión lectora del idioma inglés

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aliaga, N. (2010). *La comprensión lectora de textos narrativos y expositivos y su relación con el rendimiento académico y la inteligencia en los alumnos de tercer grado de educación secundaria de la institución Educativa Andrés Avelino Cáceres del distrito El Agustino*. (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú.
- Alte.org. (2017). Home Page. Recuperado de: http://www.alte.org/setting_standards
- Anderson, N (2017). Teaching ESL/EFL reading. ELT advantage. National Geographic. Recuperado de <https://eltadvantage.ed2go.com/eltadvantage/online-courses/teaching-esl-efl-reading?tab=detail>.
- Bergeron, B. & Bradbury-Wolff, M. (2002). Teaching reading strategies in the primary grades. New York: Scholastic Professional Books.
- Burchiellaro, G. (2012). *Learning how to read in English as a foreign language: issues in Italian secondary school teaching and the role of strategy instruction*. (tesis de Grado). Università degli Studi di Padova.. Italia
- Calapaqui, C. (2014). *Organizadores gráficos y su incidencia en el desarrollo de las habilidades de lectura comprensiva en el idioma inglés de los estudiantes de 2do de bachillerato paralelos "a" y "b", del colegio nacional nocturno "6 de diciembre" quito, período 2013 -2014*. (Tesis de Licenciatura). Universidad central del Ecuador. Ecuador.
- Campos, M. (2014). *El Aprendizaje Cooperativo y su relación con el Nivel de Comprensión de Textos Escritos en Inglés en los estudiantes del tercer grado de secundaria del Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2013*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzman y Valle. Peru.
- Córdova, M. (2015). *Organizadores visuales y niveles de comprensión lectora de los alumnos de secundaria de la I.E. "República Federal de Alemania" Puente Piedra - 2012*. (Tesis de Grado de Maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Peru
- Discovery Magazines - November 2017. (2017). English discoveries. Recuperado de: <https://ed.engdis.com/ussipan#/magazine/archive/2017/11/article/4aa340f1>

- Discovery Magazines – July 2017. (2017). English discoveries. Recuperado de:
<https://ed.engdis.com/ussipan#/magazine/archive/2017/7/article/e853d766>
- Duke y Pearson. (2001). Reading comprehension: Strategies that work. Recuperado de
https://www.hand2mind.com/pdf/miriam/grades_1_2.pdf
- Grabe, W. and Stoller, F. (2011). Teaching and researching reading. 2da ed. Great Britain: Pearson Education Limited.
- Guerrero, N. (2014). *Lectura comprensiva en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de 8vo año de educación general básica de la escuela fiscal ing. Alfredo cisneros, año lectivo 2013 – 2014*. (Tesis de Maestría). Universidad central de Ecuador. Ecuador. Recuperado de
<http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/4130>
- Harmer, J. (2010). How to teach English. 6ta ed. Harlow: Pearson Longman.
- Hernandez, R., Fernandez, C. & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. 3a ed. Mexico D.F.: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Hidalgo, E & Manzano, M (2014) El Proceso De Comprensión En Una Lengua Extranjera: Una Propuesta Para Evaluar Estrategias De Lectura. Educación XX1. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70629509014>
- Jerez, Y. y Garófalo, A. (2012). Aprendizaje basado en tareas aplicado a la enseñanza de las telecomunicaciones. *RIELAC: Revista de ingeniería electrónica, automática y comunicaciones*. 33(3).1-7. Recuperado de
<http://scielo.sld.cu/pdf/eac/v33n3/eac01312.pdf>
- LifeLong learning Programme (s.f.). *Guía CLIL*. Recuperado de
<https://www.languages.dk/archive/clil4u/book/CLIL%20Book%20ES.pdf>
- Lopera, S. (2013). *Some Reflections on Content-Based Instruction*. 25(30). Recuperado de
http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97842013000100008
- Lyn, T. (2013). *La enseñanza de la lectura en una segunda lengua: La importancia de la conciencia y el control metacognitivo en la comprensión del texto narrativo (versión cuento) y el texto expositivo*. (Tesis de Master of Arts in the Teaching of Spanish). Recuperado de <https://scholarworks.iupui.edu/handle/1805/4524>

- Manzano, M. (2007). *Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico de la Segunda Lengua*. (Tesis de doctorado). Universidad de Granada. España.
- Marco Común Europeo de referencia para las lenguas. (2002). 2da ed. Madrid: Artes Gráficas Fernández Ciudad.
- Mokhtari, K. & Reichard, C. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), pp.249-259.
- Morales, L. (2007). *Relación entre comprensión de lectura en español y aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de nivel socioeconómico medio que cursan el 4to y 5to año de educación secundaria-* (Tesis de grado). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Peru. Recuperado de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/2567>
- Moreillon, J. (2007). *Collaborative strategies for teaching reading comprehension*. 1ra ed. Chicago: American Library Association.
- Muñoz, A. (2010). Metodología para la enseñanza de las lenguas: Hacia una perspectiva crítica. *Revista Universidad EAFIT*, 46(159), pp.71-85.
- Nation, I. (2009). *Teaching ESL/EFL reading and writing*. 1ra ed. New York: Routledge.
- Oakhill, J., Cain, K. and Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension*. 1st ed. New York: Routledge.
- Ordaz, V. & Saldaña, G. (2005). *Análisis y crítica de la metodología para la realización de planes regionales en el Estado de Guanajuato* (Tesis de Maestría). Universidad de Guanajuato. México. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2006b/voz/voz.pdf>
- Oxford learn. (2017). Oxford Online Skills Program. Recuperado de: <https://lms.oxfordlearn.com/d21/le/content/111622/Home>
- Pavesi, M., Bertocchi, D., Hofmannová, M. y Kazianka, M. (2001). *Enseñar en una lengua extranjera*. Recuperado de <http://www.ub.edu/filoan/CLIL/profesores.pdf>
- Pinza, A. y Astudillo, A. (s.f). La importancia de la lectura en el idioma inglés aplicando técnicas y lecturas motivadoras. Recuperado de

http://www.uteg.edu.ec/_documentos/file/pdf/Alejandro%20Pinza%20-%20Astudillo.pdf

Rastegar, M., Mehrabi Kermani, E., & Khabir, M. (2017). The Relationship between Metacognitive Reading Strategies Use and Reading Comprehension Achievement of EFL Learners. *Open Journal of Modern Linguistics*, 7, 65-74.

Rodriguez, I. (2012). *La comprensión lectora del idioma inglés como lengua extranjera para estudiantes de primer año de la carrera de medicina*. (Tesis de doctorado en ciencias pedagógicas). Universidad de Ciencias Pedagógicas Silverio Blanco Nuñez. Cuba. Recuperado de http://tesis.repo.sld.cu/628/1/Tesis_Ignacia.pdf

Sadoski, M. (2004). *Conceptual foundations of teaching reading*. 1st ed. New York: Guilford Press.

Salas, P. (2012). *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la universidad autónoma de nuevo león*. (tesis de maestría). Universidad autónoma de Nuevo León. México. Recuperado de <http://eprints.uanl.mx/3230/1/1080256466.pdf>

Samsung (2017). User manual Samsung S8/S8+. Recuperado de: <https://teams.unesco.org/services/mobile/Shared%20Documents/Samsung-Galaxy-s8.pdf>

Sanchez, R. (2011). La comprensión lectora en inglés: problemas encontrados en las pruebas de acceso a la universidad. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (26), 1-17. Recuperado de http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/ensayos26/pdf/26_6.pdf

Sanchez, H. y Reyes C. (1996). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*. (2a Ed.) Lima: Mantaro.

Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*. 21ra ed. España: Graó.

Tompkins County Public Library, w. (2017). Virtual Library - TCPL. [Tcpl.org](http://tcpl.org). Recuperado de: <http://tcpl.org/virtual-library.php>

U.S. VISAS U.S. Department of State • Bureau of Consular Affairs. (2017). Visitor Visa Business and Pleasure. Recuperado de: https://travel.state.gov/content/dam/visas/VisaFlyer_B1B2%20March%202015.pdf

- Vargas, A. (2015). Técnicas e instrumentos de recolección de datos. Construcción y Validación de Instrumentos. Recuperado de: <http://tecnicaseinstrumentosupelipb2015.blogspot.pe/>
- West Allis - West Milwaukee School District. (2017). Expository Text Structure. Recuperado de: http://www.wawm.k12.wi.us/UserFiles/Servers/Server_1212649/File/migration/ExpositoryTextFramesHandout_003.pdf
- Zhang, L. & Wu, A. (2009). Chinese senior high school EFL students' metacognitive awareness and reading-strategy use. *Reading in a Foreign Language*, 21(1), pp.37-59.
- Zimmermann, S. and Hutchins, C. (2003). *7 keys to comprehension*. 1st ed. New York: Three Rivers Press.

11. APÉNDICE Y ANEXOS

11.1. ANEXO N° 1: INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

NAME: _____

Dear Student:

Read the following texts and answer the questions from each text. Read again if necessary or use any strategy you consider. Good luck! (DURATION 50 min)

TEXT N° 01

INSTRUCTION: READ A MAIL BETWEEN ANDRE AND MARCO TO CIRCLE THE CORRECT ALTERNATIVE

1. Andre arrived early to his

Destination

- a) True
- b) False

2. He planned to take public transportation

- a) True
- b) False

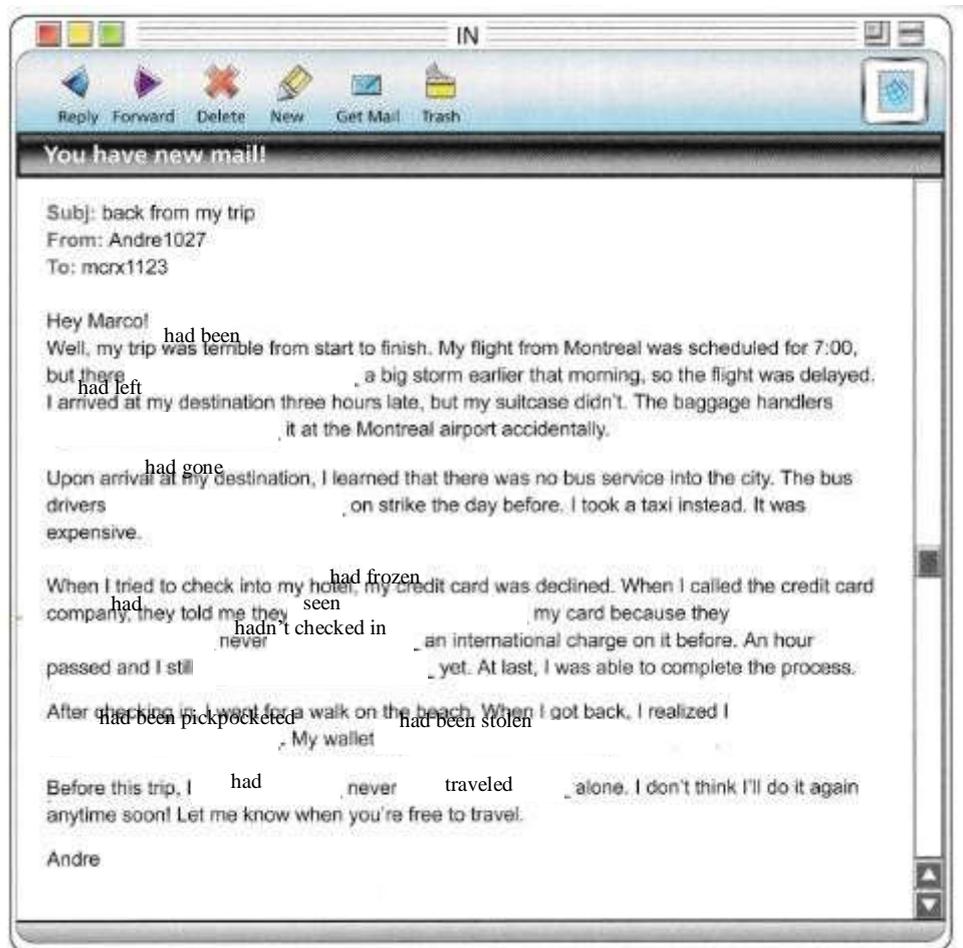
3. Andre felt satisfied with the credit card company service

- a) True
- b) False

4. Andre wants to travel alone again

- a) True
- b) False

5. Andre had a bad time with his flight, in the checking into his hotel and problems with his wallet



(available at: World Pass, 2011 pag 81)

- a) True
- b) False

INSTRUCTION: READ A FORMAL DOCUMENT ABOUT HOW TO GET A VISA TO CIRCLE THE CORRECT ALTERNATIVE



VISITOR VISAS BUSINESS AND PLEASURE

Overview

Generally, a citizen of a foreign country who wishes to enter the United States must first obtain a visa, either a nonimmigrant visa for a temporary stay or an immigrant visa for permanent residence. The visa allows a foreign citizen to travel to a U.S. port of entry and request permission of the U.S. immigration inspector to enter the United States.

A "visitor" visa is a nonimmigrant visa and generally is used to enter the United States temporarily for business (B-1), for pleasure or medical treatment (B-2), or a combination of these purposes (B-1/B-2).

Business Visitor Visas (B-1)

If the purpose of the planned travel is business related, for example, to consult with business associates, attend a scientific, educational, professional or business conference, settle an estate, or negotiate a contract, then a business visitor visa (B-1) would be the appropriate type of visa for the travel. For more details on these and other activities that you can undertake while in B-1 status, visit *Business Travel to the United States* at travel.state.gov/content/visas/english/business/business-visa-center.html.

Personal or Domestic Employees:

Under immigration law, qualified personal or domestic employees may travel to the United States as business visitors under certain circumstances when accompanying:

1) a U.S. citizen employer who lives permanently outside the United States or is stationed in a foreign country and is visiting or is assigned to the United States temporarily; OR 2) a foreign citizen employer in the United States who is in B, E, F, H, I, J, L, M, O, P, or Q nonimmigrant visa status.

Important Notice

The William Wilberforce Trafficking Victims Protection Reauthorization Act (WWTVPA) of 2008 requires that an individual applying for a B-1 domestic employee visa be made aware of his or her legal rights under federal immigration, labor, and employment law. For information on your rights and protections, see travel.state.gov.

1. The B-1 Visitor Visa is an immigrant visa for temporal business

- a) True
- b) False

2. For business and pleasure is the same Visa

- a) True
- b) False

3. If I travel for a medical conference B-2 visitor Visa is perfect for me

- a) True
- b) False

4. When I travel to the USA I need to choose a Visa according to the reason I travel and I stay

- a) True
- b) False

TEXT N° 03

INSTRUCTION: READ THE MAGAZINE ARTICLE ABOUT MUDSLIDES TO CIRCLE THE CORRECT ALTERNATIVE

The Daily News

November 21 (AP) It's been a tough week for everyone, but especially for the residents of Cascade Village, high in the mountains. The heavy rains have triggered mudslides. The Palau family, residents of the village for 15 years, watched helplessly as their home was crushed instantly by a wall of mud. They said they were all safe, but that they'd lost everything.

Sam Golden, Channel 5 weather forecaster, reported that they had recorded the wettest month on record there. He also added that the rains would taper off and finally stop late today.

Ben Chapman and his fire crew were busy digging through the mud. Mr. Chapman said three people were missing. Mr. Chapman added that there was no need to implement a new early warning system because it had worked well.

Red Cross representative Emily Ross said 500 people had been evacuated from their homes, and that the Red Cross was working to find shelter for those people.



(available at: World Pass, 2011 pag 142)

1. What happened in Cascade Village?
 - a) Crash cars
 - b) Mudslides.
 - c) Rains.
 - d) Destroyed streets
2. When would the rains stop?
 - a) November 21st
 - b) November 15th
 - c) November 5th
 - d) November 3rd
3. Which organization has helped Cascade Village people to evacuate?
 - a) Channel 5
 - b) Red Cross
 - c) Warning System
 - d) Mudslides triggers'
4. The newspaper article is about...
 - a) People who have suffered from mudslides, losing houses and relatives
 - b) A report about mudslides from a village in the mountain
 - c) Mudslides effects during rains seasons in a village
 - d) How rains provoke

5. What is the conclusion from the news?

- a) Missing people will be searched by the early warning system
- b) Although some people have lost their homes, they will have a temporary place to live
- c) Mudslides had terrible effects on the mountains
- d) As rains would stop today, there will be easier to help people

TEXT N° 04

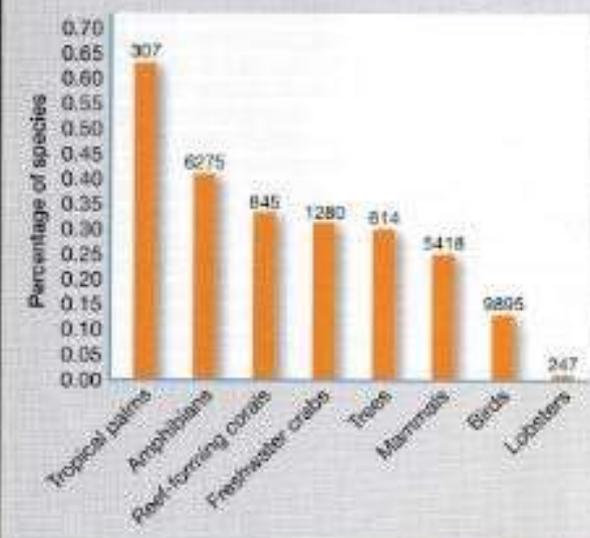
INSTRUCTION: READ THE MAGAZINE ARTICLE ABOUT PROTECTING PLANTS AND ANIMALS TO CIRCLE THE CORRECT ALTERNATIVE

Protecting Our Plants and Animals



Around the planet, human impact has resulted in the destruction of animal and plant life. Now conservationists are trying to save these plants and animals from extinction. Once a plant or animal is extinct, there will be no living members of that species left on the planet.

Percentage of Threatened Species by Category



Category	Number of Species Studied
Tropical plants	307
Amphibians	6275
Reef-forming corals	845
Freshwater crabs	1280
Trees	814
Mammals	5418
Birds	9805
Lobsters	247

Each year, The International Union for Conservation of Nature studies plants and animals. Many of the species studied are threatened or at risk of dying. The graph shows the percentage of threatened species in each category. The numbers at the top of the graph show how many species were studied.



(available at: Pathways, 2014 pag 22)

1. How many plants species were studied according to the chart?
 - a) 307
 - b) 614
 - c) 921
 - d) 1280

2. What does the International Union for Conservation do?
 - a) Saves plants and trees from extinction
 - b) Studies species at risk of dying
 - c) Controls the percentage of species at risk
 - d) Studies animals and plants

3. The graph is about...
 - a) The tropical plants as the most threatened species in the world
 - b) Percent of some studied species at risk
 - c) How conservationists help species at risk of dying
 - d) The number of species that were studied by the International Union Conservation

4. What's the conclusion about extinction?
 - a) Conservationists reduces the human impact
 - b) Species are in danger of dying
 - c) The chart is pessimist about extinction
 - d) There won't be species left on the planet

5. What's a conclusion about the graph?
 - a) 65% of animals are at risk of extinction
 - b) 1280 sea animals represent the 30% of animals in extinction
 - c) 15% of 9895 species of birds are at risk of dying
 - d) Amphibian animals have more species in extinction than palms

1. When you visit the virtual library you get a _____ card number but when you visit in _____ you get a permanent card.
2. The “We Suggest” section recommend s a new _____ and _____ so you can get a great book, music or film
3. Apart from books for your homework or research you can learn _____ for example; Spanish and Japanese.
4. You can download many sources: Books, _____, atlases, maps, directories, obituaries and _____

TEXT N° 06

Navigation

INSTRUCTION: READ A MANUAL ABOUT A CELLPHONE' NAVIGATION TO COMPLETE EACH SPACE WITH ONE WORD FORM THE TEXT

Learn the basics for how to navigate through your device.

Touchscreen Navigation

Please note that a touch screen responds best to a light touch from the pad of your finger or a capacitive stylus. Using excessive force or a metallic object on the touch screen may damage the tempered glass surface and void the warranty.

Use the following motions and gestures on your touchscreen to navigate the device:

Tap

Lightly tap items to select or launch them.

- Tap the keyboard to enter characters or text.
- Tap an item to select it.
- Tap an app shortcut to launch the application.

Learn About Your Device 31

Double-Tap

Lightly tap items twice to select or launch them.

- Double-tap an image to zoom in or out.

Touch and Hold

Touch and hold items on the screen to activate them.

- Touch and hold a field to display a pop-up menu of options.

Swipe

Lightly drag your finger vertically or horizontally across the screen.

- Swipe the screen to unlock the device.
- Swipe the screen to scroll through the Home screens or menu options.



Drag

Touch and hold an item, and then move it to a new location.

- Drag an app shortcut to add it to a Home screen.
- Drag a widget to place it in a new location on a Home screen.

Pinch and Spread

Pinch the screen using your thumb and forefinger or spread by moving your fingers apart.

- Pinch the screen to zoom out while viewing a picture or a web page.
- Spread your fingers on the screen to zoom in while viewing a picture or a web page.

Common Options

The device uses basic command options to perform common actions.

- **More options:** Tap to view more menu options for a screen. This often allows you to select items to delete or share.
- **Delete:** Tap to select items to delete.
- **Share:** Tap to select items to share, and then choose a sharing method.
- **Edit:** Tap to customize the screen.
- **On/Off:** Tap to turn the option on () or off ().
- **Checkbox:** Tap to enable or select. When enabled, a checkmark is displayed. You can often tap a checkbox at the top of the screen to select all.
- **Menu:** Tap to view available options for the field.

1. To unlock the device you need to _____ the screen
2. To place a widget in a new location you need to _____ the screen
3. To zoom out pictures or webpages you need to _____ the screen
4. To show a pop-up menu of options from the home screen or an app you need to _____
5. When you _____ the screen you can do several activities for example: Select items to delete, share or customize, so be careful using _____ force when you do it.

(available at: <https://teams.unesco.org/services/mobile/Shared%20Documents/Samsung-Galaxy-s8.pdf>)

11.2. ANEXO N° 2: PROPUESTA DEL PROGRAMA ST-READING

1. Denominación

APLICACIÓN DEL PROGRAMA ST-READING PARA LA MEJORA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA (INTERMEDIO) DEL IDIOMA INGLÉS

2. Fundamentación

La propuesta del programa ST-READING tiene sus fundamentos en Isabel Solé donde se tiene en cuenta los siguientes principios:

- a. Leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos.
- b. Las estrategias de lectura son procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza, por lo que hay que enseñar estrategias para la comprensión de textos. Estos no maduran, ni se desarrollan, ni emergen, ni aparecen.
- c. Es importante recordar qué es lo que se busca no sea que el lector posea amplio repertorio de estrategias, sino que sepan utilizarlas adecuadamente para la comprensión del texto. Es necesario que el lector comprenda los propósitos explícitos e implícitos de la lectura, active y aporte a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate, Dirija la atención a lo que resulta fundamental, evalúe la consistencia del texto y su compatibilidad con el conocimiento previo, compruebe continuamente si la comprensión tiene lugar, elabore y pruebe inferencias de diversos tipos.

La propuesta del programa ST-READING tiene además sus fundamentos en William Peter Grabe y Fredricka L. Stoller donde se tiene en cuenta los siguientes principios:

- a. La comprensión lectora se desarrolla a través de un conjunto de procesos necesarios por lo que ningún de ellos define comprensión lectora por sí mismo, pero juntos proveen una exactitud razonable de los procesos requeridos para una lectura fluida
- b. De acuerdo al contexto, por ejemplo académico o profesional, se sintetiza la información de muchos recursos de lectura, de diferentes partes de un texto, diagramas o cuadros. Tales lecturas son algo diferentes con respecto a su

búsqueda, ojeo, lectura para comprensión general. Por ello, un conjunto de objetivos más serios deben ser establecidos para una síntesis efectiva: El lector necesita recortar qué o cual herramientas usar para tener una información más organizada

- c. El buen lector forma un modelo de resumen de lo que el texto probablemente significa, construye una interpretación más elaborada de cómo se desea entender el significado del texto. Más allá del entendimiento e interpretación de las ideas representadas en el texto, establece motivos para leer, combina estrategias de lectura como sea necesario, hace inferencias de muchos tipos, recurre extensamente a su conocimiento previo, monitorea su comprensión, forma actitudes con respecto al texto y el autor, ajusta sus objetivos cómo es apropiado, y evalúa críticamente la información que está siendo leído. El lector fluido reconoce las ideas que no juegan ningún rol importante en la conexión con la nueva información o que no aportan a la conexión de inferencias. Al reconocerlas, las elimina de su idea formada del texto, logrando con ello, que sólo las ideas útiles importantes permanezcan activas.

Susan Zimmermann y Chryse Hutchins fundamenta la propuesta del programa ST-READING mediante sus siguientes principios:

- a. La comprensión lectora no es un tema aislado, es una vida productiva y enriquecedora donde el aprendiz pueda dominar información compleja. La comprensión lectora abre el mundo mental e incrementa enormemente la perspectiva de vida.
- b. Las estrategias de comprensión lectora permiten que los lectores puedan crear imágenes mentales, saber cómo usar conocimientos previos, hacer preguntas para clarificar el significado, hacer predicciones y lo que es lo más importante en el texto; hacer inferencias, determinar los puntos o ideas más importantes, sintetizar información y crear una conciencia de lo que entienden y no entienden.

Judi Moreillon apoya a la propuesta del programa ST-READING con el siguiente principio: Las estrategias de comprensión lectora es para dar a los alumnos las herramientas que necesitan para volverse lectores para toda la vida. Las estrategias que se usan son herramientas que los lectores proficientes usan para resolver los

problemas de comprensión que encuentran en los textos. Las personas aprenden mejor cuando ellos están más conscientes de su propio proceso de pensamiento.

Kouider Mokhtari y Carla Reichard, fundamenta la propuesta del programa ST-READING mediante sus siguientes principios:

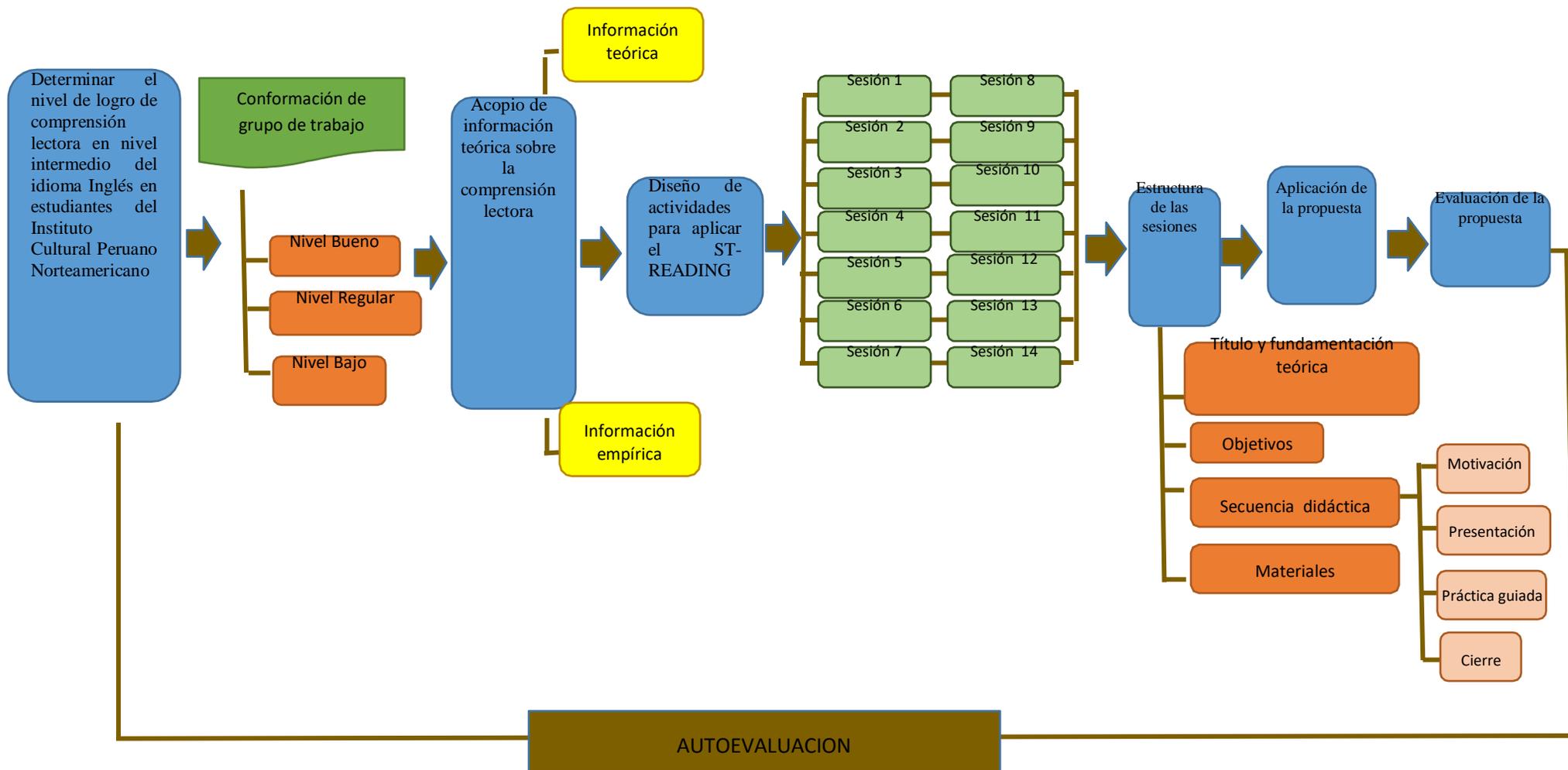
- a. Las personas realizan acciones para la comprensión al leer, tales como: Tener propósito para leer, hacer una vista previa antes de leer el texto, resumir ideas, usar imágenes para expresarse, adivinar el significado por contexto; entre otros.
- b. Algunos ejemplos de estrategias incluyen establecer el propósito de lectura, activar conocimiento previo, chequear si el contenido del texto se ajusta al propósito, predecir de qué se trata el texto, confirmar predicciones, pre-visualizar el texto por contenido, hojear para anotar características del texto, hacer decisiones en relación a lo que se ha leído, usar claves contextuales, usar estructura del texto, usar otras características textuales para mejorar la comprensión del texto, una lectura lenta y cuidadosa, ajustar su velocidad de lectura, prestar atención cercana a la lectura, pausar para reflexionar en la lectura, releer, visualizar información leída, leer el texto en voz alta, adivinar el significado de palabras desconocidas, tomar notas mientras se lee, parafrasear información del texto, revisar previamente la información leída, hacerse preguntas, usar material referencial como ayuda, subrayar el texto, discutir la lectura con otros, y escribir resúmenes de la lectura

Finalmente, la propuesta del programa ST-READING tiene sus fundamentos en Neil Anderson donde se tiene en cuenta su siguiente principio: El proceso de lectura se refiere a la actividad cognitiva en donde se envuelve habilidades, estrategias, recursos de atención, fuentes de conocimiento y su integración, donde las estrategias son mejor definidas como las habilidades que son potencialmente abiertas para un proceso de reflexión y un reflejo de la intención de lector para dirigirse a un problema o a un objetivo específico mientras uno lee

3. Objetivos específicos

- A. Recoger información teórica pertinente sobre la variable de estudio: Programa ST-READING
- B. Diseñar el programa ST-READING para aplicarlo a los estudiantes de nivel de inglés intermedio
- C. Implementar el programa ST-READING
- D. Ejecutar el programa ST-READING en el grupo experimental

4. Diseño del programa ST-READING



5. Explicación del diseño

5.1. Determinar el nivel de logro de comprensión lectora en nivel intermedio del idioma Inglés en estudiantes del Instituto Cultural Peruano Norteamericano

La finalidad de la investigación es la mejora de la comprensión lectora en el nivel intermedio de los alumnos del Instituto Cultural Peruano Norteamericano, para lo cual se trabajó con un diseño de investigación denominado Pre experimental con un solo grupo de medición con pre test y post test cuya población constituida por 30 estudiantes. El pre-test y post test cuenta con 28 ítemes que cubren las dos dimensiones: DIALANG y ALTE.

5.2. Conformación de grupo de trabajo

La investigación está conformada por un solo grupo pre-experimental al cual se le ha aplicado un pre test (prueba de entrada) y post test (prueba de salida) a fin de determinar el rendimiento académico, la evaluación fue a 28 puntos: luego de obtener los resultados se conformó los siguientes niveles:

Tabla 9: Categorización de las notas por niveles

Orden	Rango de notas	Niveles
1 ^o	23-27	Bueno
2 ^o	18-22	Regular
3 ^o	0-17	Bajo

Fuente: Proyecto de tesis

5.3. Acopio de información teórica sobre la comprensión lectora

a) Información teórica

En términos amplios la comprensión es la habilidad de los lectores para conseguir significado del texto en donde se coordina activamente numerosos procesos conscientes antes, durante y después de leer. Es generalmente definida como un proceso por el cual el significado es construido a través de

la coordinación de un número de procesos complejos tales como leer las palabras, conocimiento de palabras, organización del texto, estrategias y a un conocimiento del mundo. Se considera la lectura como un proceso fluido llevado a cabo por los lectores

b) Información empírica

Comprensión lectora dentro del sentido más obvio, es la habilidad para entender información de un texto e interpretarlo apropiadamente. Los buenos lectores son a menudo selectivos, enfocando su atención en las partes del texto que son más apropiadas a sus objetivos. La comprensión lectora se produce a través de un conjunto de procesos necesarios. Ningún proceso define comprensión lectora por sí mismo, pero juntos proveen una exactitud razonable de los procesos requeridos para una lectura fluida

5.4. Diseño de actividades para aplicar el ST-READING

Para poder diseñar las actividades de aprendizaje, éstas se generan debido a los aportes de los autores y a la contextualización de sus trabajos dentro del medio local. Este proceso determinó la estructuración de sesiones pedagógicas que, a continuación paso a denominarlo:

- a) Sesión 1: Usar imágenes sensoriales 1
- b) Sesión 2: Usar imágenes sensoriales 2
- c) Sesión 3: Activar o construir conocimiento de fondo 1
- d) Sesión 4: Activar o construir conocimiento de fondo 2
- e) Sesión 5: Interrogatorio 1
- f) Sesión 6: Interrogatorio 2
- g) Sesión 7: Hacer predicciones e inferencias 1
- h) Sesión 8: Hacer predicciones e inferencias 2
- i) Sesión 9: Determinar ideas principales 1
- j) Sesión 10: Determinar ideas principales 2

k) Sesión 11: Usar opciones de reparación 1

l) Sesión 12 Usar opciones de reparación 2

m) Sesión 13: Sintetizar 1

n) Sesión 14: Sintetizar 2

Se pasará a detallar cada una de las sesiones pedagógicas en el procedimiento 6

5.5. Estructura de las sesiones

En las sesiones de aprendizaje de acuerdo a nuestras experiencias se va a emplear la siguiente estructura:

1. Título: Nombre que identifique la práctica a realizar.
2. Fundamentación Teórica: Información teórica de la estrategia
3. Objetivos General
4. Secuencia didáctica: Motivación, presentación, práctica guiada y cierre.
5. Materiales

5.6. Aplicación de la propuesta

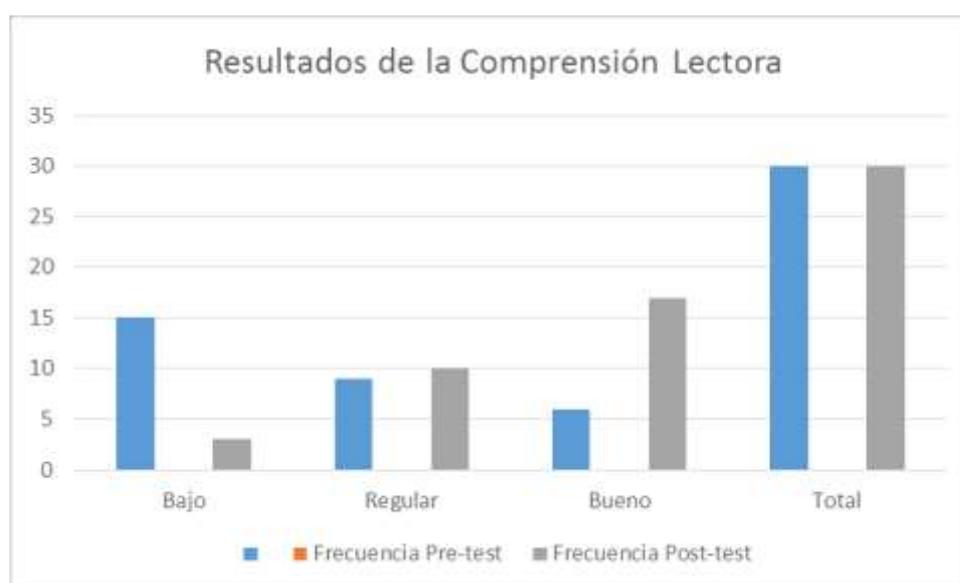
La aplicación de la propuesta se desarrolló en 30 alumnos del nivel intermedio del Instituto Cultural Peruano Norteamericano durante 2 meses, donde los alumnos al inicio mostraron cierta extrañeza al uso de las estrategias, pero como a poco se fueron acoplando y mejorando su comprensión lectora incluso en exámenes de lectura de la institución

5.7. Evaluación de la propuesta

Los alumnos mejoraron nivel de comprensión lectora tal como demuestra el siguiente cuadro y gráfico

Tabla 9: Tabla comparativa de frecuencias y porcentajes válidos resultados del Pre-test y Post test sobre la comprensión lectora de los alumnos de nivel Intermedio del Instituto Cultural Peruano Norteamericano, Chimbote, 2017

		Frecuencia Pre-test	Frecuencia Post-test	Diferencia	Porcentaje Pre-test	Porcentaje Post-test	Diferencia
Válido	Bajo	15	3	-12	50,0	10,0	-80%
	Regular	9	10	+1	30,0	33,3	11%
	Bueno	6	17	+11	20,0	56,7	183%
	Total	30	30		100,0	100,0	
Perdidos	Sistemas	3	3			9,1	
	Total	33	33			100,0	



Análisis

En la tabla N°3 se aprecia la reducción de 15 a 3 alumnos en el nivel bajo con diferencia entre cada prueba; con lo que representa una disminución del 80%; además del aumento de 9 a 10 alumnos en nivel regular; con lo que representa un aumento del 11%. Por último, el incremento de 6 a 17 alumnos en el nivel bueno; con lo que representa un porcentaje del 183%

6. PROPUESTA DE SESIONES

LESSON N°01

1. **TITLE:** Using sensory images

2. **THEORETICAL BASIS:**

Sensory images are part of the background knowledge that readers bring to a text, helping students utilize all their senses as they read texts supports their comprehension. Sensory images also have the potential to increase readers' enjoyment and memory of their literary experiences (Moreillon, 2007).

3. **GOAL:** To read to identify and use the sensory images in a text about modern health problems.

4. **LESSON DEVELOPMENT**

TIME:50 minutes

MOTIVATION	TIME
<ul style="list-style-type: none"> Tell SS that today they will notice how the mental images help us as readers. Tells them that hearing and sight increment our reading comprehension. 	2
<ul style="list-style-type: none"> Play an audio with different sound effects: Brush floor sweeping, WhatsApp message sound effects, electric alarm clock, being bored at office, messenger sound effect. SS close their books to imagine what they're listening SS think – pair- share. 	4
<ul style="list-style-type: none"> When SS share their answers in class, show the picture if they match what they've guessed. 	3
<ul style="list-style-type: none"> Show the picture from the book and ask what they see. Write the answers on the board. Explain SS they will listen a text about modern health problems 	3

PRESENTATION	TIME
<ul style="list-style-type: none"> SS close the book and close their eyes while listening the 1st problem playing the audio Brush floor sweeping as background. As the text is read ask SS to imagine the situation. 	2
<ul style="list-style-type: none"> When finish reading share with your opinion what you imagined with the text: "I imagine the girl trying to organize a dinner but the apartment is very dirty. I see some books on the floor and some bottles of empty soda in the living room. The TV is turned on and some clothes are on the sofa, Margaret remembers about her friends and collects her clothes on the sofa. 	3
<ul style="list-style-type: none"> Pose the question on the board "<i>What did you imagine with the paragraph?</i> SS think-pair-share. Set 2 minutes. 	2
<ul style="list-style-type: none"> Repeat the activity with the second paragraph. When you share your opinion about what you imagine, try to give more details such as time of the day or day of the week. Set 3 minutes at this time. 	4

GUIDED PRACTICE	TIME
<ul style="list-style-type: none"> • Student work in groups of 3. Set roles A, B and C. St A and reads the third paragraph and SS B and C close the eyes and listen. When the reader finishes, ask the question posed on the board and SS B and C share their thoughts. 	3
<ul style="list-style-type: none"> • Repeat the process for paragraphs 4, 5, and 6 switching roles for each paragraph. Set 3 minutes for each 	10

CLOSURE	TIME
<ul style="list-style-type: none"> • SS open the book and listen to the whole audio. SS underline main ideas and circle the words SS don't understand. Set 2 minutes to use the dictionary for new words or provide SS help. 	5
<ul style="list-style-type: none"> • SS draw a picture about what they imagined in each paragraph and present to the teacher. 	4
<ul style="list-style-type: none"> • Give a sheet where SS evaluate the strategy. 	2

5. MATERIALS

- Sheet where SS evaluate the strategy

USAR IMÁGENES SENSORIALES

Marcar con un check (v) la idea que exprese tu opinión

	Totalmente en desacuerdo	En acuerdo	Ni de acuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. La imagen te ayuda a desarrollar una apreciación más profunda de lo que lees.					
2. Las imágenes mentales están conectadas a tus experiencias de vida y recuerdos.					
3. Las imágenes mentales te producen no sólo instantáneas de lectura, sino también emociones y/o sentimientos también.					
4. La lectura con las imágenes sensoriales te hace la lectura divertida					
5. El uso de imágenes sensoriales te ayuda a pasar de una interpretación literal de la historia a un análisis y un nuevo pensamiento					

- Reading: Modern Health Problems.



MODERN HEALTH PROBLEMS

Reading Strategy
Infer Meaning
 Think about information beyond what you read.

^{Margaret's} Margaret's friend is taking a new job in a faraway city. Margaret wants to have a goodbye dinner party at her home. But she can't. Margaret suffers from **CHAOS** (Can't Have Anyone Over Syndrome). Her apartment is messy, and she's embarrassed by it. "I've never been a tidy person," she says. "My best friend gave me some good advice. He told me to get a house cleaner."

These days, we get and receive so much information every day. People call, text, and email us all day long, and they expect quick responses from us. It can be very demanding—and it's making some people sick. They have **information fatigue syndrome**. There is so much information, they become paralyzed and can't think clearly. "I can't

If you are paralyzed, you cannot move.

^{Steven's} sleep at night because I worry," says Bahman, a college senior. "I'm sick of it."

Do you sometimes engage in **deskfast** (eating breakfast at your desk at work)? If your answer is yes, then you may suffer from **hurry sickness**. **Hurry sickness** is a straightforward name for another syndrome of modern life. "I'm always rushing. And I'm tired all the time. Just last week I had to call in sick because I was so stressed," says Mari, a company employee. "I'm worried about using all of my sick days."

We've all complained about having too much work to do. Well, how about not having enough work? **Underload syndrome** is caused by having ^{fewer} little or nothing to do at the office. Steven works

as a project manager. "I can finish my work in about four hours, but I'm afraid to say anything about it. I don't want to be assigned too much work!" So what does he do? Steven pretends to be busy. "I'm thinking about getting a part-time job in the evening. That's one possible idea." Chances are you've experienced **text neck** before. Another name for it would be **pain in the neck**, because that's what people with this condition experience. Looking down at your phone and texting for a long time causes **text neck**. How can you take care of it? Getting a gentle neck massage—nothing too hard—will help you relax and feel better.

LESSON 8 • Choices and consequences 105

(available at: World Link, 2017 pag 105)

LESSON N° 03

1. **TITLE:** Activar o construir conocimiento de fondo 1

2. **THEORETICAL BASIS:**

Background knowledge is what the reader brings to the reading event. Each reader's interpretation and each reading of the text are potentially unique. This theory helps explain our individual responses to literature, art, and music and can be applied more broadly to our generalized responses in all areas of learning. (Moreillon, 2007).

3. **GOAL:** To read to activate and build background knowledge in a text about a star in the X- games.

4. **LESSON DEVELOPMENT**

TIME:50 minutes

MOTIVATION	TIME
<ul style="list-style-type: none"> Tell SS today they will notice how background knowledge helps us a readers. Tell them that background knowledge is all of our experiences, memories and knowledge that we bring to our reading. 	2
<ul style="list-style-type: none"> SS read the title and look at the pictures from the text. Pose the questions: <ul style="list-style-type: none"> a) <i>According to the title and picture. What is the text about?</i> b) <i>What sports are played at these games?</i> c) <i>How do people feel in the picture?</i> SS reach a conclusion 	3

PRESENTATION	TIME
<ul style="list-style-type: none"> SS listen to the text with the books closed and take notes from the principal ideas are read. Make pauses as you read to recall what you remind when reading the text. 	3
<ul style="list-style-type: none"> Make 9 pauses to introduce 3 different ideas for each connection types (text-to-self, text-to-text and text-to-world): <i>"This person/action is... that reminds me when..."</i>. Remind SS to write only the principal ideas from the text not from you thoughts. 	8
<ul style="list-style-type: none"> SS work in pairs and share their notes. 	2
<ul style="list-style-type: none"> SS work in pairs and assign roles. St A reads the first half of the text and St B follows the reading in silence. St B pauses St A when the text reminds his/her an experience, memory or knowledge and share it with St A. SS switch roles for the second half of the text and write keywords next to the text. 	18

GUIDED PRACTICE	TIME
<ul style="list-style-type: none"> SS A's work with another SS B's. Now St B reads the first half of the text and St A reads the second half and repeat the last process from presentation. 	8

<ul style="list-style-type: none"> SS listen to the recording about the reading. Underline main ideas and circle the words SS don't understand. As they read. SS remember the experience, memory or knowledge from the keywords written next to the text. 	5
<ul style="list-style-type: none"> SS write 2 or 3 lines from each experience, memory or knowledge that reminds due to the text. 	4

CLOSURE	TIME
<ul style="list-style-type: none"> SS ask and answer 3 questions about text regarding to the connection types: <ol style="list-style-type: none"> <i>Have you ever practiced any kind of X-games?</i> <i>Have you ever read a book or seen a movie about a successful sport woman?</i> <i>Is it easy of difficult to be a housekeeper in Peru?</i> 	5
<ul style="list-style-type: none"> Give a sheet where SS evaluate the strategy 	2

5. MATERIALS

- Sheet where SS evaluate the strategy

ACTIVAR O CONSTRUIR CONOCIMIENTO DE FONDO (ACTIVATING OR BUILDING BACKGROUND KNOWLEDGE)

Marcar con un check (✓) la idea que exprese tu opinión

	Totalmente en desacuerdo	En acuerdo	Ni de acuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
6. Tus recuerdos y experiencias tienen un impacto crítico en la forma en que entiendes y respondes a lo que lees					
7. Tus conocimientos previos hacen que las ideas e información nuevas se "peguen" en su almacén de información existente.					
8. Los puntos de conexión (consigo mismo, con un texto y con el mundo) te ayuda a recordar y disfrutar mejor tu lectura.					
9. Los conocimientos básicos te hacen ir más allá de las palabras de la página, lo que te permite recordar experiencias pasadas, recordar textos similares y relacionarte con el mundo que te rodea.					
10. Al carecer de información suficiente para comprender lo que está sucediendo, aumentar tus conocimientos básicos con una fuente externa (maestra, amiga, experta, diccionario, enciclopedia, libro de referencia, etc.) te puede orientar y permitir que continúes.					
11. El conocimiento de fondo es la piedra angular de las estrategias de pensamiento. Cuando sabes cómo activar los conocimientos previos pertinentes, ves imágenes mentales más detalladas, haces preguntas más profundas y estás más capacitado para extender tu pensamiento					

- Reading: A star in the X- games.



A STAR IN THE X GAMES

Lee DUNGAREES CAN'T BUY 'EM

Reading Strategy
Scan for Information
Look for specific information... without reading irrelevant details.

Reading Strategy
Read for Details
Read carefully for detailed information.

When the X Games first started out, they were not well known. Only a few people watched and competed in them. However, the Games had an attitude and style that reflected things many young people cared about, and in time, they became popular around the world.

In different areas of the world, athletes train and compete in their own versions of the X Games. The best athletes can advance to the global championship. At the championship, teams from six regions (Asia, Australia, Canada, Europe, South America, and the United States) face each other. There are summer sports (in-line skating, biking, and skateboarding) and winter ones (skiing and snowboarding). The sports are so popular that some are even in the Olympics now!

There are many champions in the X Games, but one woman, Fabiola da Silva, has always stood out from the crowd. She's an in-line skater from Brazil, and she's easily recognizable with her tank top and nose ring.

There are two different in-line skating categories: park and vert. In the park event, skaters compete on a course that has ledges, handrails, and other obstacles. In the vert event, skaters do tricks on a half-pipe¹. They try to fly high in the air and spin. Fabiola competes in both events and has won six gold medals in the vert event, her specialty. She has been skating for years and has dominated² the women's events.

Fabiola is a pioneer. She was one of the first women to get very famous from the X Games, but she's not afraid of the guys. Ever since she received her first pair of skates at the age of 12, she's played with boys. Now she skates in competitions with them, and she beats many of them.

Fabiola's mother was a housekeeper and life was hard, but she saved her money to buy Fabiola's skates. It was a good investment. Fabiola has traveled abroad for events and has become famous in the international skating world.

Success hasn't gone to her head³, though. She's still a typical young woman: she has a boyfriend, likes to listen to rock music, and prefers healthy foods. And she doesn't seem to care much about the attention she gets.

¹A half-pipe is a curved structure with high sides, used for doing tricks.
²If you dominate, you are powerful and successful.
³If something goes to your head, it makes you think you are very important.

LESSON B Doing activities 119

(available at: World Link, 2017 pag 119)

LESSON N° 05

1. TITLE: Interrogatorio 1

2. THEORICAL BASIS:

Asking and answering questions before, during, and after reading helps readers establish, develop, and maintain an internal conversation while engaging with text. Questions support an internal dialogue between the reader and the author, the illustrator, or the text. Questioning keeps readers engaged. (Moreillon, 2007).

3. GOAL: To read to question in a text about people of all ages

4. LESSON DEVELOPMENT

TIME:50 minutes

MOTIVATION	TIME
<ul style="list-style-type: none"> • Tell SS today they will notice how questioning helps us as readers. Tell SS everybody has questions about everything, in case of a text, we have questions even before reading. Those questions help us understand the text better. 	2
<ul style="list-style-type: none"> • Explain SS the “I wonder” game. Tell them it consist of asking embedded question about any kind of topic, for example “retirement”. Give examples about the topic “I wonder what people do in this stage of their lives”, “I wonder what they do”, “I wonder how they get money”. Write the word “School” on the board and give examples “I wonder why we study for a lot of years”, “I wonder when we will have Wi-Fi at school”, encourage SS to share their wondering. Laugh with students with any kind of hilarious participation. 	5
<ul style="list-style-type: none"> • Give extra examples if necessary. As soon as your notice they command the activity, write “children” and “elderly” on the board linked by arrows so that students play the “I wonder” game. SS think-pair-share. As they finish ask them for their oral participation. 	2

PRESENTATION	TIME																																			
<ul style="list-style-type: none"> • Draw a chair on the board like this 																																				
<table border="1" style="border-collapse: collapse; margin: auto;"> <tr> <td style="width: 30px;"></td> <td style="width: 100px;"></td> <td style="width: 100px; text-align: center;">before reading</td> <td style="width: 100px; text-align: center;">when reading</td> <td style="width: 100px; text-align: center;">after reading</td> </tr> <tr> <td rowspan="6" style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg); text-align: center;">Wh- Questions</td> <td style="text-align: center;">Who?</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">What?</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Where?</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">When?</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Why?</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">How?</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Aux. Quest</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>			before reading	when reading	after reading	Wh- Questions	Who?				What?				Where?				When?				Why?				How?				Aux. Quest					
		before reading	when reading	after reading																																
Wh- Questions	Who?																																			
	What?																																			
	Where?																																			
	When?																																			
	Why?																																			
	How?																																			
Aux. Quest																																				
<ul style="list-style-type: none"> • Reminds SS the importance of questioning to understand a text. Explains SS will create wondering 																																				

question according to the stages of the reading and the kind of question. Give SS pieces of paper and a marker so that they will be able to write the questions and stick them on the board.	2
<ul style="list-style-type: none"> SS look at the title and picture from the text. Help them to observe the details the person behind the girl and the man, the place they are, what people are doing. Give SS one minute to create their questions using different kind of questions. 	2
<ul style="list-style-type: none"> SS stick their questions on the “before Reading” column from the board. Read aloud some of the questions and congrats student for their participation. Tell SS some question will be answered as we will be reading. 	5
<ul style="list-style-type: none"> Tell SS to read the text together and while they are reading write their wondering questions. Start reading the first half of the text. Stop reading twice or three times to make wondering questions as examples. When you finish the text ask SS to stick their questions on the “when reading” column 5 from the board. 	5
<ul style="list-style-type: none"> Take a look at the “before Reading” column. Ask the questions to the students and put a check to the questions whose answers were given. Remind students not all the questions can be answered (You may say “<i>Probably the text can’t satisfy your curiosity</i>”) and praise those whose questions can’t be answered. Repeat the process with the “when reading” column. 	5
<ul style="list-style-type: none"> Read the last 3 sentences from the first half of the text together. Students close their books and create wondering questions. Give 2 examples: <i>What do children and the elderly do together? Is it dangerous for children to spend the day with the elderly?</i> Stick the questions on the board and set one minute so that students write these questions. 	3
<ul style="list-style-type: none"> SS stick their questions on the “after-Reading” column. Read the questions and ask SS for the possible answers. Give students two minutes to discuss the questions in pairs. 	5

GUIDED PRACTICE	TIME
<ul style="list-style-type: none"> Remind SS the importance of questioning as a way to reveal the sense of the world. Give SS a sheet with a chart similar to the board. SS copy some questions from the “after Reading” column posted on the board into the “before Reading” column in the sheet they have. 	3
<ul style="list-style-type: none"> SS open the book to read the second half of the text. Tell them to write their wondering questions in the “when Reading” column as they’re Reading. Encourage them to write 3 or 4 questions for each paragraph using different kinds of questions if possible. Set 5 minutes for the activity. 	5
<ul style="list-style-type: none"> Students close the book. Read the last 2 sentences from the second half of the text. Give students 3 minutes to write some wondering questions on the “after Reading” column. 	5
<ul style="list-style-type: none"> SS open the book. Listen to the second half of audio and read silently. 	2
<ul style="list-style-type: none"> Student work in pairs and exchange their sheets. SS answer as many questions as possible in an extra piece of paper without opening the books. Set 3 minutes for the activity. When student finish they return the papers with answers to be checked by his/her partner. 	5
<ul style="list-style-type: none"> Student share and comment result in pairs 	2

CLOSURE	TIME
<ul style="list-style-type: none"> Give a sheet where students evaluate the strategy. 	2

5. MATERIALS

- Sheet where the student evaluate the strategy

INTERROGATORIO (QUESTIONING)

Marcar con un check (v) la idea que exprese tu opinión

	Totalmente en desacuerdo	En acuerdo	Ni de acuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
12. Las preguntas te ayudan a interactuar con el autor, descubrir lo que te importa y te ayudan a descubrir qué quieres aprender.					
13. Las preguntas te ayudan a darle sentido a tu lectura.					
14. Las preguntas mantienen su mente alerta mientras interactúas con las palabras.					
15. Cuando te interrelacionas con las preguntas, tu lectura se enriquece.					
16. Algunas preguntas no tienen respuestas fáciles. Pero todas las preguntas inspiran a pensar y generar discusiones					
17. Las preguntas son puntos de partida para profundizar en el significado de la historia o la información que está siendo leída					
18. Las preguntas te ayudan a descubrir qué sucede a continuación. Las preguntas te guían a una búsqueda de respuestas.					
19. Las preguntas te llevan a nuevas ideas, nuevas perspectivas y preguntas adicionales					

- Reading: People of all the ages



PEOPLE OF ALL AGES

An intergenerational program mixes people of different ages... In this case, the very young and the very old!

Reading Strategy
Make Predictions
Guess what you will read about.

Did you know that in the United States, over 25 percent of senior citizens (people over 65) live alone? Without enough friends and family nearby, seniors are at risk for depression.¹

This is a serious problem. Studies show that people with depression are more likely to have other health problems as well.

Now, many communities are trying to find a solution to this problem. Providence Mount St. Vincent, a retirement home near Seattle, Washington, has recently launched an intergenerational program. Over 400 senior citizens live at Providence Mount St. Vincent, and over 40 children from a few months old to age five go to daycare there. The children spend the day there with the senior citizens while workers look on.

¹A person with depression feels very unhappy and unable to do anything.

An intergenerational program like the one at Providence Mount St. Vincent has clear benefits. For the older people, their social life improves; they read to and play games with the children and encourage them in a wide range of other activities. Being involved with the children makes the seniors feel useful and happy, and if they feel happy, their overall mental and physical health may improve.

The children also benefit from the program. They have an enthusiastic and patient group of people to play with in a safe environment.

² Some of the seniors are also disabled,² and

studies also show that if children are exposed to people with disabilities at a young age, they will learn to be more tolerant and understanding of people like this.

Providence Mount St. Vincent was even featured in a documentary film called *Present Perfect*. As families of both the young and the old see the benefits, intergenerational programs are expanding. The film's message is starting to spread: even if the very young and the very old don't have a shared past or future, their shared present can be perfect.

²A disabled person has an illness or injury that makes doing certain physical or mental activities (like walking or thinking) difficult.

LESSON D Modern challenges 133

(available at: World Link, 2017 pag 133)

LESSON N° 07

1. **TITLE:** Hacer predicciones e inferencias 1

2. **THEORICAL BASIS:**

Predictions are educated guesses about what will happen next based on what is known from reading the text; prediction can also involve readers' background knowledge. Inferences require that readers go beyond literal meaning; they use the print and illustrations plus their prior knowledge and experience to interpret the text. Through these processes, readers find clues or connecting points, make predictions or inferences, and draw conclusions. These conclusions or interpretations are a critical part of reading comprehension. (Moreillon, 2007).

3. **GOAL:** To read to make predictions in a manual about precautions in Quadrone

4. **LESSON DEVELOPMENT**

TIME:65 minutes

MOTIVATION	TIME
<ul style="list-style-type: none"> • Tell students today they will notice how making predictions help us as readers. Tell SS that predicting information from the text helps build a significance from the reading fitting it in our own experiences to increment or shape our background knowledge. 	2
<ul style="list-style-type: none"> • SS work in pairs to play the “<i>Simile</i>” game. Write this prompt on the board: <i>as....as...adjective</i>. Explain SS they have to complete the prompt with elements from the classroom. Assign roles A and B. St A starts the first part of the sentence: “<i>As blue as ...</i>” St B completes the sentence then switch roles. Model the task and set 2 minutes for the activity. 	3
<ul style="list-style-type: none"> • Complete the prompt with the word dangerous: “<i>as dangerous as....</i>” Ask students give their ideas to end the sentence with the classroom elements first and then with general ones. 	1
<ul style="list-style-type: none"> • Present the signs about warning, caution and forbidden. <div style="text-align: center; margin: 10px 0;">  </div>	
<p>Pose the questions: where do you see these signs? SS think-pair and share. Write the title of the text and tell SS that the signs are connected to the text. Ask SS what the text will be about. When brainstorming write their answers on the board.</p>	3
<ul style="list-style-type: none"> • Students take a brief look at the pictures and headings from the text to check predictions on the board. Circle the closest predictions and tell students that having a mismatched prediction-just represent different points of view from the topic 	3

PRESENTATION

TIME

- Students look at the first picture and ask these questions.
 - a) *Where is the boy?*
 - b) *What's that flying?*
 - c) *What's the tree represent?*
 - d) *What are the cloud represent?*
 - e) *What does the circle with the diagonal line mean?*

2

- Pose a question on the board: According to the picture, *what will the paragraph be about?* Student think -pair-share.
- Draw a chart like this on the board:

2

3

Predictions		

When sharing write students ideas on the predictions column.

3

- Ask a student to read the text aloud and SS follow the paragraph silently. While reading students underline main ideas. Meanwhile, complete the heading from each column:

Predictions	Matched Predictions	Mismatched Predictions

2

- Student look at the board and check predictions in pairs. Tick the correct column with the whole class.

2

- Student look at the second picture and ask these questions:
 - What's that flying? What are those drops, what do they represent?*
 - What does the circle with a diagonal line mean?*

2

- Ask for a reason for each question. Similarly to the first picture, pose a question on the board about what the paragraph will be about. As students think-pair-share a draw a second chart to fill in with students predictions.

Predictions	Matched Predictions	Mismatched Predictions

3

- Ask a student to read the paragraph aloud to SS follow it silently. SS think-pair-share after reading to check predictions on the board.

5

- Student look at the third picture and pose these questions on the board.

- a) *What are the elements?*
- b) *What are they needed for?*

2

Students think -pair-share when sharing SS ask follow-up questions.

- Similar to the first and second picture pose question on the board: *What will the paragraph be about?* Student think-pair-share and give some paper and markers so they can record their predictions. Draw a bigger chart similar to question 1 and 2 on the board so they can stick their predictions on it

4

<ul style="list-style-type: none"> Ask a student to read the paragraph aloud and the class follows it silently underlining main ideas. After that, SS think pair-share to check predictions on the board. Call on students fill in information from the “matched prediction” and mismatched prediction column. Remind SS that having a mismatched prediction just represents having a different point of view from the topic. 	4
--	----------

GUIDED PRACTICE	TIME
<ul style="list-style-type: none"> Student work in group of 4. Student look at the 4 pictures and predict what the text will be about. Provide students a paper with a chart similar to the board so that student can record their predictions. Encourage them to record 2 or 3 predictions. Set 2 minutes for the activity 	2
<ul style="list-style-type: none"> Student compare their predictions in the group. Tell students to take notes about SS’ partners’ predictions which sound likely to happen. 	2
<ul style="list-style-type: none"> Students read the text and check the predictions in their answer sheet by ticking the matched and mismatched predictions” columns. 	2
<ul style="list-style-type: none"> Students repeat the activity for paragraph 5 and 6. 	12

CLOSURE	TIME
<ul style="list-style-type: none"> Students work in pairs and retell the precautions using information from the matched predictions. 	2
<ul style="list-style-type: none"> Give a sheet where students evaluate the strategy 	1

5. MATERIALS

- A sheet where students evaluate the strategy

HACER PREDICCIONES E INFERENCIAS (MAKING PREDICTIONS AND INFERENCES)

Marcar con un check (✓) la idea que exprese tu opinión

	Totalmente en desacuerdo	En acuerdo	Ni de acuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
20. Una inferencia puede ser la respuesta a una pregunta planteada a medida que se lee la historia.					
21. Una imagen sensorial es una inferencia en forma de imagen.					
22. Inferir implica pensar con anticipación sobre lo que podría suceder a continuación. Tú haces predicciones y luego las confirmas o rechazas.					
23. Inferir el significado de palabras desconocidas usando el contexto de la oración y las pistas en la imagen permite descubrir qué tendría más sentido.					
24. Sentir empatía por los personajes, reírse de una broma, descubrir una respuesta a un enigma, tener una idea sobre el escenario de una historia, reaccionar a los hechos y resolver un misterio son parte del pensamiento inferencial					

2. Precautions



Fly Quadrone in safe and open areas. Do not operate with people around. Pilot is responsible for all injuries, damage, and radio interference occurred during flight.

<p>FORBIDDEN</p>	<p>DESIGNED FOR INDOOR & OUTDOOR USE ONLY, PLEASE KEEP AWAY FROM OBSTACLES</p> <p>This product is suitable for indoor and outdoor use. (The wind grade should be no more than a 4 grade). Choose a place without obstacles, and keep away from crowds and pets. Don't play near unsafe areas, for example, near a heat source, wires, or electric power sources. Keeping away from these areas will prevent damages such as collision landing, entanglement leading to fires, electric shock causing loss of lives and property.</p>	
<p>FORBIDDEN</p>	<p>KEEP DRY</p> <p>The interior of the aircraft consists of a number of sophisticated electronic components. To prevent moisture and water vapor, avoid using in the bathroom and in wet weather conditions. By doing so, this will prevent water vapor getting into the internal body parts and the electronic components which could cause failures and unexpected accidents.</p>	
<p>FORBIDDEN</p>	<p>PROPER ASSEMBLY</p> <p>Please use parts provided in order to prevent damage to product. Do not attempt to upgrade Quadcopter or swap out parts not provided in package.</p>	
<p>FORBIDDEN</p>	<p>SAFETY NOTES FOR NI-MH BATTERIES</p> <p>Make sure the batteries are installed according to polarity indicated in this manual. Do not mix batteries of different chemistry/spec. Take out the batteries if you are not using the product for a long time to prevent potential leakage which can damage the remote. Please dispose of depleted batteries according to local laws and ordinances. Do not dispose improperly.</p>	
<p>FORBIDDEN</p>	<p>SAFETY NOTES FOR LI-POLYMER BATTERIES</p> <p>Li-Polymer batteries cause higher operational risks than any other battery chemistry, please follow its usage instructions carefully. The Manufacturer and dealer assume no liability for accidental damages caused by improper use. Do not use chargers other than the factory supplied unit to avoid potential fires and explosions. Do not crush, disassemble, burn or reverse polarity. Prevent metallic materials from coming into contact with battery's polarity, and never puncture batteries to avoid fire hazards. Battery charging must be done under supervision at all times. Keep out of reach of children. Stop the use or the charging of the battery if there is an unusual increase in battery temperature. Using the battery continuously may cause the battery to expand, deform, explode, and even result in fire hazards. Please dispose of depleted batteries according to local laws and ordinances. Do not dispose improperly.</p>	
<p>CAUTION</p>	<p>KEEP AWAY FROM HEAT</p> <p>R/C models are made of various forms of plastic. Plastics are very susceptible to damage and deformation due to extreme heat or cold climate. Make sure not to store the model near any source of heat such as, an oven or heater. It is best to store the model indoors, in a climate-controlled room temperature environment.</p>	
<p>WARNING</p>	<p>SEEK HELP FROM AN EXPERIENCED PILOT</p> <p>This product is suitable for ages 14 years and up. Guidance is recommended for first time users.</p>	

LESSON N° 09

1. TITLE: Determinar ideas principales 1

2. THEORETICAL BASIS:

Distinguishing what is most important from what is somewhat or less important requires readers to pass new information through their prior understandings. Readers must determine what can be forgotten and make judgments about what should be remembered and integrated into their schemas. (Moreillon, 2007).

3. GOAL: To read to determine main ideas in a text about how to get a scholarship

4. LESSON DEVELOPMENT

TIME:80 minutes

MOTIVATION	TIME
<ul style="list-style-type: none"> Tell students today will notice how determining main ideas directs our purpose in Reading and concentrate our comprehension in the information that is most important based on our previous knowledge and the task. 	3
<ul style="list-style-type: none"> Pose these questions on the board: <i>What did you do last weekend?</i> SS ask and answer the questions in pairs. Then work with another partner to report his/her partners answer. 	2
<ul style="list-style-type: none"> Call on a St to report his/her partner’s answer. Ask follow-up questions to get as much information as possible. Ask St’s partner to share the answer and compare both information. 	3
<ul style="list-style-type: none"> Explain students we can’t remember all the information but the most important to us. Tell SS that we remember depends on our own experiences, memories and knowledge: our “background information”. Highlight that even we listen to the same person we can have different reports because what ones consider important, another don’t. Finish telling the importance to identify the man idea. 	2

PRESENTATION	TIME
<ul style="list-style-type: none"> SS look at the pictures, title and headings. Pose a question on the board <i>What’s the text about?</i> SS think-pair-share. When sharing write the answers on the board. Elicit the purpose of the text is knowing steps to get a scholarship. 	3
<ul style="list-style-type: none"> Read the first 2 paragraphs form the text. Ask they read SS underline ideas they consider important and circle he words they don’t understand. 	3
<ul style="list-style-type: none"> SS work in pairs. Contrast the underlined information from the paragraph with the purpose of the text. Pose the question: <i>Which ideas from the paragraphs match the purpose of the reading?</i> Students think -pair-share. When sharing write the answers on the board. 	3
<ul style="list-style-type: none"> If case students don’t notice it, explain them none matches with the purpose of reading 	2

because they aren't not steps to get the scholarship. Remind students to focus on the purpose of reading.

- Draw a chart on the board like this.

3

TEXT	NOTES
-	-
MAIN IDEAS	
-	

- Distribute papers with the chart on the board. Write the first headline in the "text" column. Show in a flipchart the 1st part of the text: "Do your research" and read the information with the students. As you read, underline the principal ideas.

3

- After reading, look at the purpose of the reading and re-read the text. Recognize the ideas that match the purpose of reading and cross out the mismatched information.

3

- Record in the first line of "notes" column about the words, phrases and ideas from the text that match with the purpose of Reading. Explain SS you have to get the principal ideas from the paragraph.

4

- Create a paragraph using your own words and the notes from the "notes" column in the 1st line from the "main ideas" column. Tell students that now with this you know what the paragraph is about.

5

- Write the second headline on the 2nd line from the "text" column. Read the text. Circle the main ideas and circle the words you don't understand. After reading. Infer the meaning of the words or use your dictionary after inferring. Look at the purpose of the reading and re-read the text. Ask students for help recognize the ideas that match the purpose of reading and cross out the mismatched question.

TEXT	NOTES
- Do you research	- Start your research early
- To avoid putting on yourself and trying to apply for that....	- Scholarships, information and application forms
MAIN IDEAS	
- You have to start the research early about the scholarship, information and application forms.	

5

- Complete the 2nd line of "notes" column from the information of the text that match with the purpose of reading. Ask students for creating the paragraph from the 2nd line of the "main ideas" column. After listening create a general comment and write on the board.

5

GUIDED PRACTICE	TIME
<ul style="list-style-type: none"> SS work in groups of 3. Read the 3rd paragraph about “be organized” and the heading on the 3rd line of the “text” column. One St reads the text aloud and the other listen, underline the main ideas and circle the words he/she doesn’t understand. After Reading students infer the meaning of new words if necessary. Look at the purpose of the reading and re-read the text. Recognize the ideas that match the purpose of the text and cross out the mismatched information. 	4
<ul style="list-style-type: none"> Take notes from the information of the text that matches with the purpose of reading in the 3rd line form the “notes” column. Write what the paragraph is about using the roles and their notes individually and compare the information then. 	5
<ul style="list-style-type: none"> SS repeat the process for paragraphs 4,5 and 6. Students switch partners for each paragraph. Monitor the process and remind students to focus on the reading purpose when they get the main ideas. Set 4 minutes for each paragraph. 	12

CLOSURE	TIME
<ul style="list-style-type: none"> SS repeat the process individually for paragraph 7 and 8. SS work in pairs and exchange charts. Pose a questions on the board: <i>Are your and your partner’s main ideas similar or different?</i> 	9 3
<ul style="list-style-type: none"> Students retell the story using the information front the “main ideas” column. Give a sheet where students evaluate the strategy. 	2

5. MATERIALS

- A sheet where students evaluate the strategy

DETERMINAR IDEAS PRINCIPALES (DETERMINING MAIN IDEAS)

Marcar con un check (v) la idea que exprese tu opinión

	Totalmente en desacuerdo	En acuerdo	Ni de acuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
25. Determinar la importancia tiene que ver con saber por qué estás leyendo y luego tomar decisiones sobre qué información o ideas son más importantes para comprender el significado general de la pieza.					
26. Conocer su propósito de lectura es un factor importante para determinar qué es importante cuando lee. Afecta la forma de leer con cuidado y tiene un impacto en lo que usted determina que es importante.					
27. Anotar las características del texto lo ayuda a rescatar información importante del texto. Las ideas en negrita y el etiquetado de imágenes, proporcionan una alerta sobre la importancia.					
28. Para determinar la importancia, prioriza conscientemente la información para tomar decisiones sobre lo que es esencial y lo que es menos esencial.					
29. Leer para agregar al conocimiento de fondo dirige su búsqueda de información que es importante.					
30. Iniciar una búsqueda para determinar información importante a menudo comienza con la generación de una pregunta.					
31. Los autores dejan pistas sobre lo que creen que es importante recordar. Frases como "como resultado" y "en resumen" lo alertan para que busque información esencial					

- Reading: Need to get a scholarship

(available at: <https://www.topuniversities.com/student-info/scholarships/applying-scholarship-basics>)

Need to get a **scholarship** but don't know where to start? Then our guide is for you. Read on to find out how to **research, apply, and get funding for your undergraduate degree**.

Studying at a top university is often an expensive choice to make, but there is money out there for you. If you've just emptied the last of your coins from your piggy bank and your account is still in the red, don't despair. This guide will give you the starting point you need for a successful scholarship application.

Almost all top universities will have [scholarships available](#) for students to apply for. You just need to know what they are, where you can find them, and how you can put yourself forward for them. To begin with, you need to realize that putting together a successful scholarship application does often require a significant amount of time. But of course, if you're successful, your efforts will be well worth it.

1. Do your research

To avoid putting pressure on yourself and trying to apply for that scholarship you desperately want at the last minute, start your research early. The more time you can put into your scholarship search, the more options you will have. You will need time to research scholarships, request information and application forms, and complete your application by the specified closing date. Remember that some scholarships may close before your academic year starts.

2. Check if you are eligible

Another important element you want to consider early on is finding out what scholarships you are actually eligible for - because you won't be eligible for them all. By doing careful research you'll be able to find the scholarships most appropriate for you and then you can spend time working on your application for those ones. The last thing you want is to spend time putting together an application for a scholarship you don't even meet the criteria for.

3. Be organized

It pays to be organized when it comes to working on your scholarship application. To begin with, keep all of your scholarship material in a separate folder. That way you will always know where it is, and make sure you have the most up-to-date information in there. This will also help you to keep track of the different deadlines for each of the scholarships you are applying for. They won't all be due at the same time.

4. Include all required information

Make sure you have all of the information that the selection panel has requested of you in your application. An application with missing items does not make the best first impression, particularly if these are items they have specifically requested. See the checklist at the bottom of this article to see what you need to include.

5. Think about presentation

A scholarship application is very similar to a job interview. You want to give a good impression and spelling mistakes or illegible writing do not look good. If you're fill in a form in a particular way, do so. And before you send it, ask a family member or friend to proof-read it for you. They may find a mistake that you just didn't pick up.

6. Provide correct information

Not only should you provide all of the information that the selection panel has requested, make sure you provide the correct information as well. Small details such as your full and correct address, or a new phone number if you've lost your mobile, will avoid any unnecessary delays, as well as making you look professional.

7. Provide references/referees

In some cases you may need to provide references or referees. Choose these people carefully. After all, there's a lot hanging on this application. You also need to let each of your referees know when you are applying for a scholarship, and tell them something about the kind of skills and experience you need to demonstrate. That way they'll be able to ensure they praise you in the most effective way!

8. Don't miss the deadline

Always give yourself an extra few days leeway when applying for a scholarship. You may need this if you're getting your application professionally printed, or if you're waiting for confirmation from a referee. Remember, late applications won't usually be considered.

Scholarships checklist:

- Are you eligible?
- Do you know the deadline?
- Have you got all the necessary information? This will vary depending on the scholarship application, but usually includes: academic record; proof of financial circumstances; confirmation of your study plans.
- Do your referees know what scholarship(s) you are applying for?
- Have you and a friend/family member proofread your scholarship application?
- Have you submitted your application before the deadline?
- For more information and answers to commonly asked questions about finding and applying to scholarships, see our [Scholarship Applications: FAQ](#).

LESSON N° 11

1. **TITLE:** Usar opciones de reparación 1

2. **THEORETICAL BASIS:**

The fix-up strategy offers readers processes they can use to recover meaning, such as rereading, reading ahead, or figuring out unknown words. The tricky part is knowing when to use these options. (Moreillon, 2007).

3. **GOAL:** To read to use fix-up options in a letter about information overload

4. **LESSON DEVELOPMENT**

TIME:50 minutes

MOTIVATION	TIME																					
<ul style="list-style-type: none"> • Ask students to think about the last time they had to work in group for homework. Pose these questions on the board: <i>What was the homework about? Did you use the Internet to achieve the homework? Did you use your computer or cellphone to do your task?</i> SS think-pair-share. Call on some SS to share their ideas for the whole class. 	2																					
<ul style="list-style-type: none"> • Tell SS that even though technology can help, many people feel stressed with the use of too much technology, especially with the excess of information at work. SS look at the picture from the text and make them notice the text is divided by two. Ask SS Who Dr. Micro is so they skim the text for the answer. Discuss how that type of construction may be confusing for a reader. 	3																					
<ul style="list-style-type: none"> • Lead a discussion: What can readers do when the words and ideas they are reading are not making sense? Brainstorming the ideas and write them on the board 	3																					
<ul style="list-style-type: none"> • Explain SS the in order to make meaning when we read, we need to understand what we are reading. How do we know when a text stops making sense? Ask students to brainstorm how they know when they have lost comprehension, when they no longer understand what they are reading. Give SS some examples: "voice" in head is lost or confused; "projector" inside head shuts off; mind starts to wander; can't remember what was just read; characters suddenly appear or the reader has no memory of them; lost track of what's happening; feel bored or sleepy 	3																					
<ul style="list-style-type: none"> • Draw a chart like this: <div style="text-align: center; margin: 10px 0;"> <table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 100%;"> <thead> <tr> <th style="padding: 2px;">QUESTIONS TO MONITOR COMPREHENSION</th> <th style="padding: 2px;">YES</th> <th style="padding: 2px;">NO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 2px;">Am I making connections?</td> <td style="width: 30px;"></td> <td style="width: 30px;"></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Am I visualizing and using all my senses as I read?</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Am I asking questions?</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Am I making predictions and inferring as I read?</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Am I determining main ideas?</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Can I summarize what I'm reading?</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> </div> 	QUESTIONS TO MONITOR COMPREHENSION	YES	NO	Am I making connections?			Am I visualizing and using all my senses as I read?			Am I asking questions?			Am I making predictions and inferring as I read?			Am I determining main ideas?			Can I summarize what I'm reading?			
QUESTIONS TO MONITOR COMPREHENSION	YES	NO																				
Am I making connections?																						
Am I visualizing and using all my senses as I read?																						
Am I asking questions?																						
Am I making predictions and inferring as I read?																						
Am I determining main ideas?																						
Can I summarize what I'm reading?																						
<p>Give SS a sheet with a similar chart from the board. Explain SS whether one question is answered "Yes" after each sentence, so they have lost comprehension</p>	2																					

PRESENTATION		TIME																
<ul style="list-style-type: none"> Read aloud the first two sentences. Use think-aloud with the SS. “I don’t understand why drowning is used here” ask SS for the answer. Use think-aloud again: “What are voicemail systems?” and ask SS for the answer again. Tell SS there are some options to fix-up the problem. Show or draw a chart like this <table border="1" data-bbox="368 490 1056 799"> <thead> <tr> <th>FIX-UP OPTIONS</th> <th>N° OF TIMES USED</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>REREAD READ</td> <td></td> </tr> <tr> <td>AHEAD STOP TO</td> <td></td> </tr> <tr> <td>THINK.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>TRY TO VISUALIZE</td> <td></td> </tr> <tr> <td>ASK A NEW QUESTION</td> <td></td> </tr> <tr> <td>MAKE A PREDICTION.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>STUDY THE ILLUSTRATION OR OTHER TEXT FEATURES.</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Explain SS each strategy, then ask them: What is/are the best option/options to solve my comprehension problem?. SS look through the chart and recommend a solution. Tick the chosen solutions in the “N° of times used” column.</p>		FIX-UP OPTIONS	N° OF TIMES USED	REREAD READ		AHEAD STOP TO		THINK.		TRY TO VISUALIZE		ASK A NEW QUESTION		MAKE A PREDICTION.		STUDY THE ILLUSTRATION OR OTHER TEXT FEATURES.		
FIX-UP OPTIONS	N° OF TIMES USED																	
REREAD READ																		
AHEAD STOP TO																		
THINK.																		
TRY TO VISUALIZE																		
ASK A NEW QUESTION																		
MAKE A PREDICTION.																		
STUDY THE ILLUSTRATION OR OTHER TEXT FEATURES.																		
<ul style="list-style-type: none"> Read again the text and this time pause in the 4th sentence. Use think-aloud with the SS so that they recommend which fix-up option to use this time. Tick the chosen solutions in the “N° of times used” column, again. 		6																
<ul style="list-style-type: none"> Divide the class in groups of 4. Read the following two paragraphs. This time encourage the groups to present their “think-alouds” so we can solve with the class using the fix-up options. Repeat this activity two more times. Do not forget to tick the chosen solutions in the “N° of times used” column. 		3																
		8																

GUIDED PRACTICE		TIME
<ul style="list-style-type: none"> Give SS a sheet with a similar chart from the board or the screen. SS work in pairs. Assign roles: One St reads the text aloud and the other follows the text silently. Tell SS to Stop reading after 2 sentences and take a look at the first chart for checking comprehension. If all the answers are “Yes” keep reading and when the text isn’t understandable, so choose one strategy to solve the problem and tick the chosen solutions in the “N° of times used” column. Switch roles reading and listening after each two sentences. Model the activity with a student. Set 12 m’ for the activity 		15

CLOSURE		TIME
<ul style="list-style-type: none"> Discuss with the whole class which fix-up were used most often and which were used least frequently. Number them to make meaning 		3
<ul style="list-style-type: none"> Give a sheet where students evaluate the strategy. 		2

5. MATERIALS

- Sheet where students evaluate the strategy

USAR OPCIONES DE REPARACIÓN (USING FIX-UP OPTIONS)

Marcar con un check (✓) la idea que exprese tu opinión

	Totalmente en desacuerdo	En acuerdo	Ni de acuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
39. Al engancharte con la información de la lectura, reconoces cuando el significado desvaría					
40. El trabajo del lector es saber cuándo el texto tiene sentido y cuándo no.					
41. Cuando los lectores tienen problemas para visualizar lo que está sucediendo, no pueden volver a contar lo que han leído, carecen de preguntas o predicciones, no pueden encontrar puntos de conexión, no han aprendido algo nuevo, y no disfrutan lo que están leyendo, significa que necesitan aplicar las opciones de reparación					
42. Ser consciente de cuándo te estás conectando con lo que lees es la clave.					
43. Los buenos lectores se detienen cuando hay un colapso de comprensión, hacen un balance de la situación, y descubren cómo solucionar el problema					

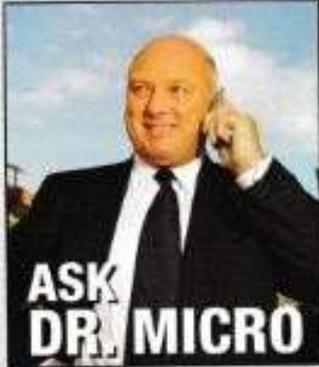
- Reading: A letter about information overload

Dear Dr. Micro,

I need your help. I am drowning in **information overload** at work. Between the telephone calls, voicemail systems, e-mail messages, and faxes, it's becoming too much. At the office I am often trying to carry on a conversation while typing a memo and checking the time for my next conference call.

I spend my days sitting in front of my computer or talking to clients on the telephone. I have almost no face-to-face **interaction** with people during the day. And at night, it's the same problem as I try to answer e-mail and IMs from my friends and family. I thought all this technology was supposed to make my life easier, but it's rapidly becoming a **recipe for disaster**. I feel chained to my computer.

—Nadia Silva



Dear Ms. Silva,

Technology can help us save time and money, but only if we use it wisely. There are some things you can do to help your situation—it isn't hopeless by any means.

1. Cut back on the **multitasking**: When you try to do more than one task at once, you lose focus and become less efficient.
2. Spend more time with family, coworkers, and friends: A computer is not a friend—it is an **impersonal** machine with its own limitations. Get out at night and take an exercise class or an art class—something you enjoy. Seeing other people **promotes** a sense of community and besides, it's fun!
3. Get some exercise: Sitting in front of a computer all day is a **sedentary** activity—you need to find something active to do. Why don't you take time at lunch for a brisk 20-minute walk with a co-worker and get caught up on office gossip?

Heavy **dependence** on computers and other machines can be unhealthy. Follow the suggestions above, though, and you'll feel freer than you have in a long time. I tried them myself and found them to be **liberating** indeed. Good luck!

—Dr. Micro

(available at: World Pass, 2011, pag 14)

LESSON N° 13

1. **TITLE:** Sintetizar 1

2. **THEORETICAL BASIS:**

It is true that is composed of the main ideas as selected by the reader, but through the selection process the reader analyzes the information he has gathered and filters it through his own interpretation. Synthesis sheds light on the significance of texts from the reader's point of view. (Moreillon, 2007).

3. **GOAL:** To read to synthesize in an article about modern buildings

4. **LESSON DEVELOPMENT**

TIME:60 minutes

MOTIVATION	TIME
<ul style="list-style-type: none"> • Display some landmarks from Paris, Kyoto and London Ask SS: What are these places? What are their names? Post a question on the board: Which one do you like more? Show one slide with an old building from Paris and the Louvre Museum .Ask students to think- pair-share a response to the picture. Repeat the activity with one slide with an old railroad station and a modern railroad station from Kyoto and another slide with an old building in London with the Millennium Dome. 	4
<ul style="list-style-type: none"> • Conduct a survey in the class if the like old building or new buildings. Varying from the results, tell SS many people don't like modern buildings for several reasons and the text have some information about people's opinions. 	3

PRESENTATION	TIME
<ul style="list-style-type: none"> • SS look at the picture from the text to recognize the building. Read the 1st paragraph and SS underline main ideas and infer the meaning of the words they don't understand or any fix-up options. SS work in pairs to compare the main ideas they underlined. • Stick or display the first paragraph from the text. Brainstorm about the main ideas they underlined and highlight the suggested ideas 	4
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p><i>The world-famous Louvre Museum in Paris is over 200 years old, although the building has existed for many centuries. Because of this, it faced a very modern problem: there simply wasn't enough space for 6 million visitors each year. In 1989 Chinese-American architect I.M. Pei designed a striking glass pyramid in the building's center to be a visitor entrance and shopping arcade. But he also started an angry debate. Some people felt his glass buildings was a piece of art. Like the one inside the museum. Others said it was just an</i></p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><i>The world-famous Louvre Museum in Paris is over 200 years old, although the building has existed for many centuries. Because of this, it faced a very modern problem: there simply wasn't enough space for 6 million visitors each year. In 1989 Chinese-American architect I.M. Pei designed a striking glass pyramid in the building's center to be a visitor entrance and shopping arcade. But he also started an angry debate. Some people felt his glass buildings was a piece of art. Like the one inside the museum. Others said it was just an</i></p> </div>	3

- Draw a chart on the right or left side of the column like this:

Retell the paragraph	Explain the information

Tell SS that synthesizing means to complement the text main ideas with our background knowledge to explain the information. Model the activity by completing the chart using your own words for the main ideas and give an explanation or supporting idea for each sentence

The world-famous Louvre Museum is Paris is over 200 years old, although the building has existed for many centuries. Because of this, it faced a very modern problem: there simply was n't enough space for 6 million visitors each year. In 1989 Chinese-American architect I.M. Pei designed a striking glass pyramid in the building's center to be a visitor entrance and shopping arcade. But he also started an angry debate. Some people felt his glass buildings was a piece of art. Like

Retell the paragraph	Explain the information
The museum is very old in Paris It wasn't enough space for the visitors So an architect designed a visitor entrance made of glass People think it's a piece of art others, it is an ugly, modern mistake	...probably one of the oldest ...provoking uncomfortable situations ...and it solved the problem about the space ...For me this a modern piece of art

10

GUIDED PRACTICE	TIME
<ul style="list-style-type: none"> Read the second paragraph. SS underline main ideas and infer the meaning of the words they don't understand or any fix-up options. SS work in pairs to compare the main ideas they underlined. 	5
<ul style="list-style-type: none"> Brainstorm the main ideas and write them on the board. Ask SS if they agree with them. When all the class agree, SS draw a chart similar to the previous paragraph. SS think-pair-share to complete the "retell the paragraph" column. Ask SS to share their ideas with the classroom and take notes about them on the board. 	5
<ul style="list-style-type: none"> Using the notes ask SS to recommend some sentences for the "explain information" column. Write their suggestions on the board. Tell SS to complete the information from the second column and use the ideas on the board as a reference. After the activity SS compare their information in pairs and then with another partner. 	4
<ul style="list-style-type: none"> SS read the 3rd paragraph and complete the chart individually. SS compare their answers to complement their ideas 	10

CLOSURE	TIME
<ul style="list-style-type: none"> SS work in groups of 3. Each student draws some pictures to represent the information they synthesized. Assign roles: A-B-C. St A and B gives their pictures to C and use their notes to explain the pictures. Remind them to use the notes to explain not to read. At the end, C will choose the best explanation. Use Circle the Sage to change seats. SS change roles. 	10
<ul style="list-style-type: none"> Give a sheet where students evaluate the strategy. 	2

5. MATERIALS

- Sheet where students evaluate the strategy

SINTETIZAR (SYNTHESIZING)

Marcar con un check (✓) la idea que exprese tu opinión

	Totalmente en desacuerdo	En acuerdo	Ni de acuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
32. Determinar la importancia tiene que ver con saber por qué estás leyendo y luego tomar decisiones sobre qué información o ideas son más importantes para comprender el significado general de la pieza.					
33. Conocer su propósito de lectura es un factor importante para determinar qué es importante cuando lee. Afecta la forma de leer con cuidado y tiene un impacto en lo que usted determina que es importante.					
34. Anotar las características del texto lo ayuda a rescatar información importante del texto. Las ideas en negrita y el etiquetado de imágenes, proporcionan una alerta sobre la importancia.					
35. Para determinar la importancia, prioriza conscientemente la información para tomar decisiones sobre lo que es esencial y lo que es menos esencial.					
36. Leer para agregar al conocimiento de fondo dirige su búsqueda de información que es importante.					
37. Iniciar una búsqueda para determinar información importante a menudo comienza con la generación de una pregunta.					
38. Los autores dejan pistas sobre lo que creen que es importante recordar. Frases como "como resultado" y "en resumen" lo alertan para que busque información esencial					

NEWS TODAY, AUGUST 6

Modern Buildings: We Love Them, We Hate Them

The world-famous Louvre Museum in Paris is over 200 years old, although the building has existed for many centuries. Because of this, it faced a very modern problem: there simply wasn't enough space for 5 million visitors each year. In 1989 Chinese-American architect I. M. Pei designed a striking glass pyramid in the building's center to be a visitor entrance and shopping arcade. But he also started an angry debate. Some people felt his glass building was a piece of art, like the one inside the museum. Others said it was just an ugly, modern mistake.

Kyoto, Japan is the country's ancient capital and the heart of its culture. Its railroad station was too small for its millions of visitors. In 1997, the city completed a new station in a huge shopping center, right in the oldest part of the city. Designed by Hiroshi Hara, the building also contains a hotel and department store. Before it was built, critics said that the high, sleek, modern building would destroy the city's traditional look. On the other hand, supporters said it would bring new life into the city center.

The Millennium Dome, in London, was Britain's biggest and most expensive cultural building ever. The huge, round structure, planned by Richard Rogers and



Mike Davies was used to celebrate the new millennium in 2000—for only one year. At the end of the year, the exhibits were removed, and the search began for new ways to use the building.

The Dome was renamed the O2 in 2005, and houses restaurants, a movie theater, clubs, and a concert venue. The government believed that the Dome was an important symbol of modern life, but many people said that over 1 billion dollars was too much to pay for a symbol.

11.3. ANEXO N° 3: CERTIFICADO DE RECONOCIMIENTO POR PARTE DE LA INSTITUCIÓN DE HABER APLICADO LA INVESTIGACION

