

SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE COLOMBIANO
SUE - CARIBE



METODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA PROMOVER
HABILIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA EN INGLES
COMO SEGUNDA LENGUA

INVESTIGADOR

ARGEMIRO JOSÉ AMAYA BUELVAS

DIRECTOR DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

M.Sc. JUAN CARLOS GIRALDO

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
MONTERÍA – CÓRDOBA

2013

**METODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA PROMOVER
HABILIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA EN INGLES
COMO SEGUNDA LENGUA**

INVESTIGADOR

ARGEMIRO JOSÉ AMAYA BUELVAS

DIRECTOR DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

M.Sc. JUAN CARLOS GIRALDO

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

**CONTEXTO EDUCATIVO, MEDIACIÓN COGNITIVA, PEDAGÓGICA
Y TECNOLÓGICA**

**SUE CARIBE
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MONTERÍA – CÓRDOBA
2013**

NOTA DE ACEPTACIÓN

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Montería, Octubre de 2013

El jurado calificador del trabajo no será responsable de las ideas emitidas por el autor (Art. 46 Acuerdo N° 006; Mayo 29 de 1979, Consejo directivo)

AGRADECIMIENTOS

El autor expresa sus más sinceros agradecimientos a:

A SUE Caribe y Universidad de Córdoba, por brindarnos la oportunidad de ser magister en Educación.

A los compañeros que me permitieron realizar la presente investigación

.

Pero en especial a los estudiantes que hicieron parte de esta investigación.

DEDICATORIA

Madre te extraño mucho.

**María del Mar, hija mía, te pido perdón
por haberte, incontables veces,
cerrado la puerta de mi estudio
cuando querías jugar conmigo.**

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	
LA LECTURA COMO IDIOMA GLOBAL	
 CAPITULO I	
LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA EN EL AULA	
1 PLANTEAMIENTO Y CONTEXTO DEL PROBLEMA	18
1.1 Planteamiento del Problema	18
1.2 Justificación	20
1.3 Propósito del Estudio	23
1.4 Objetivos	23
1.4.1 Objetivo General	23
1.4.2 Objetivos Específicos	23
 CAPÍTULO II	
2 COMPRENSIÓN LECTORA EN INGLES COMO SEGUNDA LENGUA	25
2.1 Concepto De Comprensión Lectora	25
2.2 Antecedentes Teoricos	25
2.2.1 Proceso De Comprensión Lectora En Ingles	25
 CAPÍTULO III	
3 MODELAMIENTO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DESDE UNA TEORÍA INSTRUCCIONAL Y MEDIANTE LA APLICACIÓN DE MEDICIONES AUTOREFLEXIVAS DENTRO DEL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA EN INGLÉS	31
3.1 Concepto de Metacognición	31
3.2 Concepto de Conocimiento Cognitivo	31

3.2.1	Concepto de Conocimiento Declarativo	32
3.2.2	Concepto de Conocimiento Procedimental	33
3.2.3	Concepto de Conocimiento Condicional	33

3.3 La teoría Instruccional

CAPÍTULO IV

4. NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA 44

4.1	Concepto de Nivel	44
4.2	Concepto De Nivel de Comprensión Lectora Literal	44
4.3	Concepto De Nivel de Comprensión Lectora Inferencial/Intertextual o Interpretativo	44
4.4	Concepto De Nivel de Comprensión Lectora Metacognitivo/Critico o de Aplicación	45
4.5	Concepto de Memoria en Funcionamiento o Activa (Memoria a corto plazo)	45
4.6	Nivel de Comprensión Lectora Literal	46
4.6.1	Transcripción/Identificación	47
4.6.2	Paráfrasis	48
4.7	Nivel de Comprensión Lectora Inferencial	50
4.7.1	Inferencias Locales	55
4.7.1.1	Coherencia Inferencial	55
4.7.2	Inferencias Globales	56
4.7.2.1	Idea Principal	56
4.7.2.2	Comparación y Contraste	59
4.7.2.3	Opinion del Autor	60
4.8	Nivel De Comprensión Lectora Metacognitivo o Critico	61
4.8.1	Anticipación	62

CAPÍTULO V

5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN 64

5.1	Diseño Metodológico	64
-----	---------------------	----

5.2	Pregunta de Investigación	68
5.3	Participantes	69
5.4	Procedimientos para la Recolección de Datos	70
5.4.1	Entrevista	71
5.4.2	Test Diagnostico	71
5.4.3	Protocolo de Escritura Instrospectivo (Writing-down Protocol)	72
5.4.4	Metacognitive Awareness of Reading Strategy Inventory (MARSI)	73
5.4.5	Cuestionario de Consciencia Lectora Metacognitiva	74
5.4.6	Characteristics of Courses that Emphasize Strategic Reading Behavior y Students' Reading Experience	76
5.4.7	Cuestionario de la Experiencia Lectora Metacognitiva de los Estudiantes desde un Conocimiento Declarativo	76
5.5	Etapas de la Investigación	78
5.5.1	Fase Exploratoria	78
5.5.2	Fase de Intervención	80

CAPÍTULO VI

6.	DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS FASE EXPLORATORIA	87
6.1	Estado de Desarrollo de las Sub-Categorías de los Niveles de Comprensión Lectora de los Estudiantes.	87
6.2	Percepción de los Docentes con Relación al Estado de Desarrollo de las Sub-Categorías de los Niveles de Comprensión Lectora de los Estudiantes.	119
6.3	Experiencia Lectora de los Estudiantes.	128
6.4	Estrategias Metacognitivas usadas por los estudiantes en cada una de las Sub-categorías de los Niveles de Comprensión Lectora	147
6.5	Conciencia Lectora Metacognitiva De Los Estudiantes.	151

CAPÍTULO VII

7.	ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS FASE DE INTERVENCIÓN	154
-----------	----------------------------------------------------------------	------------

7.1	Estado de Desarrollo de cada una de las Sub-Categorías de los Niveles de Comprensión Lectora de los Estudiantes.	156
7.2	Experiencia Lectora de los Estudiantes	192
7.3	Aplicación de las Estrategias de Lectura Metacognitivas por parte de los Estudiantes en cada una de las Sub-Categorías de los Niveles de Comprensión Lectora.	230
7.4	Procedimientos Metodológicos para el Desarrollo del Comportamiento Lector Estratégico.	246
8. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS		252
REFERENCIAS		256
APENDICES		269
ANEXOS		311

APÉNDICES

Apéndice 1	POPULATION'S DEMOGRAPHIC BACKGROUND	270
Apéndice 2	ENGLISH READING COMPREHENSION TEST (fase exploratoria)	271
Apéndice 3	WRITING DOWN PROTOCOLE (fase exploratoria)	272
Apéndice 4	STUDENTS' METACOGNITIVE READING AWARENESS	281
Apéndice 5	CHARACTERISTICS OF COURSES THAT EMPHASIZE STRATEGIC READING BEHAVIOUR	283
Apéndice 6	STUDENTS' READING STRATEGIES USE IN EVERY READING COMPREHENSION LEVEL.	285
Apéndice 7	STUDENTS' READING EXPERIENCE	287
Apéndice 8	A QUESTIONNAIRE TO STUDENTS' METACOGNITIVE READING EXPERIENCE INTO A DECLARATIVE KNOWLEDGE	289
Apéndice 9	INTERVIEW TO TEACHERS (a Semistandardized Interview)	292
Apéndice 10	STUDENTS' READING STRATEGIES USE IN EVERY READING COMPREHENSION LEVEL	294

Apéndice 11	INFLUENCIA DEL PROTOCOLO INTROSPECTIVO DE ESCRITURA CON RELACIÓN A LOS RESULTADOS RECABADOS PARA LA CARACTERIZACIÓN DE LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA	296
Apéndice 12	ENGLISH LANGUAGE LICENCIATURA PROGRAM	297
Apéndice 13	WRITING DOWN PROTOCOLE (fase de intervención)	298

ANEXOS

Anexo A	SUGERENCIAS Y DECISIONES PARA EL DISEÑO, PLANEACIÓN, ESCOGENCIA O CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS Y EXÁMENES QUE EVALÚAN LA COMPRENSIÓN LECTORA EN INGLES.	312	312
Anexo B	SÍNTESIS DE LOS TIPOS DE ARGUMENTOS REPORTADOS POR LOS ESTUDIANTES A TRAVÉS DE SUB-CATEGORÍAS.		317
Anexo C	TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA A DOCENTES: Percepción de los docentes con relación al estado de desarrollo de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes (fase exploratoria).		318
Anexo D	JUICIO DE EXPERTOS: Validación instrumento Entrevista a docentes (Fase exploratoria)		329

RESUMEN

This research responds to Multiple-case Studies which in the words of Yin (2003) “enables the researcher to explore differences within and between cases ...to replicate findings across cases. Because comparisons will be drawn, it is imperative that the cases are chosen carefully so that the researcher can predict similar results across cases, or predict contrasting results based on a theory”. This research seeks to compare two groups of students’ English reading comprehension. One of the group was the case group and the other one the comparative group. These two groups were selected according to some sample criteria and labeled, as mentioned above, taking into consideration some reading comprehension test results in the exploratory phase. Along the two phases (exploratory or pre-intervention phase and the Intervention one, in which an intervention program was constructed to be applied) different introspective instruments were applied.

As part of the intervention program, Flavell’s proposal concerning Metacognitive knowledge (1978) was included into an Instruccional Theory, proposed in this research through a Writing-down protocol, in which a set of three questions were asked to students, during the reading process, as a way to develop learners’ reflections on behalf of promoting critical thinking skills. Both phases of the research were compared and the influence of the Intervention program evaluated based on both phases results.

Key words: Metacognition, Instruccional Theory, Introspective protocols, ESL Reading comprehension.

ABSTRACT

Esta investigación responde a un diseño de estudio de casos múltiples en el cual en palabras de Yin (2003) "permite al investigador para explorar las diferencias dentro y entre los casos...de replicar los hallazgos de los casos. Lo anterior considerando que se realizan comparaciones, por lo tanto es imperativo que los casos se eligen cuidadosamente para que el investigador puede predecir resultados similares a través de los casos, o predecir resultados contrastantes sobre la base de una teoría".

Esta investigación busca comparar el estado de desarrollo de la comprensión lectora en ingles de dos grupos. Uno de los grupos llamado el grupo de caso y el otro el grupo de comparación. Estos dos grupos fueron seleccionados de acuerdo con algunos criterios de comparación y su denominación, como se menciona anteriormente, se realizó teniendo en cuenta los resultados de la prueba de comprensión de lectura de la fase exploratoria o pre-intervención. A lo largo de las dos fases (fase exploratoria o pre-intervención y la de intervención, en la que se construyó y aplico un programa de intervención) se aplicaron diferentes instrumentos introspectivos.

Como parte del programa de intervención, se consideró la propuesta de Flavell respecto al conocimiento Metacognitivo (1978) lo cual se incluyó en la Teoría Instruccional, propuesta en esta investigación desde un protocolo de escritura, a través de la cual se les realizo tres preguntas a los estudiantes, durante el proceso de lectura, como una manera de desarrollar reflexiones en los educandos para promover habilidades de pensamiento crítico. Ambas fases de la investigación se compararon y la influencia del programa de intervención fue evaluada sobre la base de los resultados de ambas fases.

Palabras claves: Metacognición, Teoría Instruccional, Protocolos Introspectivos, Comprensión lectora en inglés como segunda lengua.

INTRODUCCIÓN

Para el programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades-Inglés de la Universidad de Córdoba, “leer eficientemente, efectivamente y significativamente” (Grabe, W., y Stoller, F. (2002, p.2) citado por Fazeli, S. H. (2010), es un requerimiento que trasciende más allá de una necesidad sentida tanto para docentes como para los estudiantes.

Tomando en consideración los resultados en comprensión lectora en inglés de la prueba ECAES hoy SABER PRO, 2006 / 2010, los cuales no han sido muy favorables con relación a los resultados de otros programas de inglés a nivel nacional y un estudio de pregrado realizado en este programa con estudiantes de tercer semestre, ambas mediciones demuestran que “existe la necesidad de promover habilidades de comprensión lectora en los niveles Inferenciales y críticos, inclusive en el nivel Literal” (Paternina y Rodríguez, 2012).

Por otra parte, se hace necesario introducir más lecturas de tipo expositivo o informativo (Van Wyk, 2001); citados por (Dreyer y Charl (2003, p.350) y (Anderson, Hubert, Scott, y Wilkinson, 1985) citados por Fabrikant et al.1999), considerando que este género es de mayor exigencia académica y en las cuales los educandos de este programa han tenido mayores dificultades (Hall y McClellan, 2005) tanto en procesos cognitivos como lingüísticos, tendencia que es compartida a nivel mundial (Nation y Angell (2006); (Phakiti. 2006).

Para superar esta falencia cognitiva, se propone “orquestrar elementos” (Paris, Cross, y Lipson, 1984, p. 1,241) citados por Carrel (1998) que involucren no dar una taxonomía de estrategias cognitivas y metacognitivas con el ánimo de ser aplicadas por los estudiantes (Anderson, 1991, p.19) citado por Carrel (1998), sino

el modelamiento de las mismas desde una teoría instruccional(Roehler y Duffy, 1984) citados por Carrell (1998); (Afflerbach, P., Pearson, P. D., Paris, Scott. G. (2008)) con mediciones Autoreflexivas (Veenman y Elshout, 1999); (e.g., Dermitzaki y Efklides, 2003) citados por Desoete, E. A., y Ozsoy, G. (2009) que posibiliten dentro del proceso de comprensión lectora en ingles el desarrollo y promoción de habilidades y estrategias metacognitivas (Ver: Metacognitive Awareness of Reading Strategy Inventory (MARSİ) Mokhtari, K. y Reichard, C. (2002) con el fin de facultar a los estudiantes hacia una transición entre las diferentes sub-categorías de niveles de comprensión lectora: Literal (sub-categorías de Transcripción o Identificación y Paráfrasis); Inferencial (sub-categorías de Coherencia Inferencial, Identificación de la Idea Principal, Comparación y Contraste, identificación de la Opinión del Autor) y Critico (sub-categoría de Anticipación) todo a partir de procesos Metacognitivos O'Malley, et al, (1985, p. 561) citado por Carrell (1998).

1. PLANTEAMIENTO Y CONTEXTO DEL PROBLEMA

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la Universidad de Córdoba, para el programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades-Inglés, alcanzar un nivel óptimo de comprensión lectora es, al igual que las otras habilidades (hablar, escribir y escuchar) un foco de interés capital, interés que, de acuerdo a varias mediciones al interior del programa desde investigaciones de pregrado (Paternina y Rodríguez, 2012) y nacionales (Prueba ECAS hoy SABER PRO (2006-2010)), han dejado de manifiesto la necesidad de abordar dicha necesidad cognitiva, siendo que aun en las sub-categorías del nivel Literal existen falencias, además de las sub-categorías de los niveles Inferencial y Crítico.

Por otra parte, docentes y estudiantes del programa han manifestado que, en palabras de Martínez (2002, pág. 12), “el problema mayor es el desarrollo de estrategias para aprender a pensar, para tener criterios analíticos y críticos que permitan una selección de la información”, información” no solamente la suministrada por los docentes, sino también la vasta y masiva información que ellos encuentran al surfear en la Internet, al momento de tomar exámenes de comprensión lectora, o cuando hacen lectura sea esta por placer o por obtener información (Grellet, 1981).

Una muestra progresiva del bajo desarrollo y desempeño de los educandos en comprensión lectora en Inglés se evidencia a partir de los resultados de la prueba ECAES hoy SABER PRO (2006 - 2010), en los que se logra evidenciar el posicionamiento del programa con relación a otras Licenciaturas de inglés de otras universidades a nivel nacional (hay que aclarar que este programa es el que

siempre tiene mayor número de estudiantes presentando este examen en todas las mediciones realizadas nivel nacional, lo cual incide de manera directa en este posicionamiento).

2006-1	Rango de estudiantes de 5 a 50	De 9 universidades	5 Puesto
2007-1	Rango de estudiantes de 5 a 50	De 14 universidades	11 Puesto
2008-1/2	No hay datos o registros disponibles		
2009-2	Rango de estudiantes de 51 a 100	De 13 universidades	8 Puesto
2010-2	Rango de estudiantes de 51 a 100	De 3 universidades	3 Puesto
2010-3	Rango de estudiantes de 5 a 50	De 26 universidades	18 Puesto

Teniendo en cuenta todos estos antecedentes, se considera necesario recolectar más evidencias y con ello la posibilidad de aplicar un programa de intervención “a través del modelaje de instrucciones y aplicación múltiple de estrategias para darle sentido al texto, como parte de una metodología transicional sumada a una práctica independiente, promueven de manera efectiva la comprensión en los estudiantes” (Palinscar & Brown, 1984; Pressley et al., 1992) citados en Cisco y Padrón (2012) posibilitando de esta manera el desarrollo y promoción de habilidades de comprensión lectora de pensamiento alto(Nation y Angell (2006), logrando con ello un mejor posicionamiento de estos educandos académica, laboral y personalmente(NationalReadingPanel,2000;Traillefer y Pugh,1998); (Samuels, Ediger, Willcutt, y Palumbo,2005); (Goodman, Burke, y Sherman, 1980 Sugirin,2002); (Ciborowski, 1995) y (Harmon, Martinez y Deckard, 2004) citados en Wei (2010, pág. 120)y (Durking, 1993); (Pritchard et al. (1999); Rings, 1994; Strydom, 1997) citados por Dreyer y Charl (2003, p.350) y (Duderstand, 1997) citado por Salinas (2004).

1.2. JUSTIFICACIÓN

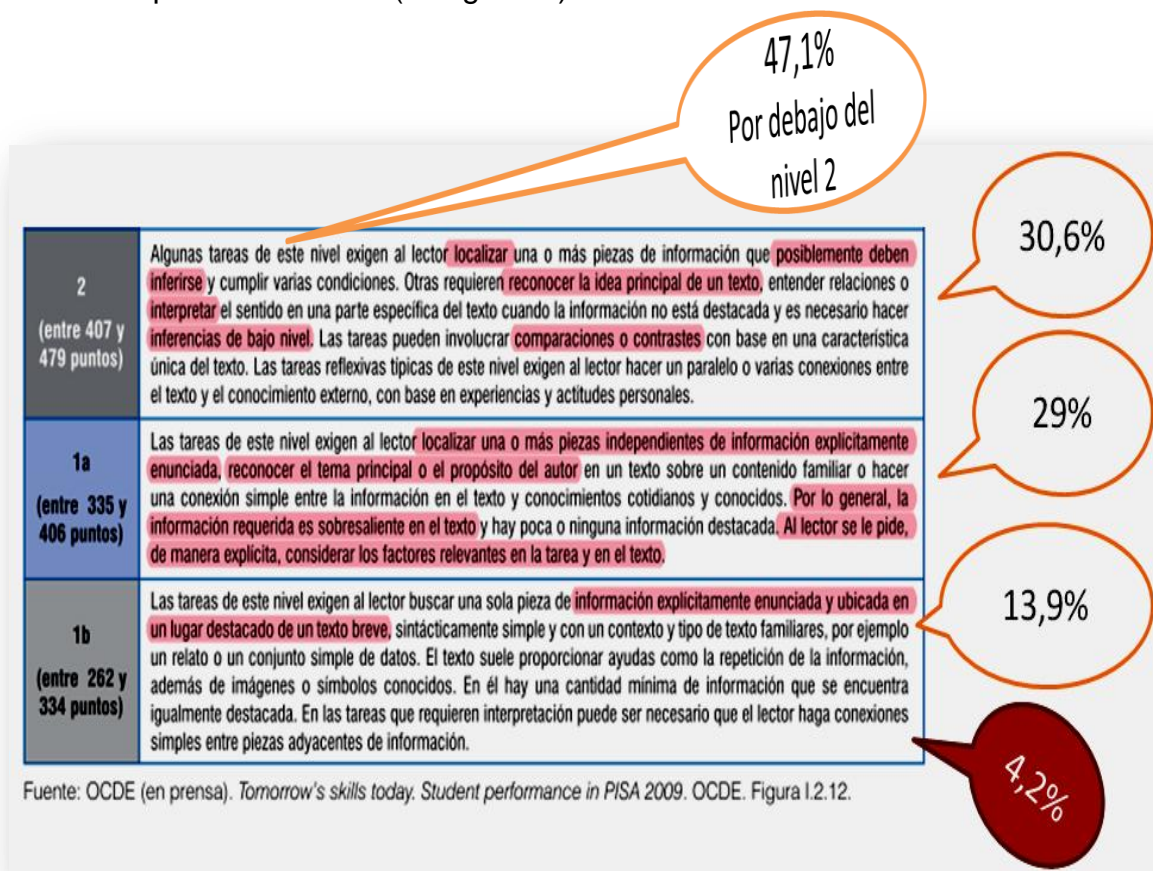
El conocimiento Metacognitivo, entendiendo este como el Conocimiento acerca de la Cognición, el cual se clasifica en tres tipos de conocimientos: declarativo, procedimental y condicional según Paris, Lipson, y Wixson (1983) y del Conocimiento acerca de la Regulación Metacognitiva, el cual se compone de las siguientes estrategias, en este mismo orden, planeación, monitoreo y regulación, según Corno, 1986; Zimmermany Martinez-Pons (1986,1988) citados por (Pintrich, 1999) y (Baker y Brown, 1984) citados por Iwai (2009); (Brown, Bransford, Ferrara y Campione, 1983; Flavell, 1979) citados por (Pintrich, 1999) que puedan poseer los estudiantes en función de una aplicación deliberada de las estrategias metacognitivas de lectura (Anderson, 2005,2008; Carrell, Pharis, y Liberto, 1989; Mokhtari y Sheorey, 2008) citados por Iwai (2009), convierten no solo a estos sino también a docentes en mejores lectores (Carrell, Pharis, y Liberto, 1989; Farrell, 2001; Zhang, 2008) citados por Zhang, (2009); Noushand (2008).

En el programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades-inglés de La Universidad de Córdoba existen evidencias de que los estudiantes tienen falencias en el nivel Literal (nivel que más los caracteriza desde lecturas narrativas), Inferencial y Crítico, siendo el nivel Literal (desde lecturas de tipo Expositivas al igual que en los otro niveles) aún una problemática por resolver.

De igual manera, se ha identificado que existe una tendencia intencional (por desconocimiento tal vez) por promover más el nivel Literal que los otros niveles. La anterior incidencia desde el material de lectura incluido en el libro de trabajo diario, Interchange Third Edition y New American Headway, (Amaya (2011) y desde las preguntas en exámenes de comprensión lectora aplicados a los estudiantes, inclusive, desde la comunicación oral en inglés favorece este desarrollo (Paternina y Rodríguez, 2012). Esto último, sugiere según Grabe, W., y

Stoller, F. (2002, p.2), que aun los docentes necesitan ser capacitados en cómo enseñar y evaluar el estado de desarrollo de comprensión lectora en inglés a partir no solo de la selección de material, sino también en diseño y elaboración de preguntas en donde se evidencien estos niveles de comprensión, de la inclusión de aspectos motivacionales, del nivel de adquisición de la lengua y de consideraciones cognitivas (conocimiento previo) y de aspectos lingüísticos (vocabulario, gramática, etc...)

Por otra parte, y a la luz de los resultados de la prueba PISA ver PISA (2006-9) los cuales arrojaron que “alrededor de la mitad *de los estudiantes* (Itálica agregada) no logra un nivel aceptable en lectura, lo que los pone en desventaja para enfrentar con éxito a los retos del futuro derivados de la globalización y de la creciente competitividad en todos los campos”. De hecho, existe un 4,2% que no alcanza siquiera el nivel 1b (Ver gráfico).



Al considerar nuestro posicionamiento con relación a otros países latinoamericanos, los resultados son los siguientes:

En el conjunto de países latinoamericanos se observan mejores resultados relativos en Chile, México y Uruguay, con 30,6%, 40,1% y 41,9% de alumnos ubicados por debajo del nivel 2, respectivamente. En Brasil la proporción es similar a la de Colombia (49,6%); en tanto que en Argentina, Perú y Panamá los porcentajes correspondientes son 51,6%, 64,8% y 65,3%.

Se puede entonces apreciar que existe la necesidad, a partir no solo del contexto local sino también nacional e internacional considerar la necesidad de implementar acciones que mejoren dicha problemática.

Por otra parte, hay que aclarar que aunque estos últimos resultados son en comprensión lectora en lengua materna (Español) esto no significa que estos resultados no tengan incidencia con el propósito de esta investigación puesto “las estrategias de lectura son transferibles de un idioma a otro (c.f., Alderson, 1894; Carrell, 1991) citado por Mokhtari y Sheorey (2002) lo cual también justifica el proceso de enseñanza-aprendizaje de las mismas en ambos idiomas. De hecho, según la resolución número 2755 del (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2006) justifica dicha propuesta al demandar que hay que:

Asegurar el desarrollo de competencias cognitivas y comunicativas en lengua materna y en una segunda lengua.

Todo lo anterior supone que esta investigación tendrá, además, una gran influencia en la promoción de competencias comunicativas (lingüística, pragmática, discursiva, sociolingüística y estratégica) lo cual es relevante en el proceso de comprensión lectora.

1.3 PROPÓSITO DEL ESTUDIO

Validar una metodología como intervención pedagógica para promover habilidades de comprensión lectora en inglés como segunda lengua.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo General

Diseñar, implementar, y evaluar una metodología como intervención pedagógica para promover habilidades de comprensión lectora en inglés como segunda lengua.

1.4.2 Objetivos específicos

FASE EXPLORATORIA

- Identificar el nivel o niveles de comprensión lectora de los estudiantes para poder evaluar el impacto del programa de intervención.
- Evaluar la influencia de la experiencia lectora de los estudiantes (procesos cognitivos, lingüísticos y psicológicos) y determinar su incidencia con relación a los resultados obtenidos en cada una de las sub-categorías de los niveles de comprensión lectora: Literal, Inferencial y Crítico.
- Identificar las estrategias de lectura metacognitivas aplicadas por los estudiantes en cada una de las sub-categorías de los niveles de comprensión lectora y determinar su incidencia en los resultados.

- Evaluar la conciencia de lectura metacognitiva de los estudiantes para resolver dificultades dentro del procesos de comprensión lectora

FASE DE INTERVENCIÓN

- Evaluar el impacto del programa de intervención a través de la medición del estado de desarrollo de la comprensión lectora de los educandos.
- Determinar, comparar y medir la influencia de la experiencia lectora de los estudiantes (procesos cognitivos, lingüísticos y psicológicos) entre la fase exploratoria y la de Caso y determinar su incidencia en los resultados.
- Identificar las estrategias de lectura metacognitivas aplicadas por los estudiantes en cada una de las sub-categorías de los niveles de comprensión lectora y determinar su incidencia en los resultados.
- Evaluar la conciencia de lectura metacognitiva de los estudiantes para responder a cada una de las sub-categorías de los niveles de comprensión lectora a partir de los reportes de la teoría instruccional y su incidencia en los resultados dentro del proceso de comprensión lectora.

CAPITULO II

2. COMPRENSIÓN LECTORA EN INGLES COMO SEGUNDA LENGUA

2.1 CONCEPTO DE COMPRENSIÓN LECTORA

El concepto de comprensión lectora adoptado para esta investigación se define como “el nivel de comprensión de un pasaje o texto” (Bouchard y Trabasso, 2003) *en el que existe (itálica agregada)* “un proceso mediante el cual los lectores construyen significado mediante la interacción con el texto a través de la combinación del conocimiento previo y experiencias previas, la información del texto y la opinión que el lector asuma con relación a el texto” (Pardo, 2004, p. 272) citados por McConnaughha y, C. M. (2008) “mediado por la habilidad del lector de integrar efectivamente y significativamente los conocimientos adquiridos” Onwugbuzie et, al. (2004, p.444) citado por Hope et al. (2009).

2.2 ANTECEDENTES TEÓRICOS

2.2.1 Proceso de comprensión lectora nn inglés como segunda lengua.

Grabe, W., y Stoller, F. (2002, p.2), consideran que no se está brindando tiempo, capacitación, dedicación y esfuerzo suficiente para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en lengua materna ni en segunda lengua. Por ejemplo, y de acuerdo a una investigación conducida por Durkin (1979) citado por Dreyer (2003) en donde se da a conocer que el tiempo dedicado a la instrucción en comprensión lectora solo llega a un 2% y que al parecer este porcentaje 20 años más tarde no ha cambiado. Lo anterior, muy a pesar del éxito que dicho proceso puede brindar a estos agentes.

Para comenzar a cambiar la manera de enseñar y evaluarla comprensión lectora, comprensión que Alderson, 2000; (Wong Fillmore, 1979, 1991; Gándara y Merino, 1993; Ellis, 1997; Valdés, 1998) citado por Hazelrigg (2008) definen como “un proceso demandante, complejo, dinámico y multidimensional”, es indispensable, inicialmente, reconocer que la comprensión lectora es un proceso y no un producto, siendo que la lectura por sí no es evaluada sino los resultados (Dreyer y Charl (2003), reconocimiento que también será posible solo si las instituciones académicas brindan importancia, tiempo y los espacios de capacitación para lograr que dicho proceso de enseñanza-aprendizaje sea exitoso.

Por otra parte, a pesar de ser la lectura en una segunda lengua un proceso tan diverso (Nation y Angell, 2006); “privado, interno y silencioso” (Smith (1971), se han podido identificar un número de procesos lingüísticos y cognitivos que podrían ser de gran importancia para el éxito en la comprensión lectora, pero que aún más de la mitad de estos permanecen sin ser diagnosticados (ver Phakiti, 2006). Así mismo, Paternina y Rodríguez (2012) además de identificar estos mismos procesos también sugieren otros requerimientos que inclusive involucran no solo a los estudiantes sino también a los docentes. Los procesos y requerimientos diagnosticados son:

(Grabe, W., y Stoller, F. (2002, p.12)	"conocimiento previo acerca de la organización del texto y conocimiento previo acerca del tema".
	"identificar ideas principales u oraciones principales y las ideas de apoyo y relacionarlas apropiadamente con el conocimiento previo".
Carrell (1998), Nation y Angell (2006).	"nivel de decodificación".
Fletcher (2006); Coady, 1979; Devine, 1988; Eskey y Grabe, 1988; Hudson, 1988; Geva, 1992.	"coherencia discursiva".
http://sites.google.com/site/changingourteaching/Home/metacognition ; (cf. Saumell et al. (1999; Wade et al. (1990; Wood et al. (1998).	"conocimiento acerca de la cognición al igual que de la regulación acerca de su propia cognición".
(Dreyer, 1998; Strydom, 1997; Van Wyk, 2001) citados por Dreyer y Charl (2003).	"conocimiento acerca del control metacognitivo".

<p>Grabe (2000, p. 234), citado por Hazelrigg (2008).</p>	<p>"propósito en la lectura, motivación lectora, actitud lectora, y evaluación de la información dada".</p>
<p>Burger, 1989; Ponder y Powell, 1989; Short, 1991a; Snow y Brinton, 1988; Snow, Met y Genesee, 1989; Pally, M., 1997. Citados por Pally (1997) http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1060374397900163.</p>	<p>"interés, motivación y la actitud como parte de los beneficios psicológicos silenciosos al igual que la interacción de los lectores".</p>
<p>Paternina y Rodríguez (2012).</p>	<p>"enseñanza de la superestructura del texto, estrategias de lectura metacognitiva, exposición a textos de género expositivo, falta de sinonimia, coherencia, cohesión, conectores en las respuestas, capacitación docente para el proceso de enseñanza-aprendizaje".</p>

Estas investigaciones han demostrado que la inclusión de estos aspectos cognitivos, lingüísticos y psicológicos son de vital importancia dentro del proceso de comprensión lectora y a su vez del estado de desarrollo de la misma en los educandos.

Por otra parte, en cuanto a los beneficios psicológicos (actitud, motivación e interés (Wei, 2010); (Grabe, 2010) citado por Hazelrigg (2008); Paris and Winograd (1990) citado por Mokhtari y Reichard (2002) se aplicaran diferentes protocolos introspectivos (Fletcher, 2006) para recabar información que conduzca a la inclusión de estos beneficios psicológicos con la intención de:

“Proveerán información de las fortalezas y debilidades de los educandos y su habilidad de comprender el material de lectura. Estas mediciones sugerirían a su vez intervenciones en el aula o a nivel individual, las cuales podrían ser aplicadas para fortalecer la comprensión lectora...” y“...modificar los instrumentos usados para evaluar la comprensión lectora. Las evaluaciones deben apoyarse en múltiples procedimientos que a su vez influirían no solo el materia sino también el formato de respuesta”. “la idea de hacer uso de múltiples procedimientos radica en que un solo formato, método o protocolo de evaluación por sí solo para evaluar comprensión lectora daría como resultado una evaluación imperfecta” Francis et al (2006, p.29) citados por Fletcher (2006).

La importancia de la aplicación de procedimientos múltiples (protocolos introspectivos) radica en que estos procedimientos no consideran el producto (la respuesta) como un resultado final de la comprensión lectora, sino el proceso, considerando que el producto solamente responde o da lugar a lo que el lector logra extraer del texto, pero no responde o descubre como el lector llega a una interpretación en particular (los ejercicios de selección múltiple).

Por lo tanto, la aplicación de protocolos introspectivos acompañados de una inferencia acerca de la naturaleza de estos procesos, puede ser posible al igual que la calidad de los mismos. Nation y Angell (2006) sugieren que aunque identificar qué aspectos, durante el proceso de comprensión lectora un estudiante encuentra dificultades, es necesario y debe conducir a una intervención que aproxime a los estudiantes a responder de manera acertada a los requerimientos de los enunciados, preguntas o necesidades cognitivas que requiera dicho proceso de comprensión lectora.

CAPITULO III

3. MODELAMIENTO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DESDE UNA TEORÍA INSTRUCCIONAL ACOMPAÑADO DE MEDICIONES AUTOREFLEXIVAS DENTRO DEL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA EN INGLÉS

3.1 CONCEPTO DE METACOGNICIÓN

El concepto de metacognición adoptado para esta investigación es tomado de Baker y Brown (1984, pág. 345), quienes establecen que es “la conciencia que existe de las habilidades, estrategias y recursos necesarios para llevar a cabo una tarea de manera eficiente y la habilidad de aplicar mecanismos de auto regulación para asegurar que se lleve a término, de manera satisfactoria, la tarea cognitiva” citado por Noushad (2008).

2.3 ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

“Las estrategias metacognitivas hacen referencia al pensar acerca del proceso de aprendizaje, al monitoreo de la comprensión o producción durante el proceso de la comprensión lectora y de la evaluación de dicho proceso de aprendizaje hasta su finalización” O'Malley, Chamot, y sus colaboradores [Stewner-Mazanares, Russo y Kupper (1985, p. 506) citados por Carrell (1998).

3.2 CONCEPTO DE CONOCIMIENTO COGNITIVO

Basado en el modelo propuesto por Flavell (1978), los investigadores identificaron dos dimensiones de la metacognición, una de ellas fue el conocimiento acerca de

la cognición y el segundo la regulación acerca de la cognición (Baker y Brown, 1984) citados por Iwai (2009); (Brown, Bransford, Ferrara y Campione, 1983; Flavell, 1979) citados por (Pintrich, 1999).

"El conocimiento acerca de la cognición" incluye tres componentes, los cuales han sido clasificados como "declarativo," "procedimental," y "condicional" (Paris, Lipson, and Wixson, 1983). La mayoría de los modelos de de Comparación Metacognitivo o estrategias de autorregulación incluyen tres tipos generales de estrategias: "la planificación, el monitoreo y la regulación" (ver por ejemplo, Corno, 1986; Zimmerman y Martinez-Pons, 1986,1988) citados por (Pintrich, 1999).

Aún más, tomando una postulación contradictoria, Pintrich, Wolters, y Baxter (1999) han sugerido que el conocimiento Metacognitivo se limita al conocimiento de los estudiantes acerca de la persona, la tarea y las estrategias (conocimiento declarativo).La auto regulación, por su parte, se refiere a "proceso de monitoreo, de Comparación y regulación a los procesos cognitivos y a su comportamiento realizados por los estudiantes" (Pintrich, 1999).

Estas dimensiones fueron de gran interés entre los investigadores (Paris y Winograd, 1990) y proveyeron una base útil sobre la cual entender como la metacognición influye en el aprendizaje, citado por Iwai (2009).

3.2.1 Concepto de Conocimiento Declarativo

"Específicamente, Conocimiento Metacognitivo (CM) es conocimiento declarativo acerca de la cognición, lo cual se halla en la memoria a largo plazo (Flavell, 1979). Hace referencia al conocimiento o ideas implícitas o explícitas y a las teorías acerca de la *persona (de Él o de sí mismo)* y de otras personas como seres cognitivos y de sus experiencias con otras actividades cognitivas (tareas o actividades), objetivos, acciones o estrategias al igual que del conocimiento de las

estrategias (por ejemplo: diferentes formas para procesar o resolver una actividad)” citado por Efklides (2005, p. 4).

3.2.2 Concepto de Conocimiento Procedimental

“las habilidades metacognitivas (HM) son el conocimiento procedimental. Es lo que la persona hace deliberadamente para de Comparaciónarla cognición. Forman parte de los llamados "procesos ejecutivos" (Brown, 1987) o "estrategias metacognitivas" (Lompscher, 1994). Comprende actividades tales como la orientación/supervisión de la comprensión de las necesidades de trabajo, la planificación de los pasos a seguir para el procesamiento de la tarea, el de Comparación y la regulación de los procesos cognitivos cuando falla, y la evaluación de los resultados del tratamiento (Veenman y Elshout, 1999). Pintrich, Wolters y Baxter (2000) consideran estas técnicas como parte del proceso de auto-regulación, aunque debemos ser conscientes de que la autorregulación no puede reducirse a HM (Efklides, Niemivirta, y Yamauchi, 2003) Efklides citados por (2.005, p. 5).

3.2.3 Concepto de Conocimiento Condicional

De acuerdo a Flavell (1978), el conocimiento condicional se refiere a "saber cuándo y por qué", e incluye la comprensión del alumno sobre el valor o justificación de la adquisición y el uso de una estrategia y cuándo usarlo. Conocimiento condicional es necesario si un lector quiere saber si la aplicación de una determinada estrategia es adecuada o no y si está o no está funcionando eficazmente.

3.3 LA TEORÍA INSTRUCCIONAL

En este capítulo se discutirán los aspectos que conforman la teoría instruccional,

la cual se vuelve procedimental a partir de la resolución de las preguntas formuladas en el protocolo de escritura “Writing-down protocol” hechas en el test durante la fase de intervención. Estas preguntas son:

WRITING-DOWN PROTOCOL (Apéndice 3)

WHAT DID YOU DO TO ANSWER THE QUESTION?
(How did you find the answer? What information did you consider to support your decision and Why?)

En español,

PROTOCOLO DE ESCRITURA (Apéndice 3)

¿QUÉ HICISTE PARA RESOLVER LA PREGUNTA O ENUNCIADO?
(¿Cómo encontraste la respuesta? ¿Qué información consideraste para responder y Por qué?)

La importancia de esta teoría instruccional se sustenta en el hecho de que:

“Es necesario disponer de Teorías Instruccionales que centren su atención en la intervención durante el proceso de construcción de conocimiento y en cómo enseñar a construir conocimiento estratégico”, (Coll, 1993; Gallagher, 1994) *buscando con ello regular mejor sus procesos de aprendizaje (Itálica agregada)*, “proporcionando continuamente información al alumno sobre el proceso de aprendizaje en que se encuentra, clarificando los objetivos a conseguir, haciéndole tomar consciencia de sus posibilidades y de las dificultades a superar, propiciando la construcción de estrategias de aprendizaje adecuadas y concretas” citado por Monereo (1997).

En diversos estudios, “investigadores han demostrado que las Teorías Instruccionales durante el mismo proceso de comprensión lectora, contribuye a que este proceso se realice de manera consciente siendo que se lleva a cabo de manera sistemática y directa...” (Brown, Armbruster, y Baker, 1986) y *que además* (Itálica agregada) “provee al educando de conocimiento y confianza” para llevar a cabo la tarea cognitiva (Paris y Winograd, 1990, p. 22) citados por Mokhtari y Reichard (2002).

En esta investigación, esta teoría se fundamenta mediante la enseñanza e inclusión, teórica y procedimental, de las dos dimensiones de la metacognición (conocimiento acerca de la cognición (Baker y Brown, 1984; Garner, 1994) citados por Karen, Kalamazoo, y Barksdale-Ladd (2000) y la regulación acerca de la cognición, según Flavell (1978); Brown, Bransford, Ferrara y Campione (1983), Flavell (1979) citados por Pintrich (1989) también conocidas como “estrategias de apoyo al procesamiento de la información” según Correa et al, (2004) y de las estrategias metacognitivas según la taxonomía planteada en el instrumento “Metacognitive Awareness of Reading Strategy Inventory” (MARSII – apéndice 6) Mokhtari y Reichard (2002) dentro del proceso de comprensión lectora en inglés con el fin de promover, metacognitivamente, habilidades de comprensión lectora en inglés como segunda lengua.

En cuanto al conocimiento acerca de la cognición, se resalta el conocimiento declarativo basado en preguntas. La dimensión declarativa basada en preguntas resulta de gran importancia dentro de la Teoría Instruccional considerando que promueve el “conocimiento acerca de las demandas o exigencias de la tarea, de las estrategias y del conocimiento que los estudiantes poseen acerca de si mismos” Flavell (1979) citado por Noushad (2008) como una conducta de entrada a la lectura.

Con esta conducta de entrada, se prepara a los estudiantes para las demandas que pudiera exigir la lectura, planeando de ante mano un posible abordaje de la misma y con ello un mejor desempeño en esta. Este abordaje se promueve a partir de la aplicación de un cuestionario Metacognitivo basado en preguntas

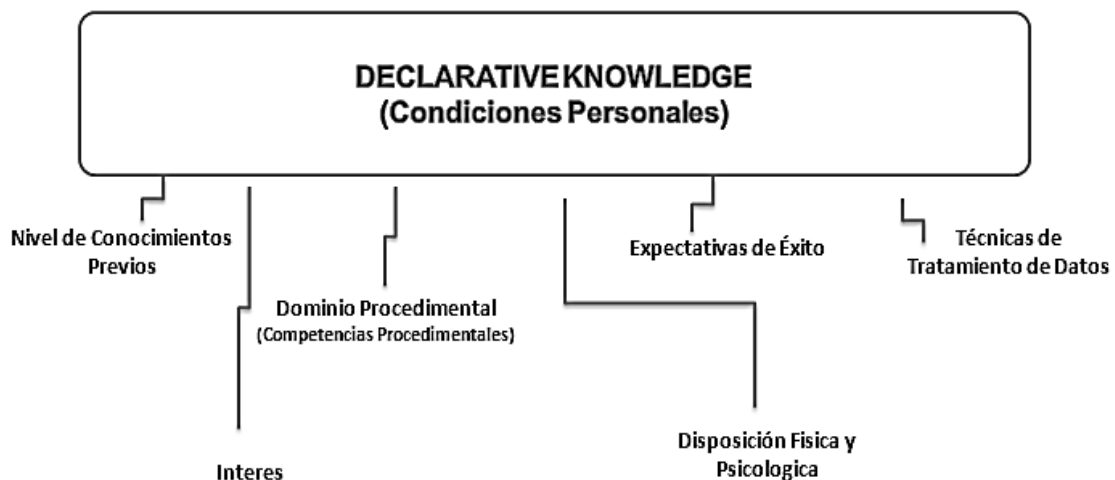
declarativas o factuales. Este procedimiento en palabras de Phakiti (2006) conducen a “un proceso de nivel bajo el cual incluye el reconocimiento automático del significado de las palabras, estructuras sintácticas y partes del discurso” al igual que a la extensión del texto, la activación de conocimiento previo y con ello a las experiencias personales, logrando con ello la libertad que la memoria a corto plazo que tanto necesita para así poder pasar efectiva y eficazmente a la construcción de conocimiento por medio de la comprensión y responder mejor a las demandas de la tarea.

Así mismo, esta experiencia inicial o conducta de entrada, una vez sistematizada por el docente, le permitirá tener una idea sobre las fortalezas y debilidades de sus educandos con relación a los conocimientos declarativos y de la escogencia o diseño del material de lectura, el cual pudiera o no estar al nivel del desarrollo de adquisición de la lengua de sus educandos.

A continuación se hace una descripción detallada de cada uno de los conocimientos de la dimensión declarativa.

Dimensión Personal

El siguiente cuadro ilustra una interpretación del párrafo en Monereo (1997. Pág. 40). Estas características fueron usadas para construir las preguntas usadas en este cuestionario, específicamente las preguntas acerca del conocimiento acerca de uno mismo o “knowing about yourself”.



Otra importante fuente para construir estas preguntas fueron Rimor y Kozminsky (2000). Estos autores aportaron la siguiente información:

A. Personal Dimensions	Code	Descriptions
1. Personal traits	Pt	Insights about one's own character during the process of learning
2. Learning styles	Ps	Referring to preferences one has in regards to his/her own way of learning
3. Affective variables	Pa	Expressing emotions in relation to the learning process
4. Personal progress	Pp	Referring to one's own achievement, or sense of progress

Dimensión de la Tarea

La intención es construir preguntas o enunciados para promover reflexiones metacognitivas en los estudiantes para promover una conducta de entrada metacognitiva con relación a las demandas de la tarea. La información contenida en el cuadro de abajo fue considerada para la construcción de las preguntas para este dominio, Rimor y Kozminsky (2000).

B. Task dimensions		
1. Task's demands	Td	Monitoring the quality of the task requirements, reporting on the main goal and questions of the investigations
2. Task's relevance	Tr	Evaluating the relevance of the task in compare with the learner's goal or interest
3. Problems and difficulties	Tp	Describing difficulties and problems one encounters in performing the task
4. Task feasibility	Tf	monitoring time, space and resources needed to accomplish the task
5.Task contents	Tc	Describing content, data and materials of the task
6. Characteristics of data-base	Ts	Relating to structure and functions of data-base

Dimensión Estratégica

En esta dimensión, las preguntas giran en torno a lo que ellos normalmente realizan cuando les son asignados lecturas y exámenes de comprensión de textos o cualquiera que sea el propósito de la lectura, Rimor y Kozminsky (2000).

C. Strategy dimensions		
1. Planning	Sp	Planning strategies for a specific task
2. Selecting and applying a strategy	Ss	Selecting and applying a strategy for data search and data-base construction
3. Solving problem	Sp	Solving problems concerned with the learning process and with the learning environment
4. Evaluating results	Se	Referring to results of data search and data-base construction
5. Monitoring and changing strategies of data search	Sm	Correcting the strategy used before and explain reason for the change
6. Articulating explanations	Sa	Providing a rational or an explanation to a description related to the learning process
7. Drawing conclusions and generalizations	Sg	Expressing generalized view about the content, or about the learning process
8. Asking for help	Sh	Describing situation where help of another person was needed

A través de esta tesis, se proponen procesos de comprensión lectora reflexivos, repensados e intencionales mediante "...la automatización y ejecución inconsciente de los mismos, pero no de las estrategias". Aún más, en palabras de Monereo (1997. Pág., 31), este proceso por ser un proceso con las características antes mencionadas, propende por "un recorrido más lento, en donde se promueve la utilización intencional de los procedimientos y su adaptación en situaciones diversas; en definitiva, se priorizan las estrategias de aprendizaje". Por lo tanto, "podemos modificar las formas de aprender y potenciar un enfoque estratégico de los problemas" Monereo (1997. Pág., 32).

Esta tesis se puede representar de la siguiente manera:

(1978)

Conocimiento acerca de la cognición*
"declarative," "procedural," y "conditional"
(Paris, Lipson, and Wixson, 1983)

Regulación acerca de la cognición*
"planning, monitoring, y regulating"
(ver por ejemplo, Corno, 1986; Zimmerman
y Martinez-Pons, 1986, 1988)
citados por (Pintrich, 1999).

TEORIA INSTRUCCIONAL



¿QUÉ HICISTE PARA RESOLVER LA PREGUNTA O ENUNCIADO?

(¿Cómo encontraste la respuesta? ¿Qué información consideraste para responder y Por qué?)

- “Construir conocimiento estratégico”
(Coll, 1993; Gallagher, 1994).
- “Proporciona continuamente información al alumno sobre el proceso de aprendizaje en que se encuentra”
- “Tomar consciencia de sus posibilidades y de las dificultades a superar, propiciando la construcción de estrategias de aprendizaje adecuadas y concretas”

Monereo (1997)

*(Baker y Brown, 1984) citados por Iwai (2009); (Brown, Bransford, Ferrara y Campione, 1983; Flavell, 1979) citados por (Pintrich, 1999).

El conocimiento Metacognitivo es indispensable considerando que, en palabras de Anderson (1991, p.19) citado por Carrel (1998), el éxito de la comprensión lectora en una segunda lengua no es:

“Simplemente un asunto de saber que estrategias usar, pero sí que el lector tiene que saber cómo usarlas de manera exitosa y saber cómo orquestar su uso con otras estrategias. No es suficiente saber acerca de las estrategias, sino que el lector tiene, inclusive, que ser capaz de aplicarlas de manera estratégica”.

Tomando en consideración el previo enunciado, es necesario entonces, aclarar que dotar a los estudiantes de una lista o taxonomía de estrategias de lectura, sean estas cognitivas o metacognitivas, no soluciona las diversas dificultades que podrían los estudiantes enfrentar al momento de realizar comprensión lectora. Por lo anterior, se hace necesario que los educandos sean conscientes de la interrelación o intrincamiento, jamás taxonómico o secuencial, que las estrategias de lectura tienen al resolver las exigencias o requerimientos de las preguntas o enunciados de la tarea dentro del proceso de comprensión lectora. En otras palabras, “cuando los individuos están leyendo, sus procesos lectores varían desde nivel de procesamiento bajo hasta niveles de procesamiento alto” (Alderson, 2000; Kinstch, 1998; Pressley y Afflerbach, 1995) citados por Phakiti (2006).

Además de las estrategias cognitivas “escucha”, “elaboración” y “organizacional” (Weinstein y Mayer (1986); (McKeanchie, Pintrich, Lin y Smith, 1986; Pintrich, 1989; Pintrich y De Groot, 1990) citados por Pintrich, 1989) y del conocimiento Metacognitivo de los estudiantes, es de capital importancia la inclusión, enseñanza y modelamiento de las estrategias de lectura metacognitivas las cuales “remedian problemas cognitivos durante la comprensión lectora por tanto facilitan la comprensión” Garner (1987) “y deben ser enseñadas hasta su automatización,

solo entonces se convertirán en habilidades y que además los estudiantes tienen que saber no solo que estrategia usar, sino también cuándo, dónde y cómo usarlas” Paris, Lipson y Wixon (1994) citados por Mokhtari y Reichard (2002)

De acuerdo a Pintrich, 1989; Pintrich et al. (1993) “las estrategias metacognitivas “son mediciones del proceso cognitivo que permiten hacer consciente y autorregular dicho procesamiento, tomando decisiones más efectivas y logrando un aprendizaje en profundidad” Correa et al. Pueden ser discutidas separadamente, *pero imposiblemente separadas en el ejercicio mismo de la comprensión lectora* (Itálica agregada)”.

La Planeación de las actividades, las cuales han sido investigadas en varios estudios de aprendizaje de los estudiantes, incluye establecer metas para el estudio, lectura rápida del texto antes de leerlo, formularse preguntas antes de la lectura del texto y hacer un análisis del problema. Estas actividades parecen ser de gran ayuda para que el estudiante planee el uso de las estrategias cognitivas e inclusive parecen activar o primar aspectos relevantes del “conocimiento previo..., sus estructuras mentales..., su competencia lingüística en general y su conocimiento de la lengua en particular (Lerner de Zunino, 1985) citado por Jouini y Saud (2005), haciendo de la organización y comprensión del texto más fácil.

El Monitoreo de mi propia posición o pensamiento y del comportamiento académico, es un aspecto esencial del aprendizaje autorregulado. Con el fin de ser auto regulador, se deben cumplir algunas metas estandarizadas o criterios con los cuales algunas comparaciones son hechas con el fin de monitorear el proceso. Weinstein y Mayer (1986) sugieren que todas las actividades metacognitivas forman parte de un todo que monitorea la comprensión, donde los estudiantes chequeen su comprensión con relación a las exigencia o demandas de la tarea, de los interrogantes o enunciados. Las actividades de monitoreo incluyen estar

concentrados o prestar atención a la lectura mientras se está leyendo o escuchando una lectura, auto cuestionarse o formularse preguntas acerca de la lectura con el fin de verificar la comprensión del mismo, monitorear la comprensión de la lectura y usando estrategias (monitorear la velocidad y ajustarnos al tiempo) en una prueba de comprensión lectora). Estas estrategias de monitoreo alertan al estudiante de las faltas de comprensión que puedan de una manera u otra ser reparadas mediante el uso de estrategias de regulación.

En cuanto a las ***Estrategias de Regulación***, estas están muy interrelacionadas con las estrategias de monitoreo. A medida que el estudiante monitorea su aprendizaje y desempeño con relación a los criterios de meta que se halla trazado o sean estos los que la lectura, preguntas o enunciados exijan, este proceso de monitoreo sugiere la necesidad de un proceso de regulación para consigo re direccionar su actuar o desempeño con los criterios metas que conlleven a la finalidad cognitiva, la cual corresponde a responder la meta cognitiva, el aprendizaje. Por ejemplo, a medida que el estudiante se formula preguntas mientras está leyendo con el fin de monitorear su comprensión y hace una relectura de una parte del texto, esta relectura es una estrategia regulatoria.

En su sentido más general, según la Guía para el desarrollo de los procesos Metacognitivos del Ministerio de Educación de la República del Perú (2006), la metacognición hace referencia al proceso de la propia vida interna para autoconocer sus potencialidades y sus deficiencias. Por otra parte, la psicología cognitiva moderna la define como la capacidad de autoanalizar y valorar sus propios procesos y productos cognitivos con el propósito de hacerlos más eficientes en situaciones de aprendizaje y resolución de problemas (Flavell, 1993). Etimológicamente, metacognición significa “conocimiento sobre el conocimiento”...Vygotsky afirmaba: “quien se plantea preguntas tiene ya la mitad de las respuestas a su alcance.” Es decir, aquel que reflexiona y descubre qué es

lo que sabe y qué es lo que no, tiene mayores posibilidades de seguir avanzando en el aprendizaje.

No poseer este conocimiento, de acuerdo a O'Malley, et al, (1985, p. 561) citado por Carrell (1998) “es ser en esencia estudiantes sin dirección u oportunidad para monitorear su progreso o consecución de las demandas de las actividades. Una razón por la cual la metacognición es importante es porque si los estudiantes no monitorean y evaluar, logrando con ello ser conscientes de los errores que puedan cometer al responder a las demandas de la tarea y resolver dichos errores, las estrategias de lectura que el docente introduzca no funcionarían y el estudiante no será capaz de usarlas estratégicamente. Por lo tanto, la “Metacognición es un elemento esencial en la comprensión” Thomas y Barksdale-Ladd (2000).

En resumen, Kern sugiere que la diferencia radica en cómo las estrategias son “operacionalizadas”, “cómo son usadas y cómo interactúan con otras estrategias” citado por Carrel (1998).

CAPITULO IV

4. NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA

4.1 CONCEPTO DE NIVEL

Berry (2005) define nivel como diferentes tipos de profundización, diferentes análisis de lo que se ha dicho. En otras palabras, se espera que las personas lean en diferentes niveles de comprensión. Estos tres diferentes niveles de comprensión se denominan Literal, Inferencial/interpretativo o entrelineas y Metacognitivo/critico o de aplicación.

4.2 CONCEPTO DE NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA LITERAL

“es la habilidad de entender directamente ideas explicitas en el texto, por ejemplo: direcciones escritas, reconocer detalles y secuencias y entender relaciones de causa-efecto” Burns, Roe, y Ross (1999) citados por Ghaith y Obeid (2004. P-50).

4.3 CONCEPTO DE NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL/INTERTEXTUAL O INTERPRETATIVO

Burns, Roe, y Ross (1999) definen este nivel de comprensión como “leer entre líneas y realizar inferencias con el fin de sacar u obtener ideas que no están directamente explicitas o establecidas en el texto. Por lo tanto, la comprensión interpretativa incluye inferencias acerca de la idea principal, relaciones de causa-efecto y de pronombres y de referentes adverbiales. La comprensión interpretativa también incluye identificar el tono del autor y el propósito de escribir dicho pasaje, hacer conclusiones e interpretaciones de lenguaje figurativo” citados por *Ghaith y*

Obeid (2004. P-50). Además, según Khalek (2009), apoya y agrega que las habilidades intrincadas en la inferencia permiten “identifying the author's purpose, tone, point of view and bias, identifying the implied main idea, recognizing causal relations in the reading text, comparing and contrasting ideas across the text, drawing logical conclusions from the text, etc.”

Por otra parte, de acuerdo con Cassany, Luna y Sanz (2000) “la inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto” citados por Jouini y Saud (2005).

4.4 CONCEPTO DE NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA METACOGNITIVO/CRITICO O DE APLICACIÓN

El concepto que mejor caracteriza los procesos llevados a cabo dentro del nivel de comprensión lectora Metacognitivo o critico es el que define Dewey citado por Ramasamy (2011) en el cual “los estudiantes son conscientes de y de Comparación su aprendizaje mediante la participación activa producto de un pensamiento reflexivo, evaluando lo que saben, necesitan saber y como podrían resolver esos vacíos durante el aprendizaje, *vacíos que pueden ser subsanados a partir de teorías Instruccionales en donde se hace énfasis en el modelamiento de (itálica agregada)* “estrategias de apoyo al procesamiento de la información” (Correa et al, (2004)).

4.5 CONCEPTO DE MEMORIA EN FUNCIONAMIENTO O ACTIVA (MEMORIA A CORTO PLAZO)

El término de memoria en funcionamiento se conoce ahora como memoria a corto plazo. La memoria en funcionamiento se refiere a la información que es activada para inmediatamente ser almacenada y procesada. La memoria en funcionamiento involucra el uso activo de los procesos cognitivos tales como reconocer y

almacenar información relacionada con las palabras, uso de información sintáctica, referencias anafóricas y catafóricas, construcciones estructurales globales, integración y reestructuración de información, evaluación de inferencias y adaptar las metas del lector (Grabe, W., y Stoller, F. (2002, p.218).

4.6 NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA LITERAL

El primer nivel de comprensión lectora (literal o centrada en el texto) podría considerarse el nivel más simple o de dimensión superficial, pero indispensable para la elaboración de inferencias, dentro de los tres propuestos en esta investigación. En este nivel, el lector bien podría estar respondiendo la pregunta: **¿Que dice el autor?** lo cual tiene mucho sentido si consideramos que el lector se ciñe a ideas establecidas o explícitas dentro del texto (nombres, direcciones, fechas, oficios o roles, características, etc.).

En este nivel, se espera que los lectores entiendan el significado real o dado por el autor en la lectura. De allí que la memorización de eventos, como los descritos anteriormente, sean memorizados o simplemente recordados por el lector, sea porque el evento o hecho le haya llamado la atención o le pareció importante o sencillamente recordó haberlo subrayado.

En resumen, los hechos específicos en este nivel son los que esperan ser resueltos y recordados por los lectores, favoreciendo con ello la retención de eventos literales e inclusive pavimenta el camino hacia la comprensión. En palabras de Pearson (1985) “la manipulación activa de eventos literales fortalece la retención; los estudiantes tienen que integrar detalles literales dentro de su mundo o habrá poca comprensión” citado por Risner y Nicholson (1996).

Por otra parte, es necesario aclarar que “memorizar o recordar” estos hechos específicos no garantiza o significa que se haya entendido el significado de los

mismos, de allí que poca interpretación sea necesaria para responder correctamente estos enunciado o preguntas.

Entonces, el nivel de comprensión lectora literal se asume como un primer encuentro con la lectura. Es por ello que al estar poco familiarizado con el texto, solo se inicia reportando lo que en él se encuentra. En este nivel el lector o estudiante aún no se involucra con la lectura más allá de la localización (transcripción y paráfrasis) de recursos explícitos. “Es decir, apegadas absolutamente al texto: el alumno simplemente copia el fragmento adecuado, sin pensar en lo leído o contesta a preguntas que se refieren a su conocimiento previo sin referirse al texto ”Jouini y Saud (2005).

Dentro de este nivel de comprensión se encuentran las sub-categorías de transcripción o identificación y paráfrasis.

4.6.1 Transcripción o identificación

Esta sub-categoría sugiere que el lector debe responder, transcribiendo, a partir de lo que dice el texto y no a partir de sus creencias, experiencias o conocimientos previos.

La búsqueda de esta información sugiere una búsqueda explícita, clara y tacita. Es del resorte de esta sub-categoría simplemente dar a conocer nombres, eventos u objetos, lugares, características, fechas, frases, un gesto, etcétera.

Esta información normalmente se ubica haciendo un “skimming” o lectura rápida, acompañado con un “skipping” saltar palabras o información irrelevante dentro de lo necesita ser comprendido y un “scanning” o lectura detallada en última instancia para asegurar que la información a reportar sea la requerida en el enunciado o pregunta.

Por otro lado, parte de estos procesos de búsqueda de la información bien pueden ser obviados atendiendo a la memorización/recuerdo de la información requerida, algunas veces identificada previamente mediante un subrayado o resalto de la misma.

Siendo la transcripción una manera de acceder a información de manera superficial, así mismo, también es cierto que “sí hacemos comprensión Inferencial a partir de una comprensión literal pobre, lo más probable es que tengamos una comprensión Inferencial también pobre. Por ello, lo primero que se debe hacer es asegurarse de que la comprensión literal sea “buena” Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora Ministerio de Educación del Perú (2006).

4.6.2 Paráfrasis

La paráfrasis según Tardy (2010) tiende a ser una habilidad difícil dentro de la comprensión lectora en una segunda lengua. Lo anterior considerando que los estudiantes pueden tener falencias en los recursos lingüísticos (Keck 2006), en las exigencias o demandas de la tarea (Currie 1998), al igual que los antecedentes educacionales o socioculturales (Pecorari 2003; Pennycook 1996) citados en Tardy (2010).

Lo anterior explica porque muchos estudiantes terminan por (en el caso de las falencias de los recursos lingüísticos) cambiar el sentido expuesto por el autor debido a la utilización de aspectos lingüísticos equívocos como por ejemplo: un verbo o un adjetivo distinto al de la idea a parafrasear, cambiando o distorsionando la realidad planteada por el autor. Otras veces, la coherencia y cohesión de la paráfrasis dista de ser una idea prestada o copia plausible. Es decir, que no permite el desarrollo de la idea fundamental del párrafo u oración

principal (Parra 2004; Jiménez 2006) en concordancia con las ideas de apoyo planteadas por el autor para el desarrollo del párrafo.

Lo anteriormente planteado denota una dificultad para realizar síntesis, siendo esto un “proceso *mediante el cual* (Itálica agregada) el lector recapitula, resume y atribuye significado a determinadas unidades lingüísticas para que las palabras leídas se vertebren en una unidad coherente y con significado (comprensión de textos)” Meléndez (2007).

En cuanto a las exigencias de la tarea, algunos educandos terminan por hacer de una paráfrasis una traducción (en el caso que la paráfrasis sea de un idioma a otro); o sencillamente las ideas de apoyo para el desarrollo del párrafo (propuestas por el autor) no son todas tomadas en cuenta para el desarrollo de la idea principal, sea esta en el mismo idioma o de un idioma a otro.

La idea de que los estudiantes no desarrollen todas las ideas plasmadas en un párrafo a través de una paráfrasis se debe en gran medida, según como lo plantea la crítica, a una de las tres estrategias básicas para comprender un texto, es decir “a) el muestreo o la capacidad para seleccionar las palabras e ideas más útiles para la comprensión del texto” Jouini y Saud (2005).

De igual manera, también es cierto, que no es necesario o mandatorio escribir el mismo número de palabras, oraciones, las mismas palabras o retener las estructuras del texto original, e inclusive algunas veces puede ser hasta posible desarrollar las ideas de apoyo originales dentro de una paráfrasis que no necesariamente responda a dicha taxonomía de desarrollo ideas, sino capturar frases o segmentos del texto a parafrasear sin distorsionar la idea fundamental o ideas de apoyo, cultivando el espíritu o sentido de la misma.

En resumen, todo esto es necesario enseñarlo, desarrollarlo y promoverlo en los estudiantes considerando que aun que “la paráfrasis no es una indicación que sugiera habilidades cognitivas de nivel alto, sí sugiere un proceso que denota un acceso hacia la comprensión del material de lectura” Choy y Kin (2009).

4.7 NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

Algunas de estas inferencias son directas ya que se basan en su mayor parte en la información contenida en el texto: es posible que el lector tan sólo tenga que conectar dos o más ideas o fragmentos de información porque, aunque las ideas estén claramente expresadas, la conexión entre ellas no lo está y, por lo tanto, debe ser inferida. Las inferencias directas se basan en gran medida en el texto. Aunque el significado no se indique explícitamente, sigue siendo relativamente claro.

Por otra parte, y aunque algunas veces la atención del lector abarca más allá del significado concreto de las oraciones o frases, centrándose en el significado específico que reside en una parte del texto, también es cierto que existen inferencias en un significado más global que represente la totalidad del texto.

Investigadores en psicolingüística y discurso han tratado de alcanzar un consenso a través de varias taxonomías con relación a las clases de inferencias, pero ha sido una labor difícil que resolver. (Clark, 1977; Graesser y Kreuz, 1993; Harris y Monaco, 1978; Kintsch, 1993; Maglianoy Graesser, 1991; Nicholas y Trabasso, 1981; Reiger, 1975; Singer, 1988) citados por Graesser, 1994, p.374. Contrariamente, algunos niveles de inferencias han sido seleccionados a la luz de una metodología y lineamientos teóricos que demandan una inclusión secuencial y que incluye inferencias locales y globales. Por ejemplo:

INFERENCIAS LOCALES

I. Barnes et al. (1996).	
II. Calvo, 2004.	
III. Bowyer-Crane and Snowling, 2005.	
IV. Cain and Oakhill, 1998.	"Coherence or Intersentence or text-connecting or Referential inferences", en Español, coherencia inferencial.
V. Graesser et al. (1994)	
VI. (Bloom et al. (1990; Fletcher y Bloom, 1988; McKoon y Ratcliff, 1986, 1989; Myers et al., 1987; Potts et al.(1988; Singer, Halldorson, Lear, y Andrusiak, 1992; van den Broek y Lorch, 1993),	
VII. (Kintsch, 1988, 1992, 1993; Kintsch, Welsch, Schmalhofer, y Zimny, 1990; Schmalhofer y Glavanov, 1986;van Dijk y Kintsch, 1983).	

I, II, III, IV, y V citados por kispal, 2008; VI y VII citados por Graesser, 1994.

INFERENCIAS LOCALES

I. Barnes et al. (1996).	
II. Calvo, 2004.	
III. Bowyer-Crane and Snowling, 2005.	
IV. Cain and Oakhill, 1998.	"Coherence or Intersentence or text-connecting or Referential inferences" o Coherencia inferencial (en Español).
V. Graesser et al. (1994)	
VI. (Bloom et al. (1990; Fletcher y Bloom, 1988; McKoon y Ratcliff, 1986, 1989; Myers et al., 1987; Potts et al.(1988; Singer, Halldorson, Lear, y Andrusiak, 1992; van den Broek y Lorch, 1993),	
VII. (Kintsch, 1988, 1992, 1993; Kintsch, Welsch, Schmalhofer, y Zimny, 1990; Schmalhofer y Glavanov, 1986;van Dijk y Kintsch, 1983).	

I, II, III, IV, y V citados por kispal, 2008; VI y VII citados por Graesser, 1994.

INFERENCIAS GLOBALES	
I. Graesser et al. (1994).	- Thematic (Main idea) o Idea Principal (en Español).
II. Graesser et al. (1994); Beishuizen et al. (1999); Gygax et al. (2004)	- Author's Intent (Intercambio comunicativo pragmático entre el lector y el autor) u Opinión del Autor (en Español).
	- Compare and Contrast o Comparación y Contraste (en Español).
I citado por Graesser, 1994; II citado por kispal, 2008.	

En este nivel de comprensión lectora es indispensable que se cumpla a satisfacción las demandas del nivel Literal para que a través del nivel inferencial pueda, mediante la liberación de la memoria a corto plazo, iniciar el proceso de comprensión lectora considerando que, en palabras de Pearson, Roehler, Dole, and Duffy (1990, p. 14) citados por Fabrikant, et. al (1999) “la inferencia es el corazón del proceso de comprensión”.

La importancia de la liberación de la memoria a corto plazo radica en que “si el procesamiento de la información activa no se da de manera rápida o fluida, la información no es almacenada y tiene, entonces, que nuevamente ser reactivada, consumiendo más tiempo, por lo tanto el proceso de comprensión lectora es ineficiente” (Grabe, W., y Stoller, F. (2002, p.20-25). Lo anterior, explica porque muchos estudiantes gastan demasiado tiempo, del proceso de comprensión lectora, decodificando, especialmente en las lecturas expositivas, lo que les impide

trascender del nivel literal. Lo anterior no supone que la memoria a corto plazo no apoye niveles de procesamiento alto, por cuanto niveles de procesamiento de información bajos como este, son el fundamento de niveles superiores.

Se ha demostrado que el uso del diccionario puede mitigar esta problemática sin que esto resulte en una medición equivocada del proceso de comprensión considerando que existe la tendencia a pensar que el diccionario podría responder los enunciados o preguntas dentro de dicha evaluación. Ante esto, Ina, Mullis, Kennedy, Michael O, Martin y Marian Sainsbury (2006) aclaran que “si el diccionario respondiera dicho enunciado o pregunta, no existiría una real intención de evaluar comprensión, sino aspectos lingüísticos. Por consiguiente, algunas inferencias directas pueden apelar a que los lectores conecten significados específicos y globales”.

De igual manera, existe la posibilidad de resolver esta misma problemática desde el mismo proceso de la inferencia. Es por ello que, en consecuencia, una propuesta de “inferencia coherencial” o “coherent assumption” (Bartlett, 1932; Berlyne, 1949, 1960; Spiro, 1980; Stein y Trabasso, 1985) citado por Graesser et al. (1994, pág. 371), en la cual niveles de inferencias locales y globales, han probado de manera sustancial, (Bloom, Fletcher, van den Broek, Reitz, y Shapiro, 1990; Haberlandt y Bingham, 1978; Keenan, Baillet, y Brown, 1984; Myers, 1990; Myers, Shinjo, y Duffy, 1987; Singer, 1990) citado por Graesser et al. (1994, p. 378) podría liberar la memoria a corto plazo para que se pueda trascender de los significados individuales de las palabras e integrarlos con el significado global de las oraciones, los párrafos y el texto. En palabras de Pressly (1998, p.61) “es necesario propender por la liberación de la memoria a corto plazo para responder a demandas de comprensión que abarcan significados de palabras con relación al significado global de la oración, párrafo y el texto” citado por Grabe, W., y Stoller, F. (2002, p. 21). En este mismo sentido, varios autores señalan que “al liberarse la memoria corto plazo se dedica, de esta manera, más tiempo para la

comprensión”(Bloom, Fletcher, van den Broek, Reitz, y Shapiro, 1990; Haberlandt y Bingham, 1978; Keenan, Baillet, y Brown, 1984; Myers, 1990; Myers, Shinjo, y Duffy, 1987; Singer, 1990) citado por Graesser et al. (1994, p. 378).

4.7.1 Inferencias locales

4.7.1.1 Coherencia Inferencial

La inferencia coherencial, también conocida como “Coherence or intersentence or text-connecting” (Kispaal, 2008); o “referential inferences” (Graesser, 1994) es la que de acuerdo a la teoría y a evidencias sustanciales necesitan ser enseñadas para crear una representación coherencial a nivel local de oraciones y párrafos, lo cual conllevaría a “resolver incongruencias o ambigüedades en el texto y con ello ayudar a la construcción de una representación coherente” (2011).

Aún más, como se enuncia arriba, el texto provee una representación superficial del texto explícito, pero no alcanza los significados más profundos del mismo.

Las inferencias locales al igual que las globales son de gran importancia para enriquecer el modelo de interpretación del lector considerando que el texto base es una representación mental de las proposiciones del texto, extraída de las diferentes oraciones del texto y complementadas únicamente por las inferencias necesarias para hacer al texto coherente. Es de esa manera que el lector construye un modelo situacional del texto base mediante la combinación del saber base o conocimiento previo y del procesos de inferencias (Grabe, W., y Stoller, F. (2002, p.27)).

Así mismo, el proceso de inferencias, como se menciona anteriormente, puede ser alcanzado a través de inferencias locales y globales basadas en el hecho de que estas permiten acceder a significados más profundos de inferencias logrando con

ello una comprensión más profunda en la construcción de causas y motivos las cuales dan lugar o explican los eventos, situaciones y acciones que suceden en contextos de comprensión donde se necesitan “niveles de profundización más altos, como por ejemplo: el tema global, mensaje, ideas principales o la moraleja del texto” Graesser (1994, p. 373). En resumen, a través de inferencias locales y globales, se alcanza la comprensión de “el texto base (lo que dice el texto) y a lo que se refiere el texto (el modelo situacional) a partir de las oraciones, párrafos y del texto como un todo dando mayor oportunidad de éxito a los lectores en los procesos de comprensión lectora en inglés” (Grabe, W., y Stoller, F. (2002, p.27).

4.7.2 Inferencias globales

4.7.2.1 Idea principal

Si bien, en términos generales, la identificación de la idea principal (Afflerbach, 1990; Beishuizen et al. (2003); Davey y Miller, 1990; Pressley et al. (1990)u “oración principal” (Day y Zajakowski, 1991; Goldman, Saul, y Cote, 1995; Harp y Mayer, 1998) demanda, necesariamente, construcción de significados (Broek, Lynch, Naslund, levers-Landis, y Verduin, 2003; Graesser, Pomeroy, y Craig, 2002; Pressley, 1998; Stevens, 1988; Williams, 1988) citados por Wang (2009) bien pueden estas construcciones sea global desarrollarse a nivel discursivo en todo el texto o local mediante el desarrollo de la misma a nivel de párrafo (Aulls, 1978).

Lo anterior podría brindar un puente entre no solo identificar las ideas principales locales sino también el desarrollo de las mismas (en primera o segunda lengua) al realizar una paráfrasis.

Por otra parte, además de los recursos textuales, cognitivos y Metacognitivos con los que se debe contar al momento de identificar la idea principal global de un

texto, es necesario aclarar que la idea principal no se halla en el desarrollo de un párrafo, ni en la suma de todos “aunque estos hagan referencia de la idea central a través de multiplex párrafos” Wang (2009, pág. 36)(aunque esta podría estar resumida en una oración de manera implícita o explícita, según (Aulls, 1978) “sino a través de la estructura jerárquica del texto. Por lo tanto, el conocimiento de la estructura del texto podría ayudar al lector a identificar la idea global del texto” (Meyer y Rice, 1984)

De igual manera, también podría sugerirse que además de poderse identificar al inicio de la lectura, especialmente en los primeros tres párrafos; otros sugieren, en vez de una mirada técnica, un proceso Inferencial sobre dicha tarea cognitiva, como por ejemplo: prestar mucha más atención a las ideas repetidas o a las cuales el autor regresa a través de diferentes oraciones o párrafos, siendo esta la idea o pensamiento central bajo discusión. Lógicamente, esta secuencia de ideas no se limita a la identificación o búsqueda focalizada de ideas, a una búsqueda aislada, sino que necesariamente debe esta búsqueda estar ligada e interrelacionada con procesos Metacognitivos que permitan no solo la planeación y monitoreo sino también la evaluación de las ideas consideradas e indiscutiblemente del proceso en sí mismo.

Jouini y Saud (2005) dieron a conocer, mediante una investigación realizada, una serie de dificultades que un educando o lector podría enfrentar al momento de realizar dicha identificación de idea principal global, pero aún más importante que las dificultades esta todo aquello que podría suceder para mejorar esta problemática.

Cuando nuestros alumnos se enfrentan a un texto y fallan en la construcción del significado global del mismo, ello se debe a alguna de las dificultades siguientes:

1. Dificultades para comprender una palabra. El problema más simple ocurre cuando el alumno no comprende una palabra, ya sea porque es nueva para él o porque el significado que le asigna no tiene sentido en el contexto en el cual se encuentra.
2. Dificultades para comprender una oración. Existen varias causas por las cuales un alumno puede fallar en comprender una oración. Una posibilidad es que no le encuentre ninguna interpretación. Otra posibilidad es que el alumno puede encontrar varias interpretaciones o puede suceder que la interpretación que le asigna a la oración entra en conflicto con su conocimiento previo.
3. Dificultades para comprender cómo una oración se relaciona con otra. Un tipo de fallo que puede ocurrir es cuando la interpretación de una oración es inconsistente respecto a la interpretación de la otra. Además, es posible que otros dos tipos de fallos ocurran: el primero es que el alumno no encuentra conexión entre dos oraciones y la otra es que puede encontrar varias conexiones posibles entre dos oraciones.
4. Dificultades para comprender cómo encaja el texto completo: hay un número de fallos que pueden ocurrir en planos más generales. Éstos incluyen la dificultad para comprender la idea central del texto o cierta parte de él, para comprender por qué algunos episodios o secciones fueron incluidos en el texto y para comprender las motivaciones de uno o más personajes del texto.

En resumen, sea cual fuera la idea principal a identificar desde los tipos de textos a usar y sea cual fuera el grado de explícitos o implícitos, la importancia radia en cuan prestos estén los educadores investigadores en entender ambos procesos, identificarlos, discriminarlos, entenderlos y evaluarlos con la intención de ministrar, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, a los estudiantes atendiendo a sus fortalezas y necesidades cognitivas. En palabras de Wang (2009) agregan que, “Evaluar la habilidad de un estudiante al distinguir entre una idea principal implícita o explícita permitiría a los educadores mirar más profundamente las necesidades de sus educandos y si necesitan asistencia en habilidades de inferencia o competencia lingüística” decisiones que conlleven a estas mediciones como estas

son las que “podrán mejorar sus resultados académicos (Alderson, 2000) citado por Phakiti, 2006).

Cabe anotar que reconocer la idea principal y las ideas de apoyo (topic sentence y supporting details) que forman parte de la composición y estructura de párrafos (superestructura de los textos (Parra, 2004)) no fue enseñado durante el programa de intervención. Es muy posible que la enseñanza explícita de este conocimiento mejore notablemente la realización de paráfrasis. Por lo tanto se sugiere que se tome en consideración dicha enseñanza.

4.7.2.2 Comparación y contraste

Como ya se mencionó anteriormente, un párrafo está formado por una o varias oraciones. La oración principal o idea fundamental, la cual posee un sentido esencial y que podría aparecer de forma explícita o implícita. Por otra parte, están las oraciones de apoyo o secundarias o modificadores que por unidad y coherencia hacen referencia a la oración principal dando sentido a un solo hecho haciendo que el contenido del párrafo sea lógico y claro.

Ahora bien, cuando se hace una comparación y contraste en un mismo párrafo, es necesario aclarar que las comparaciones muestran las semejanzas entre las cosas; los contrastes, las diferencias. Por lo tanto, teniendo claro que al hacer comparación y contraste se señalan semejanzas y diferencias entre dos o más conjuntos o entidades, es necesario entonces establecer los criterios mediante los cuales compara y contraste. En este caso, el uso de rejillas es indispensable puesto que le permitirá realizar esta labor más organizadamente: el costo, la conveniencia, el prestigio, las dimensiones, la seguridad, la inocuidad, características esenciales, etc.

De igual manera, podrían enumerarse los criterios en un orden de prioridad. Éste podría ser un ejercicio polémico, pero, a menos que se ponderen los criterios, usted no podrá contrastarlos con eficiencia (Jiménez, C. (2006).

4.7.2.3 Opinion del Autor

Según Jouini y Saud (2005), las “Inferencias acerca de la actitud, intención u opinión del autor (permiten la explicitación de la actitud o motivos del autor para escribir un determinado segmento del texto)”.

Si bien el tipo de texto expositivos/informativos (el reportaje, la crónica, el artículo divulgativo), argumentativos (crítica, artículo de opinión, ensayo) determina el análisis, reflexión, opinión, interpretación, relato, etc. qué el autor pueda transmitir con relación a la manera como imprima su actitud e intención representada a través de su parecer. La identificación de esta constituye o representa un paso hacia el desarrollo lector Metacognitivo.

Para el caso de esta investigación, se tomó un artículo de opinión tomado del periódico “Los Angeles Times”. En este tipo de artículos, “la opinión del autor es: el análisis personal de un autor acerca de unos hechos.... Esta opinión es expresada de manera clara, ofreciendo argumentos que la apoyan desde un análisis crítico de la misma (Saa, 2009).

4.8 NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA METACOGNITIVO O CRÍTICO

Para desarrollar conciencia de habilidades de pensamiento crítico, es necesario proveer oportunidades para que los estudiantes reflexionen y piensen acerca del proceso de pensamiento llevado a cabo al completar o realizar una tarea.

La asistencia y guía del docente en dicho proceso, contribuye a que no solo sean más conscientes de estas habilidades, estrategias (cognitivas y metacognitivas) sino que también los estudiantes sean más seguros y autónomos en su desempeño como lectores críticos. Trully (2009) agrega que “no se espera que los estudiantes sean perfectos, pero sí que sean mejores”.

Promover habilidades de pensamiento crítico no solo permite o faculta al estudiante a repensar desde su proceso Metacognitivo, sino que también facilita la consciencia crítica con relación al uso del idioma, es decir, a adquirir o a usar el idioma de una manera significativa con el fin de reaccionar y cambiar acorde a la realidad social (Cummins 2000) citado por My (2009).

Por otra parte, el desarrollo de habilidades y estrategias cognitivas y metacognitivas, dentro del proceso de comprensión lectora en una segunda lengua, también debe propender por enseñar las relaciones textuales o “text-based components” (Wolf 1993) que acompañan a un texto, implícita o explícitamente, con relación a la identidad, cultura, política, genero, etnicidad, clase y religión, puesto que estas relaciones textuales componen, en gran medida, “un recurso para el desarrollo de la conciencia” (Fairclough 1992,2) citado por My (2009) acerca de las relaciones entre el lenguaje y la sociedad y en consecuencia con el escritor y el lector mediante la integración de estas relaciones con el conocimiento previo, habilidades lingüísticas, percepciones explícitas y relaciones intertextuales implícitas (Wolf 1993),

Todas estas consideraciones (interacción crítica, repensada y significativa) entre el lector y el escritor) suponen, según Luke, O'Brien, y Comber (1994, pág.140) conocer y “construir una versión social del mundo; y de su posición o lugar con relación al texto y el mundo” Citados por My (2009).

4.8.1 Anticipación

La anticipación que se plantea en esta investigación no sugiere la predicción o suposición de títulos, ideas principales o secundarias, de secuencias, o contenidos, de conclusiones o características, sobre la base de representaciones producidas por los hechos que las acontecen, sino sobre la suma de todas desde la interrelación de habilidades y estrategias que conlleven a la construcción de un análisis, (cognición analítica (Vianty 2007), evaluación y crítica de la realidad planteada, mediada por un proceso autorregulado, que motiva una realidad por acontecer.

En palabras de Marciales (2003):

La comprensión del texto no es aquí un camino hacia un objetivo previsto, hacia una meta que se conoce de antemano,.... La pedagogía ha tratado de convertir la lectura en una secuencia definida, en un método, en un camino seguro y asegurado, pero la lectura es más que descifrar un código de un texto, es construcción de sentido.

Para ello, el lector debe no solo identificar, interactuar y terminar por reproducir un sentido (de antemano planteado por el escritor, sino (darle el sentido innovador de la anticipación) construir su propia comprensión, aquella que no solo responde y corresponde con el escritor o el diseñador de una prueba de comprensión lectora, sino que inclusive ve y hace ver una realidad que se ubica en un plano más distante que la misma inmediatez reproduciendo lo esperado, plano al cual la anticipación ha sido degradada.

Martínez (2002), con relación a la búsqueda de un nuevo marco institucional que implique el cambio de esquemas conceptuales, sugiere que "(iii) del énfasis en la verdad, la predicción y el de Comparación se está pasando al énfasis en la

interpretación, la anticipación y la innovación...”. Lo anterior supone que para realizar una anticipación dentro del proceso de comprensión lectora, los individuos, necesariamente, deben procesar información desde varios niveles de comprensión lectora, además deben no desde un desarrollo taxonómico de habilidades, niveles o estrategias (cognitivas/metacognitivas), realizar un recorrido de los mismos en el cual la aplicación de estos varié sin ningún lineamiento cognitivo (Alderson, 2000; Kinstch, 1998; Pressley y Afflerbach, 1995) citados por Phakiti, 2006) en el cual intervienen la inferencia, la interpretación, la explicación, el análisis, la evaluación, la proposición y la autorregulación.

La anticipación (como uno de los principales rasgos del aprendizaje innovador, <http://www.buenastareas.com/ensayos/Principales-Razgos-El-Aprendizaje-Innovador/2807905.html>) debe, entonces, situarse más allá del plano de la inferencia, pero situarse en función de orientar hacia el futuro, encontrando la transferibilidad de la enseñanza misma del pensamiento crítico, transferibilidad que carece de correspondencia entre la etapa de escolaridad y adultez, evitando con ello el desarrollo de ciudadanos críticos, ambos cívica y económicamente (Brookfield, 1989).

Por otra parte, Mitchell (2006) sugiere que la anticipación “activa el conocimiento previo, brinda espacios para el debate y promueve la comprensión” .Asimismo, se reconoce que el proceso de la anticipación no podría estar desligado de un proceso de automatización, como medio para liberar la memoria a corto plazo, sino que de igual manera se requiere que exista un proceso de de Comparación que maximice, no sola la experiencia lectora, sino también la consecución de la tarea cognitiva, la anticipación misma. Con relación a la automatización, según Block (1992);Carrell, Gajdusek y Wise (1998);Hacker (1998) y Kintsch (1998) citados por Phakiti (2006) consideran que para que esta tome lugar, “un óptimo desempeño lector en una segunda lengua no puede alcanzarse exclusivamente por automatización. Un proceso de de Comparación es completamente necesario”.

CAPITULO V

5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

5.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación responde a un diseño de Estudios de Casos Múltiples considerando que este, en palabras de (Yin, 2003) le “permite al investigador explorar las diferencias dentro y entre los casos. El objetivo es replicar, “describir, verificar o generar teoría” (Martínez (2011, p. 174).... Asimismo, es imperativo que los casos se escogen cuidadosamente para que el investigador puede predecir resultados similares a través de los casos, o predecir resultados contrastantes sobre la base de una teoría” citado por Campbell y Ahrens (1998).

En este Estudio de Casos Múltiples se investiga el estado de desarrollo de comprensión lectora en inglés como segunda lengua de dos grupos de estudiantes, uno denominado grupo de caso y el otro grupo de comparación. Para ello, diversos instrumentos introspectivos fueron aplicados durante las dos fases de esta investigación (exploratoria o pre-intervención y fase de intervención en la cual se diseñó un programa de intervención).

Los instrumentos introspectivos fueron aplicados con el fin de tener una apreciación holística entorno al propósito de esta investigación y dentro de un contexto real. Los estudiantes fueron escogidos de acuerdo a diversos criterios de muestreo los cuales se describen en este apartado de la investigación.

Todo lo anterior se corresponde con lo planteado por Maycut y Morehouse (1994):

en cuanto a que la investigación cualitativa pretende describir e interpretar los fenómenos educativos, como parte de los fenómenos sociales. Se sirve de las palabras, de las acciones, y de los documentos orales y escritos para estudiar las situaciones tal y como son construidas por sus participantes (Carrasco & Caldedero, 2000), se caracteriza por intentar comprender las actuaciones de sus participantes, intentando determinar qué significan para ellos, sus intenciones, creencias, motivaciones, expectativas, y otras características propias del proceso educativo que no pueden ser medibles a través de métodos cuantitativos.

- Según Taylor y Bogdam (1986, 20) y Pérez Serrano (1998, 27-33) en Carrasco & Caldedero (2000) sus principales características son:
- “Es Inductiva: Las conclusiones y síntesis se van obteniendo de las informaciones particulares y concretas que el investigador obtiene de los distintos participantes de la investigación: Procede de lo particular a lo específico.
- Es holística: El investigador ve al escenario y a las personas desde una perspectiva total, global, unitaria: no son reducidos a una variable sino considerados como un todo.
- Es ideográfica: importa lo específico, lo propio de cada caso (persona, situación, grupo,..). No busca la explicación o la causalidad, sino la comprensión.
- Es descriptiva: Su finalidad consiste en describir rigurosamente el hecho en el que se desarrolla un acontecimiento.
- Es rigurosa: Los métodos cualitativos enfatizan la credibilidad porque pretenden asegurar un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace. Los resultados del estudio deben ser confiables y creíbles por la comunidad investigadora.
- Es genuina en el método: El investigador cualitativo es un artífice: Crea su propio método.
- Se siguen orientaciones generales no reglas concretas.”

Citado por Boude (2011. P. 85-86)

La metodología propuesta en esta investigación, según lo antes planteado, corresponde al siguiente diseño:

Grupo de Caso			
24 estudiantes	NO₁	X X X X X	NO₂
Grupo de Comparación			
21 estudiantes	NO₁		NO₂

Para la selección de los grupos, como se muestra arriba, no existió el azar o asignación aleatoria, sino grupos naturales (**N**), enteros, ya conformados, los dos grupos de comunicación VI A y VI B.

Los criterios considerados para la selección de los participantes fueron: todos estudiantes de la misma Universidad, del mismo programa, del mismo semestre, la edad, estrato socioeconómico, número de estudiantes igual o parecido que fueran egresados de colegios privados o públicos y que no hayan tomado la asignatura “estrategias de lectura” la cual se ve en VIII, puesto que esta variable extraña contaminaría la influencia del programa de intervención. Para este propósito, se aplicó un cuestionario para determina dichos antecedentes demográficos (Ver apéndice 1). Este instrumento fue aplicado a diferentes semestres (4 y 5) hasta encontrar los grupos en los que mayormente se evidenciaron estos criterios, proceso que arrojó con resultado los dos grupos de comunicación de sexto semestre (A y B). Estos mismos criterios de selección para los participantes no fueron determinantes para decidir qué grupo era el grupo de caso y grupo de comparación. Para esta decisión, fue necesario un examen diagnóstico que permitiera conocer el estado de desarrollo de la comprensión lectora de estos educandos, resultados que condujeron a determinar qué grupo necesitaba más dicha intervención.

El cuestionario demográfico arrojó que aunque las edades difieren solo un poco, los estratos socioeconómicos, el número de egresados de colegios privados y públicos son muy homogéneos, siendo que el grupo de caso tiene más estudiantes egresados de colegios públicos y con un mayor número de estudiantes de estrato 1, se espera entonces que estos últimos datos tengan una incidencia negativa con relación al grado de desarrollo de la comprensión lectora en estos educandos, siendo que probablemente exista una “educación de menor calidad escolar” (educación pública) mientras que el grupo de comparación tiene más estudiantes egresados de colegios privados y además con mejor estrato socioeconómico, se espera no solo que tengan “una mejor educación” sino que también un mejor acceso a la información debido a que posiblemente se cuenta con computador, internet, etc. Esta es una representación de los resultados:

LEARNERS' DEMOGRAPHIC BACKGROUND															
COMMUNICATION CLASS FIFTH SEMESTER GROUPS A and B															
Communication VI sem. / Grupo A (CVI-a)								Commnication VI sem. / Grupo B (CVI-b)							
EDADES	GRUPOS	EDADES	ESTRATO				COLEGIO PRIVADO				COLEGIO PÚBLICO				
			ESTRATO				ESTRATO				ESTRATO				
			1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
19 CVI-a	5		4	0	1	0	0	0	0	0	4	0	1	0	
19 CVI-b	5		0	4	1	0	0	2	1	0	0	2	0	0	
20 CVI-a	1		0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
20 CVI-b	13		9	2	2	0	3	0	1	0	6	2	1	0	
21 CVI-a	7		3	2	2	0	0	1	1	0	3	1	1	0	
21 CVI-b	3		2	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	
22 CVI-a	3		3	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	
X CVI-b	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
23 CVI-a	2		1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	
X CVI-b	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
24 CVI-a	3		0	2	0	1	0	0	0	0	0	2	0	1	
X CVI-b	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
28 CVI-a	1		1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	
X CVI-b	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
33 CVI-a	1		0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	
X CVI-b	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
39 CVI-a	1		1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	
X CVI-b	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
CVI-a 24 Ss			13	5	5	1	0	2	2	0	13	3	3	1	
CVI-b 21 Ss			11	7	3	0	4	3	2	0	7	4	1	0	

Los dos grupos fueron evaluados, Pre-test (**O₁**), antes que el tratamiento se aplicara (**X**), tratamiento que duro 5 sábados (3 horas cada uno) como se señala en la segunda columna, cada (**XXXXX**) representa un sábado de intervención.

Tomando en consideración la naturaleza de este diseño, la necesidad de recolectar, inferir, entender, analizar, contrastar y evaluar y explicar los procesos cognitivos específicamente las estrategias metacognitivas que se encuentran implícitos en el proceso de comprensión lectora.

Es importante considerar que los aportes de las mediciones introspectivas durante la fase exploratoria brindaran, a la propuesta de diseño del programa de intervención, información a considerar con el ánimo de mejorar cualitativa y cuantitativamente la aplicación de estrategias de lectura metacognitivas, la inclusión de aspectos lingüísticos y beneficios psicológicos (motivación, actitud, interés) mejorando con ello los procesos Metacognitivos. De esta manera, se busca que los resultados se analicen e interpreten subjetiva y objetivamente.

Es por eso que,

Toda la información no puede ser únicamente analizada en términos de números sino también en términos de sentimientos y comportamientos, lo cual de acuerdo con Richards (2003, pág. 9), “forman parte de las enormes complejidades y dilemas del mundo social el cual vivimos” citado por Amaya y Cogollo, 2007, p.35.

5.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

- ¿QUE NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA EN INGLES COMO SEGUNDA LENGUA PODRÍA ALCANZARSE A TRAVÉS DE LA APLICACIÓN DE ESTA METODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA?

SUB-PREGUNTAS

- ¿QUÉ PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS DEBEN SEGUIRSE PARA DISEÑAR UN MODELO DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA QUE PROMUEVA HABILIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA EN UNA SEGUNDA LENGUA?
- ¿QUÉ DEBEN HACER LOS PROFESORES PARA DAR A SUS ESTUDIANTES NO SOLAMENTE UN REPERTORIO DE ESTRATEGIAS DE LECTURA PARA ESCOGER, SINO QUE TAMBIÉN PUEDAN AYUDAR A SUS ESTUDIANTES A ESTAR METACOGNITIVAMENTE CONSCIENTES DE ESAS ESTRATEGIAS Y DEL USO DE ESAS ESTRATEGIAS CON EL FIN DE QUE LAS HABILIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA PUEDAN SER PROMOVIDAS?

5.3 PARTICIPANTES

Los participantes para esta investigación son los dos grupos de comunicación de sexto semestre (A y B) del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades-Inglés de la Universidad de Córdoba. Las edades de ambos grupos oscilan entre los 19 y 21 años de edad.

Uno de estos grupos, “El Grupo de Caso” (comunicación VI-A, tiene 24 estudiantes. Este grupo recibe este nombre teniendo en cuenta los resultados en el test diagnóstico. Estos resultados fueron menos favorables que los del “Grupo De Comparación”. A este resultado se suma que este Grupo de Caso tiene más estudiantes egresados de colegios públicos al igual que de estratos socioeconómicos más bajos (según el cuestionario de antecedentes demográficos). Esto último, aunque no sugiere un resultado definitivo, podría tener también incidir en los resultados obtenidos en el test diagnóstico.

Por otra parte, se encuentra el grupo de Comparación (Comunicación VI-B), el cual cuenta con 21 estudiantes. El grupo de Comparación, por haber alcanzado mejores resultados en el test diagnóstico de comprensión lectora no recibirá el programa de intervención. Sumado a este resultado, están los resultados del cuestionario demográfico, los cuales arrojan que este grupo tiene más estudiantes egresados de colegios privados y son de mejor estrato socioeconómico. Estos datos bien pudieron tener una incidencia positiva en los resultados del test diagnóstico.

Tomando en consideración que la recolección de los datos duro más de un semestre, los estudiantes pasaron de sexto semestre a séptimo. También es importante mencionar que tres estudiantes, durante la fase exploratoria, perdieron el semestre, pero que de igual manera asistieron a las 5 sesiones programadas para la intervención, las cuales tomaron lugar los días sábados por un periodo de tiempo aproximado de 3 horas por sesión. Las sesiones fueron organizadas los días sábados teniendo en cuenta que durante los días de semana los estudiantes tenían que cumplir con los horarios programados para cada una las distintas asignaturas.

5.4 PROCEDIMIENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

Introducción

Existen diferentes métodos para evaluar la metacognición (Desoete, 2008; 2009). Los cuestionarios autoreflexivos son frecuentemente usados para evaluar el conocimiento Metacognitivo y la autoevaluación son usuales para mediar las experiencias metacognitivas (Efklides, 2006). Aún más, las mediciones autoreflexivos, los protocolos verbales, los protocolos de escritura o sistemas de observaciones de comportamientos pueden ser usados para medir habilidades metacognitivas (Veenman y Elshout, 1999). Recientemente, es muy común

combinar técnicas o métodos. Estas técnicas combinan experiencias y/o conocimientos Metacognitivos (e.g., Dermitzaki y Efklides, 2003) citados por Desoete, E. A., y Ozsoy, G. (2009).

5.4.1 Entrevista

La entrevista oral ha sido usada ampliamente como una herramienta de investigación en estudios lingüísticos. Además de su uso en investigaciones por medio de encuestas, los investigadores la utilizan para buscar información de las etapas y procesos de adquisición (Johnston, 1985).

Esta entrevista (ver apéndice 9) fue aplicada con el propósito de identificar la percepción de los docentes con relación al nivel o estado de desarrollo de comprensión lectora de los estudiantes como parte de una necesidad sentida en el programa.

Para el diseño y validación de los constructos que integran dicha entrevista, se acudió al juicio de expertos (ver anexo D). Este experto cuenta con estudios de maestría y es docente de tiempo completo de la Universidad de Córdoba, con amplia experiencia en su especificidad.

5.4.2 Test Diagnostico

Un test diagnóstico, en palabras de Fletcher (2006), “con un protocolo introspectivo, podrá brindar información real acerca de las falencias y fortalezas cognitivas de los estudiantes, manera responsable y respetuosa, reconoce que la pedagogía y la investigación son inseparables. Además, pavimentara el camino del programa de intervención hacia la promoción de habilidades de comprensión lectora más profundas y con ello el desarrollo de habilidades superiores.

Este test diagnóstico fue aplicado con el propósito de identificar el estado de desarrollo de los niveles de comprensión lectora en los cuales se encuentran estos educandos.

El test diagnóstico, fase exploratoria, fue tomado del libro Reading Explorer Intro, Taver, B., and Johannsen, K. (2011) ver apéndice 2 fase exploratoria. En esta misma lectura se especifica la sub-categoría a la cual corresponden dichas preguntas y por lo tanto al nivel de las mismas. La primera lectura se titula “The Treasure of the Inca” y la segunda lectura “Getting a life-the state of biography today”. Esta segunda lectura fue publicada por la University of Cambridge ESOL Examinations (2008).

En cuanto al post-test, fase de intervención, ver apéndice 12, se consideraron las preguntas abiertas de dicha lectura sin el formato de selección múltiple. La primera lectura también fue tomada del libro Reading Explorer Intro, Taver, B., and Johannsen, K. (2011) mientras que la segunda lectura fue tomada del periódico Los Angeles Times (2008). Este artículo de opinión crítica denominado “Clean hair or clean air” fue escrito en mayo 19, de 2008 por Glenn Hurowitz, escritor destacado que escribe acerca de problemas ambientales para varias revistas y es autor de varios libros. Para este artículo, se realizaron preguntas abiertas, no se consideró un formato de selección múltiple por lo tanto no fue necesario construir un banco de preguntas para posterior validación dichas opciones de respuesta.

5.4.3 Protocolo de Escritura Introspectivo (Writing-down protocol)

Boring (1953) sugiere que es necesario recordar que la “introspección con inferencia, pero sin significado podría compararse a un recuento taxonómico sin sentido de los eventos sensoriales” lo cual denota que no basta con identificar las partes que componen lo antes impalpable (procesos cognitivos y Metacognitivos) sino que es necesario dar una explicación aproximada de lo que provoca las

decisiones llevadas a cabo para realizar la tarea cognitiva. Por lo tanto, en palabras de Comte (1830), “la introspección no es un procedimiento, sino el reconocer que el conocimiento, cuando se da, existe como conocimiento”

La aplicación de este instrumento (ver apéndices 3 fase exploratoria y 14 fase de intervención en el cual se centra la teoría Instruccional) tienen varios propósitos:

1. Mitigar el zar que plantea el ejercicio de selección múltiple.
2. Caracterizar los procesos Metacognitivos aplicados por los estudiantes en cada una de las sub-categorías de los niveles de comprensión lectora.
3. Determinar la influencia de la Teoría Instruccional con relación a los resultados obtenidos en cada una de las sub-categorías.

Así mismo, fue necesario diseñar otro instrumento denominado “Aplicación de estrategias metacognitivas por parte los estudiantes en cada una de las sub-categorías de cada nivel de comprensión lectora” (ver apéndice 10) para identificar, relacionar e cuantificar que estrategias metacognitivas (según el instrumento MARSI - Mokhtari, K. y Reichard, C. (2002) los estudiantes de ambos grupos aplicaban.

5.4.4 Metacognitive Awareness of Reading Strategy Inventory (MARSI).

Para el desarrollo de la escala y validación del Instrumento (ver apéndice 6), se consideró en primera instancia (a) una revisión de la literatura e investigaciones recientes sobre metacognición y comprensión de lectura (por ejemplo, Alexander y Jetton, 2000; Baker y Brown, 1984; Garner, 1987, Paris y Winograd, 1990; Pressley, 2000; Pressley y Afflerbach, 1995) y (b) la consideración de la opinión de expertos con respecto a la asignación y la categorización de las estrategias metacognitivas en el inventario, (c) lectura existente con relación a diseño y contenidos de instrumentos que incluyen estrategias (por ejemplo, Jacobs y Paris,

1987; Miholic, 1994; Pereira-Laird y Deane, 1997; Schmitt, 1990), y (d) el uso de factor de análisis para examinar la estructura de la escala (Alpha de Cronbach).

Este instrumento inicialmente contaba con 100 estrategias metacognitivas y se redujo a 60 de acuerdo a la asistencia de investigadores expertos los cuales refinaron y eliminaron 40 de estas dejando 60 estrategias. Estas 60 estrategias fueron aplicadas a 845 estudiantes y como resultado del análisis de este segundo pilotaje, se eliminaron 20 más para un número final de 30 estrategias metacognitivas, estas últimas fueron nuevamente piloteadas a un grupo de estudiantes de 443 estudiantes dando la correlación de factores y confianza del Alpha de Cronbach 89, (ver tabla 3 en Mokhtari, K. y Reichard, C. (2002).

La información derivada del instrumento MARSI, siendo también este el propósito dentro de investigación, “proporciona a profesores un medio útil para evaluar, monitorear y documentación el tipo y número de las estrategias de lectura utilizadas por los estudiantes. Por ejemplo, los profesores pueden examinar las respuestas generales para tener una idea general de conocimiento de los estudiantes y el uso de las estrategias de lectura individuales”.

5.4.5 Cuestionario de Consciencia Lectora Metacognitiva

El cuestionario es relativamente un medio popular para recolectar información. Este le permite al investigador recolectar datos en campos de acción. De hecho, los datos mismos son mejores cuantificados que discursivos tales como los diarios de campos, observación de los diarios de los participantes y la transcripción del lenguaje oral (Nunan, 1989: 143).

Este cuestionario fue tomado de una investigación de maestría Brynn (2010, ver apéndice 2) quien a su vez lo tomo de la fuente original (Miholic, 1994). Este último, diseño este instrumento con el mismo propósito de la presente

investigación, recolectar información y realizar inferencias acerca del grado de conciencia lectora metacognitiva que los educandos poseen basados en un análisis e interpretación detallada del desempeño lector de los educandos al momento de enfrentar problemas de comprensión lectora (ver apéndice 4 en esta investigación).

Este instrumento (ver apéndice 7) también brinda información acerca de cómo el lector resuelve problemas lingüísticos, específicamente cuando encuentra palabras desconocidas en la lectura. Así mismo, recaba información acerca de la aplicación de estrategias de planificación, monitoreo y evaluación mientras leen. Esta aplicación de estrategias incluye otras estrategias como: decodificación, uso de ayudas contextuales, predicciones y auto-cuestionamientos, entre otras.

Con relación al diseño y validación del instrumento, el autor Moholic (1994) se basó en los resultados de diversos instrumentos e investigaciones:

Este listado (inventory) se construyó a partir de los instrumentos aplicados por Paris and Jacobs (1984) y de los resultados obtenidos en diferentes estudios realizados por Garner y otros (Alexander, Hare, y Garner, 1984; Garner, 1981, 1987; Garner y Alexander, 1982). De igual manera, algunas estrategias identificadas por Brown, Campione, y Day (1981), Collins y Smith (1982), Kintsch y van Dijk (1978), Nist (1985), y Weinstein y Rogers (1985) se aplicaron para el diseño y validación de las preguntas de este instrumento. El tipo de preguntas propuestos en este cuestionario son consistentes con relación a los cuatro dominios expuestos por Jacobs y Paris (1987): regulación, i.e., monitoreo y redirección de los esfuerzos del educando con miras a alcanzar la tarea cognitiva dentro del proceso de comprensión lectura (preguntas 1, 2, 5, 7, 8, 9); la aplicación de estrategias propias del conocimiento condicional (pregunta 3); planificación del proceso cognitivo (pregunta 4); y evaluación del proceso de comprensión lectora (preguntas 6 y 10).

5.4.6 Characteristics of Courses that Emphasize Strategic Reading Behavior y Students' Reading Experience

Estos instrumentos “Característica de los Cursos que Enfatizan en Comportamiento Lector Estratégico y Experiencia Lectora de Los Estudiantes” fueron tomados de Grabe y Stoller (2002, p.207 – tabla 8.2 y 215 - tabla 8.6) capítulo 5. En este capítulo se proveen diversos y significativos procedimientos de investigaciones de acción. En él se relacionan tablas que contienen preguntas, recolección y análisis de información que derivan respuestas razonables con relación al objeto de estudio.

Para el diseño y validación de estos instrumentos, cuyos propósitos corresponden con el mismo dentro de esta misma investigación (ver apéndice 5 y 7), se tuvieron en cuenta los resultados, tal y como se menciona anteriormente, diversos resultados de investigaciones de acción (Anderson, 1991; Chamot y O'Malley 1994; Duffy, 1993; Janzen y Stoller, 1998 y Li y Munby, 1996). De igual manera la publicación de una taxonomía de 47 estrategias para practicarlas en clase sugeridas por N.J. Anderson, 1991, p. 463. Así mismo, los organizadores gráficos propuestos por Hyerle (1996), Jones, Pierce y Hunter (1988/1989), Tang (1992) y otros autores.

5.4.7 Cuestionario de la Experiencia Lectora Metacognitiva de los Estudiantes Desde un Conocimiento Declarativo

Este tipo de métodos es normalmente usado para entender la naturaleza de las estrategias e incluye reportes verbales (por ejemplo., reporte de procesos verbales o en voz alta, entrevistas retrospectivas), reportes escritos y cuestionarios auto-reflexivos Phakiti, 2006).

Este instrumento (Ver apéndice 8) fue aplicado con el propósito de obtener información sobre la auto-reflexión de los estudiantes, como una estrategia metacognitiva, dentro del proceso de comprensión lectora después de cada uno de las dos lecturas aplicadas en el test diagnóstico.

En cuanto al diseño y validación de este instrumento, los investigadores les solicitaron a los estudiantes:

Llevar un diario de reflexión (notas personales) durante un período de 5 meses. El contenido de este diario se analizó y clasificó de acuerdo a la herramienta de los autores para evaluar las Características de las Reflexiones Metacognitivas de los Estudiantes (MCSR), que se basa en tres componentes de Flavell de la metacognición:

1. características personales (P) (por ejemplo, en referencia a las preferencias que uno tiene con respecto a una forma de aprendizaje)
2. Requisitos de tareas (T) (por ejemplo, sobre la pertinencia de la tarea en comparación con las metas y objetivos)
3. estrategias para el cumplimiento de la tarea (S) (por ejemplo, en referencia a los resultados de búsqueda de datos).

Rimor y Kozminsky (2000)

Esta clasificación permitió la construcción del cuestionario en el cual cada uno de los dominios se desglosa en preguntas que los caracterizan. Es importante aclarar que estos dominios corresponden al conocimiento declarativo, uno de los tres propuestos por Flavell (1978) siendo los otros dos el conocimiento procedimental y condicional.


5.5 ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN





La metodología de la investigación se dividirá en dos etapas diferentes, la primera es la fase exploratoria y la segunda la fase o programa de intervención.

5.5.1 Fase exploratoria

Los aspectos o variables a explorar se investigaran a la luz de diversas técnicas de recolección de datos, brindando información esencial para construir los resultados de esta fase y a la luz de las teorías necesarias para analizar, entender y abordar las necesidades y fortalezas cognitivas y metacognitivas de los estudiantes.

La información obtenida de cada uno de estas categorías de la investigación será analizada y reportada de acuerdo al mismo orden en el cual aparecen en el cuadro de abajo.





CATEGORIAS	TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS–FASE EXPLORATORIA				
	Entrevista a Docentes	Test diagnóstico	Protocolo de escritura	Cuestionario Consciencia lectora metacognitiva	Cuestionario experiencia lectora
1. Estado de desarrollo de cada una de las sub-categorías de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes.					



2. Percepción de los docentes con relación al estado de desarrollo de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes.					
3. Experiencia lectora de los estudiantes.					
4. Aplicación de las estrategias de lectura metacognitivas por parte de los estudiantes en cada una de las sub-categorías de los niveles de comprensión lectora.					
5. Consciencia lectora metacognitiva de los estudiantes.					

Otros instrumentos, además de los enunciados en el cuadro, (Ver apéndice 1, apéndice 10 y el apéndice 11) fueron diseñados para una mejor identificación, evaluación, análisis, comprensión, sistematización y reporte de los procesos cognitivos y Metacognitivos de los estudiantes.

5.5.2 Fase de intervención

Todas las categorías considerados en esta fase de la investigación son el producto de las reflexiones, análisis, planes, decisiones y discusiones provenientes de la fase exploratoria. Las categorías son:

CATEGORIAS	TECNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS FASE DE INTERVENCIÓN				
	Programa de intervención	Protocolo de escritura	Cuestionario conocimiento declarativo	Cuestionario promoción de comportamiento estratégico	Post-test
1. Estado de desarrollo de cada una de las sub-categorías de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes.					
2. Experiencia lectora de los estudiantes.					
3. Aplicación de las estrategias de lectura metacognitivas por parte de los					

estudiantes en cada una de las sub-categorías de los niveles de comprensión lectora.					
4. Procedimientos metodológicos para el desarrollo del comportamiento o lector estratégico.					

Así mismo, re relaciona el programa de intervención aplicado en esta fase:

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

		COMPONENTE TEORICO/PRÁCTICO	OBJETIVO DE LA SESIÓN
1	SESIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Exponer la propuesta de investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Crear consciencia acerca de la importancia e influencia de esta investigación para nuestras vidas.
		<ul style="list-style-type: none"> Exponer sobre el estado del arte con relación al proceso de comprensión lectora en inglés. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Concientizar acerca de las demandas cognitivas y metacognitivas que engendra el proceso de comprensión lectora en una segunda lengua (Qué se hacía, viene haciendo y que ha faltado y porque).

		<ul style="list-style-type: none"> • Dar un informe de los resultados de la fase exploratoria. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Motivarlos a mejorar sus resultados con relación al grupo de Comparación.
2	SESIÓN Ejercicio Lector	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza explícita del conocimiento Metacognitivo (conocimiento acerca de la cognición y la regulación metacognitiva). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Promover una aplicación metacognitiva intencional de procesos reflexivos que con lleven a procesos de comprensión lectora más repensados, elaborados y desarrollados en una segunda lengua. <p>“La literatura examinada por Winograd y Hare (1988) señala que a los estudiantes que les fueron enseñadas de manera sistemática diferentes estrategias metacognitivas desarrollaron comprensión lectora. Así mismo, encontraron que en los estudios en donde se enfocaron en la enseñanza explícita de estrategias metacognitivas impactaron de manera positiva en las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes” citados por (Iwai, 2009).</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de un ejercicio de lectura en el cual, el proceso lector se realiza haciendo uso del protocolo verbal “Thinking-aloud protocol” y de la Teoría Instruccional. Posteriormente, se aplicó el Instrumento: Características de los cursos que enfatizan en un comportamiento lector estratégico. (Apéndice 5). <p>Durante este modelaje, el docente revela que las estrategias y habilidades se intrincan para responder de manera consciente a los requerimientos del enunciado o pregunta (Hitchcock, et al. (2011).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Evaluación docente con relación a la inclusión metodológica de estrategias cognitivas y metacognitivas dentro del proceso lector. ➤ Promover por un desarrollo intencional y deliberado de procesos Metacognitivos.
3	SESIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Dar un informe acerca de los tipos de argumentos reportados por ellos para apoyar sus respuestas durante el pretest (Anexo B). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mostrarles que tipo de argumentos mejor les permite desarrollar sus ideas al momento de dar respuesta a los enunciados o preguntas.

		<ul style="list-style-type: none"> • Modelamiento del instrumento MARSÍ (Apéndice 6). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Crear consciencia acerca del uso de estrategias metacognitivas y cómo puede este conocimiento estratégico repercutir de manera positiva en su desempeño (e.g.,Palincsar y Brown,1984;Paris, Cross, yLipson,1984;Pressleyetal . (1994) citados por Afflerbach, et al. (2008)
		<ul style="list-style-type: none"> • Socializar Apéndices 10 y 11 ✓ Aplicación de estrategias metacognitiva en cada una de las Sub-categorías de los niveles de comprensión lectora. (Apéndice 10) ✓ Influencia del protocolo introspectivo de escritura y de la Teoría Instruccional con relación a los resultados recabados para la caracterización de los 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dar a conocer cómo podría influir la aplicación de las estrategias metacognitivas (de manera cuantitativa y cualitativa) en los resultados de cada una de las sub-categorías de cada nivel de comprensión lectora. ➤ Promover por un desarrollo intencional y deliberado de procesos Metacognitivos.

		niveles de comprensión lectora.. (Apéndice 11)	
4	SESIÓN Ejercicio lector	<ul style="list-style-type: none"> • Repaso acerca del conocimiento Metacognitivo (conocimiento acerca de la cognición y la regulación metacognitiva). • Desarrollo de un ejercicio de lectura en el cual, el proceso lector se realiza haciendo uso del protocolo verbal “Thinking-aloud protocol” y de la Teoría Instruccional. Posteriormente, se aplicó el Instrumento: Características de los cursos que enfatizan en un comportamiento lector estratégico (Apéndice 5). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Promover el uso metodológico de estrategias metacognitivas (desde la teoría instruccional) para desarrollar comportamiento estratégico en los alumnos de manera verbal y grupal. ➤ Evaluación docente con relación a la inclusión metodológica de estrategias cognitivas y metacognitivas dentro del proceso lector.
5	SESIÓN Post-test	<ul style="list-style-type: none"> • Reading: Where is pizza from? • Aplicación de los instrumentos de la fase de intervención. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Evaluar el estado de desarrollo de las sub-categorías de los niveles Literal (Identificación/descripción, paráfrasis) e Inferencial (idea principal, coherencia inferencial) a partir de la

			<p>influencia de cada uno de los instrumentos introspectivos aplicados en esta fase.</p>
		<ul style="list-style-type: none"> • Reading: Clean hair or clean air? • Aplicación de los instrumentos de la fase de intervención. 	<p>➤ Evaluar el estado de desarrollo de las sub-categorías de los niveles Literal (paráfrasis); Inferencial (opinión del autor, comparación y contraste) y crítico (anticipación) a partir de la influencia de cada uno de los instrumentos introspectivos aplicados en esta fase.</p>

CAPITULO VI

6. DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA FASE EXPLORATORIA

6.1 ESTADO DE DESARROLLO DE LAS SUB-CATEGORÍAS DE LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES

Para obtener esta información, analizarla y reportarla, se usaron los siguientes instrumentos: El test diagnostico (Ver apéndice 2) y el protocolo introspectivo de escritura o “Writing-down Protocol” (Ver apéndice 3). Además, para organizar, analizar y reportar la información recolectada en el segundo instrumento, fue necesario diseñar dos instrumentos más: “La Influencia del Protocolo Introspectivo de Escritura con Relación a los Resultados Recabados para la Caracterización de los Niveles de Comprensión Lectora” (Ver apéndice 11) y “Estrategias de Lecturas Metacognitivas Aplicadas por los Estudiantes en cada una de las Sub-categorías de los Niveles de Comprensión Lectora” (Ver apéndice 10).

Para una mayor comprensión del análisis de este aspecto o variable de investigación y con ello evitar un análisis inconexo, es necesario tomar en gran consideración los otros tres aspectos “Percepción de los docentes con relación al estado de desarrollo de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes”; “Experiencia lectora de los estudiantes”; “Aplicación de las estrategias de lectura metacognitivas por parte de los estudiantes en cada una de las sub-categorías de los niveles de comprensión lectora” y “Consciencia lectora metacognitiva de los estudiantes”. Lo anterior considerando que dentro de estos aspectos existen evidencias tanto de procesos cognitivos como lingüísticos, psicológicos y de diseño relevantes dentro de los que funcionan estos resultados.

Por otra parte, en cuanto al diseño del test diagnóstico (Ver apéndice 2), dos géneros o tipos de textos fueron usados. La primera lectura se titula “The Treasure of the Inca”, o “El Tesoro de los Incas” tomado de Taver, B., and Johannsen, K. (2011) y la segunda lectura “Getting a life-the state of biography today” o “Construyendo una vida, el estado de la biografía hoy en día” (publicado por la University of Cambridge ESOL examinations).

La primera lectura es narrativa y la segunda es expositiva según (Hall et, al (2005, P. 210-11).

El uso de estos dos géneros no sugiere un ejercicio comparativo entre los tipos de textos, pero si la necesidad de diseñar o construir lecturas o preguntas que involucren los tres niveles de comprensión lectora (Literal, Inferencial y Critico) con el fin de evaluarlos en un solo instrumento. Lo anterior explica el porqué del uso de dos tipos de lecturas puesto que la mayoría de se usan para construir preguntas o enunciados de corte Literal e Inferencial.

Para la primera lectura, “The Treasure of the Inca”, las preguntas/enunciados evaluados aquí son de nivel literal (transcripción y la primera de paráfrasis); las de nivel Inferencial (una coherencia Inferencial y otra idea principal).

Por otra parte, en la segunda lectura, la segunda de paráfrasis, las otras del nivel Inferencial (comparación y contraste y la opinión del autor).En esta misma segunda lectura, una sub-categoría del nivel crítico fue evaluada (anticipación).Estas decisiones metodológicas se podrían representar de esta manera:

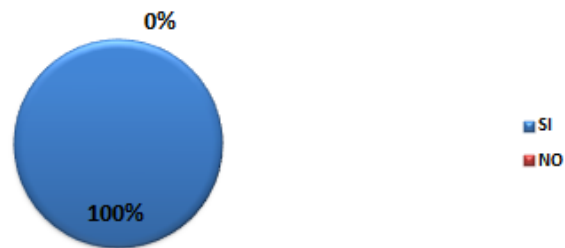
Narrative Text	Expository Text
Levels: Literal and Inferential	Levels: Literal, Inferential and Critical
Sub-categories:	Sub-categories:
Literal:	Literal: (second) Paraphrasing.
Transcription/Identification, (first) paraphrasing.	Inferential: Compare and contrast and author's opinion.
Inferential: Coherence and main idea.	Critical: Anticipation.

Estos resultados, además de corresponder a una triangulación de instrumentos dentro de esta fase exploratoria, van más allá de ser meramente una descripción de los mismos, obedeciendo a una reflexión analítica basada en los aportes señalados en la revisión literaria (estado del arte). De esta manera, se propende por una reseña objetiva de evidencias para descubrir a mayor profundidad y certeza los procesos cognitivos llevados a cabo al realizar la comprensión lectora en esta segunda lengua. Esta actitud crítica hacia la construcción de evidencias es denominada por Dominguez (2006) como una “vigilancia epistemológica”. Esta misma manera de construir evidencias es considerada por Bourdieu, Chamboredón y Passeron (1996) como “la construcción de una problemática teórica de hechos no de manera aislada, sino en función de relaciones establecidas entre ellos” citados en Domínguez (2006).

RESULTADOS FASE EXPLORATORIA

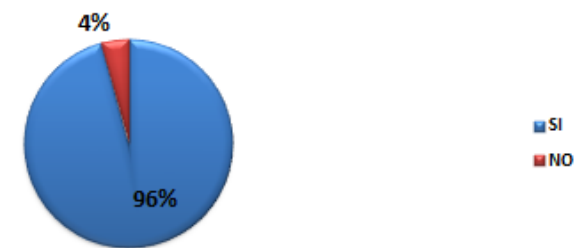
SIN PROTOCOLO DE LECTURA LECTURA NARRATIVA

COMPRESIÓN LECTORA LITERAL
TRANSCRIPCIÓN/IDENTIFICACIÓN
GRUPO DE CASO
24 Estudiantes

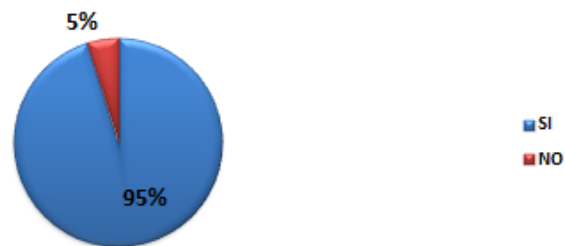


CON PROTOCOLO DE LECTURA LECTURA NARRATIVA

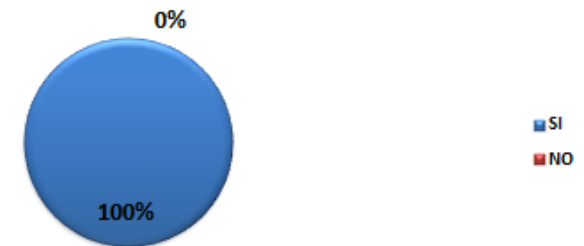
COMPRESIÓN LECTORA LITERAL
TRANSCRIPCIÓN/IDENTIFICACIÓN
GRUPO DE CASO
24 Estudiantes



COMPRESIÓN LECTORA LITERAL
TRANSCRIPCIÓN/IDENTIFICACIÓN
GRUPO DE COMPARACIÓN
21 Estudiantes



COMPRESIÓN LECTORA LITERAL
TRANSCRIPCIÓN/IDENTIFICACIÓN
GRUPO DE COMPARACIÓN
24 Estudiantes



Grupo de Caso

En estos resultados se puede apreciar que para el grupo de Caso, sin la aplicación del protocolo introspectivo de escritura, obtiene un 100% en la sub-categoría de transcripción, pero a través de este resultado existe inferencia sobre los argumentos que los estudiantes puedan tener para apoyar sus decisiones. Por lo tanto, la influencia del azar es evidentemente alta. Como resultado, conocer si el estudiante posee el conocimiento para responder a las exigencias de este enunciado de manera razonada y asertiva se desconoce.

Por otra parte, al aplicar el uso del protocolo introspectivo de escritura se aprecia que existe un porcentaje negativo (4%), a través del cual se revela que este estudiante carece de los argumentos necesarios para responder de manera asertiva a la demanda de la pregunta.

Contrariamente, en el **Grupo de Comparación** pesar de tener un resultado negativo (5%), según los resultados presentados sin la aplicación del protocolo de lectura, al analizar el reporte del protocolo, se reconoce que el estudiante sí contaba con los recursos cognitivos suficientes para resolver de manera asertiva al interrogante, pero se desconocen las razones que lo llevan a escoger la opción incorrecta.

Tomando en consideración lo anterior, la pregunta que como pedagogo nos debemos hacer sería, ¿cuál de los resultados se debe considerar como notal final, el resultado desde la selección múltiple o desde el protocolo de escritura? Aún más y más importante, resulta replantear el hecho de hacer uso del método más respetuoso y responsable como mediadores de conocimiento.

En resumen, se podría concluir que ambos grupos no presentan dificultades reales en esta sub-categoría. Esto se puede contrastar con algunos reportes sobre el

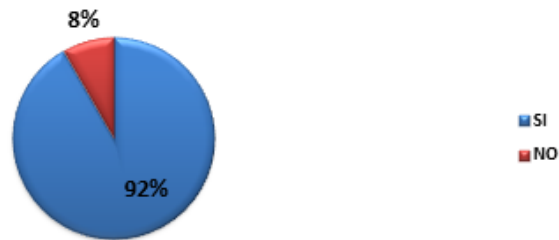
proceso llevado a cabo para resolver el enunciado, reportes hechos por los estudiantes de ambos grupos en el protocolo de escritura en donde manifiestan que:

“No hubo necesidad siquiera de hacer relectura”; “sencillamente se retiene o recuerda la información solicitada para responder correctamente el enunciado”; “este tipo de preguntas es explícita, indicada, señalada y de simple deducción”; “...la respuesta, es suministrada por el mismo texto”; “al momento de hacer la relectura no sea necesario analizar mucho”.

RESULTADOS FASE EXPLORATORIA

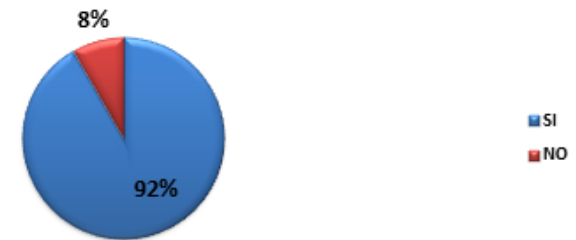
SIN PROTOCOLO DE LECTURA LECTURA NARRATIVA

COMPRENSIÓN LECTORA LITERAL
PARAFRASIS
GRUPO DE CASO
24 Estudiantes

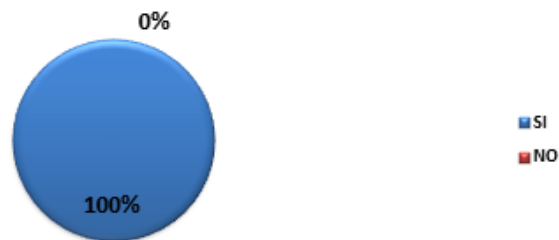


SIN PROTOCOLO DE LECTURA LECTURA NARRATIVA

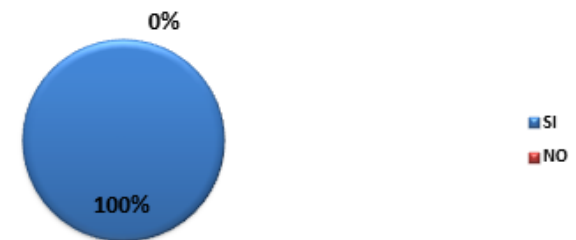
COMPRENSIÓN LECTORA LITERAL
PARAFRASIS
GRUPO DE CASO
24 Estudiantes



COMPRENSIÓN LECTORA LITERAL
PARAFRASIS
GRUPO DE COMPARACIÓN
21 Estudiantes



COMPRENSIÓN LECTORA LITERAL
PARAFRASIS
GRUPO DE COMPARACIÓN
21 Estudiantes



Grupo de Caso

Se puede ver que los resultados del grupo de Caso mantienen los mismos resultados (8%) sin y con la aplicación del protocolo introspectivo de escritura. Por otra parte, el hecho de contar con un protocolo de escritura faculta al docente para descubrir las razones que motivan ese porcentaje negativo y con ello mediar el proceso de aprendizaje.

Según el reporte de escritura, este sugiere que el porcentaje negativo obedece a una falencia lingüística en términos de sinonimia “lo cual contribuye a problemas de comprensión en los lectores” National Institute of Child Health and Human Development. (NICHD., 2000) siendo que existe confusión entre los significados de algunas palabras que hacen dudar a estos estudiantes, duda que conlleva a la escogencia de una opción errónea.

Por otra parte, no se evidencian otros reportes distintos a esta última conclusión. Sin embargo, se sugiere la aplicación de la elaboración de una paráfrasis y no la escogencia de esta puesto que podrían obviarse, tras una selección de una opción, otras falencias lingüísticas.

En cuanto al **Grupo de Comparación**, este grupo por su parte obtuvo en los reportes el mismo resultado favorable (100%) en cada uno de los informes de resultados, sin y con la aplicación del protocolo introspectivo de escritura.

El grupo de Comparación ha demostrado mejores resultados tanto en la sub-categoría de transcripción como en la sub-categoría de paráfrasis (ambos resultados en primera lectura o lectura narrativa).

En esta sub-categoría, estudiantes del grupo de Caso (10%) reportan relectura del texto para resolver el enunciado. Así mismo, consideran que una retención de la información requerida es suficiente para resolver el enunciado puesto que la misma lectura muestra la respuesta correcta.

Si bien la estrategia de lectura metacognitiva “relectura para resolver un problema de comprensión” es pertinente para este caso, esta estrategia fue escasamente reportada. Lo anterior podría explicar porque no se dio un 100% en este grupo. Es muy posible, que el hecho de responder desde una mera retención de la información influya de manera negativa en los resultados. Además, la mera retención bien puede ser una manera de resolver la sub-categoría de identificación, pero no la sub-categoría de paráfrasis donde existen otros elementos como: idea principal u oración principal, ideas de apoyo, sinonimia, etc. Entre otros procesos reportados por este grupo se encuentran: relectura en un (40%) de los estudiantes bien sea del párrafo completo o de las oraciones en donde consideran se encuentra la respuesta. Esta relectura está acompañada de una retención de algunos de los acontecimientos relacionados con los requerimientos de la pregunta y un contraste de esta con las opciones suministradas en la pregunta. Se evidencian procesos argumentativos (70%) para cada una de las opciones en la pregunta con el ánimo de poder validar y verificar dicho proceso de selección. Algunos educandos (30%) llaman a este proceso un proceso de descarte.

De igual manera, este mismo grupo establece relaciones de cohesión y coherencia sobre todo en palabras claves tales como “some”; “rest”; “underground” y “put”. Estas palabras son de suma importancia para poder resolver esta pregunta de manera satisfactoria.

En resumen, el grupo de Comparación reporta un proceso más Metacognitivo en el que se evidencia más aplicación de estrategias de lectura metacognitivas acompañadas de una retención de información y de procesos argumentativos, relación de sinonimia entre las palabras del texto, la pregunta y las opciones. Estas evidencias podría explicar porque obtuvo un mejor desempeño, aunque no haya sido una diferencia grande, por lo menos brinda información con relación al grupo como un grupo que metacognitivamente se muestra superior que el grupo de Caso.

RESULTADOS FASE EXPLORATORIA

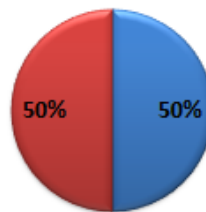
SIN PROTOCOLO DE LECTURA LECTURA EXPOSITIVA

COMPRENSIÓN LECTORA LITERAL

PARAFRASIS

GRUPO DE CASO

24 Estudiantes



SI
NO

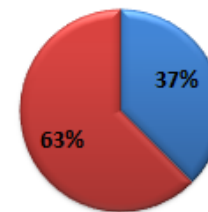
SIN PROTOCOLO DE LECTURA LECTURA EXPOSITIVA

COMPRENSIÓN LECTORA LITERAL

PARAFRASIS

GRUPO DE CASO

24 Estudiantes



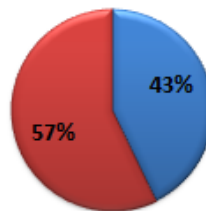
SI
NO

COMPRENSIÓN LECTORA LITERAL

PARAFRASIS

GRUPO DE COMPARACIÓN

21 Estudiantes



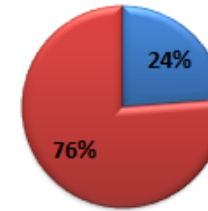
SI
NO

COMPRENSIÓN LECTORA LITERAL

PARAFRASIS

GRUPO DE COMPARACIÓN

21 Estudiantes



SI
NO

Grupo de Caso

En estos resultados, segunda lectura (lectura expositiva), el grupo de Caso, sin la aplicación del protocolo introspectivo, comparten un 50% de resultados negativos y otro 50% favorable.

Al analizar los reportes en el protocolo de escritura, se determina que el 50% correspondiente a los resultados negativos se incrementó a un 63% debido a que muchos de los estudiantes no apoyaban sus elecciones sobre la base de argumentos significativos o relevantes con relación a las demandas del enunciado. Asimismo, se evidencian:

- Una reducción de los reportes introspectivos con relación a los reportes de la paráfrasis desde la lectura narrativa y de la sub-categoría anterior.
- Se evidencian argumentos distintos a los planteados en dicha paráfrasis (85%) bajo supuestos o puntos de vista personales y experiencias previas.

Muy a pesar de este incremento negativo, los educandos mostraron mejores resultados que el grupo de Comparación los cuales pasaron de 57% a 76%. Esta misma situación, en la cual los estudiantes del grupo de Caso arrojaron mejores resultados, también se evidencia en la sub-categoría de identificación de la idea principal (lectura narrativa).

Cabe anotar que al comparar los resultados de ambas paráfrasis (la primera de la lectura narrativa y la segunda de la lectura expositiva) se evidencian resultados muy diferentes en ambos grupos, siendo los resultados de lectura expositiva los de mayor preocupación. Lo anterior explica porque muchos estudiantes entran a la educación superior sin estar preparados para las exigencias lectoras desde lecturas expositivas (cf. Saumell et al. (1999); Wade et al. (1990); Wood et al. (1998). Frecuentemente, esto se debe a la falta de “Comparación Metacognitiva”

(Dreyer, 1998; Strydom, 1997; Van Wyk, 2001). Otra razón para su inexperiencia, se debe al “bajo nivel de exigencias de las actividades lectoras que normalmente toman lugar en los colegios, donde aún, el foco de desarrollo lector está basado en la reproducción, *sub-categoría de identificación*, (Itálica agregada) y en su mayoría desde lecturas narrativas, haciendo esta transición más difícil al entrar a la Universidad” citados por (Dreyer (2003, p.350) y (Anderson, Hubert, Scott, y Wilkinson, 1985) citados por Fabrikant et al.1999).

Además de lo planteado anteriormente, por otra parte, se encuentra el azar que acompaña este proceso de comprensión lectora que lejos de un proceso Metacognitivo responde a un proceso reduccionista, en donde la “deducción” parece ser un proceso repetitivo/base aplicado para responder a las exigencias del enunciado.

Este reporte muestra una escogencia de la opción correcta, pero sin argumentos sólidos que denoten argumentos sólidos. La deducción y el azar demuestran que no existe un proceso de comprensión repensado, claro y Metacognitivo.

WRITING DOWN INTROSPECTION PROTOCOLE

WHAT DID YOU DO TO FIND THE ANSWER
(In terms of the process/steps you followed to search the answer)

WHAT WAS YOUR THOUGHT PROCESS?
(In terms of the steps you followed to reach the answer)

WHAT WAS YOUR CONCLUSION?
(In terms of the steps you followed to reach the answer)

35 In paragraph 2, what explanation is given for the current interest in biography?

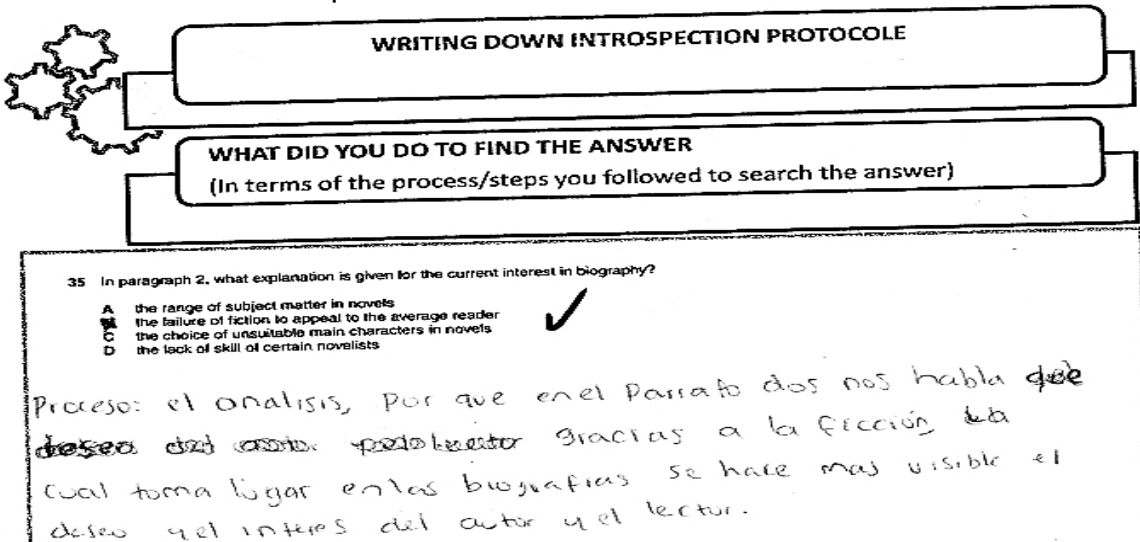
☒ A the range of subject matter in novels
☐ B the failure of fiction to appeal to the average reader
☐ C the choice of unsuitable main characters in novels
☐ D the lack of skill of certain novelists

Escogí esta porque a pesar de que el vocabulario de la lectura es un poco denso y poco entendible pues creo que consideré esta respuesta de acuerdo a lo que pude deducir.

En cuanto al **Grupo de Comparación**, sin la aplicación del protocolo introspectivo de escritura, alcanzo un 57% de resultados negativos y un 43% favorable. Al hacer un análisis en protocolo introspectivo, el resultado inicial de 57% aumento a un 76% lo cual sugiere que al evaluar los argumentos que los estudiantes usan para apoyar sus elecciones no corresponden a las exigencias de las preguntas/enunciados sean estas una combinación de representaciones contextuales o cognitivas.

Nuevamente, el azar surge para recordar a los docentes que una cuantificación de resultados, como productos de procesos cognitivos, no soporta cuanto un educando sabe o desconoce, pero sí cuanto se necesita hacer, cualitativamente hablando. Revelar este proceso personal e intangible es indispensable para con ello socavar las potenciales falencias cognitivas de los educandos al igual que reconocer las fortalezas que estos poseen.

En el reporte de abajo no se evidencia un proceso Metacognitivo como medio reflexivo y/o argumentativo para seleccionar la respuesta correcta, siendo que solo se limita a la traducción de la selección como medio para reportar un proceso sobre la base de la comprensión que debería acompañar esta selección. Lo anterior, lejos de demostrar que el estudiante aplica de manera deliberada posee tanto estrategias metacognitivas como argumentos sólidos, solo demuestra la incapacidad de los estudiantes para sustentar sus elecciones y con ello trascender en los niveles de comprensión lectora.



WRITING DOWN INTROSPECTION PROTOCOLE

WHAT DID YOU DO TO FIND THE ANSWER
(In terms of the process/steps you followed to search the answer)

35 In paragraph 2, what explanation is given for the current interest in biography?

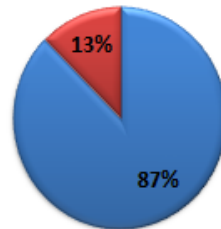
A the range of subject matter in novels
☒ B the failure of fiction to appeal to the average reader
 C the choice of unsuitable main characters in novels
 D the lack of skill of certain novelists

Proceso: el analisis, por que en el parrafo dos nos habla que ~~que~~
~~deseo del autor~~ ~~por lo tanto~~ gracias a la ficción la
 cual toma lugar en las biografías se hace mas visible el
 deseo y el interes del autor y el lector.

RESULTADOS FASE EXPLORATORIA

SIN PROTOCOLO DE LECTURA LECTURA NARRATIVA

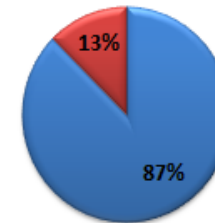
COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL
COHERENCIA INFERENCIAL
GRUPO DE CASO
24 Estudiantes



SI
NO

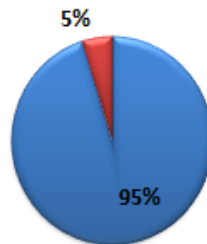
CON PROTOCOLO DE LECTURA LECTURA NARRATIVA

COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL
COHERENCIA INFERENCIAL
GRUPO DE CASO
24 Estudiantes



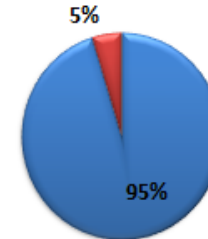
SI
NO

COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL
COHERENCIA INFERENCIAL
GRUPO DE COMPARACIÓN
21 Estudiantes



SI
NO

COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL
COHERENCIA INFERENCIAL
GRUPO DE COMPARACIÓN
21 Estudiantes



SI
NO

En el **Grupo de Caso** se evidencia que en esta sub-categoría solo un 13% de los estudiantes no logro obtener resultados favorables, antes y después del protocolo de escritura.

Este último porcentaje es el más alto comparado con las sub-categorías de transcripción (4%) y paráfrasis (8%) desde la lectura narrativa.

Otro aspecto a tener en cuenta es que la sub-categoría de coherencia Inferencial, demanda un poco más de esfuerzo cognitivo. De igual manera, habría que comparar los resultados de la sub-categoría de paráfrasis al aplicar el formato de elaboración de la paráfrasis (no desde el formato de selección múltiple) en la fase de intervención para determinar que otros factores podrían revelarse y hacer de esta medición una más real.

En términos de procesos, para un 60% de los estudiantes, este tipo de preguntas se resuelve teniendo en cuenta la línea señalada, localizando los nombres en ella mencionados, estableciendo relación de roles según los nombres, buscando con ello seguridad al momento de escoger la opción correcta.

El siguiente reporte demuestra cómo puede un estudiante escoger la respuesta correcta pero argumentar, aún en esta sub-categoría aparentemente fácil, de forma errónea.

The image shows a student's handwritten response to a multiple-choice question. At the top, there are two boxes: "WRITING DOWN INTROSPECTION PROTOCOLE" and "WHAT DID YOU DO TO FIND THE ANSWER (In terms of the process/steps you followed to search the answer)". Below these, the question is: "Reference 3. In line 5, his refers to ____". The options are: a. Pizarro's, b. Atahualpa's, c. the Inca's, d. Valverde's. The student has checked option 'c'. Below the question, the student has written a paragraph in Spanish: "Como ya tenía parte del oro y sabía donde estaba decidió que el rey de los Incas no lo era necesario." and "Leer y identificar la idea principal y los personajes".

WRITING DOWN INTROSPECTION PROTOCOLE

WHAT DID YOU DO TO FIND THE ANSWER
(In terms of the process/steps you followed to search the answer)

Reference 3. In line 5, his refers to ____

a. Pizarro's
b. Atahualpa's
c. the Inca's
d. Valverde's

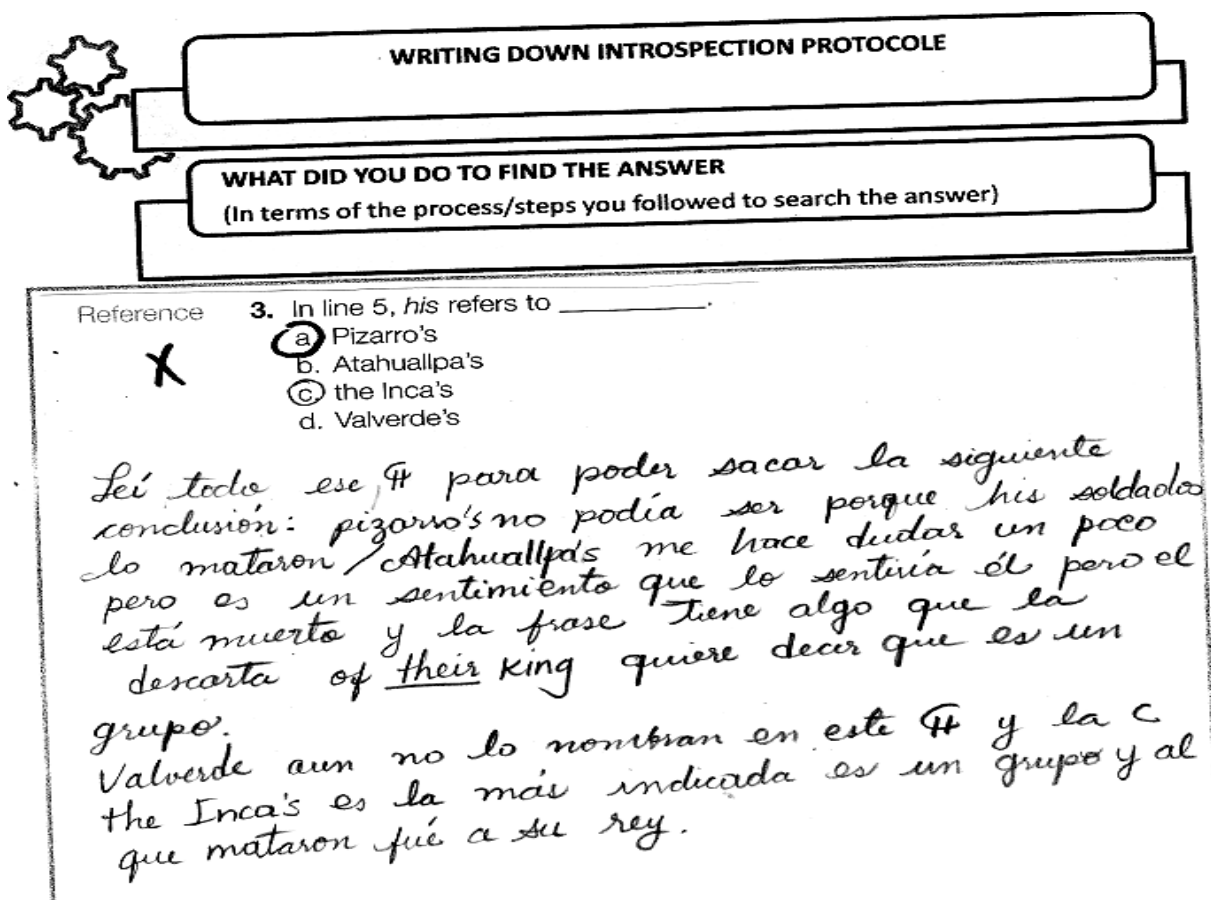
Como ya tenía parte del oro y sabía donde estaba decidió que el rey de los Incas no lo era necesario.

Leer y identificar la idea principal y los personajes

Por otra parte, en el **Grupo de Comparación** los resultados, hasta esta instancia, han demostrado y mantenido un mejor estado de desarrollo de las sub-categorías de transcripción, paráfrasis y coherencia Inferencial.

En términos de procesos, se reporta localización de la información según la línea en la que se suministra dicha referencia. Se hace lectura de la línea y se establece relación entre el nombre mencionado "Pizarro", el pronombre personal "He" y el pronombre posesivo "His", dando con ello lugar al único nombre en mención en dicha línea. Esta secuencia descriptiva, aunque no se evidencia en la mayoría de los reportes, se cumple en un 40% de los reportes.

El reporte aquí mostrado evidencia no solo una escogencia errónea, sino también la falta de regulación Metacognitiva dentro del proceso reportado.



WRITING DOWN INTROSPECTION PROTOCOLE

WHAT DID YOU DO TO FIND THE ANSWER
(In terms of the process/steps you followed to search the answer)

Reference **X** 3. In line 5, his refers to _____.

a. Pizarro's
b. Atahualpa's
c. the Inca's
d. Valverde's

Leí todo ese # para poder sacar la siguiente conclusión: pizarro's no podía ser porque his soldado lo mataron / Atahualpa's me hace dudar un poco pero es un sentimiento que lo sentía él pero el está muerto y la frase Tiene algo que la descarta of their king quiere decir que es un grupo.

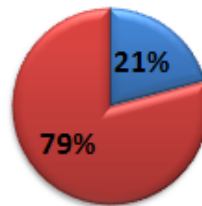
Valverde aun no lo nombran en este # y la c the Inca's es la más indicada es un grupo y al que mataron fue a su rey.

RESULTADOS FASE EXPLORATORIA

SIN PROTOCOLO DE LECTURA LECTURA EXPOSITIVA

COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

SEGUNDA LECTURA
COMPARACIÓN Y CONTRASTE
GRUPO DE CASO
24 Estudiantes

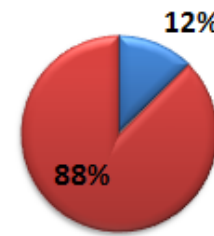


SI
NO

CON PROTOCOLO DE LECTURA LECTURA EXPOSITIVA

COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

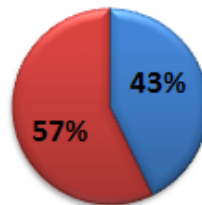
SEGUNDA LECTURA
COMPARACIÓN Y CONTRASTE
GRUPO DE CASO
24 Estudiantes



SI
NO

COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

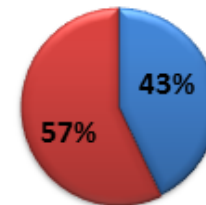
SEGUNDA LECTURA
COMPARACIÓN Y CONTRASTE
GRUPO DE COMPARACIÓN
21 Estudiantes



SI
NO

COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

SEGUNDA LECTURA
COMPARACIÓN Y CONTRASTE
GRUPO DE COMPARACIÓN
21 Estudiantes



SI
NO

Grupo de Caso

Según los resultados arrojados sin la aplicación del protocolo introspectivo de escritura, estos educandos obtuvieron un 79% de resultado negativo en la comprensión lectora en esta sub-categoría, pero mediante el análisis del protocolo de escritura aumento a un 88%.

Solo un 30% de los estudiantes reportan algunas estrategias para la localización de la información: relectura, lectura detenida, y búsqueda específica de la información o Scanning. No se evidencia un propósito para estas estrategias y no se evidencian argumentos de comparación y contraste entre los elementos a contrastar o comparar. Lo anterior sugiere un proceso sin regulación que termina con reportes de argumentos distintos a los planteados en dicha paráfrasis (85%) y bajo supuestos personales, puntos de vista o experiencias previas o simple deducción.

Por otra parte, en consideración con las categorías anteriores, se evidencia una reducción de los reportes introspectivo. Estos reportes no sobrepasan las 2 ó 3 líneas. En algunos casos, se reportan solo oraciones como: “simple deducción de la respuesta”.

La mayoría de los reportes mostraban reportes como: “medio entendí el texto”; “no pude encontrar la respuesta más clara o adecuada”; “no entendí marke la de Dios” Esto ratifica la importancia de la inclusión de protocolos introspectivos como medio para excluir el azar de los procesos cognitivos, hacer una evaluación más real y responsable.

Por otra parte, algunos estudiantes (10%) no hicieron reporte alguno en el Writing-down protocol. Así mismo, hubo un estudiante que no reportó escogencia de una de las sub-categorías.

Otras posibles explicaciones a estos resultados se encuentran en la experiencia lectora de los estudiantes dentro de la lectura expositiva, en la cual dificultades de tipo lingüístico, específicamente vocabulario (García, 1991; Nagy et al., 1993) García (1991) citados por Cisco y Padrón (2012), conocimiento previo, aplicación deliberada de estrategias metacognitivas y nivel de las preguntas fue un factor influyente.

En el reporte de abajo se escoge la opción correcta, pero no existen argumentos que conlleven a una selección asertiva. Tomando en consideración lo anterior, se realizó una “**SÍNTESIS DE LOS TIPOS DE ARGUMENTOS REPORTADOS POR LOS ESTUDIANTES A TRAVÉS DE LAS SUB-CATEGORÍAS** (ver anexo B).

Con el objetivo de explicar a los estudiantes durante la fase de intervención como deben realizar el reporte de escritura. Lo anterior sugiere un mayor de Comparación Metacognitivo y una mejor evaluación de los argumentos sobre los cuales se sustenten dichas respuestas.

WRITING DOWN INTROSPECTION PROTOCOLE

WHAT DID YOU DO TO FIND THE ANSWER
(In terms of the process/steps you followed to search the answer)

36 What contrast does the writer draw between literary novels and biography?

☒ A Biography has dealt with more straightforward issues.
☐ B Literary novels have presented a different type of truth.
☐ C Biography has described a longer period in a person's life.
☐ D Literary novels have been written in a more universal style.

Intensive reading. Esto fue difícil

En el **Grupo de Comparación** sin la aplicación del protocolo de escritura, reportó un 57% de resultado negativo, el cual mantuvo aún después del análisis de los argumentos reportados.

A pesar de existir más argumentos reportados en este grupo, un (60%) de estos eran demasiado generales como para apoyar una de las opciones, pero si varias de ellas. Solo un 40% eran claros y sustentados sobre la base de la realidad planteada en el texto. Se debe mencionar que la mayoría de los reportes (80%) no sustentan sus procesos mediante la descripción de procesos entorno a la pregunta ¿**COMO** localizan la información?; ¿**QUE** información tienen en cuenta para sustentar sus escogencias? y ¿**Por qué** consideran ellos que la respuesta es la correcta? (permitiendo esta última una reflexión de las dos primeras).

También se identificó que en algunos reportes (35%) los estudiantes, al momento de sustentar ¿**QUE** información consideraban para responder a la escogencia de sus opciones?, ellos optaban por hacer una paráfrasis de la opción que había escogido y de esa manera argumentar la opción seleccionada. Por otra parte, pocos estudiantes (15%) no reportaron argumentos en el protocolo de escritura, pero sí hicieron la elección de la opción.

Lo anterior sugiere que sí comienza a haber una dificultad para realizar el reporte de los procesos Metacognitivos llevados a cabo para responder a pregunta o enunciado y con ello los argumentos que apoyan la selección de la opción considerada correcta.

Nuevamente, aspectos lingüísticos (vocabulario) y cognitivos (conocimiento previo) se evidencian como falencias por parte de los estudiantes al apoyar su proceso de comprensión. Sin embargo, este grupo realizó un mayor número del reporte del protocolo.

RESULTADOS FASE EXPLORATORIA

SIN PROTOCOLO DE LECTURA LECTURA EXPOSITIVA

COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

SEGUNDA LECTURA
OPINION DEL AUTOR
GRUPO DE CASO
24 Estudiantes



CON PROTOCOLO DE LECTURA LECTURA EXPOSITIVA

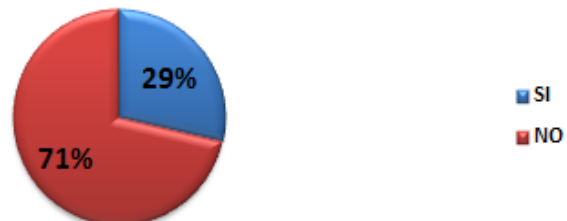
COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

SEGUNDA LECTURA
OPINION DEL AUTOR
GRUPO DE CASO
24 Estudiantes



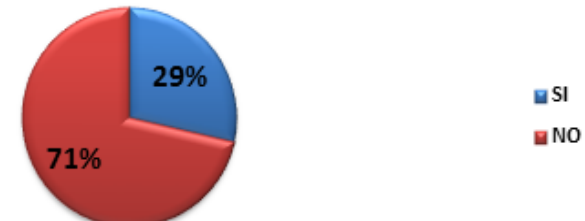
COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

SEGUNDA LECTURA
OPINION DEL AUTOR
GRUPO DE COMPARACIÓN
21 Estudiantes



COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

SEGUNDA LECTURA
OPINION DEL AUTOR
GRUPO DE COMPARACIÓN
21 Estudiantes



En el **Grupo de Caso**, obtuvo un 79% negativo sin aplicación del protocolo de escritura, porcentaje que se mantuvo aún después del análisis de los argumentos reportados.

Se evidencia poca redacción de procesos de localización de información en un 80%. Solo un 20% de los estudiantes reportan hacer relectura como único medio para localizar la información y luego escoger una de las opciones como respuesta. Así mismo, muchas de las respuestas escogidas (60%), se sustentan en argumentos que distorsionan la realidad enmarcada en el texto. Dicha distorsión se sustenta en puntos de vista basados en experiencias propias o conocimientos previos.

La mayoría de los reportes (85%) solo hacen mención del lugar (último párrafo o línea específica) donde según estos educandos se encuentran la información que responde al enunciado/pregunta, pero no se reporta que estrategias, exceptuando relectura (sin mencionar propósito alguno de la relectura), se usaron para dicho propósito.

Por otra parte, la “deducción y la lógica” nuevamente se evidencian como supuestos soportes de los procesos llevados a cabo en la mayoría de los reportes (70%) para la escogencia de las opciones.

Por otra parte, solo pocos estudiantes (10%) no hicieron reporte alguno de los procesos en el protocolo.

Si bien antes se mencionó que el uso de géneros no supone una comparación entre los resultados y desempeño lector según los tipos de géneros, si sugiere una investigación que determine la influencia de los géneros con relación al estado de desarrollo de las sub-categorías y como puede esto influenciar en el desempeño de los estudiantes según las demandas lectoras él en ámbito universitario.

Prueba de estas dificultades es este reporte:

WRITING DOWN INTROSPECTION PROTOCOLE

WHAT DID YOU DO TO FIND THE ANSWER
(In terms of the process/steps you followed to search the answer)

38 What is the writer's opinion of 'partial biography' (line 93)?

☒ A It can provide new insights.
☐ B It tends to remain inconclusive.
☐ C It works when the subject is sufficiently interesting.
☐ D It can detract from fuller studies.

L.Q.P.E. creo que esa es la respuesta

L.Q.P.E = Lo Que Pude Entender.

En el **Grupo de Comparación**, por su parte, obtuvo un 71% negativo en ambas mediciones (sin y con protocolo de escritura). Al comparar los porcentajes de ambos grupos se puede resumir que los resultados no son tan distantes como debería esperarse, siendo que el grupo de Comparación debería arrojar mejores resultados que el grupo de Caso.

En esta sub-categoría, se evidencia el reporte de las estrategias: relectura, escaneo y asociación de palabras entre las preguntas, opciones y la lectura. La mayoría de los reportes (70%) se sustentan, al igual que el grupo de Caso, sobre argumentos basados en de las experiencias propias, olvidando la realidad declarativa que el texto propone. Asimismo, un (40%) de los estudiantes reportaron haber realizado este enunciado "por descarte" y un (20%) no reportaron nada en el protocolo de escritura.

Además del protocolo de escritura, la experiencia lectora de los estudiantes deja en evidencia otros aspectos como el grado de dificultad de la lectura siendo que 23 de 24 dicen que “fue difícil” y agregan que:

“la lectura era compleja”; “vocabulario técnico, complejo o denso”, “no entendí del todo la lectura”, etc.

El scanner aquí mostrado, evidencia una traducción de la opción como respuesta al protocolo, siendo esta traducción una muestra más de las dificultades que presentan estos educandos.

The diagram illustrates a scanner interface with two main sections. The top section contains two boxes: the first is titled "WRITING DOWN INTROSPECTION PROTOCOLE" and the second is titled "WHAT DID YOU DO TO FIND THE ANSWER (In terms of the process/steps you followed to search the answer)". To the left of these boxes are three interlocking gears. The bottom section shows a question: "38 What is the writer's opinion of 'partial biography' (line 93)?". Below the question are four multiple-choice options: A) It can provide new insights. (marked with a circled 'A'), B) It tends to remain inconclusive., C) It works when the subject is sufficiently interesting., and D) It can detract from fuller studies. To the right of the options is a large handwritten 'X'. Below the options is a handwritten note in Spanish: "El autor escribe acerca de tomarse un momento y seguir sin completar lo propuesto".

WRITING DOWN INTROSPECTION PROTOCOLE

WHAT DID YOU DO TO FIND THE ANSWER
(In terms of the process/steps you followed to search the answer)

38 What is the writer's opinion of 'partial biography' (line 93)?

☒ A It can provide new insights.
☐ B It tends to remain inconclusive.
☐ C It works when the subject is sufficiently interesting.
☐ D It can detract from fuller studies.

X

El autor escribe acerca de tomarse un momento y seguir sin completar lo propuesto

RESULTADOS FASE EXPLORATORIA

SIN PROTOCOLO DE LECTURA LECTURA NARRATIVA

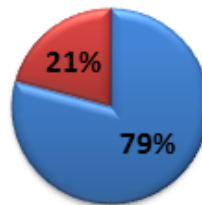
COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

PRIMERA LECTURA

IDEA PRINCIPAL

GRUPO DE CASO

24 Estudiantes



SI
NO

CON PROTOCOLO DE LECTURA LECTURA NARRATIVA

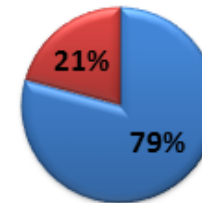
COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

PRIMERA LECTURA

IDEA PRINCIPAL

GRUPO DE CASO

24 Estudiantes



SI
NO

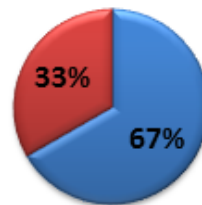
COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

PRIMERA LECTURA

IDEA PRINCIPAL

GRUPO DE COMPARACIÓN

21 Estudiantes



SI
NO

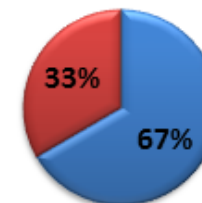
COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

PRIMERA LECTURA

IDEA PRINCIPAL

GRUPO DE COMPARACIÓN

21 Estudiantes



SI
NO

En un hecho contradictorio, los estudiantes del **Grupo de Caso** obtuvieron un mejor desempeño (79%) en comparación con el grupo de Comparación (67%). El porcentaje de ambos grupos se mantuvo aún después del análisis cualitativo de los reportes escritos.

Por otra parte, para un 50% de los estudiantes, este tipo de preguntas se resuelve haciendo una relectura del texto con el fin de establecer una secuencia de eventos y situaciones más relevantes en contraste con las opciones enunciadas. Este proceso se hace con el fin de realizar un resumen de la lectura y luego escoger la opción que se considere más viable.

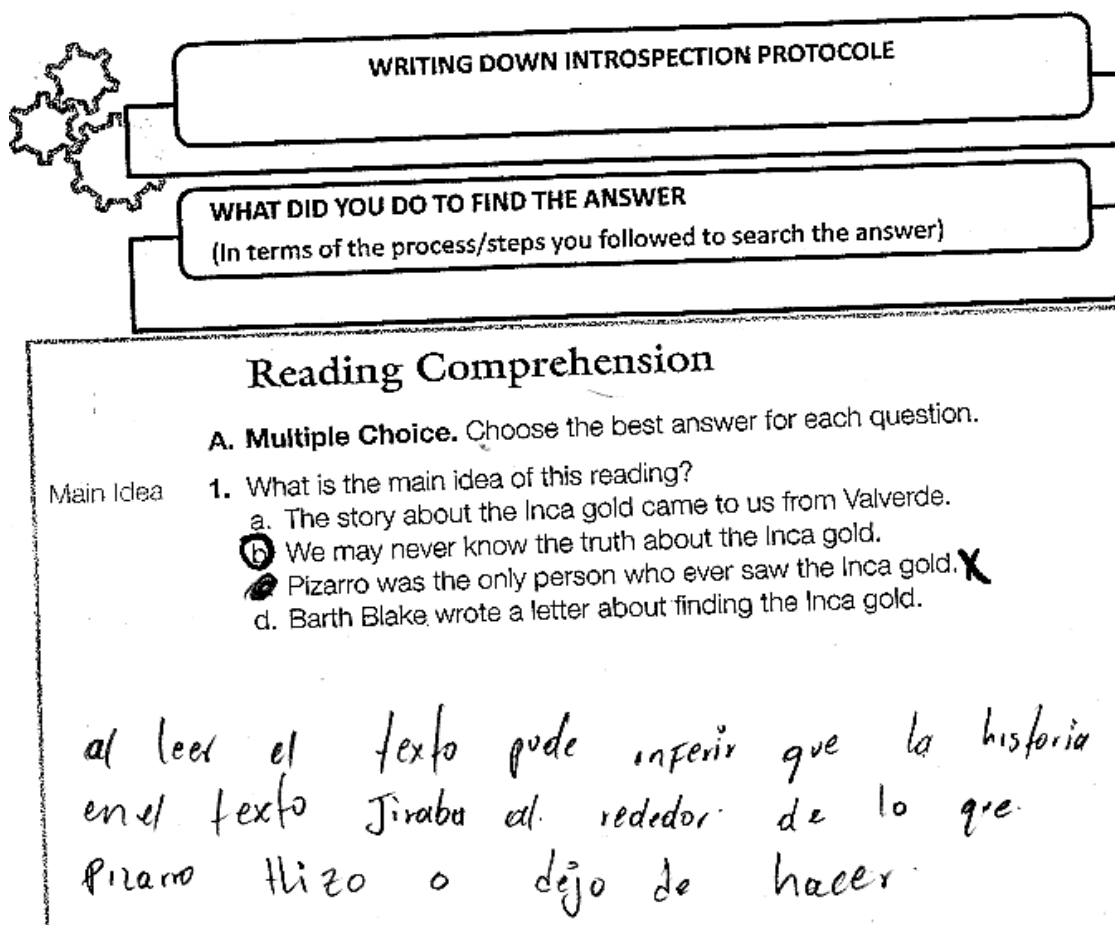
Lo anterior podría, en términos más estratégicos, explicarse como la relectura de las ideas principales u oraciones principales que en contraste y evaluación con las opciones de respuesta, daría una aproximación a la escogencia de respuesta más acertada. Esta explicaría de alguna manera el buen desempeño del grupo en esta sub-categoría. Hay que recordar que este resultado se obtiene en una lectura narrativa, lectura sobre la cual se han evidenciado mejores resultados que en la lectura expositiva.

Otro proceso reportado por los estudiantes en un 30% es el de, al igual que el anterior, hacer una relectura del texto, pero esta vez de manera detenida, no rápida del texto, con el fin de ir argumentado o realizando juicios sobre cada una de las opciones como por ejemplo: la intención del autor y la asociación de palabras claves asociadas al tema que conlleven al descarte de opciones desacertadas. A esto, Connor y Read, Cohen, y Swaffar y Waltermann agregan que “los lectores confían en el reconocimiento de palabras claves en la lectura o en las preguntas (relación semántica) y las opciones con el fin de tener un mejor desempeño que el que se podría tener por mera suerte” citados por (Wolf, 1993)

Contrariamente, un (10%) reportan que las ideas que conllevan a la respuesta correcta, están en el párrafo introductorio y en el último párrafo. Los resultados producto de este proceso tienden a ser incorrectos.

Otro proceso que se evidencia en un 10% de los estudiantes es el de considerar el título y el último párrafo de la lectura, siendo estos, según ellos, “de gran ayuda para resolver de manera satisfactoria la pregunta”, pero la respuesta resulta no ser la correcta.

Este es uno de los reportes erróneos que brindan los educandos como soporte de los argumentos considerados para la selección de la opción que consideraron correcta.



WRITING DOWN INTROSPECTION PROTOCOLE

WHAT DID YOU DO TO FIND THE ANSWER
(In terms of the process/steps you followed to search the answer)

Reading Comprehension

A. Multiple Choice. Choose the best answer for each question.

Main Idea 1. What is the main idea of this reading?

- a. The story about the Inca gold came to us from Valverde.
- ☒ b. We may never know the truth about the Inca gold.
- ☐ c. Pizarro was the only person who ever saw the Inca gold. X
- d. Barth Blake wrote a letter about finding the Inca gold.


al leer el texto puede inferir que la historia en el texto giraba al rededor de lo que Pizarro hizo o dejó de hacer.

En cuanto a los procesos llevados a cabo para responder al enunciado, en el **Grupo de Comparación** en un 50% de los reportes se evidencia la búsqueda de relación entre las ideas principales en cada párrafo, ideas secundarias y las opciones de respuesta. Para ser un porcentaje tan alto y siendo un proceso relevante, conducente a la escogencia de la respuesta correcta, dentro de esta sub-categoría, se debió entonces tener un mejor desempeño en comparación con el grupo de Caso. Lo anterior sugiere que el reportar el uso de estrategias metacognitivas no garantiza una real aplicación metacognitiva de la mismas. Lo anterior “no sugiere una selección de estrategias metacognitivas óptimas” (Garner, 1990; Peverly et al., 2003) o posiblemente una aplicación no siempre efectiva y eficiente de estas estrategias” (Justice y Dornan 2001; Pressley et al., 1998; Wilhite, 1990) citados por Cao y Nietfeld (2007).

Este resultado debería ser mejor de acuerdo a los resultados de la experiencia lectora los cuales muestran, para ambos grupos, una experiencia favorable. Algo más por decir es que, en comparación con las otras sub-categorías, esta podría ser de un grado de mayor dificultad que las otras puesto que es necesario considerar, analizar y evaluar diferentes aspectos de la lectura para poder tomar una decisión. Por lo tanto, es muy posible que las estrategias antes aplicadas ya so sean de gran uso.

Entre otros procesos (30%) se encuentran: la lectura del título y el último párrafo en contraste con las opciones de respuesta como medio para resolver la pregunta. De igual manera, el significado de la palabra “Leyenda” basados en su conocimiento previo fue para un (20%), lo que permitía conocer la respuesta siendo que denota poca credibilidad o existencia, esto teniendo en cuenta que la lectura es acerca del Tesoro de los Incas y del oro que estos, al parecer, ocultaron en una montaña. Dicho significado ayudaría entonces a resolver la pregunta.

A continuación se evidencia uno de los repotes de este grupo. En este reporte es claramente visible que existe un esfuerzo por argumentar cada una de las opciones dentro del formato de selección múltiple, pero finalmente estos argumentos no con llevan a una respuesta correcta. Lo anterior es una evidencia del reporte de estrategias metacognitivas (relectura con el propósito de ir argumentando, seleccionando información relevante, lectura detenida (scanning), secuencia de eventos, etc...) pero que el reporte de las mismas no garantiza que realmente estos procesos sean aplicados de manera metacognitiva, que exista una regulación y de Comparación sobre la tarea cognitiva (resolver bien el enunciado o pregunta).


WRITING DOWN INTROSPECTION PROTOCOLE

WHAT DID YOU DO TO FIND THE ANSWER
 (In terms of the process/steps you followed to search the answer)

Reading Comprehension

A. Multiple Choice. Choose the best answer for each question.

Main Idea 1. What is the main idea of this reading?

X

O

a. The story about the Inca gold came to us from Valverde.

b. We may never know the truth about the Inca gold.

c. Pizarro was the only person who ever saw the Inca gold.

d. Barth Blake wrote a letter about finding the Inca gold.

* Para mí, la respuesta es 'd' por que a medi del que voy leyendo, puedo notar que es una historia y puedo ver varios acontecimientos:

- * La captura y asesinato del rey Inca.
- * Los españoles peleando por el oro de los incas.
- * El español Valverde que puede ver el tesoro.
- * Las instrucciones que este dejó para encontrar el tesoro
- * La Busqueda y superestamento hallazgo del tesoro por el canadiense Blake.
- * La carta que el anterior dejó sobre el tesoro.
- * La conclusion del escritor Mark H. de que el tesoro esta perdido para siempre.

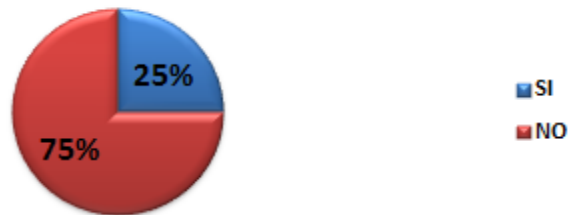
- Todo esto me lleva a la conclusion que lo que lei fue una historia del oro Inca.

RESULTADOS FASE EXPLORATORIA

SIN PROTOCOLO DE LECTURA LECTURA EXPOSITIVA

COMPRENSIÓN LECTORA CRITICA

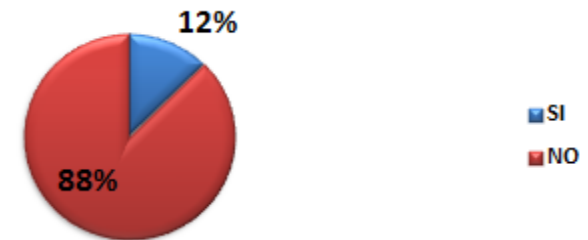
SEGUNDA LECTURA
ANTICIPACIÓN
GRUPO DE CASO
24 Estudiantes



CON PROTOCOLO DE LECTURA LECTURA EXPOSITIVA

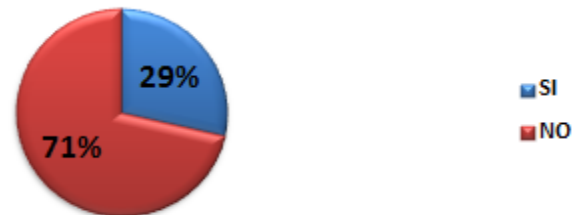
COMPRENSIÓN LECTORA CRITICA

SEGUNDA LECTURA
ANTICIPACIÓN
GRUPO DE CASO
24 Estudiantes



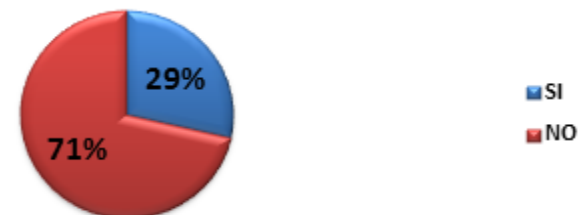
COMPRENSIÓN LECTORA CRITICA

SEGUNDA LECTURA
ANTICIPACIÓN
GRUPO DE COMPARACIÓN
21 Estudiantes



COMPRENSIÓN LECTORA CRITICA

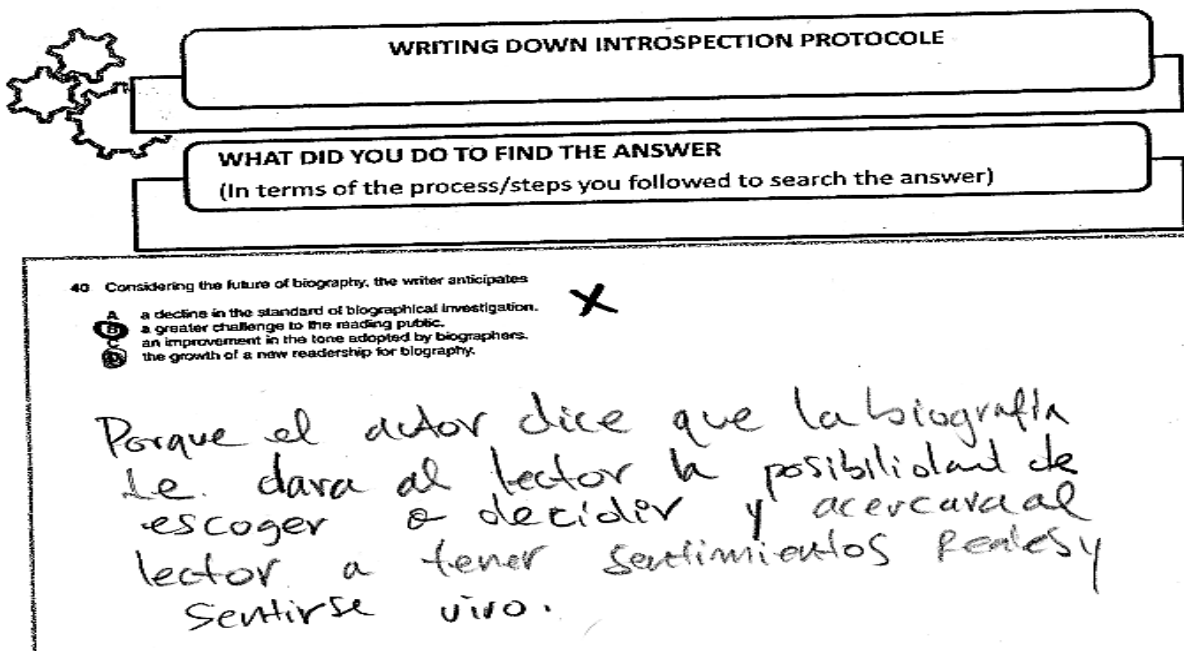
SEGUNDA LECTURA
ANTICIPACIÓN
GRUPO DE COMPARACIÓN
21 Estudiantes



Para el **Grupo de Caso**, como se nota en el gráfico, los estudiantes tuvieron un 88% de resultados negativos (solo un 12% favorable), resultado semejante al de la sub-categoría de comparación y contraste; ambas desde una lectura expositiva, siendo la sub-categoría de anticipación más exigente considerando que engendra una proposición, un recorrido por diversos niveles de comprensión lectora y el intrincamiento de estrategias y habilidades.

De acuerdo a los procesos reportados, la pregunta menos reportada (en un 70%) fue **¿Qué información consideraste para responder al enunciado?** siendo esta de vital importancia considerando que sobre esta pregunta, la segunda responde a una aplicación de estrategias metacognitivas **¿Cómo localizaste la información que responde al enunciado?** (reportada en un 30%) y la tercera pregunta **¿Por qué consideras que esta respuesta responde de manera satisfactoria a la pregunta?** responde a un proceso de reflexión, análisis y de evaluación de la información señalada como respuesta (reportada solo en un 10%).

Esta falta de reporte de la primera pregunta evidencia claramente, según el reporte de abajo, que el estudiante hace uso de argumentos por fuera del texto o sencillamente responde desde supuestos no planteados por el autor.



WRITING DOWN INTROSPECTION PROTOCOLE

WHAT DID YOU DO TO FIND THE ANSWER
(In terms of the process/steps you followed to search the answer)

40. Considering the future of biography, the writer anticipates

☐ A a decline in the standard of biographical investigation.

☒ B a greater challenge to the reading public.

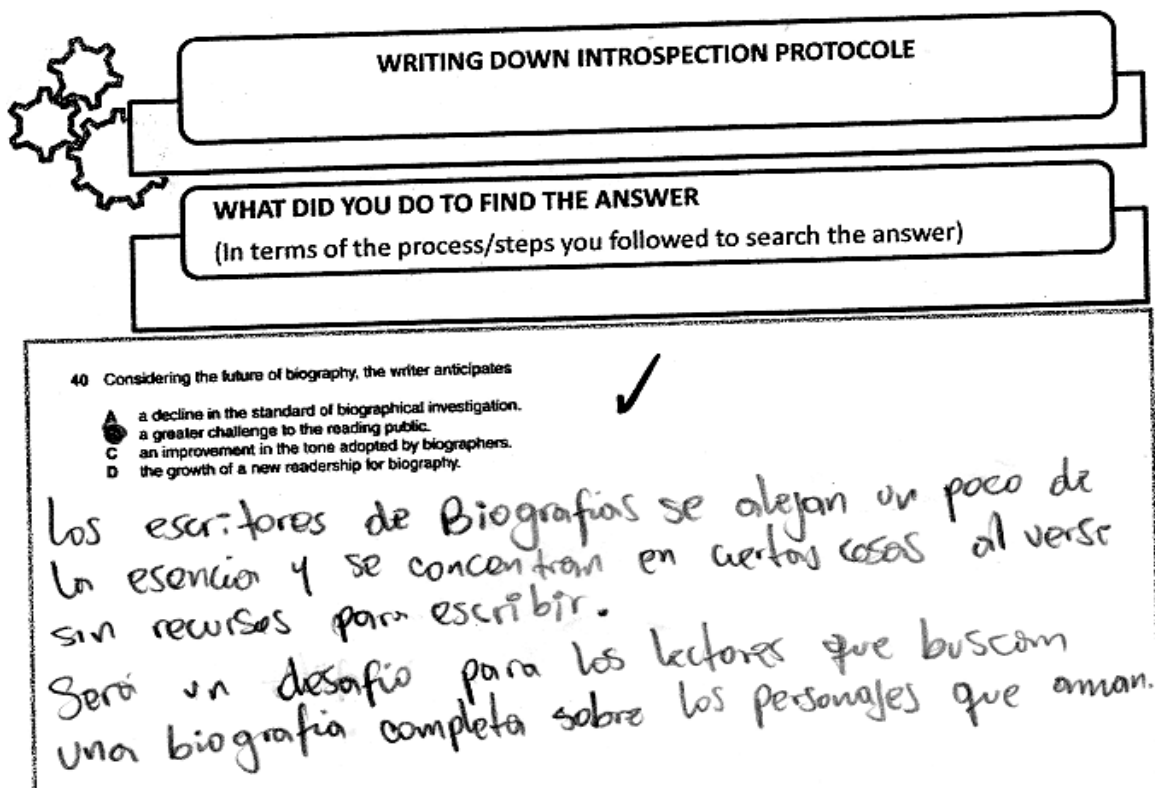
☐ C an improvement in the tone adopted by biographers.

☐ D the growth of a new readership for biography.

Porque el autor dice que la biografía le dara al lector la posibilidad de escoger e decidir y acercara al lector a tener sentimientos reales y sentirse vivo.

En cuanto al **Grupo de Comparación**, este resultado (71%) fue tan alto como el de la sub-categoría de paráfrasis en un (76%), ambas desde una lectura expositiva. El resultado de la sub-categoría de anticipación podría llegar a ser semejante al de la sub-categoría de paráfrasis considerando que un estudiante no respondió esta pregunta. Esto último podría obedecer a la falta de argumentos y estrategias metacognitivas necesarias para resolver favorablemente la pregunta o enunciado.

En cuanto a los procesos llevados a cabo para resolver esta pregunta, contrariamente al grupo de Caso, la pregunta que menos se respondió (en un 30%) fue **¿Cómo localizaste la información que responde al enunciado?** aun así, se reportan algunas estrategias metacognitivas, de hecho menos de la mitad que el grupo de Caso (ver apéndice 10). Por otra parte, la pregunta **¿Qué información consideraste para responder al enunciado?** fue reportada en un 40% y **¿Por qué consideras que esta respuesta responde de manera satisfactoria a la pregunta?** Reportada en un 30%.



WRITING DOWN INTROSPECTION PROTOCOLE

WHAT DID YOU DO TO FIND THE ANSWER
(In terms of the process/steps you followed to search the answer)

40 Considering the future of biography, the writer anticipates

- A a decline in the standard of biographical investigation.
- B a greater challenge to the reading public.
- C an improvement in the tone adopted by biographers.
- D the growth of a new readership for biography.

✓

Los escritores de Biografías se alejan un poco de la esencia y se concentran en ciertas cosas al verse sin recursos para escribir.
Será un desafío para los lectores que buscan una biografía completa sobre los personajes que aman.

6.2 PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES CON RELACIÓN AL ESTADO DE DESARROLLO DE LAS SUB-CATEGORÍAS DE LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES

Los dos docentes entrevistados son docentes de planta y con una experiencia de más de 20 años de enseñanza de este idioma. Ellos han trabajado en todos los semestres y han, de manera implícita, enseñado comprensión lectora en esta segunda lengua. Ambos docentes están actualmente trabajando con los dos grupos (de Caso y de Comparación).

Para la recolección de esta información se diseñó una entrevista semi-estructurada (ver apéndice 9) y para el análisis de resultados la Transcripción de la entrevista a docentes (ver anexo C) con el propósito de conocer la percepción de los docentes con relación al estado de desarrollo de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes. Posteriormente, se hará una comparación entre los resultados del test diagnóstico y los resultados de esta entrevista.

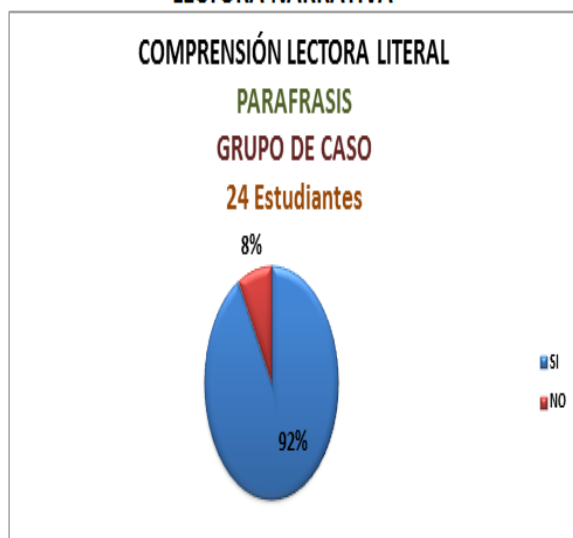
Dentro de este análisis, se consideraran las preguntas más relevantes, que expliquen y sean conducentes a la percepción de estos docentes con relación al estado de desarrollo de comprensión lectora de estos educandos.

IV. ¿Qué nivel o niveles considera usted que caracterizan el estado de desarrollo de comprensión lectora de los estudiantes de 6^{to} semestre de esta licenciatura? ¿Qué lo lleva a tomar esta decisión?

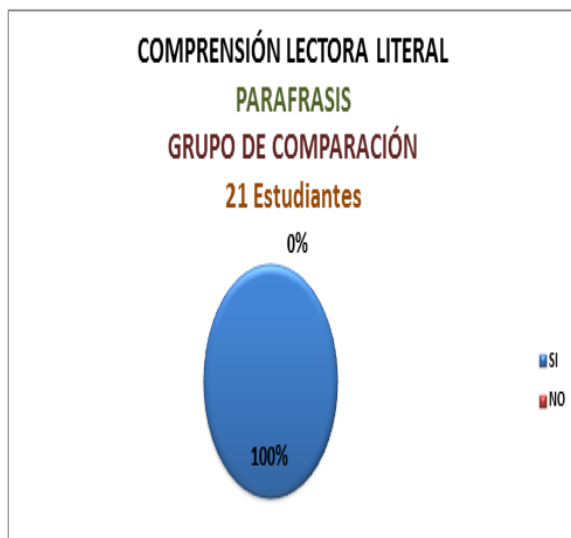
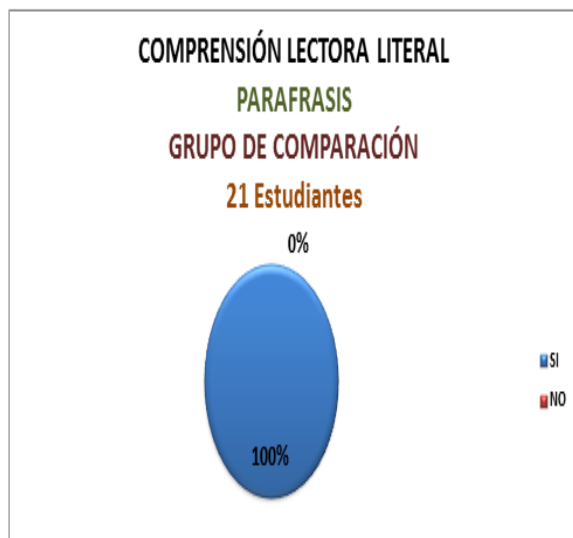
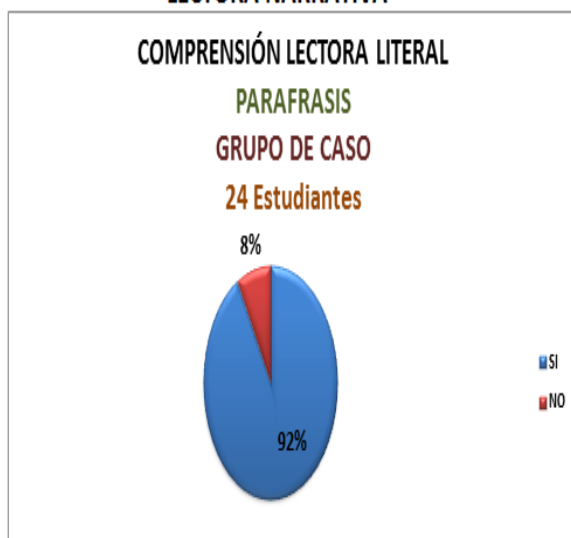
DOCENTE 1	DOCENTE 2
“sobrepasaron el nivel Literal”.	“pareciera que con dificultad nos movemos en el nivel Literal,... el común de nuestros estudiantes se mueven en un nivel Literal de acceso a la información”.

Los resultados desde la lectura narrativa, para las sub-categorías de Transcripción y Paráfrasis, demuestran que los educandos, tal y como lo menciona el docente 1, no demuestran dificultad alguna de comprensión lectora, pero atendiendo un poco más a lo planteado por el docente 2, esto se ajusta al grado de dificultad que existe al momento de hacer lectura de textos expositivos. Los siguientes gráficos están alineados con lo que plantean estos docentes:

SIN PROTOCOLO DE LECTURA
LECTURA NARRATIVA



SIN PROTOCOLO DE LECTURA
LECTURA NARRATIVA



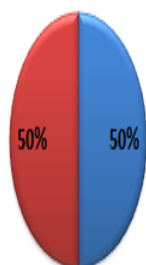
SIN PROTOCOLO DE LECTURA
LECTURA EXPOSITIVA

COMPRENSIÓN LECTORA LITERAL

PARAFRASIS

GRUPO DE CASO

24 Estudiantes



SI
NO

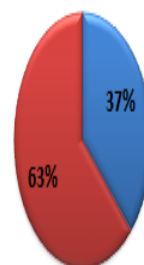
SIN PROTOCOLO DE LECTURA
LECTURA EXPOSITIVA

COMPRENSIÓN LECTORA LITERAL

PARAFRASIS

GRUPO DE CASO

24 Estudiantes



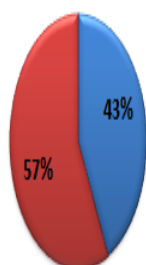
SI
NO

COMPRENSIÓN LECTORA LITERAL

PARAFRASIS

GRUPO DE COMPARACIÓN

21 Estudiantes



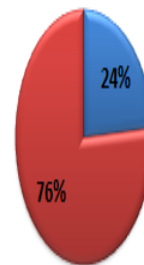
SI
NO

COMPRENSIÓN LECTORA LITERAL

PARAFRASIS

GRUPO DE COMPARACIÓN

21 Estudiantes



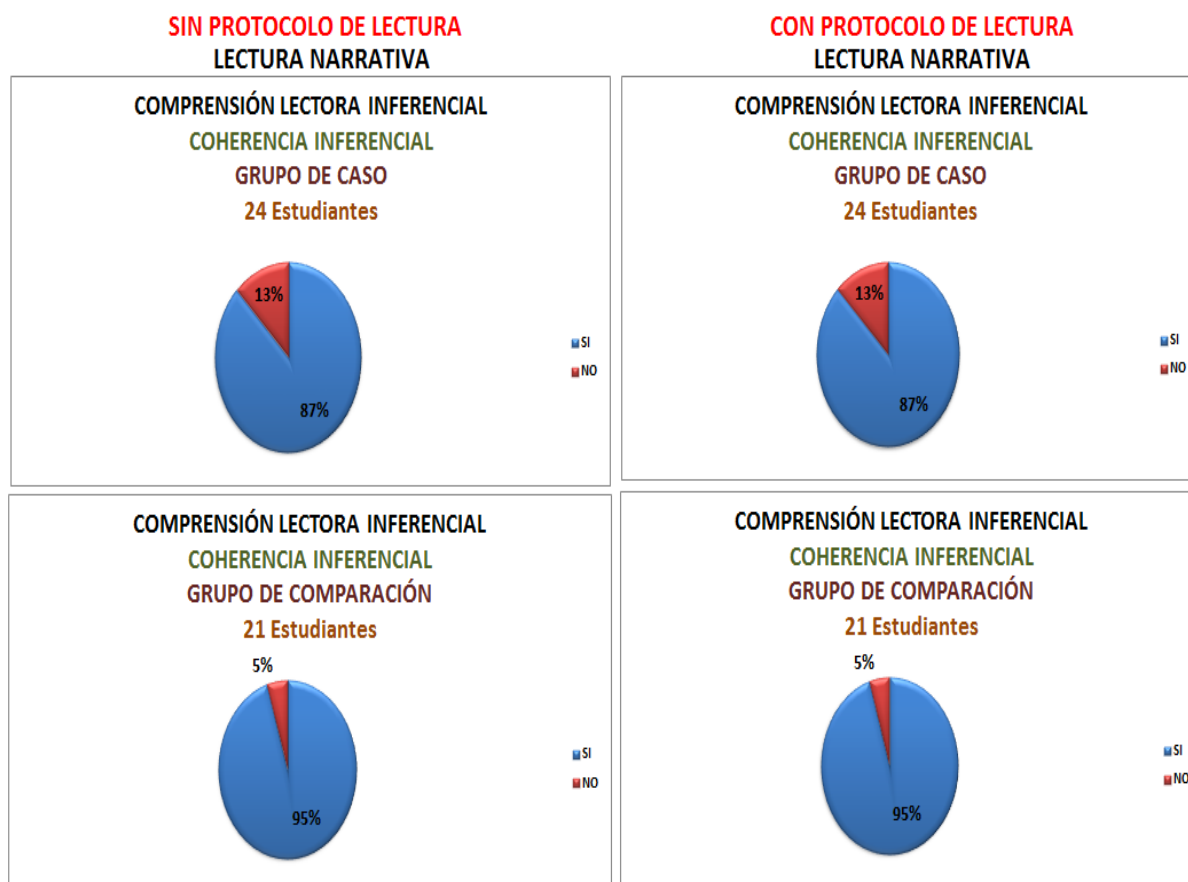
SI
NO

Por otra parte, se evidencia, desde el protocolo de escritura, que existen otras falencias de tipo lingüístico (sinonimia, conectores, coherencia y cohesión, más que identificación la inclusión de ideas secundarias o de apoyo dentro de la paráfrasis puesto que algunas de estas son obviadas) que merecen atención dentro de la enseñanza para esta sub-categoría siendo la superestructura del texto de gran importancia dentro de la comprensión de los mismos.

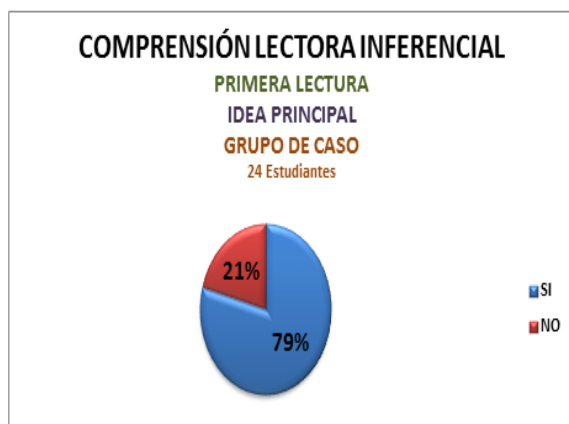
Siguiendo con el análisis de la misma pregunta,

DOCENTE 1	DOCENTE 2
“están en la transición entre el nivel Literal y el nivel Inferencial. Dirían que entre los dos niveles, pero con una mayor incidencia en el nivel Inferencial”.	“el común de nuestros estudiantes se mueven en un nivel de desarrollo de pensamiento concreto y nivel Literal de acceso a la información”.

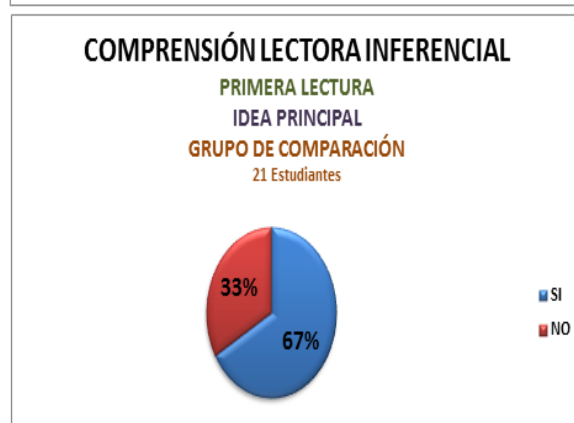
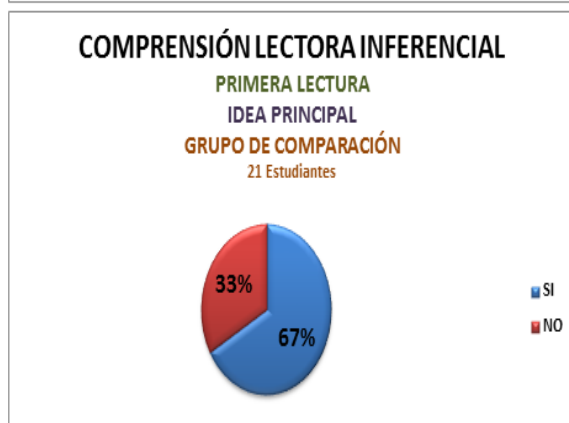
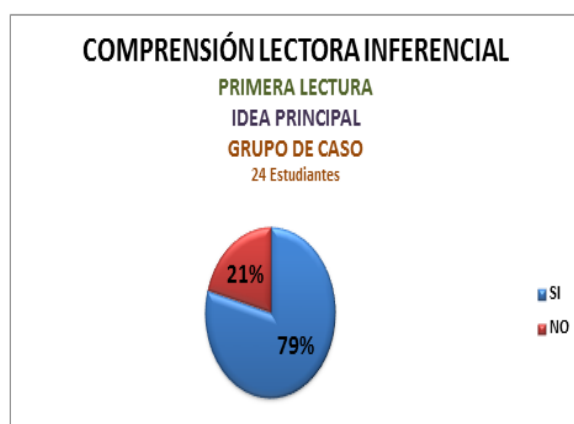
En cuanto al nivel inferencial, sub-categoría Coherencia Inferencia e Idea Principal, desde la lectura narrativa, los educandos presentan poca dificultad comparada con las sub-categorías de Comparación y contraste y Opinión del Autor desde la lectura expositiva.



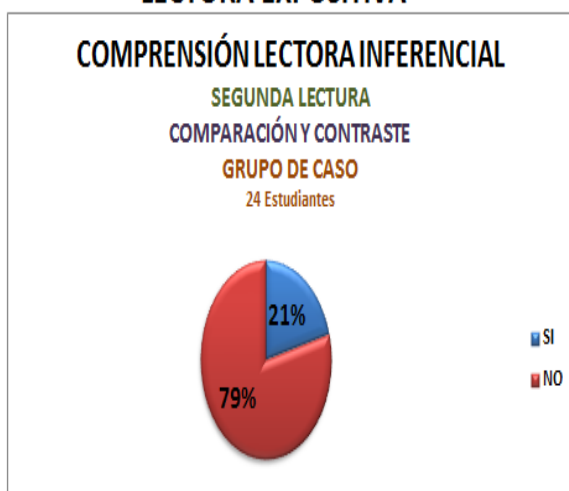
SIN PROTOCOLO DE LECTURA
LECTURA NARRATIVA



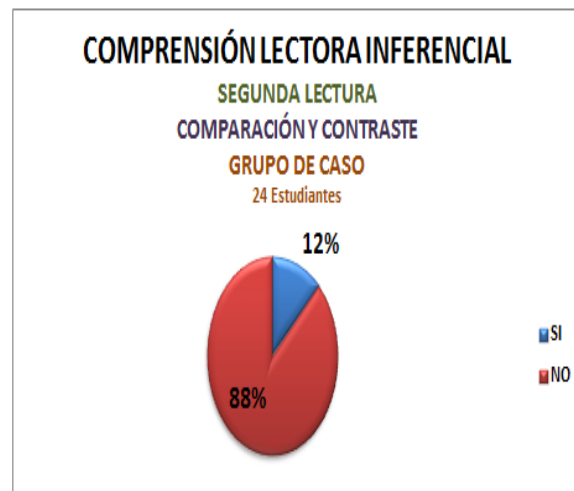
CON PROTOCOLO DE LECTURA
LECTURA NARRATIVA

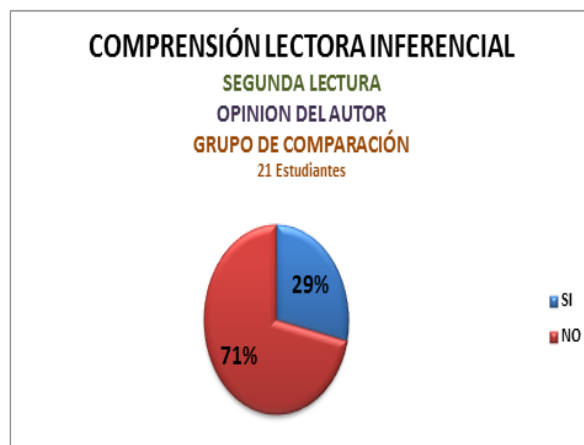
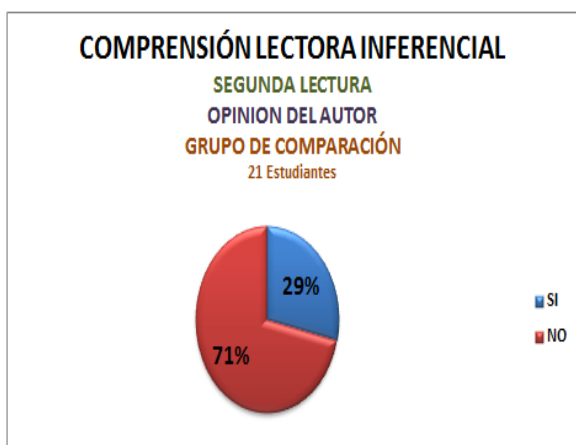


SIN PROTOCOLO DE LECTURA
LECTURA EXPOSITIVA

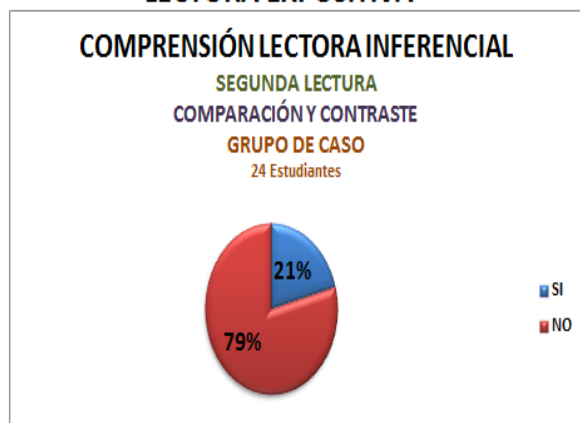


CON PROTOCOLO DE LECTURA
LECTURA EXPOSITIVA

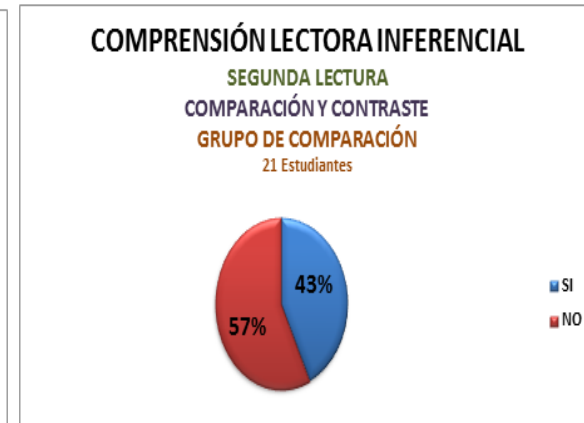
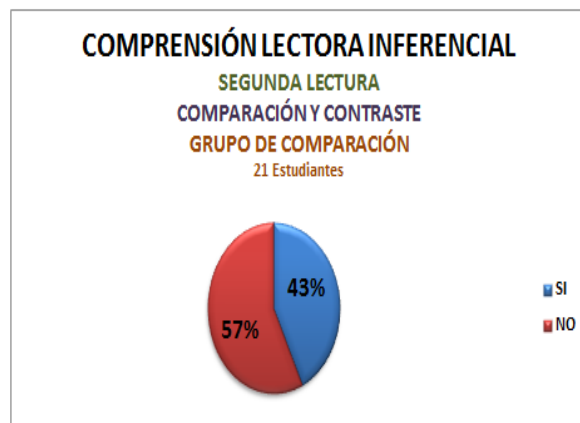
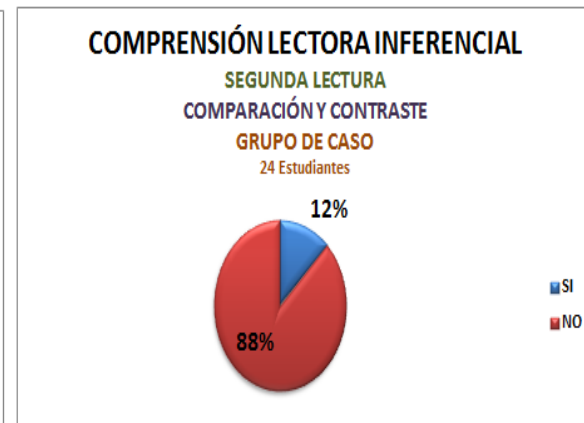




**SIN PROTOCOLO DE LECTURA
LECTURA EXPOSITIVA**



**CON PROTOCOLO DE LECTURA
LECTURA EXPOSITIVA**



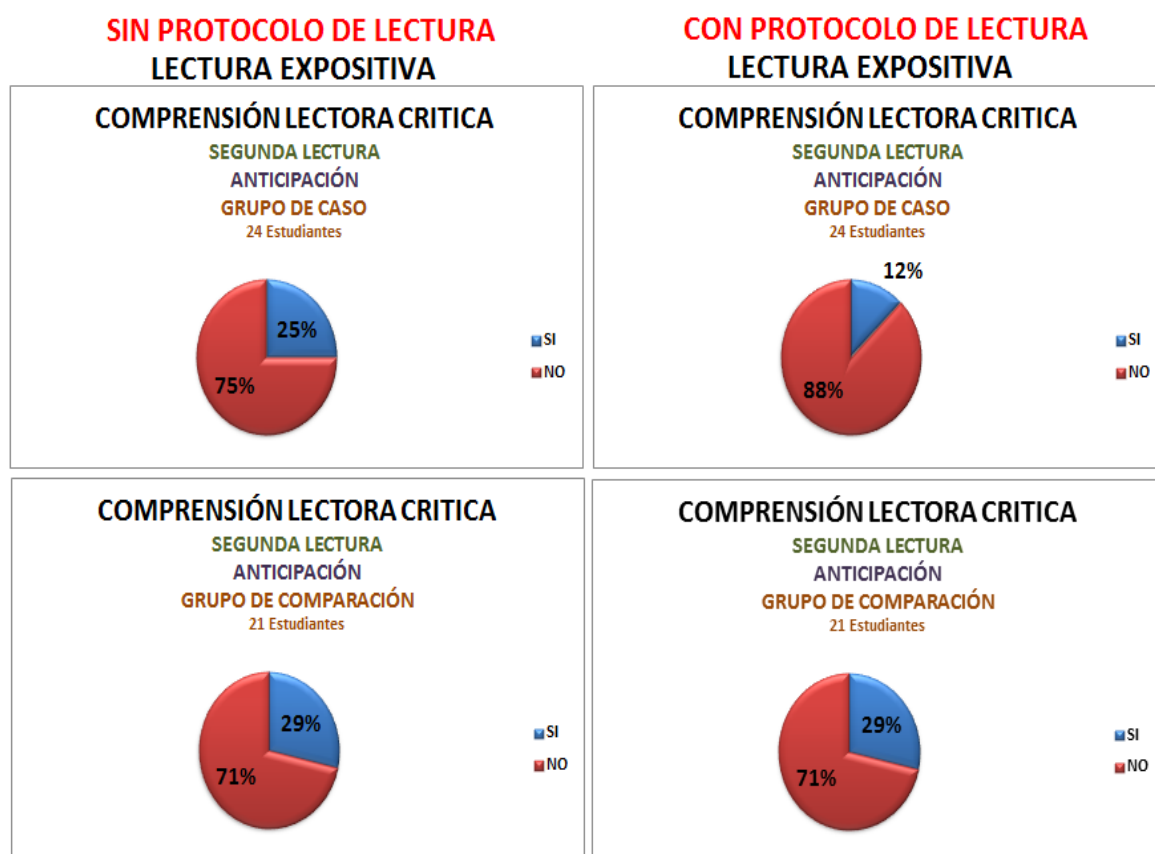
Nuevamente, los resultados desde la lectura expositiva, con relación a la lectura narrativa, siguen siendo mucho más bajos aun dentro del mismo nivel de comprensión lectora e inclusive dentro de la misma sub-categoría como es el caso de la paráfrasis. Lo anterior denota no solo la necesidad de exponer a los educandos a este tipo de lectura no solamente en la Universidad, sino desde el

ámbito escolar tal y como lo afirman investigadores desde diversas investigaciones aquí en mención. Además, es mandatorio enseñarles la superestructura de los textos, procesos Metacognitivos y aspectos lingüísticos. La mera exposición o una taxonomía de estrategias metacognitivas por fuera del modelamiento Metacognitivo de las mismas no solucionarían nada.

En cuanto al nivel crítico,

DOCENTE 1	DOCENTE 2
“creo que se están acercando a la parte Crítica”.	“por supuesto que hay estudiantes capaces de llegar al nivel Crítico”.

Los resultados muestran que estos comentarios se ajustan a la percepción del docente en cuanto aceptan que solo algunos logran alcanzar este nivel. Los siguientes resultados desde una lectura expositiva.



Hay que decir que la lectura expositiva por sí sola no garantiza una dificultad más allá de los aspectos lingüísticos puesto que lo que realmente incide en un grado de dificultad real son el nivel en el que las preguntas se formulen.

Por otra parte, en cuanto a la quinta pregunta:

V. ¿Qué habilidades desarrolla usted dentro de su clase y como lo hace?

DOCENTE 1	DOCENTE 2
“bueno, yo creo que habilidades como <u>identificar, contrastar, caracterizar, contrastar, inferir</u> , pero todo depende del momento que ellos estén viviendo, del momento en que tengan que abordar un propósito específico”.	“ <u>todas, todas</u> porque el proceso de adquisición del conocimiento es de alguna manera como lo han demostrado varios maestros, es un proceso complejo y en la misma medida de esa complejidad, no se puede, tiene que haber en el movimiento de esa complejidad, una de lo simple a lo complejo y vise versa para que haya un movimiento dialectico ahí”.

Atendiendo a la respuesta del docente 1, podría inferirse que estas habilidades van acorde con el nivel del estado de desarrollo de estos educandos siendo que las habilidades aquí mencionadas corresponden con los resultados desde el test diagnóstico. En cuanto al docente 2, al decir todas, sin mención alguna de una secuencia que denoten transcendencia dentro de niveles de dificultad, supone un proceso de comprensión lectora arbitrario sin ninguna correspondencia ni metodológica ni pedagógica dando lugar a una carencia de planificación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es posible, que no existan al interior de este programa políticas claras en cuanto a la enseñanza de la comprensión lectora

como un proceso que demanda constancia y disciplina. Esto último explica un poco los resultados de la prueba saber-pro en donde hay evidencia del mal estado de desarrollo de comprensión lectora de estos educandos con relación al posicionamiento de estos a nivel nacional en comparación con otros programas de licenciaturas.

En cuanto a la pregunta:

¿Qué acciones cree usted que deben tenerse en cuenta, dentro del departamento de idiomas extranjeros, para que los estudiantes alcancen dichas habilidades?

DOCENTE 1	DOCENTE 2
<p>“creo que aquí tendríamos que salirnos un poco del aula de clase y centrarnos un poco en nosotros mismos, en lo que la comunidad académica en segunda lengua, en nuestro departamento <u>tendríamos que ponernos de acuerdo en que queremos con ellos</u>”.</p>	<p>“creo que se está haciendo ahora no tratar..., por ejemplo, de <u>integrar más los procesos de lectura al desarrollo de los estudiantes de comunicación por que la comunicación por mucho tiempo la tuvimos aquí solamente como la oralidad, aprender a comprender el inglés, a hablar inglés, creo que se nota,</u> se ha iniciado ya un proceso para que los estudiantes, leyendo un poco más, eso creo que debe redundar no solo en el mejoramiento del manejo del texto escrito sino también en la oralidad. <u>La oralidad sin pensamiento, no vale la pena</u>”.</p>

Estos resultados ponen de manifiesto que sí existe una necesidad sentida, que hay que crear políticas, acuerdos para integrar y mejorar el proceso de comprensión lectora dentro del programa. Así mismo, entender que la comunicación oral depende en gran medida de procesos lectores y que el desarrollo de la competencia comunicativa depende no solo del habla sino que es una competencia que se encuentra interrelacionada con las otras habilidades (escribir y escuchar). En palabras del docente 2, “La oralidad sin pensamiento, no vale la pena”. Esto último, sugiere que estos educandos pueden hablar muy bien en inglés pero sus aportes son muy superficiales tanto que cuando tienen que criticar, evaluar, proponer en esta segunda lengua, terminan por hacer uso de la lengua materna, español.

6.3 EXPERIENCIA LECTORA DE LOS ESTUDIANTES

A continuación se muestran solo las gráficas del grupo De Caso por tratarse del grupo objeto de estudio y porque además estos resultados moldearan o caracterizaran el programa o propuesta de intervención. El propósito de obtener información acerca de la reflexión de los estudiantes durante el proceso de comprensión lectora (ver apéndice 7), como estrategia metacognitiva, recae sobre el poder conocer sus opiniones, gustos, disgustos y necesidades con el fin incluirlos dentro del programa de intervención y con ello ofrecer una mejor experiencia lectora, dentro del programa de intervención, que conlleve a la aplicación o uso de estrategia de lecturas, puesto que solo si el estudiante se encuentra motivado o encuentra familiaridad con la lectura, con los aspectos lingüísticos (los factores sugeridos en esta investigación como elementos fundamentales al momento de escoger o diseñar una experiencia lectora) permitan aflorar las estrategias metacognitivas de una manera más favorable.

Los resultados de ambas experiencias lecturas serán usados como medio de reflexión y planeación del programa de intervención.

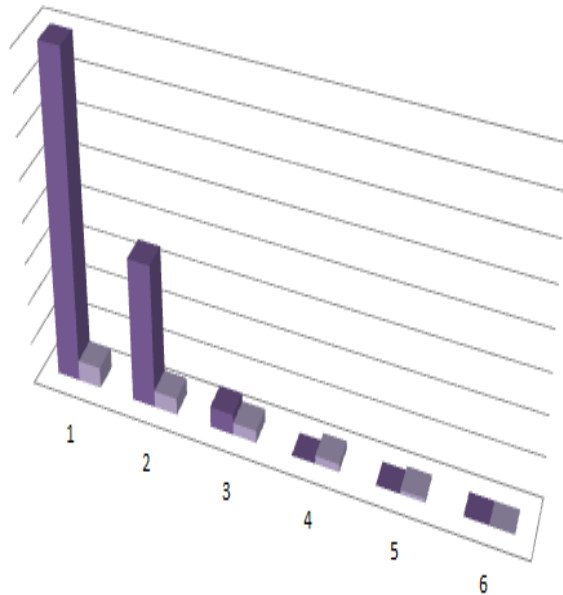
Aunque no es el objetivo hacer una comparación de géneros, se hará una comparación de resultados que conlleve a una reflexión en cuanto a las posibles necesidades cognitivas que los estudiantes puedan tener y de ser necesario sugerirlas en pro de la promoción de las sub-categorías de cada nivel de comprensión lectora.

En este cuadro, se muestran las sub-categorías aplicadas o usadas en cada una de las lecturas.

Los colores distintivos adoptados para la representación de estos resultados son: morado para el texto narrativo y rosado para el texto expositivo.

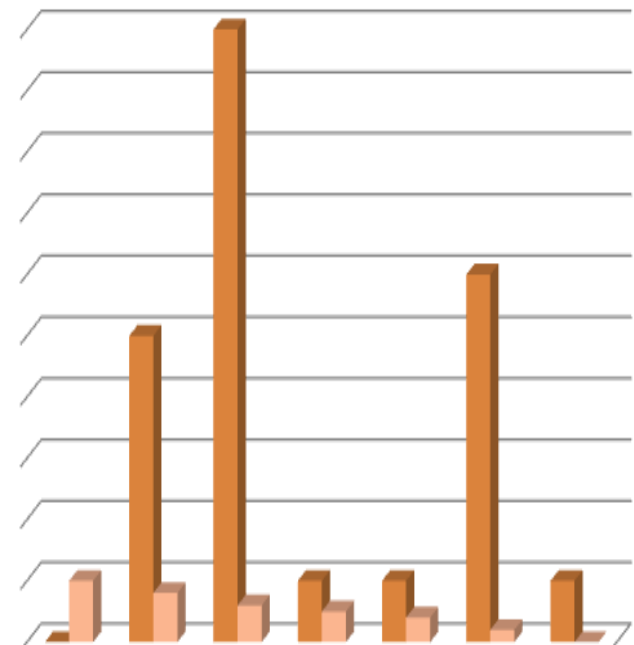
GRUPO DE CASO

1. How much of this reading assignment did you understand?



	1	2	3	4	5	6
■ Number of Students	16	7	1	0	0	0
■ Percentages	100%	80%	60%	40%	20%	0%

1. How much of this reading assignment did you understand?



	1	2	3	4	5	6	7
■ Number of Students	0	5	10	1	1	6	1
■ Percentages	100%	80%	60%	50%	40%	20%	0%

En esta representación comparativa se evidencian, de manera cuantitativa, los resultados obtenidos en ambos géneros, siendo los resultados en morado desde la lectura narrativa y los de color anaranjado desde la lectura expositiva.

En la primera lectura (narrativa), 16 de 24 estudiantes, reportan haber entendido en un 100% la lectura. Esto sugiere posiblemente un acercamiento cognitivo y Metacognitivo durante la experiencia lectora en este texto narrativo. Contrariamente, durante la lectura expositiva, ningún estudiante (0) reporta haber entendido la lectura en un 100%; solo 5 estudiantes de 24 reportan haber entendido la lectura en un (80%), seguido de 10 estudiantes con un (60%) y 6 más que representan un (40%). Desde una apreciación cuantitativa de la lectura narrativa, estos porcentajes sugieren una buena experiencia lectora, augurando un posible éxito dentro de la comprensión lectora. Lo anterior considerando que este instrumento fue aplicado después del test diagnóstico. Por otra parte, para la lectura expositiva, la experiencia lectora sugiere una influencia negativa dentro del proceso de comprensión lectora.

Los resultados cuantitativos mostrados hasta el momento no permiten evidenciar las razones que estos estudiantes tienen para haber escogido dicho porcentaje, solo al analizar los argumentos que los llevan a tomar esa decisión se revelan estos argumentos: por ejemplo:

1. How much of this reading assignment did you understand?

<i>Numbers of Students</i>
<i>Sucesos Confusos</i>
<i>Vocabulario claro, facil o familiar</i>
<i>No tube que releer más de 2 veces</i>
<i>Desconocia algunas palabras</i>
<i>Las preguntas no exigian mucho analisis</i>
<i>Lectura clara o facil de entender</i>
<i>Pocos inconvenientes con las preguntas</i>
<i>Pude comprender esforzandome</i>
<i>No tenia conocimiento previo</i>
<i>Secuencia de eventos comprensibles</i>
<i>Deduge el tema facilmente</i>
<i>Gramatica familiar</i>
<i>No tenia conocimiento previo</i>

100%	16		12	1	1	1	11	2			4	1	1	
80%	7	1	1		1		2	1	1					
60%	1									1				1
40%	0													
20%	0													
0%	0													

1. How much of this reading assignment did you understand?

<i>Numbers of Students</i>
<i>Dificil la lectura por la letra pequeña</i>
<i>No entendi mucho, vocabulario desconocido</i>
<i>El tema no era atractivo</i>
<i>No entendi que me queria decir el articulo</i>
<i>Deduge o supuse el contexto</i>
<i>Dificil pero intente entender lo que más pude.</i>
<i>Con más tiempo/paciencia seria mejor</i>
<i>Vocabulario complejo</i>
<i>Lectura muy compleja</i>

100%	0													
80%	5	1	1				1	1	1	1				
60%	10	2	5	1	6								2	
50%	1	1	1											
40%	6	1	3		3									
30%	1		1											
20%	1		1									1		
0%	0													

Los porcentajes en rojo (30% y 50%) no hacían parte del diseño del instrumento, estos porcentajes fueron sugeridos por algunos estudiantes como medio para representar porcentualmente cuanto habían entendido.

Al analizar estos resultados se hace un reporte a manera de síntesis, atendiendo a los resultados más altos, tomando en consideración lo que estos 16 estudiantes, que escogieron el 100%, argumentan:

Que el vocabulario es claro, fácil o familiar y que además la lectura es fácil de entender e inclusive se menciona que la secuencia de eventos facilita la comprensión.

Con estas razones, la mayoría de aspectos lingüísticas, otra con relación a la organización textual son reportados como medio facilitador de la comprensión. Lo anterior, se ajusta a la una de las sugerencias en cuanto a las decisiones que se deben tomar al construir o escoger una lectura, y es que los estudiantes deben conocer en un 80% de los aspectos lingüísticos (vocabulario, entre otros) para que exista un dialogo significativo entre el escritor y lector que conlleve no solo una comprensión, sino también a la construcción de conocimiento (Alderson, 2000. Pág. 99).

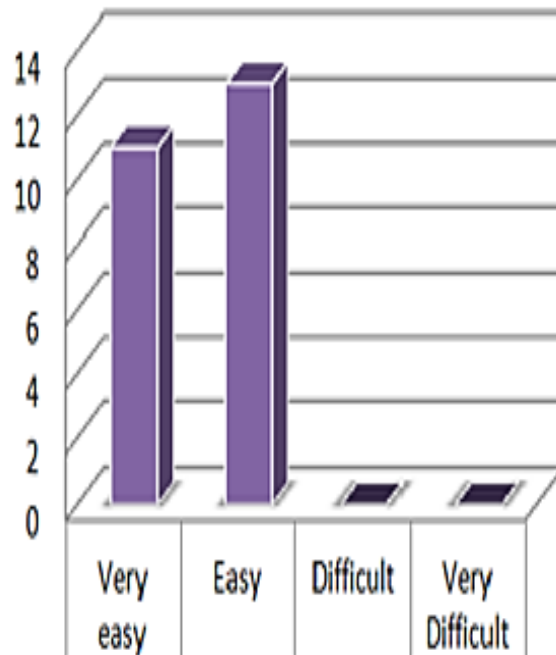
Por otra parte, en la lectura expositiva, siendo 60% el porcentaje más alto (con 10 estudiantes) seguido de 40%(con 6 estudiantes) y 80% (con 5 estudiantes) las evidencias sugieren que la experiencia lectora se ve afectada cuando los estudiantes dicen que:

No entienden vocabulario y no logran dialogar con el escritor, lo cual no les permite identificar el propósito del escritor.

Estas dos evidencias son, contrariamente, las mismas pero de manera afirmativa reportadas en el texto narrativo. Esto confirma como aspectos lingüísticos interfieren de manera significativa en la comprensión lectora y es precisamente este aspecto uno de los mayores predicamentos reportados por estudiantes en exámenes a nivel mundial (Alderson, 2000, pág. 69 y 35). En la medida en que se avanza en este reporte, se evidencian otros aspectos además de la falta de vocabulario. Esta última afirmación se fundamentara en la medida en que se revelan cada uno de los argumentos que los estudiantes darán a conocer en este instrumento.

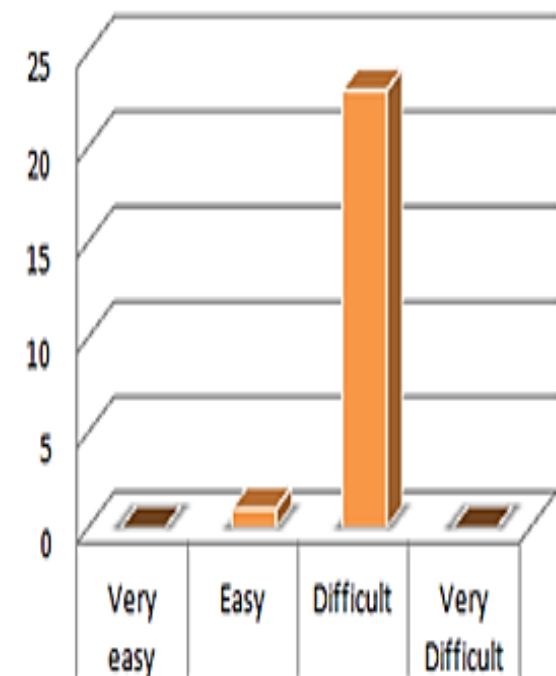
En cuanto a la pregunta 2,

2. How easy was the assignment for you?



■ Number of Students	11	13	0	0
----------------------	----	----	---	---

2. How easy was the assignment for you?

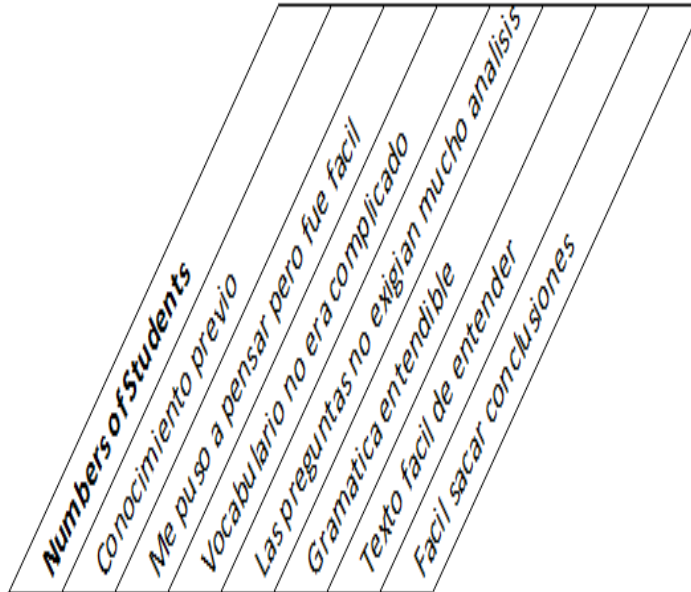


■ Number of Students	0	1	23	0
----------------------	---	---	----	---

En la lectura narrativa se reporta cuantitativamente como una mejor experiencia lectora con relación a la lectura expositiva.

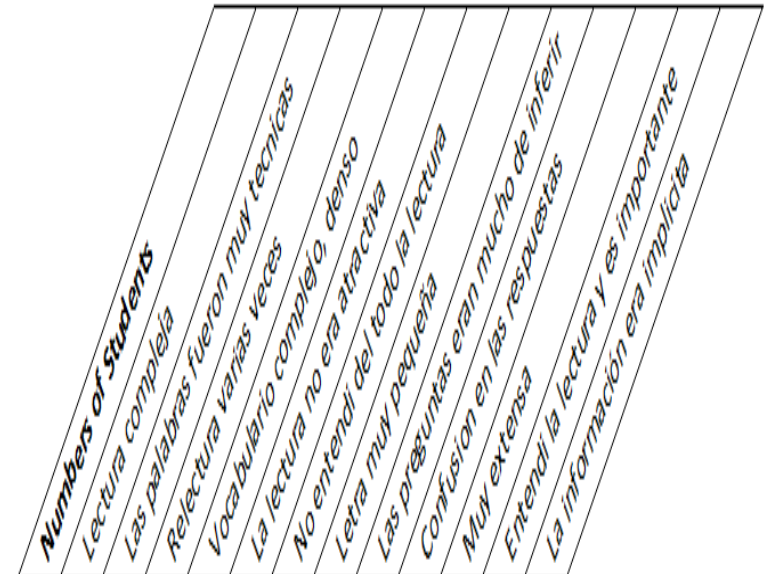
En cuanto a las razones cualitativas:

2. How easy was the assignment for you?



Very easy	11	2		2	4		5	
Easy	13	2	3	5		1	6	1
Difficult	0							
Very Difficult	0							

2. How easy was the assignment for you?



Very easy	0										
Easy	1									1	
Difficult	23	9	1	3	10	2	3	4	1	1	1
Very Difficult	0										

En la lectura narrativa, 11 de 24 estudiantes consideran que la lectura es muy fácil y atendiendo sus razones, todo indica que ello se debe más a que:

“las preguntas no exigían mucho análisis”

Es decir, las preguntas de las sub-categorías de (transcripción, paráfrasis, coherencia Inferencial e idea principal. De hecho, esta facilidad de la cual los estudiantes pueden estar hablando se deba, posiblemente, no tanto al tipo de lectura o porque las preguntas sean fáciles, sino más bien al hecho de sustentar sus argumentos sobre la base de la escogencia de una opción producto de un ejercicio de selección múltiple y no al hecho de responder a estas preguntas frente a un formato de preguntas diferente, como por ejemplo tener que construir una respuesta mediante preguntas abiertas.

En la segunda lectura, por el contrario, 23 de 24 estudiantes reportan, que la experiencia lectora fue:

“difícil” debido a que “la lectura era compleja, el vocabulario era denso y las preguntas eran de mucho análisis”.

Este reporte podría explicar el porque los resultados, en términos generales, no fueron tan favorables como en la lectura narrativa y que, de igual manera, esto influye en la carencia de reportes en la medida que las sub-categorías trascendían del nivel Inferencial al Crítico.

Estos reportes también pueden explicar porque en la paráfrasis (lectura expositiva) los educandos obtuvieron resultados negativos con relación a la paráfrasis de la lectura narrativa. Podría entonces decirse que en la medida que los estudiantes se acerquen lingüísticamente hablando al dialogo significativo con el escritor, este acercamiento, estaría, inclusive, por encima del conocimiento base o previo que puedan los estudiantes tener según el tema de la lectura que se esté trabajando.

En la pregunta número tres,

3. What strategies did you use to complete this assignment?

STRATEGIES REPORTED		Number of Reports
1	Analizar y guiarme por los nombres y eventos	7
2	Relectura (2 veces)	4
3	No reporta	1
4	Skimming (Identificar idea general)	3
5	Lectura intensiva	1
6	No utilice ninguna estrategia	3
7	interpretación	2
8	Deducción de frases	1
9	Revisión de coherencia de las posibles respuestas	1
10	Relectura al momento de sentir confusion	1
11	Imaginar lo que estaba sucediendo en la historia	1
12	Scanning para ubicar personajes y tiempos, así como el tipo de narración	2
13	Leer pausadamente para no tener que leer nuevamente para responder mis preguntas.	1
14	Ninguna, solo trate de hacer uso de mi conocimiento previo y usando mi comprensión lectora.	1
15	Hago una lectura inicial para tener una idea acerca de que se trata este nivel general y vuelvo a leer para Conocimiento previo del idioma y sentido común para	1
16	deducir las respuestas.	1

STRATEGIES REPORTED		Number of Reports
1	Ninguna	5
2	Analizar nombres y eventos en la historia (las mismas que en la primera historia.	1
3	Tratar de conectar las ideas o sino deducir el significado de las palabras que no entendia.	1
4	Leer varias veces, escoger las ideas como mejor tuvieran sentido y en algunos casos pasar al Español para poder entenderla.	1
5	Lectura intensiva pero aun así no entendi mucho.	1
6	lectura intensiva, subrayar y resaltar.	1
7	No se.	1
8	Relectura, analisis e interpretación.	1
9	Deducción y escaza vez la relectura.	1
10	Tratar de entender bien y saber que es lo que dice al articulo	1
11	Analizar las partes de la lectura donde me estaban preguntando.	1
12	leer lentamente y tratar de indenficar de las palabras desconocidas.	1
13	Para poder huvicarme en el articulo o en el parrafo.	1
14	Leyendo e ir comprensdiendo.	1
15	No se porque el texto estaba muy confuso y un poco dificil para mi.	1
16	Releer muchas veces para tratar de entender el tema.	1
17	Supongo que debe ser una estrategia hacer un leve Scanning y luego responder	2
18	Concentración y relectura varias veces para ver si lograba entender algo de la lectura.	1
19	Creo que en este caso la estrategia no funciono, la cual era releer para obtener la información requerida. La lectura debio hacerse con más profundización.	1
20	La unica estrategia que use fue la relectura.	1

Al hacer una comparación en cuanto al uso de estrategias metacognitivas según lo reportado, se puede evidenciar que el ejercicio de comprensión lectora en la primera lectura se realiza con mayor propósito que en la segunda lectura. De hecho, los estudiantes en la primera lectura, tienen más de Comparación Metacognitivo de las estrategias de lectura para con las exigencias de los enunciados/preguntas. Así mismo, en su mayoría, los procesos Metacognitivos reportados obedecen a procesos de bajo nivel (skimming, scanning). A pesar del reporte de estrategias de algunos estudiantes, existen algunos que aún no son conscientes del uso de las mismas “no utilice ninguna estrategia” (reportada 3 veces) lo cual se espera que cambie a consciente mediante el programa de intervención.

Por otra parte, al analizar los reportes en cuanto a la experiencia con la lectura expositiva, la mayoría de los reportes giran en torno a:

“relectura, no sabe, trate de entender, no use, ninguna, creo que en este caso la estrategia no funciono, la lectura debió hacerse con más profundización”

Todo lo anterior de alguna manera soporta el hecho que los estudiantes no hayan tenido buenos resultados en el ejercicio de comprensión lectora. De igual manera, el hecho que estos reportes se sustenten bajo un ejercicio de reflexión que les permite reconocerse a sí mismos, sus fortalezas y debilidades, para comenzar a construir “aquello que les impide o limita cuando hacen lectura” esto según lo reportado por ellos durante las conversaciones informales llevadas a cabo al plantear el problema.

Con relación a la cuarta pregunta

4. In what ways did the strategies help your reading?

"Entender y comprender el texto para así poder responder con seguridad las preguntas".

"Me ayuda a memorizar y entender mejor la lectura".

"Pude capturar cada detalle dentro de la lectura y eso facilitó mi entendimiento".

"Ayudan mucho las estrategias pero no utilice ninguna".

4. In what ways did the strategies help your reading?

"En este no me ayudaron mucho las estrategias que sabía".

"No fueron de gran ayuda para poder primeramente entender la lectura y luego responder las preguntas".

"Scanning porque pude dar un repaso rápido antes de resolver las preguntas dadas en el texto".

"Concentrarme un poco más".

En esta representación se evidencia que la experiencia lectora, en cuanto al uso de estrategias metacognitivas desde la lectura narrativa, es positiva por cuanto reportan un propósito que favoreció la comprensión lectora, siendo que pudieron responder de manera satisfactoria a las diferentes sub-categorías de esta lectura. De igual manera, se observa que aún hay estudiantes que manifiestan no haber hecho uso de ninguna estrategia para resolver los enunciados o preguntas. También es cierto que aunque la experiencia lectora augura un éxito dentro del proceso de comprensión lectora y con ello en el producto Respuestas), esto no se cumplió del todo por cuanto los resultados de la sub-categoría “opinión del autor” no arrojó buenos resultados. Esto último se debe probablemente a la necesidad de aplicar estrategias metacognitivas de manera intrincada para atender a una lectura más abarcadora que integre una mayor inclusión y análisis de información tal como lo son el reconocimiento de las ideas principales u oraciones principales con el fin de responder a esta sub-categoría (Carrell, 1989; Carrell et al., 1998; Hudson, 1998; Sheorey y Mokhtari, 2001; Zhang, 2001; Zhang et al., 2008) citados por Zhang, L. Jun., y Hainan, A. W. (2009).

Por otra parte, al realizar un análisis de la experiencia lectora de la lectura expositiva, se evidencian reportes en donde los estudiantes reportan que las estrategias que habían “aplicado” ya no era útiles para resolver de manera acertada a las preguntas. Además, reportan un grado de consciencia en cuanto reconocen que necesitan de otro tipo de estrategias para poder responder correctamente. Esto último podría responder porque los estudiantes reducen el proceso de comprensión lectora a “simple deducción” y también porque el protocolo introspectivo estaba siendo dejado sin responder. De igual manera, esto también responde a los bajos resultados en estas sub-categorías.

Lo anterior supone entonces que no solo ellos reconocen que “falta vocabulario o conocimiento previo” sino que también “es necesario aprender estrategias de lectura más profundas porque las que sabía ahora ya no me ayudan para poder

responder”. Lo anterior lo explica Iwai (2009) al decir que “los lectores que tienen nivel bajo de procesamiento de la información comúnmente usan estrategias locales o bottom-up strategies. Estos lectores se enfocan en aspectos lingüísticos y estructuras gramaticales, monitorean menos su comprensión y hacen menos skimming para el reconocimiento de las ideas principales.

En la pregunta cinco, desde la experiencia lectora con la lectura narrativa, que puede evidenciar que los estudiantes no solo reportan el desempeño que tuvieron en la lectura, sino que también comienzan a reconocer aspectos de su comportamiento que deben corregir como por ejemplo:

“Que soy muy distraída pues al dejar de ver la lectura pierdo el hilo”, “Que cuando la lectura no tiene nota me relajo” y “Que me gusta leer cuando pensé que no y que mi nivel puede mejorar si mantengo un grado considerado de lectura”.

Todos estos reportes, estos reconocimientos, promueven una conducta estratégica que los hace más responsables al momento de tener nuevos encuentros lectores.

5.What did you learn about yourself as a reader? 5.What did you learn about yourself as a reader?

"Aprendi a ser un poco más cuidadoso a la hora de leer un texto".

"Al saber un poco de vocabulario y leer un poco buscando coherencia podre responder facilmente cualquier pregunta".

"Que soy muy distraida pues al dejar de ver la lectura pierdo el hilo".

"Entendi que leer no estan facil como pensaba, no importa que tan facil sea el tema".

"Que me falta más vocabulario y desarrollar un pensamiento critico".

"Que se necesita disciplina, tiempo y dedicación para una buena lectura".

"Creo que leer no implica leer y volver sino saber leer y tener en cuenta la complejidad en las que se encuentra el texto".

"Que necesito un poco más de comprensión de lo que he tenido he mostrado en otro tipo de lectura".

En cuanto a la experiencia con la lectura narrativa, reportes como:

“Creo que leer no implica leer y volver sino saber leer y tener en cuenta la complejidad en las que se encuentra el texto”, “Que necesito un poco más de comprensión de lo que he tenido he mostrado en otro tipo de lectura” y “Que se puede comprender mientras sepamos leer”

Estas evidencias en esencia manifiesta uno de los propósitos de esta investigación el cual consiste en crear una actitud estratégica y por ende consciente (metacognitiva) del proceso de comprensión lectora en una segunda lengua lo cual pavimenta el camino hacia un lector estratégico. Aquí, los estudiantes no solo están reportando necesidades cognitivas más allá de las estrategias de lectura metacognitivas, sino también conductas y comportamiento que propician un mejor desempeño en el proceso de comprensión lectora.

Con relación a la última pregunta, en esta última se evidencian las tendencias y decisiones de los estudiantes con relación al uso de estrategias y aptitudes y comportamientos al momento de hacer nuevas lecturas.

Los resultados aquí presentados muestran una actitud positiva hacia las futuras experiencias lectoras las cuales serán socializadas en el programa de intervención con el objetivo de recordarles los nuevos lineamientos o decisiones personales en pro del desarrollo de las sub-categorías de cada nivel de comprensión lectora. Los resultados son:

<p>6. What will you do next time to be a better reader?</p> <p>ARGUMENTS REPORTED</p>	<p>Number of Students</p>
Analizar más profundamente	4
Leer varias veces y buscar significado coherente a lo que leo	9
implementar nuevas estrategias	6
Ser más críticos al momento de leer para poder comprender mejor	4
Hacer un analisis de los hechos	3
Tratar de ver la hoja más para evitar desconentrarme	4
Continuar esforzandome a pesar de que el tema no me guste	5
Saber inferir la información ya que esta puede no estar explicita	10
No distanciarme tanto del texto para no hacer relectura del mismo texto y ahorrar tiempo	5
Sin reporte	1
Estar más concentrado	6

En cuanto a la lectura expositiva,

<p>6. What will you do next time to be a better reader?</p> <p>ARGUMENTS REPORTED</p>	<p>Number of Students</p>
Leer todo tipo de lectura	8
Tengo que leer más y mejorar mi nivel de lectura.	16
Leer mucho más y buscar palabras en las lecturas que no conozca.	12
No hay reporte	1
Tener paciencia al momento de leer y no distraer	3
Analizar más detenidamente cada detalle en la lectura.	13
Estar más preparado con nuevo vocabulario.	9
Necesito mejorar mi vocabulario y concentración.	12
Leer novelas	2
Saber analizar y comprender de lo que se esta leyendo, ser analítico y cuestionar el texto para hallar las respuestas que se necesitan.	15
proximamente se que me ira mejor.	15

En ambos reportes se evidencia un compromiso crítico con relación a las futuras experiencias lectoras, compromiso que nace a partir de la necesidad de hacer un cambio, cambio que gira en torno a la necesidad de construir conocimientos lingüísticos, leer de todo pero siendo más reflexivo, más estratégico sumado a comportamientos y aptitudes que faciliten la inclusión de las estrategias metacognitivas durante el proceso de comprensión lectora. Lo anterior se evidencia cuando los estudiantes reportan que deben:

“leer de todo”, “tener paciencia”, “adquirir vocabulario”, “analizar detenidamente” y “concentrarme más” entre otros argumentos.

Puede también notarse que los reportes de la lectura narrativa no son tan dicentes como los reportados en la lectura expositiva donde existe una mayor necesidad de compromiso que propende por un cambio de actitud hacia la lectura.

6.5 ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS USADAS POR LOS ESTUDIANTES EN CADA UNA DE LAS SUB-CATEGORÍAS DE LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA

El instrumento MARSÍ (apéndice 6) fue usado para obtener información que permitiera acceder a una cuantificación o inventario, según el número de veces que apareciera reportada en el protocolo de escritura, de la aplicación de estrategias de lectura metacognitivas en cada una de las sub-categorías de los niveles de comprensión lectora. Estos dos instrumentos se usaron para realizar el inventario y posterior caracterización de dichas estrategias.

A continuación se brinda un inventario de las estrategias metacognitivas aplicadas por ambos grupos. En la parte superior de cada columna de este inventario se evidencian resultado (porcentaje) obtenido en cada sub-categoría en el test diagnóstico y en la parte inferior de cada columna, una cuantificación de las

estrategias de lectura en cada sub-categoría. Lo anterior permitirá realizar una inferencia de la influencia de las estrategias metacognitivas y el desempeño lector de los estudiantes. Este inventario es producto de la observación introspectiva realizada como reporte de los procesos llevados a cabo para resolver el enunciado o pregunta.

GRUPO DE CASO

UNIVERSITY OF CORDOBA
STUDENTS' READING STRATEGIES USE
IN EVERY READING COMPREHENSION LEVEL
Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory
MARSII - Versio 1.0

REPORTE DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN LA LECTURA NARRATIVA Y EXPOSITIVA
GRUPO DE CASO FASE EXPLORATORIA

COMMUNICATION VIA

STRATEGY

	TRANSCRIPTION/IDENTIFICATION			COHERENCE				ANTICIPATION
	Q 2	Q 4	Q 35	Q 3	Q 36	Q 38	Q 1	Q 40
1 I have a purpose in mind when I read.	96%	92%	37%	87%	12%	21%	79%	12%
2 I take notes while reading to help me understand what I read.								
3 I think about* what I know to help me understand what I read.	4	4	2				16	
4 I preview (SKIMMING) the text to see what it's about before reading it.	4	4	4	12			16	4
5 When text become difficult, I read aloud to help me understand what I read.				3	4	4	2	
6 I summarize what I read to reflect on important information in the text.			4					
7 I think about whether the content of the text fits my reading purpose.	4						4	
8 I read slowly but carefully to be sure I understand what I'm reading.				12			8	
9 I discuss what I read with others to check my understanding*.								
10 I skim the text first by noting characteristics like length and organization.								
11 I try to get back on track (REREAD)when lose concentration.								
12 I underline or circle information in the text to help me remember it.								
13 I adjust my reading speed according to what I'm reading.								
14 I decide what to read closely and what to ignore.								
15 I use reference materials such as dictionaries to help me understand what I read.								
16 When text becomes difficult, I pay closer attention to what I'm reading.							4	
17 I use tables, figures, and pictures in text to increase my understanding.								
18 I stop from time to time and think about what I'm reading.								
19 I use context clues to help me better understand what I'm reading.	10	8	4	8			12	8
20 I paraphrase (restate ideas in my own words) to better understand what I read.		4						9
21 I try to picture or visualize information to help remember what I read.								
22 I use typographical aids like boldface and italics to identify key information.								
23 I critically analyze and evaluate the information presented in the text.			4	10			12	3
24 I go back and forth in the text to find relationships among ideas in it.							8	
25 I check my understanding when I come across conflicting information.								
26 I try to guess what the material is about when I read.								
27 When text becomes difficult, I reread to increase my understanding.	4					4		
28 I ask myself Questions I like to have answered in the text.								
29 I check to see if my guesses about the text are right or wrong.								
30 I try to guess the meaning of unknown words or phrases.								
31 Reread not because the text becomes difficult but to increase understanding at the moment to make a decision.			8			2	1	1
Total de estrategias metacognitivas reportadas de manera explicita en el protocolo de escritura:	26	20	26	45	4	10	83	25

APÉNDICE 10

APÉNDICE 10

GRUPO DE COMPARACIÓN

A manera de ejercicio de contraste, se ha incluido los resultados del grupo de Comparación:

UNIVERSITY OF CORDOBA

STUDENTS' READING STRATEGIES USE

IN EVERY READING COMPREHENSION LEVEL.

Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory

MARSI - Versio 1.0

RESULTADOS FASE EXPLORATORIA

REPORTES DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN LA LECTURA NARRATIVA Y EXPOSITIVA

GRUPO DE COMPARACIÓN

COMMUNICATION VI B

STRATEGY

TRANSCRIPTION/IDENTIFICATION	PARAPHRASING	COMPREHENSION	COMPARE AND CONTRAST	AUTHOR'S OPINION	MAIN IDEA	ANTICIPATION
------------------------------	--------------	---------------	----------------------	------------------	-----------	--------------

Q2	Q4	Q35	Q3	Q36	Q38	Q1	Q40
100%	100%	24%	95%	43%	29%	67%	29%
		1					
7	9	5	8	5	5	6	3
2	1	2	2	2	1	3	1
							1
1	5	3	4	4	2	5	1
8	8	4	9	4	2	8	1
1	1	1	1	1	1	4	
1	1		1			1	
			2	1			
1		1		1	1		
1	1	1		1	1	2	
11	8	6	4	1	1	4	
		1		1	1	1	
1	1			1		2	
9	8	6	8	5	4	8	4
	7	4	3	4	4	4	4
1	1						
1	4	2	3	2		6	1
2	3	3	3	1	1	3	
		1			1	1	
						2	
	2			1	1	1	
						1	
		1			1	1	1

LITERAL

INFENTIAL

CRITICAL

Total de estrategias metacognitivas reportadas de manera explicita en el protocolo de escritura:

47 58 44 48 35 27 63 17

Apéndice 10

Durante la lectura narrativa, se evidencia que los estudiantes hacen más uso de estrategias metacognitivas (según reporte del protocolo escritura) que en la lectura expositiva. Contrariamente, en la lectura expositiva, como se evidencia en este instrumento, los estudiantes reportan menos aplicaciones de estrategias metacognitivas durante el proceso de comprensión lectora. Lo anterior lógicamente repercute de manera negativa en el desarrollo de las sub-categorías de cada uno de los niveles de comprensión lectora a medida que estas trascienden en los diferentes niveles de comprensión lectora.

En la estrategia número 27 “cuando el grado de dificultad de la lectura incrementa, hago relectura para tratar de entender” se cumple vagamente puesto que los estudiantes normalmente reportan hacer relectura pero con el único objetivo de responder a las dificultades lingüísticas que esta podría tener, tal y como ha sido reportado en otros instrumentos.

Es necesario aclarar que en el protocolo de escritura o Writing-down protocol fue necesario, para el programa de intervención, reescribir las instrucciones las cuales le piden a los estudiantes **“WHAT DID YOU DO TO FIND THE ANSWER?”** (In terms of the process you followed to search the answer) en español **“QUE HIZO PARA ENCONTRAR LA RESPUESTA”** (en términos de procesos que siguió para identificarla) tomando en consideración que con esta pregunta e instrucción los estudiantes reportaban un poco más la pregunta **¿Cómo localizaste la información que responde al enunciado?** pero los otros procesos son escasamente reportados sobre todo la pregunta **¿Por qué consideras que esta respuesta responde de manera satisfactoria a la pregunta?** Más que la pregunta **¿Qué información consideraste para responder al enunciado?**

Es importante recalcar que si estos procesos forman parte del proceso de comprensión lectora podrían tener una incidencia significativa en el proceso de la misma. La anterior proposición surge del análisis hecho a los reportes de los

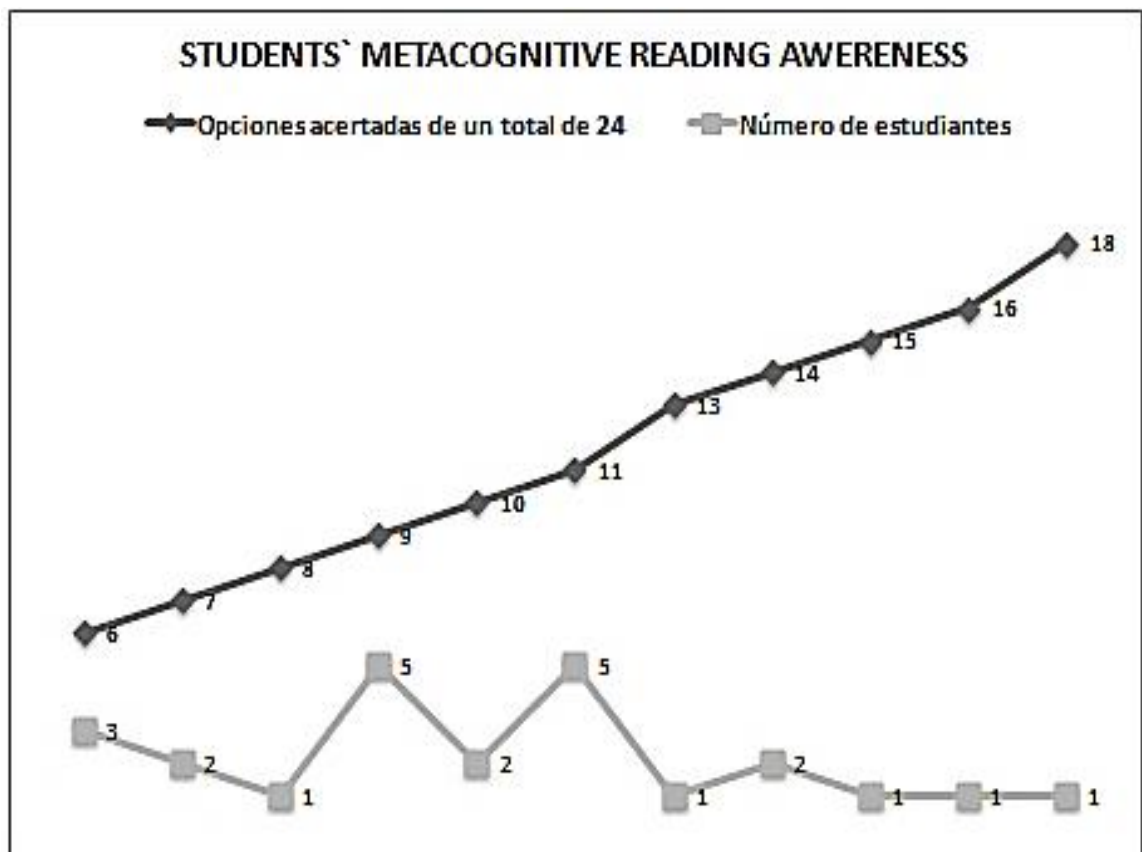
estudiantes en donde se ha encontrado que en la medida que estos procesos se evidencian, formando parte de un verdadero propósito al momento de leer, su desempeño lector es más favorable. En palabras de Rudner and Boston (1994), "el proceso de (desempeño) evaluación mismo se torna una experiencia de aprendizaje constructivista, que requiere que los estudiantes apliquen habilidades de pensamiento para entender la naturaleza de desempeños de alta calidad en donde pueda darse retroalimentación así mismos y a otros " (p.7) citado por Khalek (2009).

Por lo tanto, la idea de que si el estudiante es capaz de hacer uso Metacognitivo de sus recursos cognitivos lo faculta para reflexionar y con ello repensar, siendo más crítico y responsable en su proceso de comprensión lectora.

El análisis anterior será presentado a los estudiantes con el objetivo de direccionar sus nuevas experiencias lectoras. Estos procesos aunque pudieran sugerir una secuencia de eventos o recursos cognitivos y Metacognitivos, no sugiere de manera alguna la automatización de habilidades que pueden, de manera interrelacionada ser usadas o aplicadas durante el proceso de comprensión lectora.

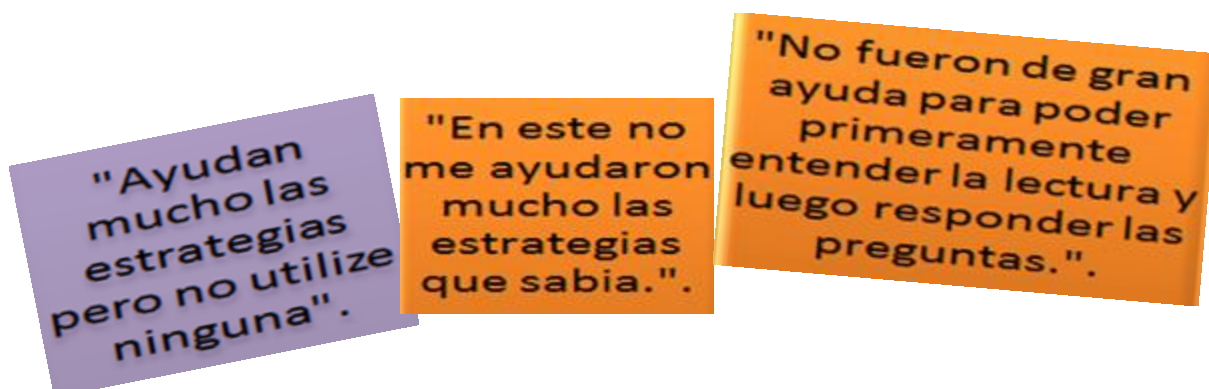
6.5 CONCIENCIA LECTORA METACOGNITIVA DE LOS ESTUDIANTES

Al analizar los resultados arrojados en cuanto a la conciencia lectora metacognitiva de los estudiantes, ver cuadro de abajo, se encontró que pocos de ellos demuestran, según las escalas del cuestionario aplicado, tener conciencia de los procesos Metacognitivos que orientan los procesos cognitivos para planear, de Comparación o regular una intervención reflexiva dentro del proceso de comprensión lectora.



En la gráfica se puede apreciar que solo 1 (el último) de 24 estudiantes pudo acertar 18 de las 24 opciones que representan una aplicación metacognitiva a los procesos de comprensión lectora. El mejor de los porcentajes fue que solo 5 estudiantes de 24 pudieron reportar conciencia metacognitiva en procesos lectores. Ninguna de las dos cifras son alentadoras.

Estos resultados bajos podrían explicar porque los estudiantes mencionan en la pregunta número 4 **“In what way did the strategies help your reading?”** En español, **4. ¿En qué forma te ayudaron las estrategias que usaste al hacer la lectura?”** del cuestionario de las experiencias de los estudiantes que (en ambas lecturas):



Los reportes anteriores sugieren la necesidad de enseñar estrategias de lectura más adecuadas con las necesidades o exigencias de cada una de las sub-categorías de cada nivel de comprensión lectora, con ello no solo los estudiantes tendrán mejores propósitos en cada logro cognitivo del proceso de comprensión lectora, sino que lo harán siendo más conscientes incrementando, de esta manera, sus posibilidades (reconociendo sus fortalezas) o dificultades (corrigiéndolas). En palabras de Monereo (1997) una posible forma de reducir la aplicación inconsciente de la metacognición en procesos de comprensión lectora es promover en los estudiantes el conocimiento procedimental, lo anterior tomando en cuenta que este conocimiento Metacognitivo promueve:

La enseñanza de estrategias y la reflexión metacognitiva, buscando compensar una enseñanza tradicional dirigida hacia el conocimiento más conceptual y declarativo, incorpora notables incertidumbres a la hora de que quede reflejada en los Proyectos Curriculares de cada una de las áreas, y aún más cuando se pretende que se infiltre en las prácticas educativas habituales (unidades de programación y diferentes adecuaciones curriculares).

CAPITULO VII

7. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS FASE DE INTERVENCIÓN

Introducción

Durante el programa de intervención se llevaron a cabo 5 sesiones (ver programa de intervención en el 5.5.2 FASE DE INTERVENCIÓN). De estas 5 sesiones, de 24 estudiantes que conforman el **Grupo de Caso**, según fase exploratoria, 20 estudiantes asistieron a todas las sesiones programadas y tomaron el post-test; 4 no asistieron a las sesiones y tampoco tomaron el post-test. Las razones para esta reducción son las siguientes: 1 viaje al exterior; 2 cancelaron semestre y fue imposible lograr que asistieran a las sesiones y/o tomar el post-test y por último 1 estudiante se retiró de la carrera y no se encontraba en la ciudad.

En cuanto al **Grupo de Comparación**, de estas 5 sesiones, de los 21 estudiantes, según fase exploratoria, 4 no asistieron a las sesiones ni tomaron el examen post-test. Las razones son las siguientes: 1 se retiró de la carrera (muy a pesar de lograr acuerdos verbales, no asistió a las fechas programadas); los otros 3 restantes no mostraron voluntad para colaborar en esta investigación.

Por otra parte, tomando en consideración las palabras de Alderson y Urquhart (1987, Pág. 39) “el producto, *la selección múltiple como respuesta (Itálica agregada)* únicamente revela lo que el lector ha extraído del texto mientras que el proceso evidencia como el lector llega a una interpretación en particular”, es importante dar a conocer que para el diseño del post-test, las preguntas de opción múltiple no fueron seleccionadas, pero si preguntas abiertas. Esto permite que la

misma respuesta (desde la pregunta abierta), además de ser construida por el estudiante, se convierta en escenario introspectivo del proceso de comprensión lectora. Con ello, se evidencia el desarrollo o elaboración de argumentos (procesos cognitivos y lingüísticos) sobre la base de la comprensión y la reflexión de la información considerada para apoyar o sustentar dichas respuestas.

Para la descripción de los procesos cognitivos y Metacognitivos (desde la teoría instruccional en el post-test sustentada a través los reportes hechos a las preguntas – **How did you find the answer?** en español, (Cómo encontraste la respuesta), **What information did you consider to support your decision and why?** en español, (Qué información consideraste para responder la pregunta y Por qué crees que esta respuesta responde la pregunta?, se estudiará el impacto que este tipo de instrucciones pueda tener al momento de construir o tomar decisiones (respuestas). En cuanto a este tipo de instrucciones, se afirma que:

“sería necesario disponer de teorías instruccionales que centren su atención en la intervención durante el proceso de construcción de conocimiento y en cómo enseñar a construir conocimiento estratégico”, (Coll, 1993; Gallagher, 1994) *buscando con ello regular mejor sus procesos de aprendizaje (Itálica agregada)*, “proporcionando continuamente información al alumno sobre el proceso de aprendizaje en que se encuentra, clarificando los objetivos a conseguir, haciéndole tomar consciencia de sus posibilidades y de las dificultades a superar, propiciando la construcción de estrategias de aprendizaje adecuadas y concretas” citado por Monereo (1997).

7.1 ESTADO DE DESARROLLO DE CADA UNA DE LAS SUB-CATEGORÍAS DE LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES

LECTURA NARRATIVA

Introducción

La lectura se titula “Where is Pizza from?” en español, “¿De dónde proviene la Pizza? Esta lectura trata de la historia y evolución de la pizza, resaltando especialmente los ingredientes que en ella se han usado y que han hecho de este alimento un alimento universal. Esta lectura, al igual que la lectura narrativa de la fase exploratoria, fue tomada del libro Reading Explorer Intro, Taver, B., and Johannsen, K. (2011) (**ver post-test apéndice 12**).

LECTURA EXPOSITIVA

Introducción

Para este tipo de lectura se tomó el artículo de opinión crítica “Clean hair or clean air” (**ver post-test apéndice 12**) en español, “Cabello limpio o aire limpio”. Escrito en mayo 19, de 2008 por Glenn Hurowitz. Este escritor escribe acerca de problemas ambientales para varias revistas y es autor de varios libros. Este artículo fue tomado del periódico “**Los Angeles Times**” (2008). A través de este artículo, presenta una crítica acerca de los problemas ambientales causados por la quema, deforestación y cultivo de la palma de aceite, la cual ha deteriorado no solo el hábitat de los orangutanes nativos de Malasia hasta el punto de causar su extinción, sino que también representa un daño ecológico a nivel global, puesto que la palma de aceite representa uno de las causas más irresponsables de la crisis climática a nivel mundial.

Ahora, se da inicio al análisis de los resultados del estado de desarrollo de cada una de las Sub-Categorías de los Niveles de Comprensión Lectora de los

Estudiantes. Es importante recordar que para determinar si las respuestas en cada sub-categoría eran correctas o no, se consideró el protocolo de escritura "Writing-Down protocol, en el cual se encuentran preguntas que hacen parte de Teoría Instruccional.

NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA LITERAL

Sub-categoría de Transcripción

Aunque en ambas fases los porcentajes negativos (para el **grupo de Caso**) son similares (4% fase exploratoria y 5% fase de intervención), las razones por las cuales se dio este resultado negativo en la fase de intervención, radica en que el educando no reporto, no respondió el enunciado.

Por otra parte, el **grupo de Comparación**, en la fase exploratoria y en el post-test, obtuvo un 100%. Aunque el grupo de Comparación aparentemente supero al de Caso, de igual forma debe decirse que esta sub-categoría no representa un problema serio para ambos grupos.

Desde un análisis cuantitativo, del **grupo de Caso**, los estudiantes tuvieron un desempeño lector favorable considerando que un 95% de ellos (19 de 20) pudieron responder a las exigencias de la pregunta o enunciado desde una pregunta abierta, esto último claramente exige un nivel de desempeño más alto.

RESULTADOS FASE DE INTERVENCIÓN

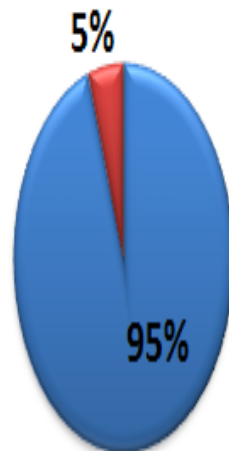
COMPRENSIÓN LECTORA LITERAL

LECTURA NARRATIVA

TRANSCRIPCIÓN

GRUPO DE CASO

20 Estudiantes



SI
NO

COMPRENSIÓN LECTORA LITERAL

LECTURA NARRATIVA

TRANSCRIPCIÓN

GRUPO DE COMPARACIÓN

17 Estudiantes



SI
NO

Implementación de la Teoría Instruccional y su incidencia en los resultados

Desde un análisis cualitativo, en cuanto al proceso que corresponde a **How did you find the answer?** en español, ¿Cómo encontraste la respuesta? Los procesos aquí reportados, en conjunto, se usan para ubicar la información, seleccionarla y reportar la transcripción de la información específica que responde a la pregunta. Estos procesos giran en torno a identificar una característica esencial de la pregunta, la cual hace mención de una fecha, 1830, siendo que la pregunta señala un suceso que aconteció en esa fecha. Los estudiantes normalmente reportan tres procesos diferentes:

Primero: sencillamente recordar la respuesta (65%), sin necesidad de hacer una relectura. Segundo: Scanning (75%) (Lectura detallada, enfocada exclusivamente para buscar la respuesta de la pregunta), el cual es muy acompañado del Tercer proceso, la relectura que bien puede ser representada por un Skimming (85%) (Lectura rápida, para ubicar la información y Skipping (25%) (Desechar información irrelevante).

Por otra parte, en cuanto al proceso **What information did you consider to support your decision and why?** en español, ¿Qué información consideraste para responder la pregunta y Por qué crees que esta respuesta responde la pregunta? Para **¿Qué?** solo se menciona la respuesta a manera de transcripción, pero normalmente se hace mención del párrafo donde se encuentra dicha respuesta y en algunas veces la oración del párrafo que la contiene.

Del proceso **¿Por qué?**, solo un 20% logra esbozar reportes como: “es esa porque la respuesta es explícita”, “porque describe de una manera general lo que se pregunta”. Al parecer los estudiantes no encuentran mayores argumentos o sencillamente no es necesario ahondar tanto en este proceso para asegurarse de estar dando la respuesta correcta.

Sub-categoría de Paráfrasis desde la Lectura Narrativa

Para la segunda sub-categoría, la sub-categoría de **paráfrasis**, desde la lectura narrativa, se comienzan a evidenciar porcentajes muy diversos con relación a la fase exploratoria.

Llama especial atención de estos resultados que aunque provienen de una lectura narrativa, de donde se esperaban según resultados de la fase de intervención, mejores resultados, no fue así. Esto último demuestra que no es realmente el tipo de lectura lo que puede hacer de un ejercicio de comprensión lectora algo simple, sino el formato (selección múltiple para este caso) y nivel en el que se encuentran las preguntas (la sub-categoría).

Al parecer, al cambiar el formato de selección múltiple por uno de pregunta abierta, aunque existe una correlación de formato entre las fases por medio del protocolo de escritura "Writing-Down", existe un nivel de exigencia mayor cuando las preguntas se dejan abiertas, cuando el lector construye sus respuestas. Esto último sin llegar a ser negativo sino positivo puesto que le brinda al docente la oportunidad de ver más allá del azar que normalmente acompaña una medición irreal al aplicar formatos como la selección múltiple. El formato de pregunta abierta, por el contrario, revela y/o permite diagnosticar procesos cognitivos y lingüísticos que acompañan al proceso de comprensión lectora (fortalezas o falencias cognitivas).

Un ejemplo de estos procesos y aspectos lingüísticos son los siguientes:

Grupo de Caso

Fase Exploratoria	<p>8% negativo</p> <p>Este resultado a partir del análisis de las respuestas desde un ejercicio de selección múltiple. Por lo tanto, los argumentos para dicha selección se apoyan desde un proceso de eliminación, eliminación desde una realidad planteada desde las opciones. Este proceso resulta de menor exigencia que el que pueda acarrear el construir una paráfrasis, siendo que elementos como la superestructura de los textos, sinonimia, coherencia, cohesión, etc. son sugeridos por el lector, y no por quien construye el test para evaluación de la comprensión lectora, como lo es el caso de aplicar selección múltiple como formato de medición. Lo anterior explica porque los resultados en la fase de intervención son mucho más altos en este grupo.</p>
Fase de Intervención	<p>75% negativo</p> <p>De este 75% negativo, 60% obedece a la exclusión de las ideas de apoyo sobre las cuales se desarrolla de idea principal (la superestructura de los textos) y un 15% (3 estudiantes) que no se realizó una paráfrasis sino una traducción del párrafo.</p>

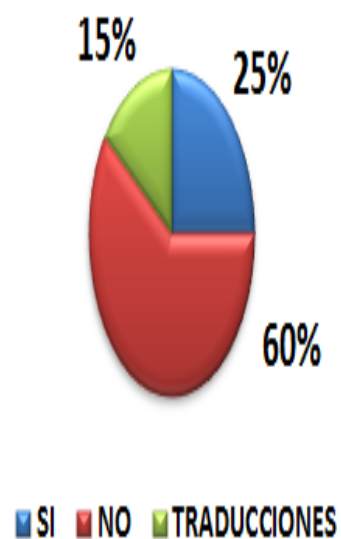
COMPRENSIÓN LECTORA LITERAL

LECTURA NARRATIVA

PARAFRASIS

GRUPO DE CASO

20 Estudiantes



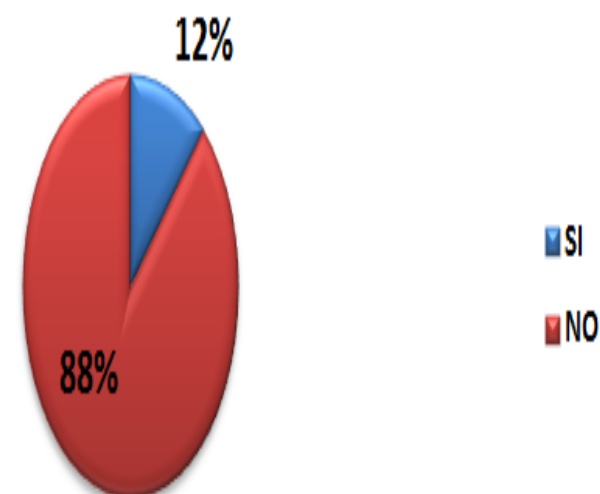
COMPRENSIÓN LECTORA LITERAL

LECTURA NARRATIVA

PARAFRASIS

GRUPO DE COMPARACIÓN

17 Estudiantes



Por otra parte, se pudo evidenciar que el programa de intervención para el grupo de Caso sí le permitió, aunque con un porcentaje mínimo, superar por primera vez al grupo de Comparación, considerando que el grupo de Comparación en la fase exploratoria obtuvo 100% favorable pero en el post-test solo obtuvo un 12% favorable. Es importante anotar que en esta fase de intervención el grupo de Comparación también tuvo la pregunta abierta, pero no la teoría instruccional (orientación metacognitiva). Esto demuestra que la dificultad del formato es mitigada con la teoría instruccional. Se espera que con el tiempo, mientras los estudiantes interiorizan esta teoría, los resultados sean mucho mejores en cada sub-categoría.

Tomando en consideración los resultados del grupo de Caso (ambas fases), podría decirse que el programa de intervención no funcionó, pero por el contrario, el hecho que no se halla considerado el formato de selección múltiple como medio para evaluar la comprensión en la fase de intervención, sino que se pidió que se elaborara una paráfrasis de dicho párrafo, esto evidencio otras falencias que deben necesariamente ser objeto de estudio y que sugieren un replanteamiento de los métodos y formatos usados para evaluar la comprensión lectora en una segunda lengua.

Prueba de las evidencias de este diagnóstico, cuando se les pide que hagan la paráfrasis, en la fase de intervención, se evidencian otras falencias como la traducción en vez de una paráfrasis y la no inclusión de ideas de apoyo sobre las cuales la idea principal se desarrollada. Cabe anotar que reconocer la idea principal y las ideas de apoyo (topic sentence y supporting details) que forman parte de la composición y estructura de párrafos (superestructura) no fue enseñado durante el programa de intervención. Es muy posible que la enseñanza explícita de este conocimiento mejore notablemente la realización de paráfrasis (Dickson et al., 1998; Englert y Thomas, 1987; Meyer, 1975; Meyer y Freedle, 1984; Oakhill y

Yuill, 1996; Richgels, McGee, Lomax, y Sheard, 1987; Taylor, 1982) citados en Hall (2005).

Por lo tanto se sugiere que se tome en consideración dicha enseñanza.

Un análisis en cuanto al reporte de la idea u oración principal y las ideas de apoyo desde la paráfrasis hecha por los estudiantes, siendo que este párrafo tenía 1 idea principal y 3 de apoyo, arrojo la siguiente información:

CARACTERISTICAS ESENCIALES A CONSIDERAR PARA CONSTRUIR UNA PARAFRASIS DEL TERCER PARRAFO				
	European explorers brought back the first tomatoes from Americas	Tomatoes are a standard ingredient in many pizzas today	At first many European thought they were poinonous. (In fact, only leaves and roots are)	For about 200 years, few people ate them.
1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3	Traducción			
4	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
6	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
8	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
9	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
10	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
11	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
12	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
13	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
14	Traducción			
15	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
16	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
17	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
18	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
19	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
20	Traducción			

Como puede apreciarse, la mayoría de los estudiantes reportan la idea principal (primera columna) pero al incluir las ideas de apoyo, estos dejan por fuera de la paráfrasis, algunas de ellas distanciándose de la idea prestada por el autor (la paráfrasis). Otras, simplemente son las traducciones que 3 estudiantes realizan del párrafo.

Por otra parte, se evidencia que no fueron reportados en su mayoría los procesos sugeridos (la Teoría Instruccional) según las instrucciones dadas, para responder al enunciado. El no haber reportes de estos procesos podría entrar en detrimento de un ejercicio reflexivo sobre los cuales los procesos cognitivos se apoyan y determinan la comprensión lectora, puesto que no existe un ejercicio repensado de la tarea cognitiva. A esto último, los educandos manifiestan que no es necesario decir que información o porque la información considerada responde al enunciado porque es obvio que se trata del párrafo indicado, pero esta idea podría ser la causa de los resultados negativos considerando que la información no es el párrafo en sí, sino la idea principal y las de apoyo sobre las cuales se debe tener una atención focalizada. Lo anterior denota que el desconocimiento y exclusión de cualquiera de estas ideas (principal y de apoyo) dista de una paráfrasis que responda y desarrolle al espíritu de lo planteado por el autor en el mismo.

Implementación de la Teoría Instruccional y su incidencia en los resultados

Con relación al proceso **How did you find the answer?** en español, ¿Cómo encontraste la respuesta? un 80% de los estudiantes (16 estudiantes) reporta haber hecho una relectura acompañada de un Scanning para identificar o extraer información relevante (fechas, creencias). Solo 1 estudiante reportó haber hecho la relectura extrayendo las ideas principales de cada párrafo (suponemos que la idea principal y de apoyo).

Por otra parte, solo un 20% de los estudiantes reportó haber hecho una lectura detenida o cuidadosa al momento de hacer la interpretación del párrafo.

Ninguno de estos da cuenta de la extracción y consideración de la idea principal y de apoyo para su posterior inclusión en una paráfrasis, solo se menciona la identificación de características dentro de la narración de las mismas desde el párrafo como un todo.

En cuanto al proceso **What information did you consider to support your decision and why?** en español, ¿Qué información consideraste para responder la pregunta y Por qué crees que esta respuesta responde la pregunta? Se evidencia que al responder **¿Qué?** nunca se menciona puesto que según muchos estudiantes la pregunta lo enuncia (el párrafo mismo). Por otra parte, en cuanto al proceso **¿Por qué?** solo fue respondido por un estudiante (5%) el cual menciona que “la respuesta estaba más q clara” pero además agrego “por un momento sentí que estaba traduciendo todo al pie de la letra, tuve que releer cuando fue necesario y trate de buscar sinónimos para que no se viera igual a la lectura”. Esta reflexión desde la teoría instruccional constituye una evaluación importante al momento de hacer una paráfrasis (Phakiti, 2006).

Sub-categoría de Paráfrasis desde la Lectura Expositiva

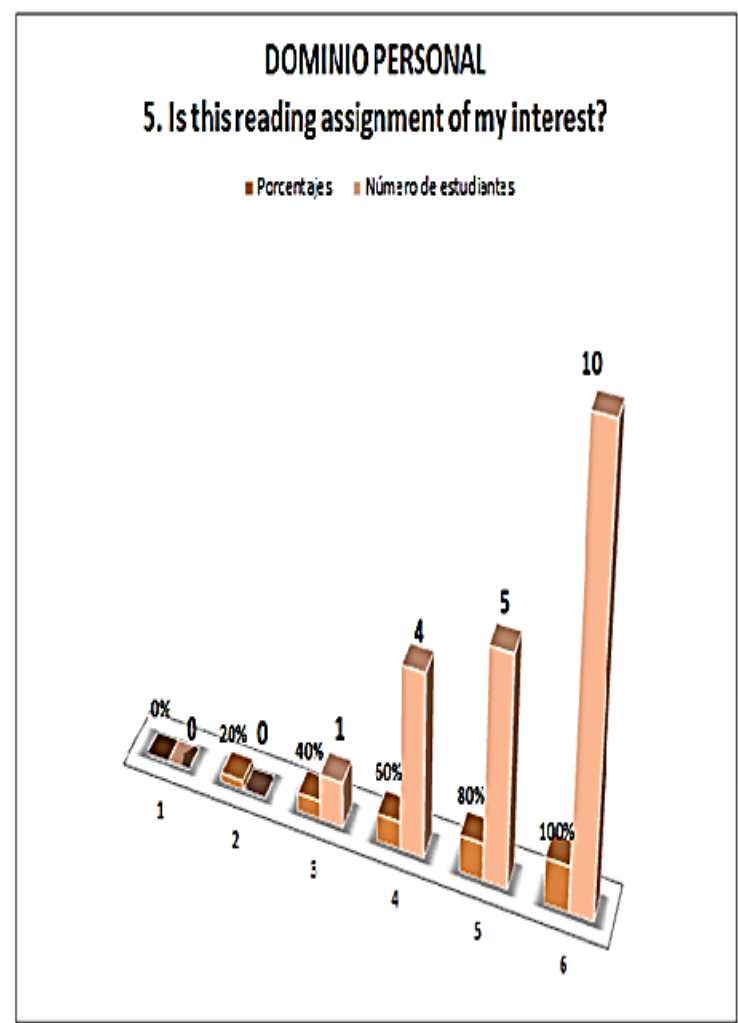
En un hecho aparentemente contradictorio y sin precedentes, se evidencia que la **paráfrasis** realizada para el texto expositivo, en la fase de intervención, los educandos del **Grupo de Caso**, obtuvieron, mejores resultados que en la fase exploratoria. De hecho, se logró superar, en gran medida, a los estudiantes del grupo de Comparación.

Todo esto, sorprende tomando en consideración que el tipo de lectura expositiva es aparentemente más difícil de leer y que el formato usado para evaluar la comprensión lectora (pregunta abierta) demanda más esfuerzo cognitivo para responder a las exigencias de la pregunta o enunciado, la única diferencia con la fase exploratoria es la teoría instruccional.

Una de las diversas maneras de explicar este acontecimiento radica en que, según el reporte de la experiencia lectora de ambas fases, la lectura expositiva usada en la fase exploratoria no fue muy del agrado de los educandos dando a conocer que “el tema no les gustó mucho”, “que se sentían desmotivados”, “que el vocabulario era técnico o difícil o simplemente desconocían muchas palabras” y que “no tenían conocimiento previo de la temática del texto” y que además “no estaban muy acostumbrados a este tipo de preguntas” y como resultado se reporta mucho realizar “deducción” al momento de responder al protocolo de escritura.

Por otra parte, el reporte realizado según la experiencia lectora de la segunda lectura usada en el programa de intervención fue no solo del agrado de ellos, sino que manifestaron “identificarse con el tema”, “tener conocimiento previo” y “familiarización con el vocabulario” que sumados todos estos permitieron la aplicación sustancial de estrategias metacognitivas para mediar dicho proceso de comprensión lectora (Phakiti, 2006).

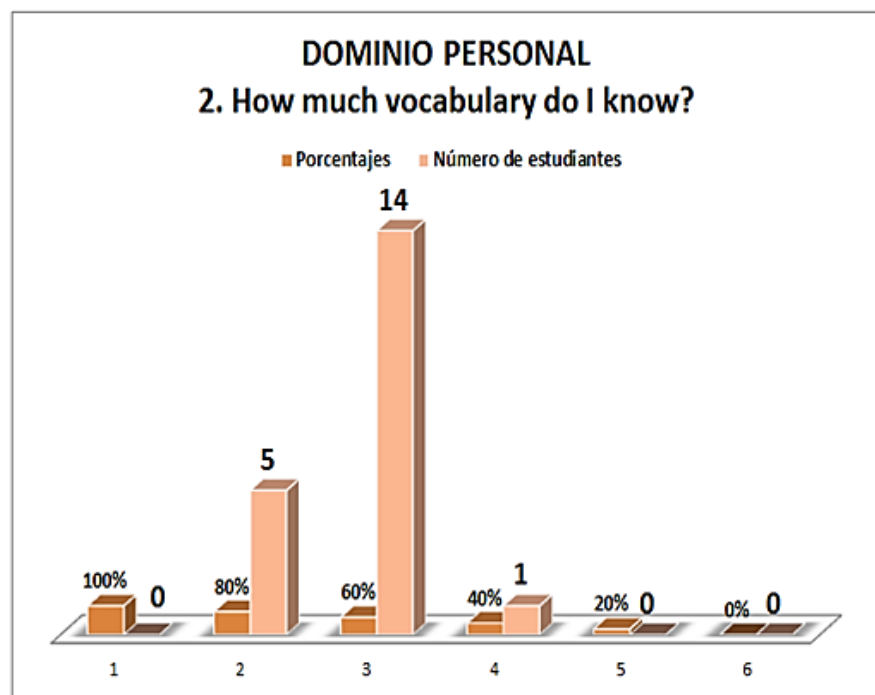
En cuanto a los resultados de la pregunta 5 del dominio personal. ¿Es esta lectura (expositiva) de tu interés?



Número de estudiantes	Porcentajes										
		En realidad para mí es de poco interés									
		Descubrí que es interesante									
		Es bueno tener conocimiento de estas cosas									
		Por mi falta de conocimiento no me interesa tanto									
		It's important									
		Ultimamente he sentido mucho interés en el medio ambiente									
		Es un tema interesante y nos afecta a todos									
		Me preocupa por el futuro de nuestro planeta									
		Es muy interesante									
		claro porque trata del daño que le hacemos a nuestro planeta									
		I love nature									
		Es de mi completo interés									
		Número de veces que se reporta este argumento									
0	0%										
0	20%										
1	40%	1									
4	60%		1	2	1						
5	80%					1	1	1	1		
10	100%							2	3	2	1

Estos resultados son totalmente diferentes y favorables en consideración con la lectura expositiva de la fase de intervención. Este cambio obedece a las decisiones y consideraciones tomadas desde la fase exploratoria y que fueron integradas al programa de intervención. Este resultado lógicamente tiene gran repercusión en el desempeño lector.

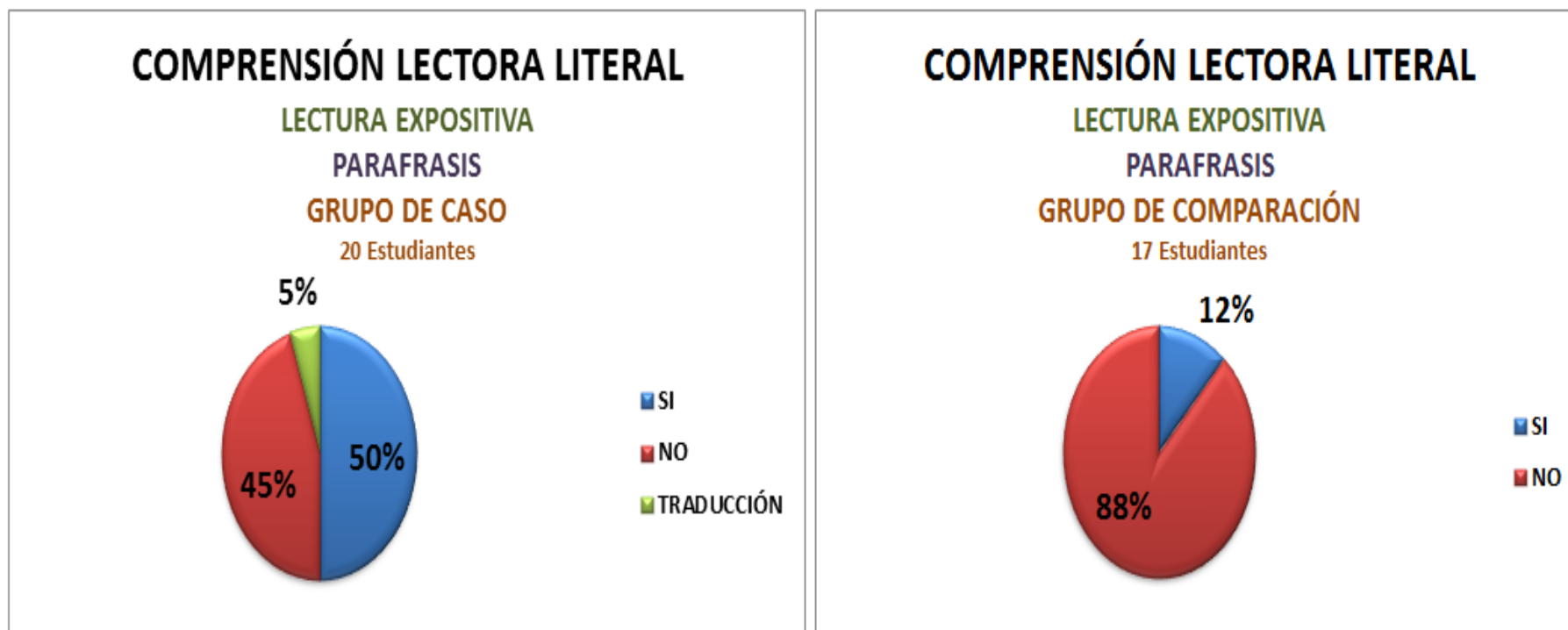
Así mismo, se suma a este resultado positivo los resultados de la pregunta 2) **¿Cuánto vocabulario reconoces?**



Número de estudiantes	Porcentajes									
		Solo tuve problemas con algunas palabras Fue muy entendible Tuve que buscar algunas palabras en el diccionario Reconozco que me falta vocabulario pero use el diccionario La lectura es bastante compleja pero uso el diccionario There are some new words for me There are many words that I don't know No es un vocabulario muy complejo Esta denso y algunas palabras no las conozco								
		Número de veces que se reporta este argumento								
0	100%									
5	80%	3	1	1						
14	60%				1	1	5	2	3	1
1	40%					1				
0	20%									
0	0%									

Aunque reconocen que aún carecen de cierto vocabulario, este es menor y además reconocen que aunque la lectura es compleja, es más entendible. Hay que decir que estas decisiones (de escogencia o diseño) deben ser tomadas muy en cuenta al momento de evaluar comprensión lectora. Los docentes están en la obligación de considerar no solo aspectos lingüísticos (Reese, 1995) y (Stahl y Nagy, 2006; Tunmer y Chapman, 2002) citados en Wei (2010) sino también psicológicos (motivación, actitud, etc.) al momento de medir estados de desarrollo como el de la comprensión lectora.

En cuanto a los resultados de esta sub-categoría, tenemos que durante la fase exploratoria, los educandos del grupo de Caso obtuvieron un 37% favorable mientras que en la fase de intervención un 50% favorable. Por otra parte, el grupo de Comparación en la fase exploratoria obtuvo un 24% favorable y en la fase de intervención un 12% favorable.



Un análisis de este resultado cuantitativo se puede también explicar desde las ideas a desarrollar para realizar la parafrasis del párrafo indicado.

CARACTERISTICAS ESENCIALES PARA REALIZAR LA PARAFRASIS DEL PARRAFO INDICADO		
A Greenpeace report revealed that the Roundtable's standards are almost meaningless because they don't include inspections of the palm oil tree plantations.(idea principal)	The road-table plants to address this problem in the next few months by certifying a small amount of oil that is says has been verifiably produced according to some sustainable standards. (idea de apoyo)	But even Roundtable vice presidents Darrel Webber admits that the process "isn't perfect", in part because liquid oils are easy to mix and nearly impossible to track. .(idea de apoyo)

Tomando en consideración lo anterior, los resultados con relación al reporte de estas tres ideas son las siguientes:

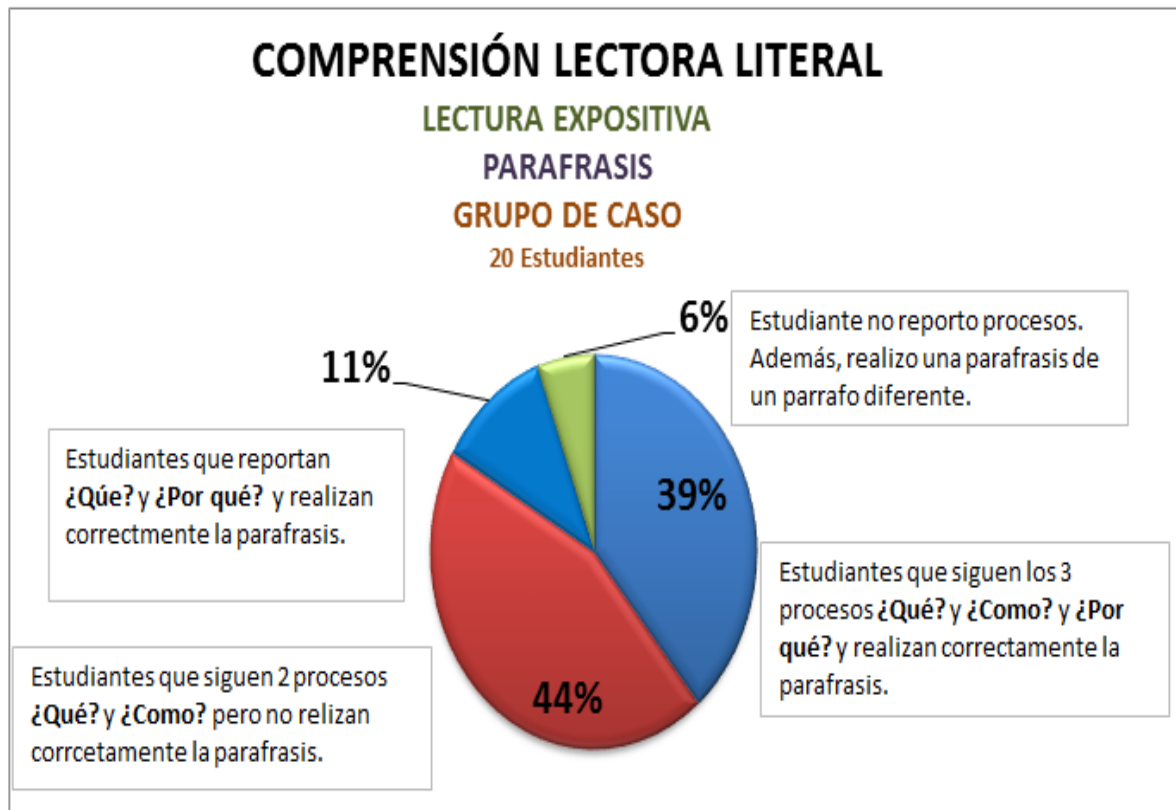
IDEAS	NÚMERO DE ESTUDIANTES																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	TRADUCCIÓN	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✗		✗	✗	✓	✗	✓	✗	✓	✓	✓	✗	✗	✓

En este cuadro se puede ver que 10 de los 20 estudiantes reportan la idea principal y las 2 ideas de apoyo. Además, según el análisis hecho a esta sub-categoría, estos educandos no solamente reportan las 3 ideas sino que también hacen una parafrasis correcta del párrafo, correcta en términos de desarrollo de

las ideas, en sinonimia, coherencia, cohesión, respetando el espíritu de la misma (idea planteada por el autor)...etc.

Al comparar estos resultados con los reportes de las preguntas que hacen parte de la Teoría instruccional, estos son los resultados:

Implementación de la Teoría Instruccional y su incidencia en los resultados



De esta representación gráfica se puede ver que:

- El 39% de los estudiantes que realiza correctamente la paráfrasis del párrafo reportan las 3 preguntas metacognitivas de la Teoría Instruccional. Esto indica que el responder estas preguntas sí favorece al desempeño lector. Además, tomando en consideración los resultados, también favorables del 11% de los estudiantes (para un 50%), hay que decir que en la medida en que estas

preguntas se respondan, aunque no sean todas, aparentemente y según reporte, aun así el resultado es favorable.

- Contrariamente, el hecho de responder las preguntas **How did you find the answer?** en español, ¿Cómo encontraste la respuesta? Y la segunda pregunta **What information did you consider to support your decision** sin responder la tercera **and why?** en español, ¿Qué información consideraste para responder la pregunta y Por qué crees que esta respuesta responde la pregunta? resulta en un desempeño lector no favorable. Lo anterior se analizó desde las respuestas y los reportes de la Teoría Instruccional. De cierta forma, no responder a una evaluación reflexiva del proceso y producto del ejercicio de comprensión lectora “demuestra poca efectividad de las estrategias metacognitivas (Anderson, 1991; Barnett, 1988; Bernhardt, 1986; Block, 1992; Carrell, 1984, 1989, 1991; Purpura, 1997, 1998, 1999; Salataci y Akyel, 2002; Alderson, 2000; Chamot et al., 1989; Yang, 2002), poca conciencia en cuanto a cómo abordar la lectura (Baker y Brown, 1984) y por ende deficiencias en cómo hacer uso de estrategias metacognitivas para monitorear la comprensión de los textos” (Pitts, 1983) citados por Pakhiti (2006).

NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

Sub-categoría de Coherencia Inferencial

En cuanto a la sub-categoría, coherencia inferencial desde una lectura narrativa, el **Grupo De Caso** logra superar los resultados obtenidos en la fase exploratoria (87% favorable) con relación a los obtenidos por este mismo grupo en la fase de intervención (95% favorable) demostrando con ello que la Teoría Instruccional sumada a la enseñanza del conocimiento acerca de la cognición (conocimiento declarativo, procedimental y condicional), el modelamiento de las estrategias metacognitivas (MARSI), la inclusión de aspectos psicológicos (motivación,

interés, etc. de los estudiantes), cognitivos y lingüísticos desde el diseño o escogencia de la lectura mejoran el desempeño lector de los educandos.

En cuanto al **Grupo De Comparación**, en la fase exploratoria obtuvo un 95% favorable y en la fase de intervención un 100%, mejorando su registro. Esto demuestra que es un grupo con buen desempeño lector, pero también hay que agregar que en esta instancia se debe mayormente señalar y/o hacer una conexión sobre el texto bastante explícita, pero cuando se tiene que construir una respuesta más elaborada el desempeño de este grupo no es favorable, como lo es el caso de las dos paráfrasis (lectura narrativa y expositiva) en donde fue ampliamente superado por el grupo de Caso.

En cuanto a los resultados de esta sub-categoría, estos son los resultados para ambos grupos:

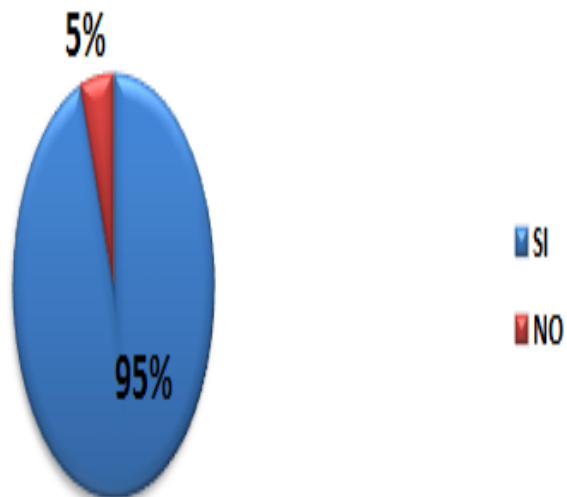
COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

LECTURA NARRATIVA

COHERENCIA INFERENCIAL

GRUPO DE CASO

20 Estudiantes



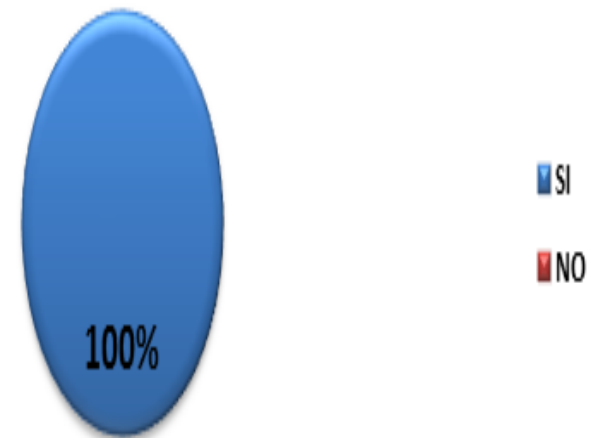
COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

LECTURA NARRATIVA

COHERENCIA INFERENCIAL

GRUPO DE COMPARACIÓN

17 Estudiantes



Implementación de la Teoría Instruccional y su incidencia en los resultados

En cuanto a la pregunta **How did you find the answer?** en español, ¿Cómo encontraste la respuesta? un 90% reporta haber hecho relectura de solo el párrafo que contiene la palabra clave “dough” a través de un scanning. Solo un 10% reporta haber hecho una relectura de la oración indicada. Por otra parte, un 50% reporta hacer uso de sus conocimientos gramaticales (pronombres objeto y sujeto) para guiarse y responder adecuadamente. El otro 50% reporta haber reemplazado el pronombre “it” por el sustantivo “dough”, lo cual en términos más específicos es igual al reporte de arriba. Esto último, y en concordancia con los resultados, sugiere que esta coherencia inferencial o inferencias anafóricas pueden responderse favorablemente siguiendo los procesos aquí identificados.

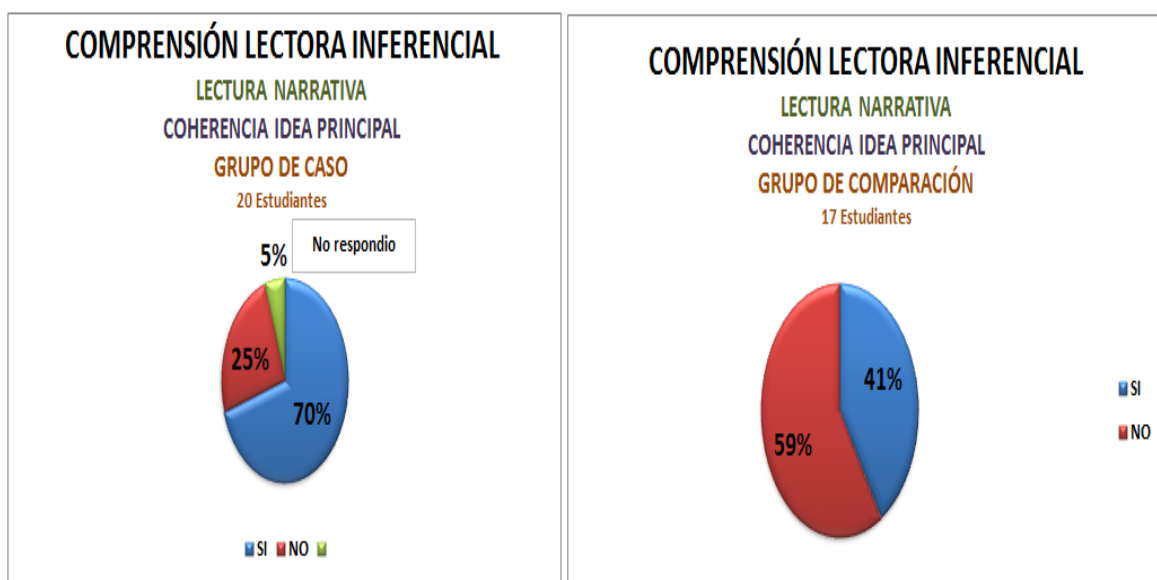
Por otra parte, en cuanto a la segunda pregunta, **What information did you consider to support your decision and why?** en español, ¿Qué información consideraste para responder la pregunta y Por qué? la mayoría de los estudiantes (80%) reporta como única respuesta la palabra “dough” u oración en donde se encuentra esta palabra seguido de una explicación gramatical del porque esta palabra corresponde al pronombre “it” siendo esta la pregunta de la coherencia inferencia/inferencia anafórica. El 20% restante de los estudiantes no responde esta pregunta. En cuanto a ¿why? en español ¿Por qué? el 75% de los estudiantes dicen que el conocimiento gramatical que poseen sobre esta inferencia les permite responder esta pregunta con seguridad.

Tomando en consideración esta última respuesta, es importante resaltar la enseñanza sobre la identificación de Inferencias tanto anafóricas como catafóricas puesto que ambas fundamentan la transición de inferencias locales (sean estas implícitas o explícitas) hacia otras inferencias de contextos más globales como las que se discuten más adelante en este nivel de comprensión lectora.

Sub-categoría Identificación de la Idea Principal

En esta sub-categoría, identificación de la idea principal, durante la fase exploratoria, el **Grupo De Caso** obtuvo un 79% de resultado favorable, pero disminuyó a un 70% en la fase de Caso. A pesar de esta disminución, superó el resultado del **Grupo De Comparación**, el cual durante la fase exploratoria tuvo un 67%; y en la fase de intervención un 41%.

Estos son los resultados en esta fase:



Al realizar un análisis de los reportes hechos en la fase de intervención, se concluyó que:

- El 25% negativo (color rojo) corresponde a respuestas redactadas en inglés. Al analizar estos reportes se evidencia que existían varios impedimentos de tipo lingüístico (falta de vocabulario, construcción de estructuras gramaticales, conectores, coherencia y cohesión) lo cual no posibilitó el desarrollo de las ideas (ideas claras y entendibles) sobre las cuales se apoya el resultado o respuesta a este enunciado. Algunas de estas evidencias son:

Respuesta del alumno

“Mostrar un pequeño resumen acerca de where does pizza come from and who made the first one doing a short historic information from the past to the current”.

El análisis a este reporte señala que:

1. Inicia en español,
2. describiendo lo que para este estudiante la idea principal es, pero no describe nada, puesto que las estructuras que usa para este fin son preguntas en sí mismas. Además,
3. el artículo indefinido “a” no se usa con el sustantivo “information” por ser este incontable. Por otra parte,
4. al finalizar solo hace referencia a “information from the past to the current” siendo esta descripción muy general y además la idea está incompleta.

Todo esto podría sustentar el porqué es necesario investigar y tomar decisiones acerca del uso de la segunda lengua para responder a preguntas donde se evalúa el estado de desarrollo de los niveles de comprensión lectora en una segunda lengua. Por otra parte, está la idea de responder a esta medición desde la lengua materna siendo que la comprensión misma se hace en segunda lengua. De hecho, sería necesario investigar sobre la influencia de la lengua materna en procesos de comprensión lectora en segunda lengua.

Estas son algunas de las respuestas hechas en lengua materna y que demuestran total desarrollo de ideas o argumentos, según la respuesta suministrada en el texto guía para la lectura.

Respuestas:

“de donde proviene la pizza, quienes fueron los primeros en crearla y los ingredientes que componen o hacen de ella la pizza”, “hablarnos de los ingredientes de la pizza y un poco de su origen”.

Es necesario aclarar que el uso del español, no garantiza que la respuesta al enunciado sea la correcta. Ejemplo de esta índole son, por ejemplo:

Respuesta	Reporte Introspectivo
“Alto consumo de pizza en el mundo”.	“El reading en general hace énfasis en dicho alimento. When the text become difficult, I read aloud to help me understand what I read: I try to guess the meaning of unknown words or phrases”.
“Dar a conocer la procedencia de la pizza”.	“Por el título y considerando que en las primeras líneas se hace un recuento de la procedencia de la pizza”.

De acuerdo a Swain (1995), “cuando los estudiantes producen inglés, ellos probablemente sienten el vacío entre lo que *quieren* decir y lo que *pueden* decir, lo cual conduce a que ellos reconozcan esas estructuras o elementos del lenguaje que desconocen, o que conocen parcialmente” citado por Zhang (2009). Así mismo, (Wolf 1993, p. 476) reporta haber encontrado un número considerable de investigaciones que sugieren que “inclusive en los niveles más altos de aprendizaje del idioma en estudio, la habilidad de los estudiantes para demostrar lo que han entendido es limitado, lo cual queda de manifiesto al momento de ser evaluados”.

Implementación de la Teoría Instruccional y su incidencia en los resultados

El reporte de la Teoría Instruccional se hará atendiendo al 70% favorable de desempeño lector obtenido por estos estudiantes en esta sub-categoría.

En cuanto a los reportes de la Teoría Instruccional, estos son los resultados:

PROCESOS	NÚMERO DE ESTUDIANTES																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
¿Cómo?	✓	?	✓	✓	?	✓	?	✓	✓	✓	?	✓	✓	✓	✓	?	✓	?	?	?
¿Qué?	✓	?	✓	✗	✗	✓	✗	✗	✓	✓	?	?	✓	✓	?	✗	✓	✗	✓	?
¿Por qué?	✗	?	✗	?	✗	✓	✗	?	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✗	✗	?	✗	✓	✓
RESULTADO	SI	?	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	NO	NO	SI	NO	SI	SI

✓	Los argumentos reportados contribuyen a la identificación de la idea principal.
✗	Los argumentos reportados no contribuyen a la identificación de la idea principal.
?	No reporto nada.
SI	Si logra el objetivo de la pregunta
NO	No logra el objetivo de la pregunta

Tomando en consideración este cuadro, para la pregunta **How did you find the answer?** en español, ¿Cómo encontraste la respuesta? se puede apreciar que de los 14 estudiantes (23%) que respondieron correctamente está sub-categoría, 9 de ellos, es decir, el 15,2% respondió a la pregunta de la Teoría Instruccional; mientras que un 8,3% no la reporto pero aun así respondió correctamente. Esto indica que el hecho de poder juzgar la utilidad de la pregunta metacognitiva (La Teoría Instruccional) desde los reportes de esta, en correlación con las respuestas sean positivas o negativas, demuestra su validez dentro del desempeño lector de los estudiantes. Claramente se evidencia que el responder la pregunta de la Teoría Instruccional (15.2%) son mejores los resultados que cuando no se reporta (8.3%) aunque el resultado también sea favorable.

En cuanto a la pregunta **What information did you consider to support your decision and why?** en español, ¿Qué información consideraste para responder la pregunta y Por qué?, los resultados para estas dos preguntas son muy parecidos a la pregunta de la Teoría Instruccional anterior.

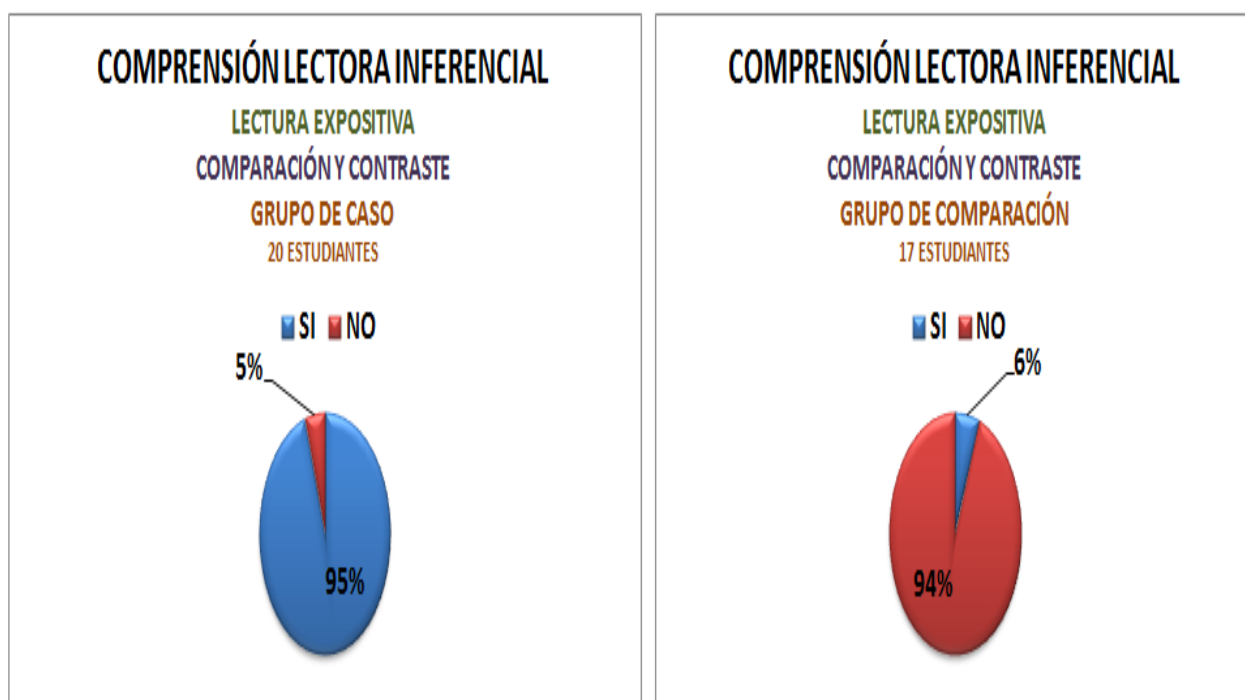
Para estas dos preguntas de la Teoría Instruccional los resultados son los mismos. De los 14 estudiantes (23%) que respondieron correctamente está sub-categoría, 8 de ellos, es decir, el 13,3% respondió a la pregunta de la Teoría Instruccional; mientras que un 10% no la reportó pero aun así respondió correctamente. Nuevamente, los resultados cuando se responde la pregunta de la Teoría Instruccional son mejores que cuando no se reporta aunque el resultado también sea favorable.

Por otra parte, en cuanto al grupo de Comparación, en la mayoría de los reportes se evidencia mucha “deducción” como reporte a las preguntas de los procesos llevados a cabo para responder a la pregunta al igual que el uso del título para inferir la idea principal. En otras ocasiones se traslada no solo la respuesta, sino también el mismo proceso cognitivo del cuestionario declarativo a la hoja de respuesta del examen de comprensión lectora, es decir que se quedan con la idea general extraída de un skimming de 10 minutos y la dejan como respuesta, no se están tomando un tiempo más prudente para resolver el enunciado, así como también se da el caso que la respuesta de la idea general (desde el cuestionario declarativo) es mejor que la reportada como idea principal. Por último, nuevamente se está reportando en inglés, en donde 2 de los 4 reportados no responden a la demanda del enunciado.

Sub-categoría Comparación y Contraste

Al comparar los resultados positivos de ambos grupos en ambas fases, **Grupo De Caso**, fase exploratoria (12%) y fase de intervención (95%) y los resultados del **Grupo De Comparación** fase exploratoria (43%) y fase de intervención (6%) se evidencian grandes diferencias en el desempeño lector y por lo tanto en el estado de desarrollo de la comprensión lectora en inglés como segunda lengua. Se puede ver que el grupo de Caso no solamente se ha superado asimismo sino que también ha superado al grupo de Comparación.

En esta fase, los resultados arrojan que solo 1 estudiante respondió incorrectamente al enunciado: Lo anterior considerando que reporto un punto de vista personal con relación a lo planteado por el autor, tomando distancia de algunas de las ideas planteadas en el párrafo. Inclusive deja de reportar algunas de las ideas de apoyo de la idea principal obviando con ello algunas de las características objeto de comparación y contraste en este párrafo.



En esta sub-categoría se comienzan a evidenciar respuestas mucho más elaboradas, más detalladas y precisas en cuanto que no solo las ideas que componen el párrafo son consideradas y desarrolladas sino que cada una de las características propias del ejercicio de comparación y contraste son enunciadas y discutidas. De hecho, en una de estas evidencias se aprecia la Teoría Instruccional. Un ejemplo de esto es:

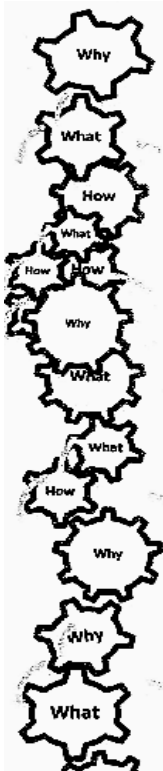


Reading: Clean hair or clean air?

2) What contrast does the author make concerning palm oil and canola oil use?

El contraste que hace el autor es que la palma de aceite es producida en partes del mundo donde viven animales y habitan personas lo que afecta la vida de los animales y la contaminación ambiental; En contraste el aceite de canola es producido en áreas sensibles ecológicamente. Esto significa que gente debe reemplazar la palma de aceite por aceites vegetales más saludables (aceite de canola).

→ Me dirigí al parágrafo #8. En ese parágrafo hablo de el reemplazo de la palma de aceite por el aceite de canola. Entonces leí un par de veces para de sacar o obtener el contraste que el autor hace entre ellas; encontré lo escrito anterior porque es lo que a través de la lectura respondí más acertadamente esta pregunta.



Reading: Clean hair or clean air?

2) What contrast does the author make concerning palm oil and canola oil use?

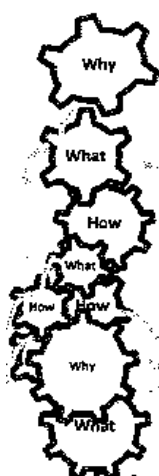
Con ambas se pueden crear los mismos productos con muy poca diferencia en precio y calidad, el artículo plantea también que en la mayoría de los casos la competencia para los productos elaborados con "palm oil" son productos elaborados con "canola oil" pero con una diferencia muy relevante para mí.

El autor contrasta el efecto que estas causan al decir que el aceite de canola viene de áreas ecológicamente más sensibles.

Por otra parte, se nota que los reportes en inglés son menos elaborados, menos descriptivos y menos discutidos. Por ejemplo:

WRITING-DOWN PROTOCOLE

WHAT DID YOU DO TO ANSWER THE QUESTION?
 (How did you find the answer? What information did you consider to support your decision and Why?



Reading: Clean hair or clean air?

2) What contrast does the author make concerning palm oil and canola oil use?

I think that the author think that people who produce palm oil is doing a destructive in the planet and in the world, if we produce canola oil you can help to save the planet, because you don't destroy the plants and you can have a healthier vegetable oils.

En cuanto al grupo de Comparación, se evidencia mucha confusión en cuanto a que no se reporta una comparación y contraste de la información sino algo muy parecido a una paráfrasis de la información a comparar y contrastar. Por otra parte, al realizar ésta “muy parecida a una paráfrasis” se dejan de incluir algunas ideas de apoyo sobre las cuales se encuentran las características conforman la comparación y contraste. Además, algunas de estas ideas se desarrollan o argumentan bajo experiencias o puntos de vistas personales o simple deducción. Por otra parte, las preguntas del protocolo de escritura no son reportadas por los estudiantes en un 70%. Esto se hace más notorio en la medida que trascienden en los niveles de comprensión lectora. Es decir, en la misma medida en que las Sub-categorías son más exigentes, en esta misma medida se deja de reportar los procesos llevados a cabo para responder a la pregunta. el otro 30% solo reporta “relectura y Scanning”.

Implementación de la Teoría Instruccional y su incidencia en los resultados

Con relación al reporte de procesos Metacognitivos, como Teoría Instruccional, para la pregunta **How did you find the answer?** en español, ¿Cómo encontraste la respuesta? Se evidencia que esta es resuelta en un 50%. Algunas de las estrategias de lectura metacognitivas identificadas son: relectura; Scanning para identificar palabras claves objeto de comparación y contraste (precio y cualidades de ambos productos y su relación con el medio ambiente) siendo estas palabras los detalles específicos desarrollados en las ideas de este párrafo. Es posible que estas sean las estrategias más importantes de localización en esta pregunta siendo que la identificación de los aspectos (detalles específicos) junto con sus características es la esencia para una buena respuesta. Se considera que el hecho de haber sugerido, desde el programa de intervención, distanciarse de las opiniones y experiencias personales al momento de resolver las sub-categorías contribuyo mucho para de esta manera evitar contaminar y/o distorsionar la realidad planteada por el autor.

En cuanto a la pregunta **What information did you consider to support your decision and why?** en español, ¿Qué información consideraste para responder la pregunta y Por qué? se evidencia un reporte del 60% de esta pregunta. Los reportes para esta pregunta solo dan mención del párrafo del cual se pide que ese realice la paráfrasis. Algunos estudiantes dicen hacer relectura inclusive del párrafo anterior al de la paráfrasis (10%) y un (30%) no responde esta pregunta, solo se escribe comúnmente la frase “es obvio, la pregunta lo dice”.

Con relación a la pregunta **why?**, ¿Por qué?, esta fue resuelta en un 70% de los estudiantes. Los reportes dejan claro que en esta sub-categoría necesariamente había de hacer una lectura detallada de la información (Scanning) para identificar qué aspectos el autor uso para contrastar y además señalar la información que giraba en torno a estas palabras claves. Se menciona que “lo importante es

identificar que se contrasta y las características de ambos productos y su influencia en el mundo, las consecuencias”. Evidencia de esto son algunos de los scanner reportados en esta sub-categoría. Por otra parte, un 30% de los educandos no reporta esta pregunta.

Una importante deducción, tomando en cuenta los porcentajes reportados en la Teoría Instruccional desde la lectura expositiva, es que al parecer, en la medida que las sub-categorías son más exigentes los estudiantes ven la necesidad de recurrir a procesos Metacognitivos para tener un mejor desempeño lector. Contrariamente, cuando las sub-categorías obedecen a niveles de exigencia aparentemente “más sencillos o bajos “estos reportes disminuyen dejando los procesos para responder a estas sub-categoría sin una planeación, monitoreo y evaluación del mismo.

Sub-categoría Identificación de la Opinión del Autor

Los resultados del **Grupo De Caso**, fase exploratoria son de un 21% favorable, mientras que en la fase de intervención fue de un 70% (14 de 20 estudiantes lograron responder de manera asertiva a la pregunta), dando argumentos validos y acorde a la realidad planteada por el texto. Este resultado sugiere un desarrollo en los procesos metacognitivos para responder a esta sub-categoría. Lo anterior demuestra que estos estudiantes son “capaces de actuar y comportarse de forma razonable, consciente, crítica, y ser capaces de valorar con rigor y ponderación, hechos, acciones y opiniones” (Santiuste et al. (2001, pp.123) citado por Marciales (2003).

COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

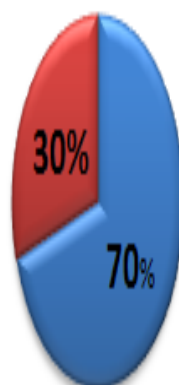
LECTURA EXPOSITIVA

OPINION DEL AUTOR

GRUPO DE CASO

20 ESTUDIANTES

SI NO



COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

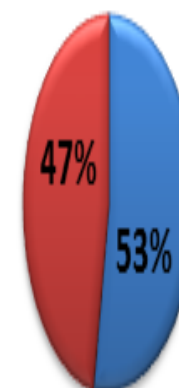
LECTURA EXPOSITIVA

OPINION DEL AUTOR

GRUPO DE COMPARACIÓN

17 ESTUDIANTES

SI NO



En cuanto al **Grupo De Comparación**, al comparar las dos fases se evidencia que este grupo se supera así mismo siendo que en la fase exploratoria obtuvo un 29% y en la fase de intervención un 53%. Existen varias explicaciones para esta mejoría del desempeño lector, argumentos que pueden también ajustarse al grupo de Caso para explicar casos como este.

- Primero: la experiencia lectora de la lectura expositiva de la fase de Caso y de intervención son completamente diferentes, siendo la experiencia lectora de la lectura de la fase de intervención muy positiva con relación a la de la fase exploratoria. Lo cual permite que los estudiantes hagan más uso de estrategias metacognitivas producto de la motivación, interés y actitud, etc. que les genera el tema de esta lectura.
- Segundo: esta sub-categoría, en la fase exploratoria, se sustenta/responde sobre argumentos basados en experiencias propias. En la fase de intervención los estudiantes analizan más, son más selectivos y críticos al momento de tomar una decisión, de responder a esta sub-categoría.
- Tercero: en la fase exploratoria un 40% de los estudiantes reportan haber respondido a esta sub-categoría por descarte (recordemos que en la fase exploratoria se usó el método de selección múltiple y por ende el reporte del protocolo responde a esta elección). Alderson (2010) sugiere que el hecho de tener opciones de selección múltiple (opciones construidas sobre distractores y/o realidades imaginarias planteadas por el diseñador de la prueba) que buscan engañar a quienes toman el examen (rol que sería muy cuestionable de un pedagogo) se genera con ello un grado más de dificultad para aquellos que no cuentan con un nivel de conciencia metacognitiva plausible. Por otra parte, el hecho de poder, en la fase de intervención mediante una pregunta abierta, les permitir a los estudiantes una construcción más repensada de su respuesta producto de niveles de pensamiento más alto sumado a estas nociones aquí mencionadas.

Implementación de la Teoría Instruccional y su incidencia en los resultados

Con relación al reporte de procesos Metacognitivos, como Teoría Instruccional, para la pregunta **How did you find the answer?** en español, ¿Cómo encontraste la respuesta? se evidencia que solo 4 estudiantes (20%) no reporta esta pregunta mientras que 16 estudiantes (80%) sí responde a esta pregunta. Las evidencias muestran que las estrategias reportas corresponden a una relectura de varios párrafos con el propósito de identificar y asociar palabras claves y argumentos, hechos reales y opiniones, (proceso que sugiere un Scanning, Skipping, análisis y evaluación de esta información) dados por el autor y establecer conexiones semánticas con la pregunta.

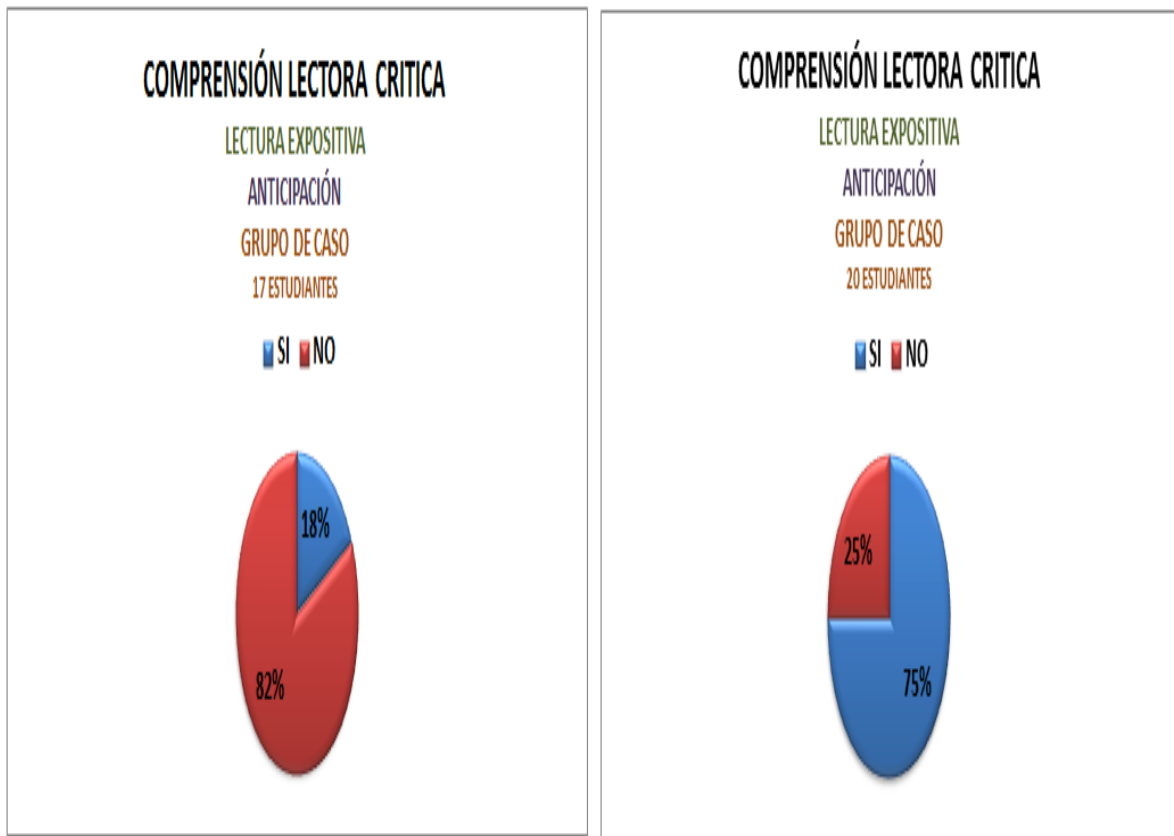
En cuanto a la pregunta **What information did you consider to support your decision and why?** en español, ¿Qué información consideraste para responder la pregunta y Por qué? los estudiantes reportan los párrafos 9, 10 y 11 párrafos en los cuales, de hecho, se responde a la sub-categoría.

NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA METACOGNITIVO

Sub-categoría Anticipación

Para el nivel de comprensión lectora crítico, el desempeño lector de los estudiantes del **Grupo De Caso**, en la fase de intervención, fue muy superior al alcanzado en la fase exploratoria. Los resultados en la fase exploratoria muestran que solo 3 estudiantes de 21 (12%) responde de manera favorable esta sub-categoría mientras que en la fase de intervención 15 de 20 estudiantes (75%) obtiene resultados favorables. En cuanto al **Grupo De Comparación**, durante la fase exploratoria obtuvo un 29% favorable, pero en el post-test su desempeño lector bajo un poco más (18%) para las respuestas correctas.

Lo anterior se representa de la siguiente manera:



Implementación de la Teoría Instruccional y su incidencia en los resultados

En cuanto a los estudiantes que están dentro del 75%, en relación al reporte de procesos Metacognitivos, como Teoría Instruccional, para la pregunta **How did you find the answer?** en español, ¿Cómo encontraste la respuesta? se evidencia una mirada abarcadora pero incluyendo aspectos y detalles para sostener una visión en cuanto a lo que podrían estas empresas enfrentar o hacer en el futuro, las acciones que deberán tomar para poder subsistir en el mercado y ser competitivas.

En cuanto a la pregunta **What information did you consider to support your decision and why?** en español, ¿Qué información consideraste para responder la

pregunta y Por qué? se evidencian pequeños resúmenes. No se recurre a un corte y pegue de información o traducción o punto de vista personal. Se está dejando de responder solo una palabra, oración o sencillamente mencionar un decir el párrafo en cual se encuentra la respuesta, sino la sumatoria de diferente párrafos desde una relectura focalizada, resaltando y analizando aspectos específicos para organizar una respuesta.

En cuando al 25% negativo, se evidencio que estos estudiantes solo reportan “relectura de párrafos”. Al analizar las respuestas se encuentra que todos responden a esta sub-categoría de manera errónea porque no solo se limitaron a responder desde la identificación de aspectos planteados, descritos o suministrados por autor, de hecho, pareciera que respondieran a la pregunta “¿En qué podría afectar o incidir la prohibición de la comercialización del aceite de palma? y no ¿Cómo podría afectar o incidir la prohibición de la comercialización de la palma de aceite? Siendo esta última la pregunta a la cual se le debe dar respuesta en esta sub-categoría. En la primera pregunta solo reportaron información literal del texto. Pero la segunda lectura no solamente cuestiona sobre aspectos literales o explícitos, sino también cómo estos afectan estas empresas en el tiempo y que acciones deberán asumir para permanecer comercialmente vigentes. Esta misma equivocación fue cometida por los estudiantes del **grupo de Comparación**.

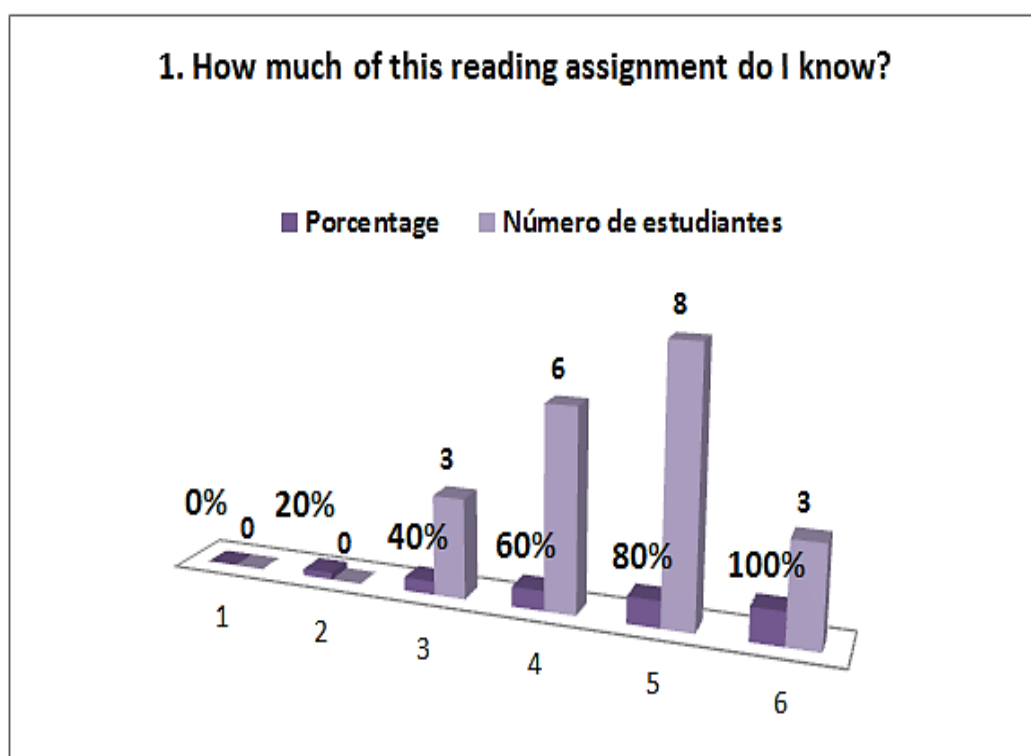
Hay que resaltar que del grupo de Caso ningún estudiante dejo en blanco las preguntas de la Teoría Instruccional. Lo anterior sin considerar si estaban sus respuestas correctas o no. Lo importante es que de estos reportes se puedan generar nuevas intervenciones.

7.2 EXPERIENCIA LECTORA DE LOS ESTUDIANTES

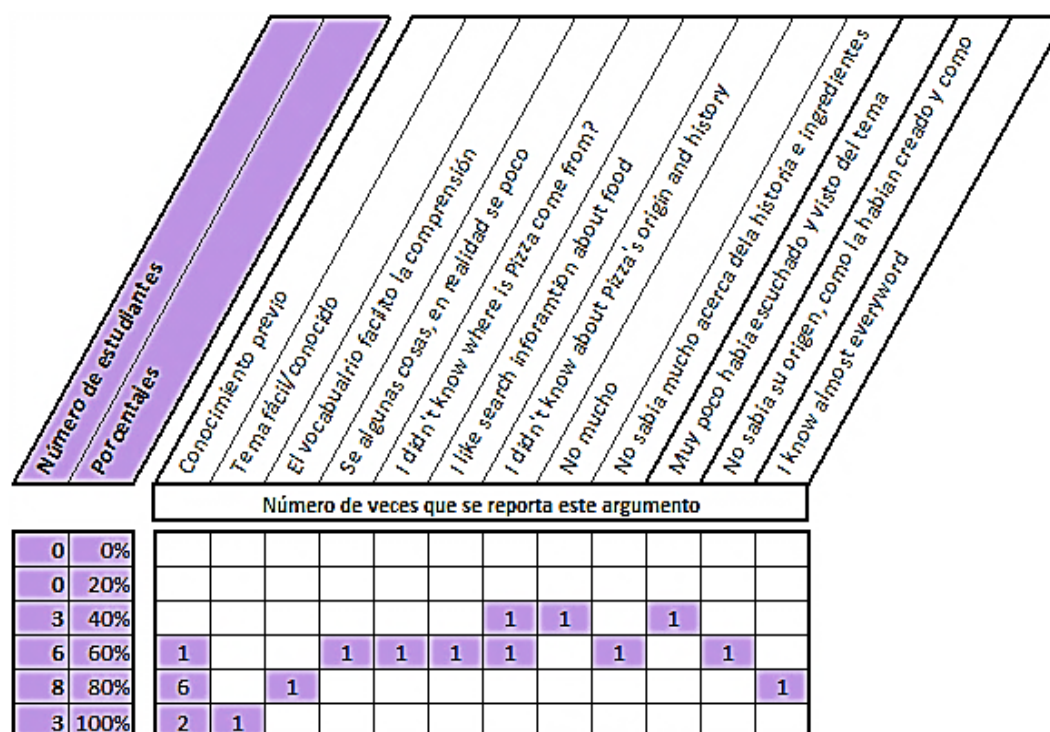
LECTURA NARRATIVA

Dimensión Personal

En cuanto a la dimensión personal, en la primera pregunta, **1. How much of this reading assignment do I know?** en español, **¿Cuánto conocimiento tengo acerca del tema de la lectura?**



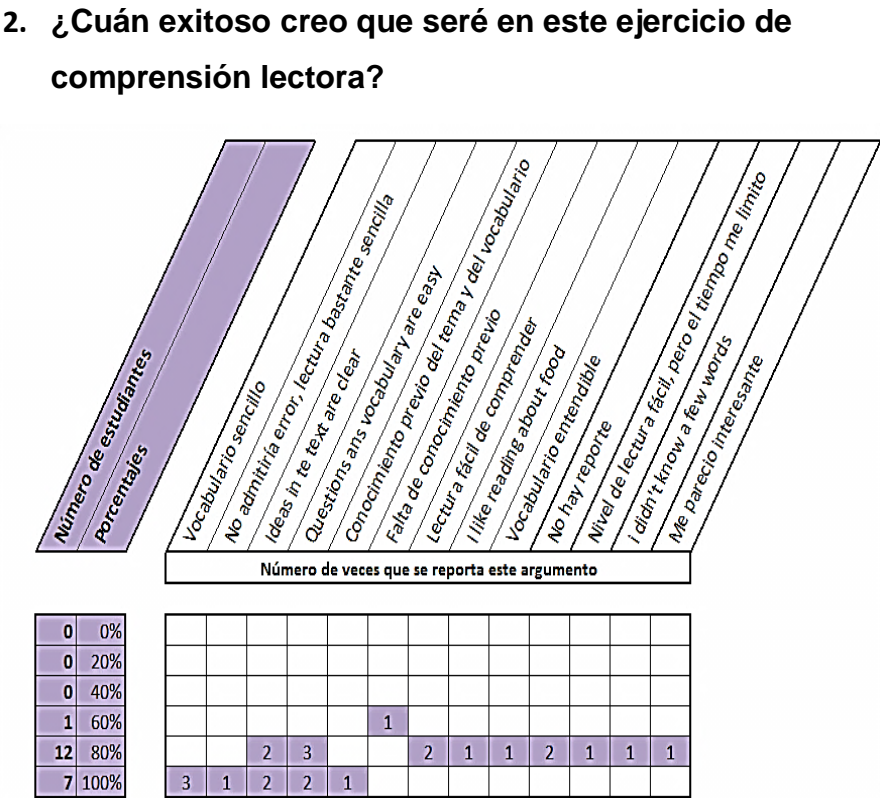
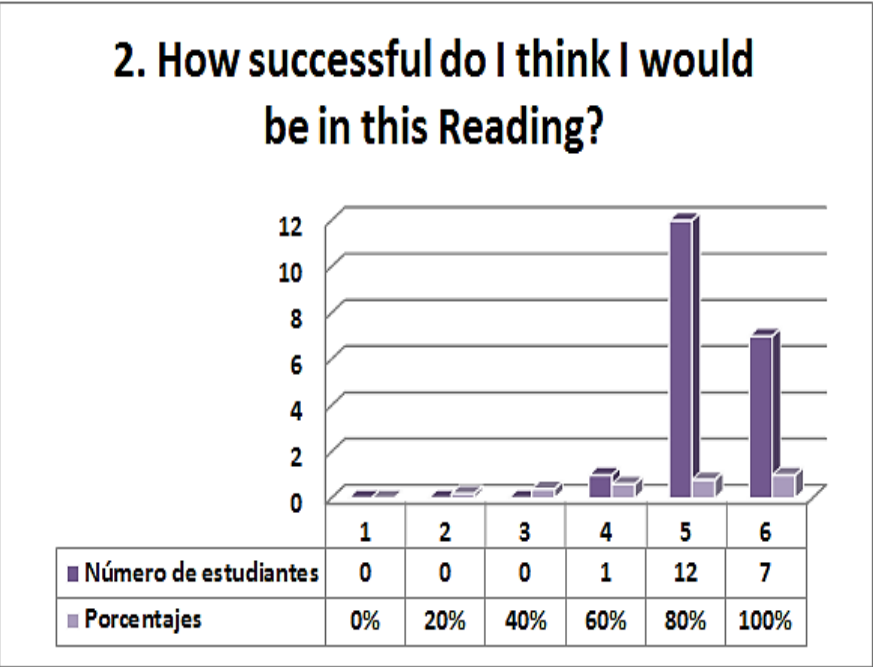
La grafica muestra el número de estudiantes que escogen cada uno de los porcentajes a manera de representar cuanto conocimiento previo o base tienen sobre el tema de la lectura. Se evidencia que los mayores porcentajes son los más escogidos por los estudiantes, siendo 80% el porcentaje mayormente escogido. Al hacer un análisis de los argumentos en torno a estas escogencias vemos que:



Estos reportes evidencian que las falencias cognitivas de los estudiantes no van más allá del desconocimiento del origen de la Pizza, pero no se hace mención alguna de reportes en donde se manifiesta desagrado del tema o desinterés. De igual manera, se evidencian reportes favorables con relación a los aspectos lingüísticos. Es necesario decir que estos reportes favorables, desde esta lectura rápida, no necesariamente garantizan un desempeño lector exitoso, prueba de esto son algunos resultados no muy favorables en algunas de las sub-categorías desde la lectura narrativa en donde para alcanzar un desempeño lector exitoso, es necesario implementar estrategias metacognitivas y conocer la estructura del texto.

Al contrastar estos resultados con los reportes de la segunda pregunta, **2. How successful do I think I would be in this Reading?** en Español, **2. ¿Cuán exitoso creo que seré en este ejercicio de comprensión lectora?** Los estudiantes respondieron:

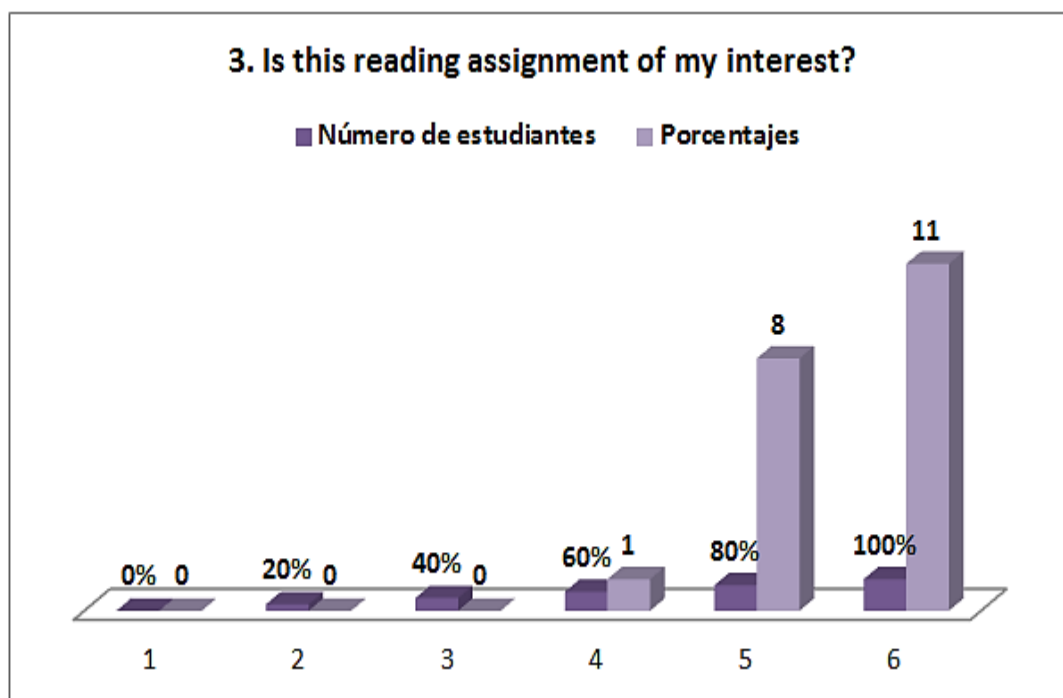
Considerando los resultados de esta pregunta con relación al desempeño lector de los estudiantes, se podría decir, según esta gráfica, que los estudiantes, contrariamente a los reportes de la pregunta anterior, **1. ¿Cuánto conocimiento tengo acerca del tema?**, se auguran un desempeño lector muy alto, considerando que los porcentajes 80% y 100% fueron escogidos por 19 de 20 estudiantes. Esta alta percepción en cuanto al desempeño en la lectura se representa bajo los siguientes argumentos:



Según estos reportes, con excepción de 1 estudiante que escogió el 60%, el resto reportan argumentos favorables en cuanto al tema (en el cual manifiestan tener “conocimiento previo”, “tema interesante”, “fácil”, “entendible y con ideas claras”).

En cuanto al vocabulario, reportan que es “sencillo”, “fácil y entendible”) y que “las preguntas fueron fáciles” solo dos estudiantes reportan esta última cualidad).

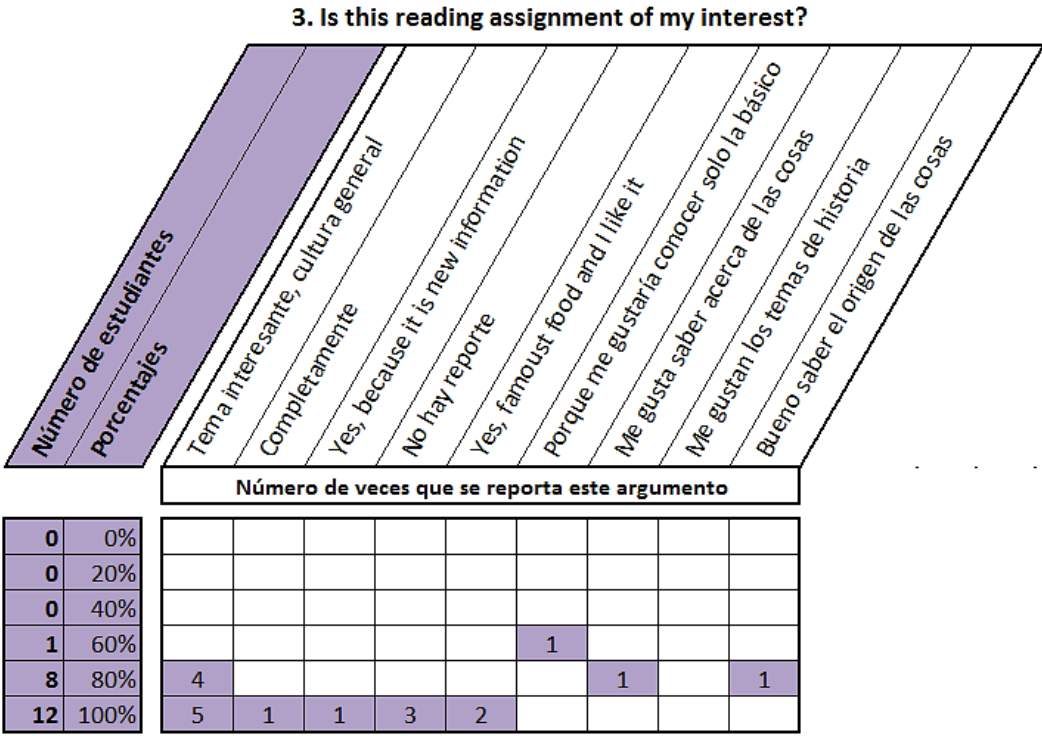
De igual manera, los anteriores reportes se suman a los resultados de la pregunta, **3. Is this reading assignment of my interest?** en español, **3. ¿Es esta lectura de mi interés?** los estudiantes reportan:



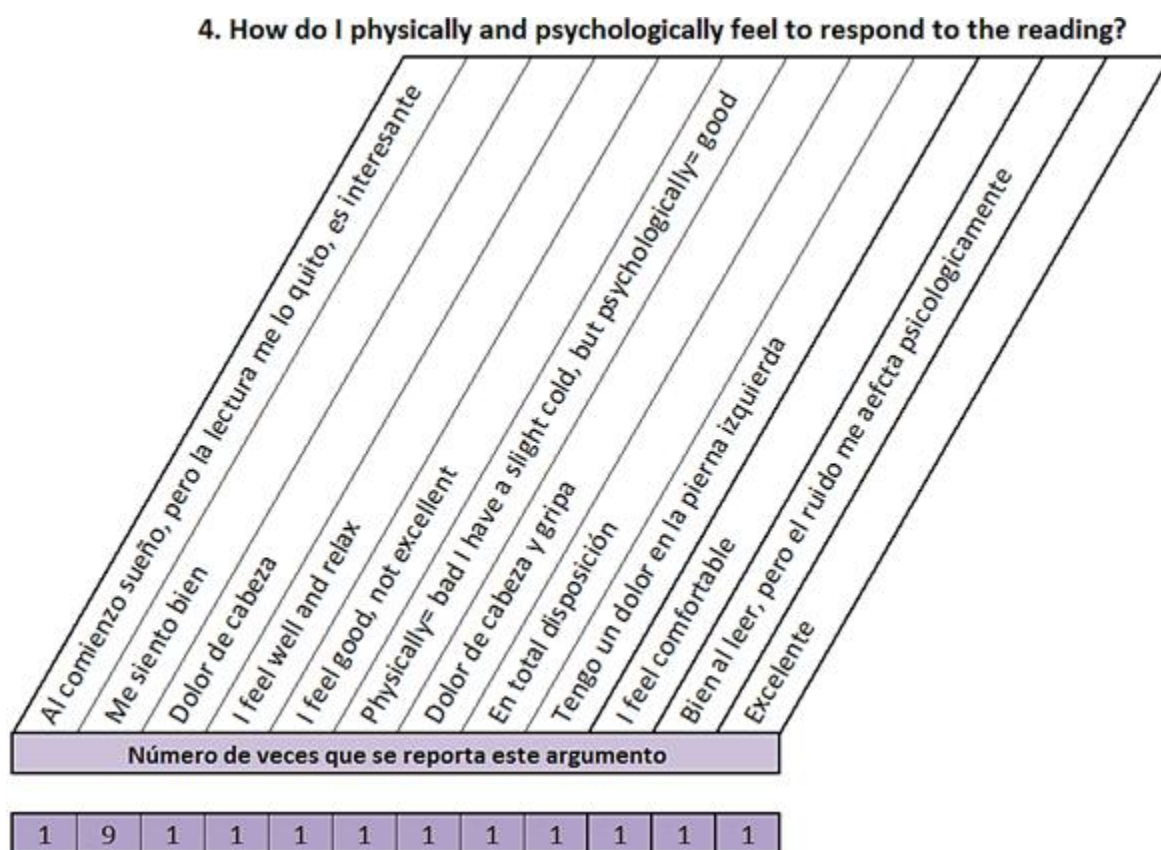
Siendo que el 80% y el 90% representan el 95% de la participantes (19 de 20 estudiantes) estos resultados sugerir una tendencia favorable en cuanto al desempeño lector de los estudiantes, pero aun así estos resultados no influyeron de manera positiva en algunas de las sub-categorías de esta fase (Por ejemplo: ver paráfrasis e identificación de la idea principal ambas de la lectura narrativa). Claro está, hay que agregar que estos resultados negativos obedecen a otras

falencias distintas a las psicológicas tal y como fue mencionado antes. Con ello queda en evidencia que la inclusión de los aspectos psicológicos por sí solos no garantiza un desempeño lector exitoso, es necesario cubrir otros aspectos cognitivos como lo son los lingüísticos y la infraestructura del texto.

Además del análisis cuantitativo a esta pregunta, se suma el de las razones suministradas por los estudiantes sobre las cuales apoyan sus escogencias. Estas razones son:



A ello se suma la pregunta, **4. How do I physically and psychologically feel to respond to the reading process?** En Español **4. ¿Cómo me siento física y psicológicamente para responder ante este ejercicio de comprensión lectora?** a lo cual los estudiantes respondieron:



A pesar de ser reportes en su mayoría positivos, realizar una paráfrasis y la identificación de la idea principal (ambas sub-categorías antes mencionadas), según los resultados del post-test, no fueron tan alentadores considerando que para el caso de la paráfrasis solo un 50% de los estudiantes pudo realizarla correctamente (10 de 20 estudiantes). Para el caso de la identificación de la idea principal, un 70% de los estudiantes (14 de 20) lograron identificarla. Cabe indicar que de los 3 estudiantes que reportaron tener dificultades, sea física o mental durante la identificación de la principal, solo 1 no logro identificarla. Contrariamente, el resto de los estudiantes que reportaron “sentirse bien”, “muy bien” o “comfortable” 5 de ellos no lograron identificar la idea principal. Esto prueba, por lo menos para esta participante, que las dificultades físicas o mentales o estados de ánimo positivos no fueron una incidencia directa en el desempeño de los estudiantes.

Entonces, tomando en consideración lo anterior, podría concluirse que si bien la mayoría de los estudiantes se auguran un desempeño lector exitoso, estos lo hacen sobre la base del reconocimiento de los aspectos lingüísticos (vocabulario, más que la gramática), de la aparente facilidad de las sub-categorías y del tema a leer y sobre la base de aspectos psicológicos (motivación, interés...) pero no son conscientes de las dificultades que puedan tener al momento no solo de responder a las exigencias de las preguntas, al nivel de inferencia al que puedan verse inmersos y nivel crítico, al conocimiento de las superestructuras de los textos, sino también de la necesidad de orquestar estrategias metacognitivas para responder a las sub-categorías dentro del proceso de comprensión lectora.

Dimensión de la Tarea

Tomando en consideración el propósito de este instrumento, se diseñaron varias preguntas a la luz de la teoría descrita en este apartado teórico (ver capítulo 3).

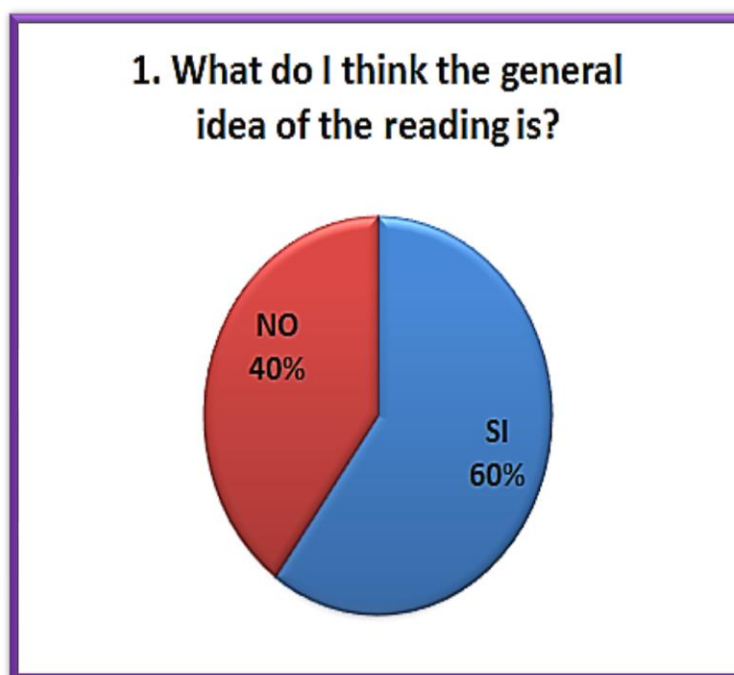
Las instrucciones dadas a los estudiantes fueron:

Hacer una lectura rápida del texto (skimming) sin responder a las preguntas del ejercicio de comprensión lectora. Los estudiantes tuvieron 10 minutos (contabilizados) para hacer dicha lectura rápida. El objetivo de hacer una lectura rápida radica en desarrollar una conducta de entrada que le permita hacer uso de su conocimiento previo acerca del tema y de los aspectos lingüísticos que en ella reconozca siendo conscientes de sus fortalezas y debilidades en cuanto a las exigencias de la lectura y de sub-categoría o enunciados de la misma.

Considerando que las respuestas para este test de salida ya no son de selección múltiple, sino que los estudiantes deben argumentar sobre la base de su propio entendimiento, ya no sobre la base de la producción cognitiva de quien diseña o construye el test para determinar el estado de desarrollo de las sub-categorías de los niveles de comprensión lectora, se toma como base la respuesta suministrada

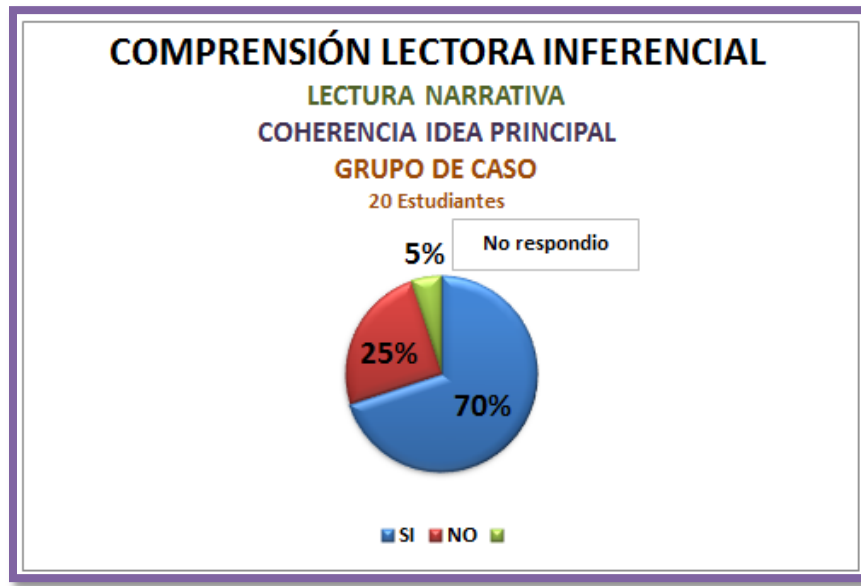
por el texto guía la cual da como respuesta “ Pizza has a long history and has changed with time” en español “la pizza ha tenido una larga historia y cambios con el paso del tiempo”.

Estos son los resultados para la primera pregunta **1) What do I think the general idea of the reading is?** En español, **¿Cuál es la idea general de esta lectura?**



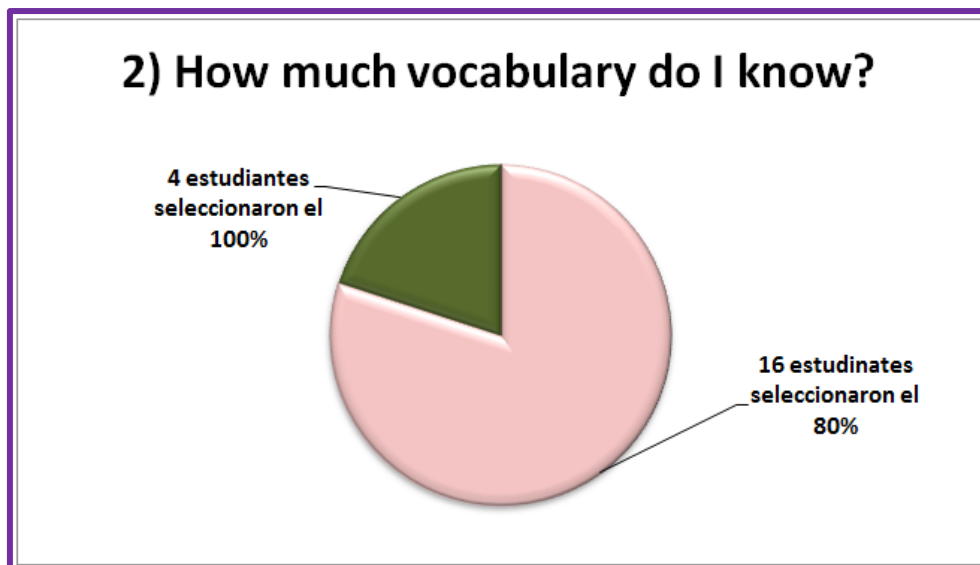
Según estos resultados, un 60% de los estudiantes pudieron identificar la idea general del texto, bajo las instrucciones antes mencionadas. Este resultado aunque no determina los obtenidos en esta sub-categoría desde el post-test, sí promueve un comportamiento estratégico, comportamiento que se espera pueda, a lo largo de sus vidas, desarrollarse y favorecer sus futuros encuentros lectores.

Del resultado anterior llama la atención que estos no son del todo diferentes a los obtenidos durante el post-test siendo los resultados:



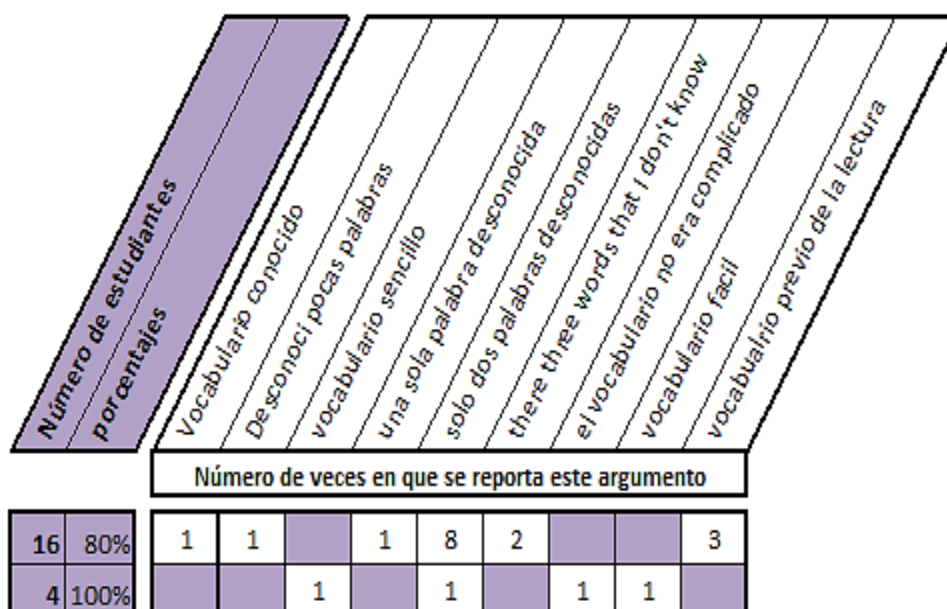
Esto parece indicar que los estudiantes no analizaron, leyeron con mayor rigor la lectura, sino que se quedaron con la lectura superficial, lectura general del texto (hecha en 10 minutos) para responder a la identificación de la idea principal de la lectura. De hecho, algunas respuestas a esta sub-categoría en el post-test fueron el resultado de un ejercicio de corte y pegue de la idea general como respuesta a la idea principal.

Para la segunda pregunta de este cuestionario, **2) How much vocabulary do I know?** en español, **¿Cuánto vocabulario reconozco?** estos son los resultados:



Según la gráfica, 16 estudiantes escogieron haber entendido el 80% del vocabulario de la lectura y solo 4 de ellos escogieron haber entendido un 100% del vocabulario de la lectura siendo ambos resultados muy positivos.

Al realizar un análisis de esta representación porcentual desde lo cualitativo, ellos mencionan que:



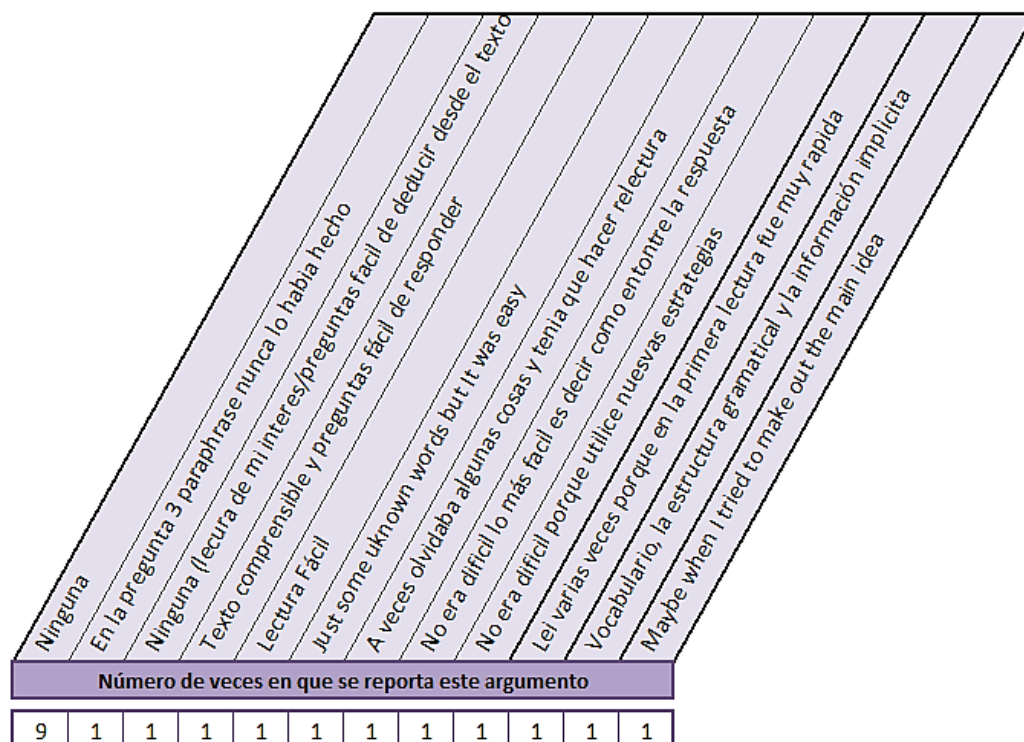
Al contrastar estos reportes con los resultados hasta el momento en la **“Implementación de la Teoría Instruccional y su incidencia en los resultados”**, se puede concluir que:

- Sin importar que el tema se los estudiantes tengan conocimiento previo acerca del tema, que los beneficios psicológicos como la motivación, el interés, la actitud, etc..., que los aspectos lingüísticos (vocabulario, gramática, etc...) estén al nivel de adquisición de la lengua de estos al igual que las preguntas o enunciados, que se auguren un éxito desde una lectura rápida (skimming), que gocen de un estado de salud o animo bueno o positivo, todo esto no garantiza por sí que los estudiantes tengan un desempeño lector favorable o exitoso

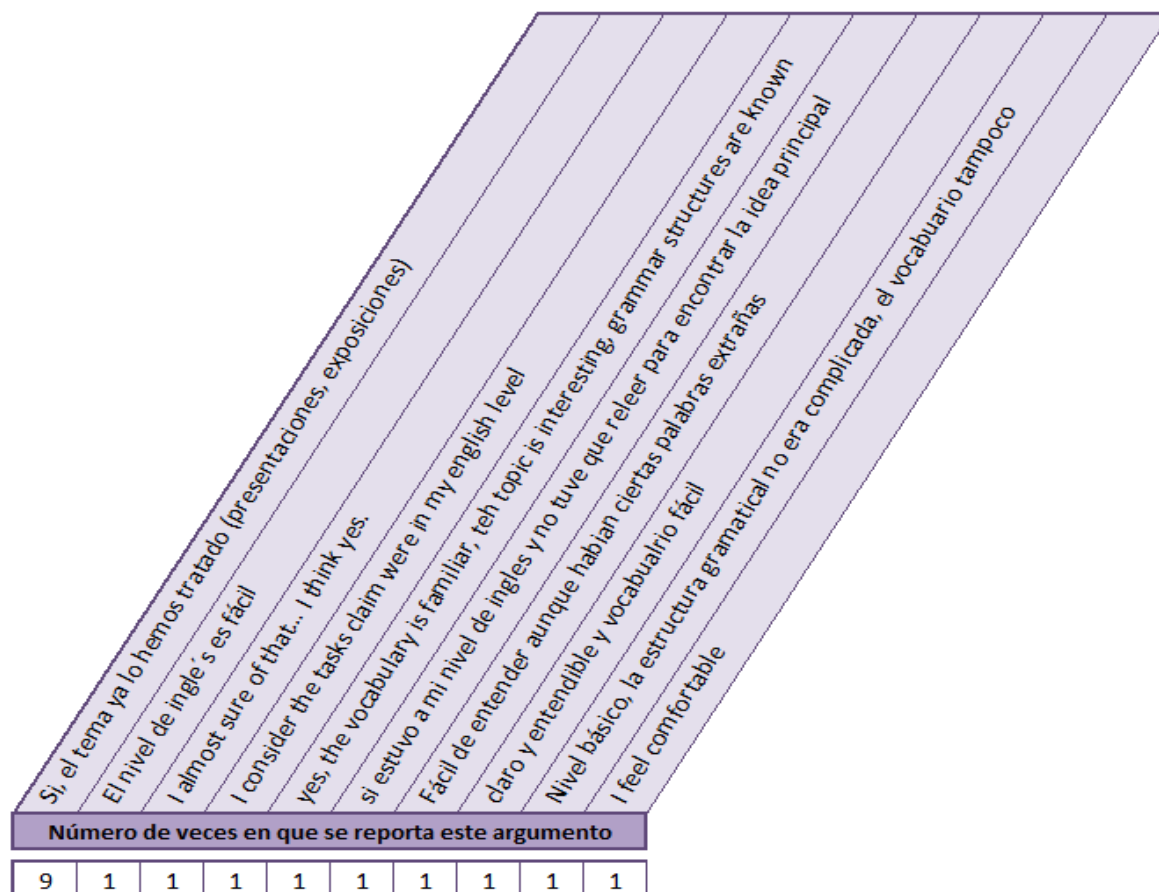
puesto que necesariamente es indispensable contar con conocimiento acerca de la cognición (declarativo, procedimental, y condicional) y acerca de estrategias metacognitivas; claro está que los elementos aquí descritos y que hacen parte de la Teoría Instruccional como conducta de entrada sí contribuyen al desarrollo de una actitud crítica la cual se fortalece en la medida que los estudiantes son expuestos a nuevas experiencias lectoras.

En cuanto a la tercera pregunta, **3. What might be the main constraints or difficulties you could find when accomplishing the task requirements?** en español, ¿Cuáles podrían ser las principales dificultades que pudiera encontrar para realizar este examen de comprensión lectora? y la cuarta pregunta **4. Do you think that the task claims or demands are according to your English level?** En español, ¿Cree usted que las preguntas del examen de comprensión lectora están a su nivel de inglés? los estudiantes reportan que:

3. What were the main constraints or difficulties you found when accomplishing the task requirements?



4. Do you think that the task claims or demands were according to your English level?



Al comparar los resultados de la identificación de la idea general (desde la lectura rápida Skanning - 10 minutos) y los obtenidos en la identificación de la idea principal, contradictoriamente, muy a pesar del tiempo dado para la identificación de ambas sub-categorías, los resultados fueron muy parecidos. Cabe anotar que la mayoría (80%) de los reportes hechos en inglés normalmente no corresponden a las exigencias de los interrogantes o enunciados, puesto que estos carecen ya sea de argumentos concretos, desarrollo de ideas, o sencillamente por la falta de vocabulario (en este caso sinonimia) por lo cual no transmiten la idea que pretenden desarrollar o dar a conocer.

Dimensión Estratégica

A través de este dominio se identificara:





- sí existe o no entre la aplicación de la estrategia reportada (desde los reportes hechos por los estudiantes como respuesta a este dominio) un propósito para la aplicación de la misma. En caso de que exista un propósito, esto la convierte en una estrategia metacognitiva caso contrario solo sería una estrategia cognitiva y su aplicación no trascendería un simple reporte de la misma; careciendo esta última de de Comparación Metacognitivo lo cual se pretende promover.
- Estrategias/argumentos para abordar dificultades lingüísticas.
- Reporte de argumentos favorables desde los aspectos psicológicos que favorezcan un desempeño lector favorable y con ello la promoción de la aplicación de estrategias metacognitivas.
- Evaluar la pertinencia de las estrategias metacognitivas aplicadas de acuerdo a las exigencias de la sub-categoría que se busca responder.

Es importante aclarar que aunque en algunas ocasiones la columna etiquetada “Cognitiva” no se seleccione, esto no indica que no se cumpla. Hay que recordar que nada está por fuera de la cognición. También hay que aclarar que al seleccionar la columna “Estrategias Metacognitivas” implícitamente se selecciona la columna de “Estrategias Cognitivas”. Lo que se busca responder a través de la “Estrategias Cognitivas” es identificar si solo se reporta una estrategia sin de Comparación Metacognitivo, sin propósito alguno.

A continuación se relacionan algunos de los reportes suministrados por los estudiantes.

Iniciando entonces por la primera pregunta, **1. When given Reading texts, what do you usually do to start working on it?** En español, ¿Al comenzar a leer un texto, usualmente como inicia este proceso de comprensión o lectura? los estudiantes respondieron que:

ESTRATEGIA REPORTADA	COGNITIVA	METACOGNTIVA	ASPECTO PSICOLÓGICO	ASPECTO LINGÜÍSTICO	ANÁLISIS
“Identifico la idea principal haciendo una rápida lectura después analizo el resto del texto”.		<input checked="" type="checkbox"/>			A pesar de tener un propósito no es la estrategia adecuada para la identificación de la idea principal, la cual requiere de una lectura más detallada, pausada y holística en donde la sumatoria de las ideas principales brindan un recorrido para identificar dicha idea principal.
“Si el vocabulario y el tema son de mi interés, me animo”.		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Se evidencia en este reporte que “vocabulario e interés” afectan de manera directa la aplicación de estrategias metacognitivas. es importante entonces incluir estas características en todas las experiencias lectoras de los educandos sean estas diseñadas, adoptadas o adaptadas. Esta actitud de entrada permeara de manera significativa el desempeño

					lector del estudiante sumado al conocimiento acerca de la cognición.
“Primero hago una lectura rápida para saber de qué trata y luego hago una lectura minuciosa para entenderla”.					En este reporte se reconocen varios aspectos fundamentales dentro de una conducta de entrada muy favorable puesto que busca no solo identificar la idea general y principal sino que reconoce aspectos lingüísticos. Claro está que una lectura minuciosa en este corto tiempo no es la más apropiada y tampoco es el objetivo de esta conducta de entrada
“Pensar sobre el propósito de la lectura. Leo lentamente para comprenderla, subrayo elementos que pienso va a ser útiles. Relaciono					En estos reportes se reconocen varios aspectos fundamentales dentro de una conducta de entrada muy favorable puesto que hace uso de varias estrategias cognitivas propias de esta lectura rápida y además buscan establecer una

<p>información con conocimientos previos”.</p> <p>“I usually think on what I know. I preview the test to see what it’s about and I skim the text first by noting characteristics like length and organization”.</p>					<p>conexión (puente) entre el conocimiento viejo y nuevo lo cual permite no solo entender sino también construir conocimiento.</p> <p>En el segundo reporte se reconoce un aspecto que no fue reportado en la fase exploratoria y es la extensión del texto y la organización del mismo (estructura del texto).</p>
<p>“I usually read the title and try to think or imagine about what the text will be about and how much I know about the topic presented in the text”.</p>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<p>En este reporte se reconocen varios aspectos fundamentales dentro de una conducta de entrada muy favorable puesto que se predice el tema a tratar en la lectura y además busca establecer una conexión (puente) entre el conocimiento viejo y nuevo lo cual permite no solo entender sino también construir</p>

					conocimiento.
“First I observe and analyze the pictures and the title of the Reading, after that I read carefully”.		<input checked="" type="checkbox"/>			En este reporte se reconoce un aspecto que no fue reportado en la fase exploratoria y es la asociación de imágenes para tener una idea general de la lectura.
<p>“Leo lentamente, para ir sacando las ideas principales de cada párrafo para conectar todas las ideas al finalizar la lectura y así no tengo que devolverme a la lectura varias veces”.</p> <p>“La leo toda, trato de entenderla toda de una vez y al terminar leo las preguntas”.</p>		<input checked="" type="checkbox"/>			Aunque en estos dos reportes se evidencia una actitud metacognitiva es también evidente que la estrategia de lectura detenida no es la más adecuada en estos 10 minutos de tiempo asignado. Es en este corto tiempo en donde el educando debe solo tener una identificación de aspectos muy generales de lectura al igual que el reconocimiento de aspectos lingüísticos y psicológicos.

Al analizar estos resultados se puede apreciar que la mayoría de estos reportan procesos Metacognitivos y no estrategias cognitivas aisladas sin ningún propósito o aplicación de las mismas dentro de esta conducta de entrada. En esta etapa de reconocimiento según Grabe y Stoller (2002, p.20) se busca que el estudiante desarrolle diferentes procesos de bajo nivel los cuales dentro de una lectura más detallada permitirán adentrarse a procesos en un nivel alto, tales como: Acceso al léxico, reconocimiento sintáctico, formación de proposiciones semánticas, activación de la memoria a corto plazo (incluyendo aquí no solo los aspectos previamente mencionados sino también el conocimiento previo) y una representación y comprensión (general) del modelo texto propuesto por el autor. Es decir:

Concepto 1.5 Procesos lectores que se activan cuando leemos	
Nivel de procesos bajos o inferiores	Nivel de procesos altos o superiores
<ul style="list-style-type: none"> • Acceso al léxico (Reconocimiento de palabras: (evocar significados) 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de comprensión textual (La coordinación de ideas desde el texto las cuales representan las ideas principales y las ideas de apoyo como una representación de significado textual – lo que dice el autor)
<ul style="list-style-type: none"> • Analisis sintáctico (reconocimiento de palabras + información gramatical básica) 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de interpretación situacional del lector (La interpretación del lector se construye sobre y alrededor del modelo textual emergente)
<ul style="list-style-type: none"> • Formación de proposiciones semántica (Combinación entre significado de palabras + la información estructural dentro de un nivel de clausula con significado base) 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso del conocimiento previo y de la inferencia


- | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Activación de la memoria a corto plazo
(Mantiene la información activa por uno o dos segundos mientras se lleva a cabo el proceso de comprensión requerido. Si esto no se realiza rápidamente, la información se fractura y tiene que ser nuevamente reactivada, haciendo que el proceso lector sea ineficiente) | <ul style="list-style-type: none"> • Procesos de de Comparación (Monitoreo) |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|

Grabe y Stoller (2002, p. 20).

Por otra parte, aunque solo se evidencia un reporte con relación a aspectos psicológicos, se sabe que estos son de suma importancia para que las estrategias metacognitivas sean aplicadas puesto que la motivación contribuye a que exista una actitud positiva frente a la lectura, a la búsqueda razonada de las respuestas de cada una de las sub-categorías. De igual manera, los aspectos lingüísticos desempeñan un papel importante dentro del proceso de comprensión lectora siendo que en la medida que estos sean reconocidos en esta misma medida la memoria a corto plazo se libera quedando disponible no precisamente para la decodificación sino para la inferencia y con ello el inicio de la comprensión Pressley (1998, p. 61) citado por Grabe y Stoller (2002).

Por otra parte, en la segunda pregunta de este dominio, **2. When facing difficulties in terms of answering a question, what do you usually do?** en español, ¿Al momento de tener dificultades al responder una pregunta, usualmente como resuelves estos inconvenientes? los estudiantes respondieron que:

ESTRATEGIA REPORTADA	COGNITIVA	METACOGNITIVA	ASPECTO PSICOLÓGICO	ASPECTO LINGÜÍSTICO	ANÁLISIS
<p>“Si no conozco el significado de algo trato de que la lectura me lo provea. Hago lo mismo con las preguntas pero en estas vuelvo a leer el texto”.</p> <p>“Trato de leer o releer cuidadosamente el texto concentrandome en la parte que pienso podría suministrarme la respuesta”.</p>		<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<p>Se evidencia que los estudiantes realizan una relectura para poder resolver dificultades al momento de responder a una pregunta o enunciado. Esta relectura es normalmente acompañada de una lectura focalizada en la cual se presta especial atención a la información requerida mediante una constante relectura de la pregunta y realización de inferencias. El hecho de que se reporte una relectura detallada y conexión de ideas sugiere dos cosas:</p> <p>I. Que la pregunta requiere para su respuesta una</p>

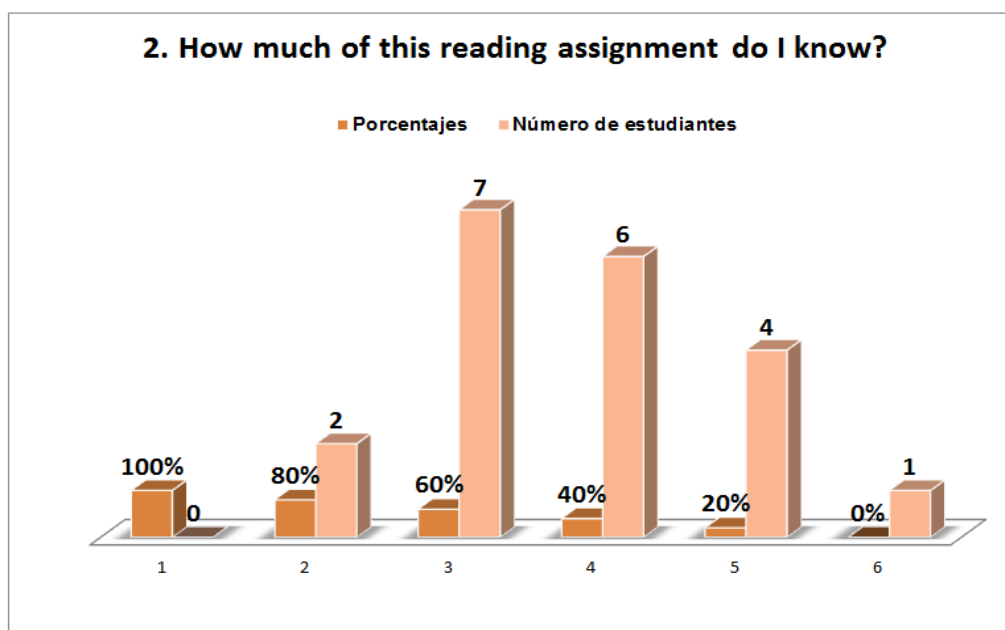
<p>“Volver a leer la pregunta y luego me dirijo al texto, más exactamente donde la pregunta lo requiere”.</p> <p>“Cuando esta clase de problemas con preguntas difíciles de responder, trato de comprender que quiere decir, a que se refiere, dar un sentido lógico a la respuesta acorde con la pregunta que se me es hecha, además leo la parte que se asocian a la pregunta”.</p>					<p>información literal.</p> <p>II. Al mencionar que se trata de “conectar ideas” esto sugiere una relectura más abarcadora para poder responder a sub-categorías de tipo inferencial.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	-----------------------------------------------------------------------------------	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

En esta pregunta, se reporta la aplicación de estrategias cognitivas como (Rereading, Scanning y Skipping) con un propósito Metacognitivo, alcanzar la comprensión para resolver la pregunta o enunciado mediante una lectura detallada, conectando ideas, asociando palabras de la lectura y las preguntas y realizando inferencias. Es necesario también aclarar que este tipo de estrategias cognitivas no son suficientes para resolver sub-categorías de nivel alto (inferencial y crítico) siendo las estrategias aquí reportadas solo sirven para la ubicación de la información y realizar inferencias de en su mayoría explícitas. Esto último podría explicar porque los resultados en sub-categorías de alto nivel no son tan altos.

LECTURA EXPOSITIVA

Dimensión Personal

Para el análisis de la experiencia lectora de los estudiantes en esta lectura, la primera pregunta del cuestionario no será considerada (What do I think the general idea of the text is?) considerando que esta pregunta se encuentra estrechamente intrincada con la sub-categoría de identificación de la idea principal, la cual fue preguntada en la lectura narrativa. Considerando lo anterior, se inicia con la segunda pregunta de este cuestionario: **2. How much of this Reading assignment do I know?** en español, **¿Cuánto conocimiento tengo acerca del tema de la lectura?** los estudiantes respondieron lo siguiente:



Al analizar estos datos desde una perspectiva cualitativa, los resultados arrojaron que:

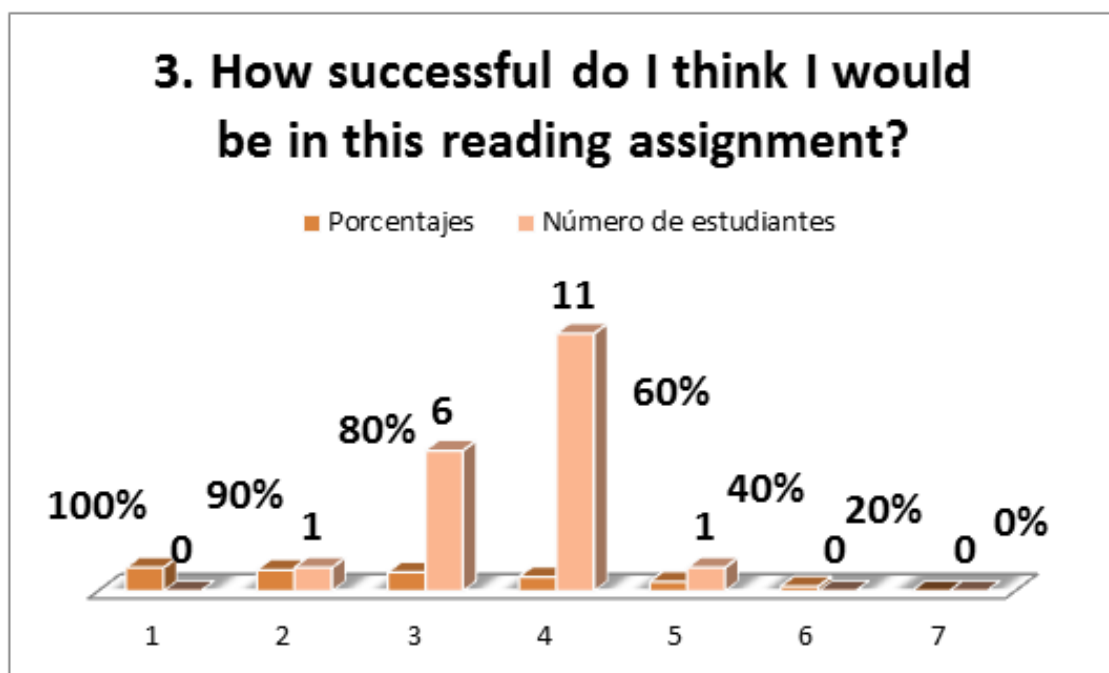
Número de estudiantes		Número de veces que se reporta este argumento											
Porcentajes		First time I read about it	Me interesa mucho los problemas ambientales	No sabía mucho acerca del daño de este aceite	No había leído sobre esto anteriormente	Es un tema que esta muy presente	I am interested in the animals endangered	Estuve en una campaña ecologica	No conocia mucho acerca del tema	I don't have any idea about the topic	No recuerdo haber leído un tema así en el colegio	Si conocia pero no tan profundo	
0	100%												
2	80%	2											
7	60%			1	3	1	1	1					
6	40%		5										
4	20%								1	1	1	1	
1	0%	1											

Considerando esta información, podría decirse que aunque los resultados no son tan alentadores, el hecho de que los estudiantes no tengan mucho, suficiente o ningún conocimiento con relación al tema de la lectura, esto no necesariamente contribuye de manera negativa en la experiencia lectora de los estudiantes. Lo anterior considerando que los resultados obtenidos fueron mejores que los de la fase exploratoria en esta lectura expositiva (sub-categorías de paráfrasis, comparación y contraste y la anticipación) siendo solo la opinión del autor la única sub-categoría que no se logró igualar o superar, cabe decir que la diferencia no fue mucha y que además este resultado se debió no precisamente por desinterés o falta de conocimiento previo, sino por carencia de de Comparación Metacognitivo pero con una mayor incidencia en la distorsión de la realidad

planteada por el autor siendo que se respondía desde la experiencia y/o opinión del lector.

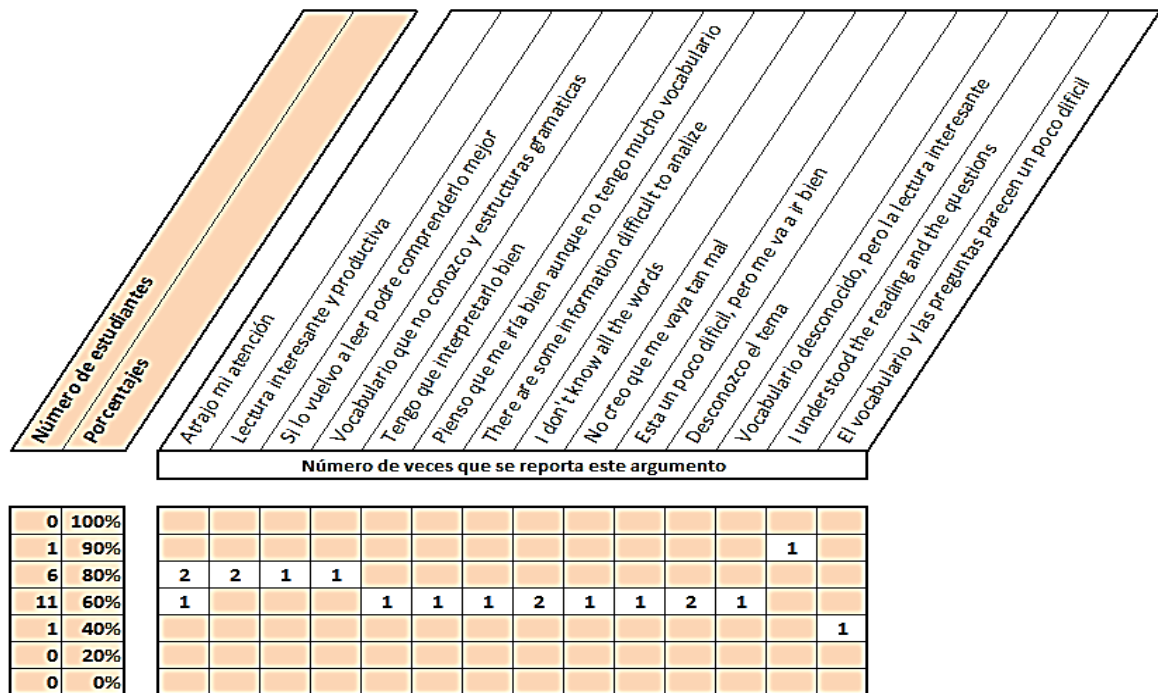
En cuanto a la pregunta **3. How successful do I think I would be in this Reading assignment?** en Español, **¿Cuán exitoso creo que seré en este ejercicio de comprensión lectora?** Los estudiantes respondieron:

Los resultados arrojaron que:

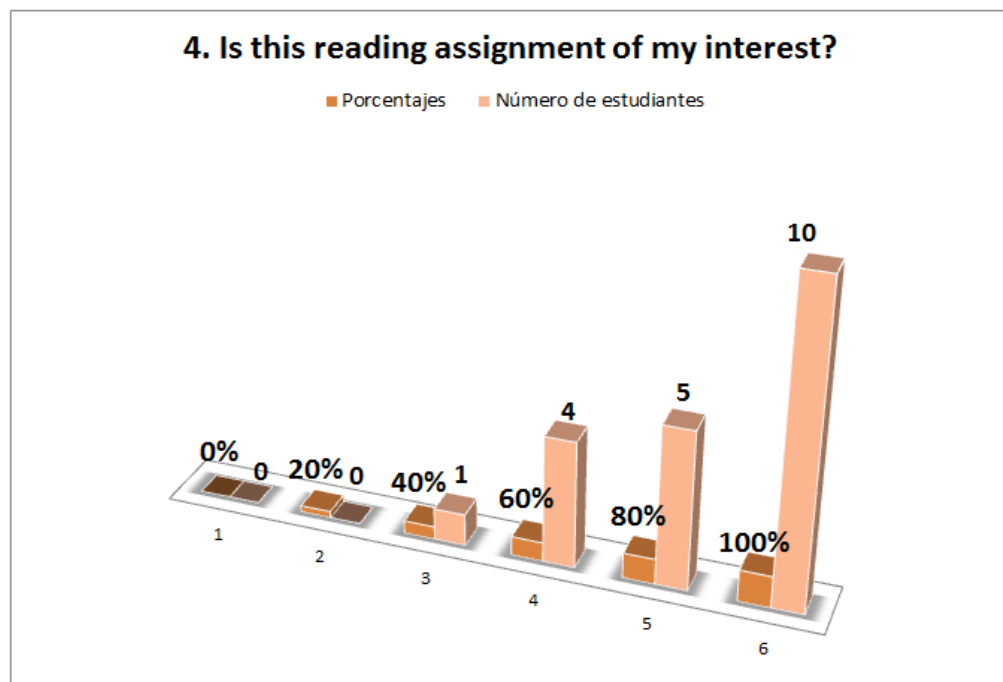


La gráfica, al igual que los otros resultados en esta experiencia lectora, no sugieren un alto nivel de desempeño. Según estos resultados, los estudiantes no se sienten muy seguros del desempeño que puedan tener al realizar este ejercicio de comprensión lectora.

Al contrastar estos porcentajes con las razones que motivan esta representación cuantitativa, ellos argumentan que:



En cuanto a la tercera pregunta, **4. Is this Reading assignment of my interest?** el 75% de la participantes escogió los porcentajes 80% y 100%. Por otra parte un 20% de los estudiantes escogió 60% y solo un 5% de los participantes (1 estudiante) escogió un 40%. Lo anterior se representa en la siguiente gráfica.



Según estos porcentajes, muy a pesar de los resultados en las preguntas 2, 3 y 4 de este mismo dominio, los estudiantes encuentran de gran interés la lectura, lo cual, pudo haber influido positivamente para que se aplicaran más estrategias metacognitivas y con ello los resultados fueran más favorables en esta fase de la intervención que en la fase exploratoria.

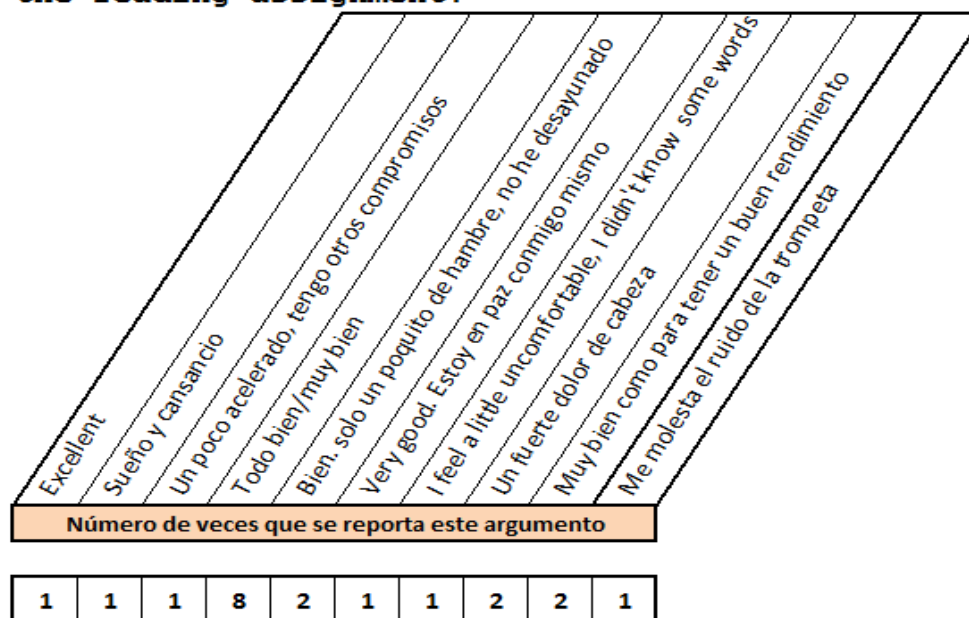
También podría decirse que aunque existan resultados adversos o en contravía con una buena experiencia con una lectura, según los resultados de las preguntas 2, 3 y 4, si existen los denominados aspectos psicológicos silenciosos, es muy probable que estos actúan como contrapeso a algunos aspectos que bien puedan interferir en la comprensión lectora tales como la carencia de conocimiento lingüístico e inclusive de la temática a leer. Con lo anterior, se demuestra que si hay interés, esto podría estar por encima de estas falencias.

Los argumentos que sustentan las elecciones de los porcentajes son:

Número de estudiantes		Argumentos												
Porcentajes		Argumentos												
		En realidad para mí es de poco interés												
		Descubrí que es interesante												
		Es bueno tener conocimiento de estas cosas												
		Por mi falta de conocimiento no me interesa tanto												
		Porque hablan de la destrucción del medio ambiente												
		It's important												
		Últimamente he sentido mucho interés en el medio ambiente												
		Es un tema interesante y nos afecta a todos												
		Me preocupa por el futuro de nuestro planeta												
		Es muy interesante												
		claro porque trata del daño que le hacemos a nuestro planeta												
		I love nature												
		Es de mi completo interés												
		Número de veces que se reporta este argumento												
0	0%													
0	20%													
1	40%	1												
4	60%		1	2	1									
5	80%					1	1	1	1					
10	100%								2	3	2	1	1	1

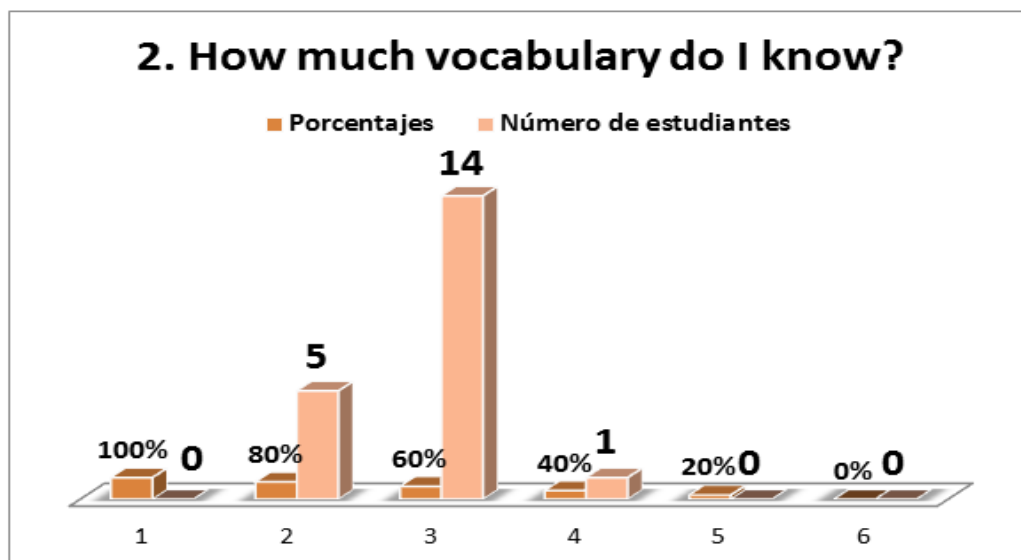
Con relación a la pregunta 5, los estudiantes respondieron que:

5. How do I physically and psychologically feel to respond to the reading assignment?



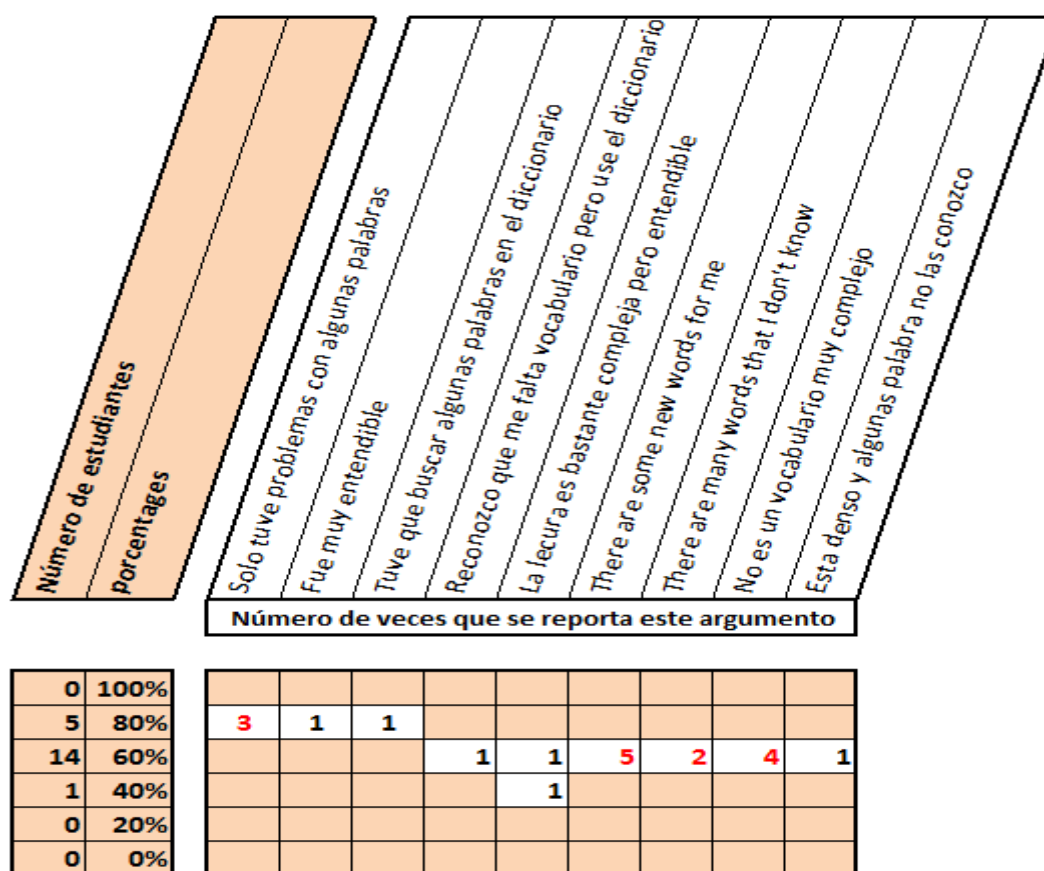
Dimensión de la Tarea

Para el análisis de este dominio, se iniciara con la pregunta: **2. How much vocabulary do I know?** En español, **¿Cuánto vocabulario reconozco?** y se iniciará analizando los porcentajes que los estudiantes escogieron para representar el grado de conocimiento que tienen con relación al vocabulario de la lectura. El resultado es el siguiente:



Según los datos arrojados en esta gráfica, se podría decir que la mayoría de los estudiantes no están muy familiarizados con el vocabulario usado en la lectura. También se observa con mucha preocupación que ningún estudiante escogió el 100% y solo 5 de 20 estudiantes escogieron el 80%. Lo anterior bien podría, influenciar de manera negativa el desempeño lector de los estudiantes. Contrariamente, los resultados de la fase de intervención, en el post-test, demuestran que esto no determino el desempeño lector de los estudiantes.

En cuanto a los argumentos detrás de estos porcentajes, estos son los resultados:



Considerando los reportes en donde hubo mayor incidencia, estos no sugieren impedimento alguno para hacer la lectura, entenderla y comprenderla por motivo de dificultades lingüísticas. Se reconoce que existen algunas palabras nuevas y

que además el tema es complejo pero entendible, caso totalmente contrario a la lectura del test exploratorio.

Los resultados de la segunda pregunta **2. What might be the main constraints or difficulties you could find when accomplishing the task requirements?** en español, ¿Cuáles podrían ser las principales dificultades que pudiera encontrar para realizar este examen de comprensión lectora? los estudiantes reportan que:

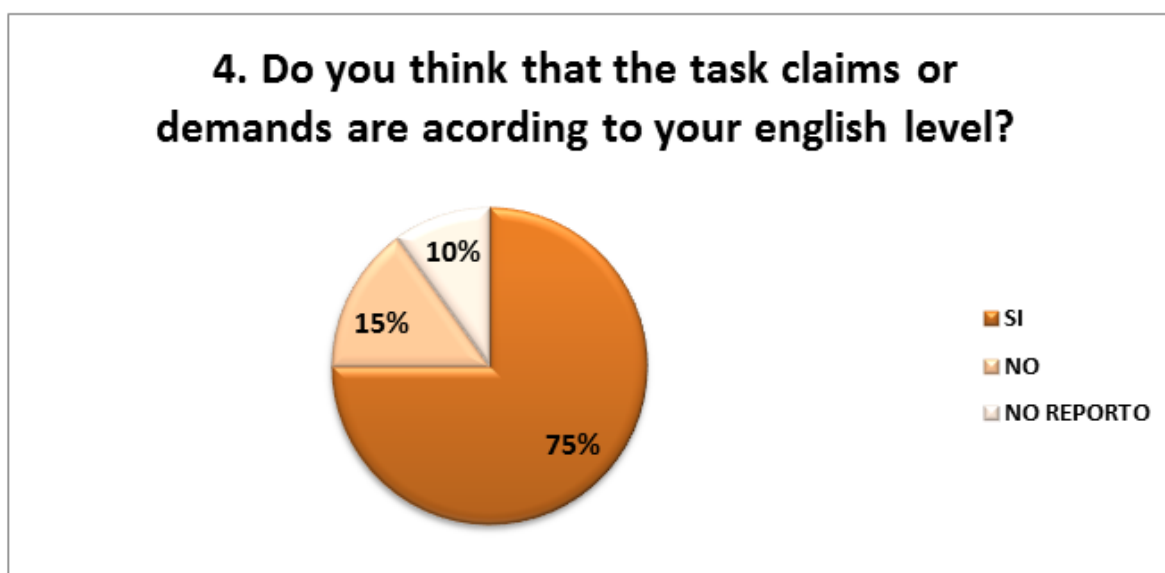
2. What might be the main constraints or difficulties you could find when accomplishing the task requirements?									
The vocabulary	Para expresar mis ideas. Tve que releer mucho para organizar mis ideas	Las preguntas son muy criticas, de opinion y es algo que no he desarrollado mucho	Desconocia mucho vocabulario	Algunas palabras o ideas no eran muy claras para mi	Parafrasear puesto que desconocia muchas palabras, pero el diccionario me ayudo.	El vocabulario, pero con ayuda del diccionario todo mejoro	Desconocia en tema y el vocabulario	Parafrasear porque necesitaba muchos sinonimos	
Número de veces que se reporta este argumento									
1	1	1	6	1	2	5	1	2	

Tomando en consideración los datos anteriores, podría decirse que aún entre la mayoría de los estudiantes la falta de vocabulario sigue siendo su mayor preocupación, de hecho, ellos mismos manifiestan que es importante no solo en el momento de parafrasear, sino que es indispensable para la comprensión Alderson (2000) y Shohamy (1984) citada por Alderson (2000). También reportan que aunque esta falencia impide la comprensión, reportan que el hecho de usar un

diccionario mitiga esta falencia y con ello logran no solo tener acceso un lingüístico, sino que además llegan a la comprensión de dicha oración, párrafo o lectura.

Por otra parte, aunque existen otros reportes (desconocer el tema, problemas para expresar ideas o poca familiarización con el nivel de las preguntas (de opinión)) estos argumentos no fueron del todo algo generalizado dentro de los estudiantes, tanto como sí lo fue la falta de vocabulario.

Con relación a la cuarta pregunta **4. Do you think that the task claims or demands are according to your English level?** En español, ¿Cree usted que las preguntas del examen de comprensión lectora están a su nivel de inglés? los argumentos reportados fueron los siguientes:



Según estos resultados 15 de 20 estudiantes consideran que la lectura sí estuvo al nivel de inglés y de comprensión de ellos incluyendo las exigencias de las preguntas. Por otra parte, un 15% (3 estudiantes) consideraron que aunque debería estar a su nivel no lo está, lo anterior considerando, según ellos, están en séptimo semestre que es un semestre avanzado. El último porcentaje, 10% (2 estudiantes) no respondieron la pregunta, dejaron el reporte en blanco.

Estos son los reportes de los argumentos dados por estudiantes:

1	Sí. Me pone a pensar y usar mi conocimiento.
2	Pienso que debería estar considerando que estoy en 7 ^{mo} semestre, pero creo que está por encima.
3	Si aunque tuve que releer, pero si está a mi nivel.
4	El nivel está acorde con lo que yo sé hasta ahora.
5	Hubo cosas que no entendía, pero creo que está a mi nivel y capacidad.
6	Sí, claro. Lo que pasa es que si leyera más entendería todo el vocabulario.
7	Yes. I can catch the information it gives us.
8	No reportó.
9	Si esta adecuado para mi nivel y te lleva a la crítica.
10	No reportó.
11	It was for an advanced level. The vocabulary was too difficult.
12	Si, además me di cuenta que el vocabulario no era tan pesado. Lo que tenía que saber eran sinónimos.
13	Creo que sí, pero como lo dije el vocabulario no estuvo fácil pero tampoco difícil.
14	Para mí el task está acorde con mi nivel.
15	Yo pienso que si aunque no me acordaba de algunas palabritas.
16	Si considero que está a mi nivel.
17	Creo que la lectura es adecuada para el nivel de inglés en que me encuentro.
18	Pienso que está a mi nivel de inglés.
19	Yo no siento que está a mi nivel.
20	Yes. I think es una lectura para analizar y pensar.

Dimensión Estratégica

En cuanto a esta dimensión, las preguntas a analizar son:

1. When given Reading texts, what do you usually do to start working on it?

En español, ¿Al comenzar a leer un texto, usualmente como inicia este proceso de comprensión o lectura?

2. When facing difficulties in terms of answering a question, what do you usually do? en español, ¿Al momento de tener dificultades al responder una pregunta, usualmente como resuelves estos inconvenientes?

Con relación a la primera pregunta, **1. When given Reading texts, what do you usually do to start working on it?** En español, ¿Al comenzar a leer un texto, usualmente como inicia este proceso de comprensión o lectura? Esto son los resultados arrojados:

1	Me concentro en lo que leo y leo muy despacio y mentalmente.
2	Una pre-lectura para tener una idea de que será el texto. Trato de relacionar información del texto con la que podría tener acerca de ese tema- subrayar aspectos importantes y desconocidos del texto.
3	Leo el título y los tres primeros párrafos para ver si no me aburre. Tengo un mal hábito de lectura y no es muy usual que lea, es un grave problema que tengo.
4	Primero hago una lectura rápida para tener una idea del tema y después sí hago la comprensión lectora.
5	Leer el título porque pienso que en él, en cierta forma se induce a leer el texto, después continuo leyendo.
6	Leer y tratar de comprender en primer lugar la idea general para luego llegar a lo específico y tener un dominio completo de la lectura.
7	Lo primero que hago es tratar de analizar sobre lo que se trata el "Reading" y en algunos casos hacer un "Skimming".

8	I start to read slowly for to be in the context.
9	Primero leo el título, luego visualizo e imagino de que se va a tratar el texto, luego hago una lectura rápida y luego una más detenida.
10	No hay reporte.
11	As soon as I saw the text I try to identify familiars words or known words.
12	Hago un skimming del texto y trato de relacionarlo con mi previ o conocimiento de la lectura.
13	Leerlo por encima ver las imágenes que tiene para ver si tengo alguna idea de eso y ver qué tan extenso es.
14	Ahora lo que hago es un skimming de la lectura como estrategia principal al comenzar la lectura.
15	Observar el título y después hacer un breve bosquejo de la lectura para ver si se me es familiar.
16	Tratar de entender el contenido dependiendo del título.
17	Antes de comenzar a leer leo el título para saber acerca de que voy a leer, después empiezo hacer una lectura rápida ya que me ayuda a tener ideas más claras y detalles de esta. Finalizando esto identifico las palabras claves u oraciones que son esenciales para mi mejor entendimiento de la lectura.
18	Yo leo toda la lectura y trato de comprenderla.
19	No reportó.
20	I do skimming. Lectura rápida. Mee enfoco en el tema y lo que quiere decir.

Al realizar un análisis de estos reportes se identifican varias estrategias de lectura cognitivas con un propósito Metacognitivo para abordar una lectura. Estas evidencias representan un progreso Metacognitivo propiciado desde la misma conducta de entrada. Estas estrategias metacognitivas son:

1. **Skimming** (estrategia cognitiva usada para):

Propósito (movimiento/aplicación metacognitiva)

- Identificar la idea general o de que trata la lectura
- Relacionarlo con el conocimiento previo.
- Lectura del título, visualizar o imaginar de que trata la lectura.
- Lectura del título para ver si es familiar la lectura.
- Para identificar palabras familiares o conocidas.
- Relacionar imágenes y ver qué tan extenso es la lectura.
- Lectura del título, identificación de palabras claves.
- Lectura de título y primeros párrafos para identificar si la lectura es del gusto del lector.
- Tratar de entender el contenido dependiendo del título.

Esta taxonomía no solamente describe una intención deliberada de la aplicación de esta estrategia cognitiva, sino que también manifiesta una intención metacognitiva de la misma. Al comparar esta aplicación deliberada de esta estrategia con los resultados de la fase exploratoria, se puede identificar que no existían argumentos que apoyaran dicha aplicación lo cual podría ser una aplicación inconsciente de la misma o si se reportaba deliberadamente, este uso no garantizaba que se hiciera uso consciente.

En estos argumentos se resaltan el uso de esta estrategia para identificar la idea general, visualizar o imaginar de que trata, reconocimiento lingüístico, relacionar conocimiento base con el texto e inclusive si es del gusto del lector o no la lectura. Lo anterior denota que si existe un grado de madures Metacognitivo en la aplicación de esta estrategia cognitiva.

2. **Scanning** (estrategia cognitiva usada para):

Propósito (movimiento/aplicación metacognitiva)

- Realizar una lectura detallada aunque no se especifica el objetivo de esta lectura. Solo se menciona que después de hacer un skimming proceden con una lectura lenta y mental.

3. **Subrayar** (estrategia cognitiva usada para):

Propósito (movimiento/aplicación metacognitiva)

- Identificar aspectos importantes y desconocidos. Aunque hay que decir que aun esta estrategia es cognitiva puesto que no se hace ninguna relación o conexión con otras ideas, dudas, explicaciones o conocimiento previo, solo se subraya. Esto último la cataloga como una estrategia cognitiva “rehearsal”.

En lo que concierne a la última pregunta **2 When facing difficulties in terms of answering a question, what do you usually do?** en español, ¿Al momento de tener dificultades al responder una pregunta, usualmente como resuelves estos inconvenientes? los estudiantes respondieron que:

1	Regreso a la lectura y leo varias veces hasta proveerle un significado.
2	Si la pregunta es basada en un texto como en este caso, trato de leer varias veces la parte del texto que podría ayudarme a encontrar la respuesta.
3	Muchas veces hago relectura a la pregunta y si no la entiendo pregunto.

4	Busco las palabras desconocidas, eso ayuda sobre el tema en ocasiones le pregunto a otras personas.
5	Hago una relectura de la parte del texto donde crea que esta la respuesta.
6	Leer la pregunta, analizarla, saber que me preguntan. Luego leer el texto detalladamente para saber captar u obtener una idea o la respuesta a la pregunta.
7	Regresar al texto y tratar de encontrar la respuesta.
8	Try to find the correct words according the text.
9	Leo nuevamente el texto pero más detenidamente y trato de imaginarme lo que estoy leyendo en el momento.
10	No reporta.
11	Analyze the question, and I try to look for the answer in the text, and know what kind of question is.
12	Le pido ayuda al profesor o a un compañero y si no trato de buscar información en otras fuentes como libros, internet, etc.
13	Leo el texto de nuevo hasta encontrar la respuesta.
14	Trato de entender primero que es lo que me están preguntando y tener un propósito en mente al responder y leer.
15	Leerla nuevamente y ver que similitud tiene la pregunta con algunas palabras, oraciones o párrafos de la lectura.
16	Tratar de entender el contenido dependiendo del título.
17	Primero leo la pregunta y me voy a la parte que se relacione con esta, si no veo la respuesta en ese momento, retomo la pregunta y analizo que esta me quiere decir para encontrarle sentido.
18	Vuelvo a leer la lectura.
19	No reportó.
20	Trato de parafrasear las preguntas en mi mente. Relacionar algunas palabras con la lectura.

Al hacer un análisis de los reportes se evidencia que las estrategias cognitivas tiene propósitos dentro del ejercicio lector lo cual sugiere un movimiento hacia lo Metacognitivo. Por ejemplo:

4. **Relectura** (estrategia cognitiva usada para):

Propósito (movimiento/aplicación metacognitiva)

- Responder la pregunta tratando de ubicar la información para responder correctamente.
- Entender la pregunta.
- Identificar las palabras desconocidas. (Nuevamente la falta de vocabulario reincide como una de las preocupaciones de los estudiantes al realizar la comprensión del texto).
- Find the correct words. (vocabulary, synonyms)
- Relectura detenida y trato de imaginarme lo que estoy leyendo.
- Entender la pregunta y tener un propósito en mente.
- Relacionar a través de un ejercicio de sinonimia entre la pregunta con algunas palabras, oraciones y párrafos en la lectura para encontrar la respuesta.

5. **Paráfrasis** (estrategia cognitiva usada para):

Propósito (movimiento/aplicación metacognitiva)

- Identificar palabras claves en la pregunta y relacionarla con algunas palabras en la lectura.

7.3 APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA METACOGNITIVAS POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES EN CADA UNA DE LAS SUB-CATEGORÍAS DE LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA.

A continuación se proporcionara:

Primero: una cuantificación de las estrategias metacognitivas aplicadas por cada grupo (de Caso y de Comparación) en cada una de las sub-categorías de los niveles de comprensión lectora (Literal, Inferencial y Metacognitivo) durante la comprensión lectora de los dos tipos de lecturas narrativa y expositiva usadas en ambas fases: exploratoria y de intervención.

Segundo: una explicación cualitativa (la incidencia) de la aplicación de estas estrategias con relación a los resultados obtenidos al comparar las dos fases de la investigación.

Para la identificación y/o caracterización de las diferentes estrategias metacognitivas aplicadas por los estudiantes en cada una de las sub-categorías de los niveles de comprensión, se utilizó el instrumento MARSI. Este instrumento fue aplicado en las dos fases: exploratoria (apéndice 6) e intervención (apéndice 12). En ambas fases fue aplicado con el mismo propósito. Es importante destacar el rol del protocolo de escritura “Writing-down protocol” siendo que a partir de una inferencia a estos reportes fue posible tal caracterización y análisis de las estrategias metacognitivas aplicadas por los estudiantes en ambas fases.

STRATEGY

1	I have a purpose in mind when I read.
2	I take notes while reading to help me understand what I read.
3	I think about* what I know to help me understand what I read.
4	I preview (SKIMMING) the text to see what it's about before reading it.
5	When text become difficult, I read aloud to help me understand what I read.
6	I summarize what I read to reflect on important information in the text.
7	I think about whether the content of the text fits my reading purpose.
8	I read slowly but carefully to be sure I understand what I'm reading.
9	I discuss what I read with others to check my understanding*.
10	I skim the text first by noting characteristics like length and organization.
11	I try to get back on track (REREAD) when lose concentration.
12	I underline or circle information in the text to help me remember it.
13	I adjust my reading speed according to what I'm reading.
14	I decide what to read closely and what to ignore.
15	I use reference materials such as dictionaries to help me understand what I read.
16	When text becomes difficult, I pay closer attention to what I'm reading.
17	I use tables, figures, and pictures in text to increase my understanding.
18	I stop from time to time and think about what I'm reading.
19	I use context clues to help me better understand what I'm reading.
20	I paraphrase (restate ideas in my own words) to better understand what I read.
21	I try to picture or visualize information to help remember what I read.
22	I use typographical aids like boldface and italics to identify key information.
23	I critically analyze and evaluate the information presented in the text.
24	I go back and forth in the text to find relationships among ideas in it.
25	I check my understanding when I come across conflicting information.
26	I try to guess what the material is about when I read.
27	When text becomes difficult, I reread to increase my understanding.
28	I ask myself Questions I like to have answered in the text.
29	I check to see if my guesses about the text are right or wrong.
30	I try to guess the meaning of unknown words or phrases.
31	Reread not because the text becomes difficult but to increase understanding at the moment to make a decision.

Total de estrategias metacognitivas reportadas de manera explícita en el protocolo de escritura:

	LITERAL			INFERENTIAL				CRITICAL	
	Q2	Q4	Q35	Q3	Q36	Q38	Q1	Q40	
TRANSCRIPTION/IDENTIFICATION	96%	92%	37%	87%	12%	21%	79%	12%	
PAPAPHRASING	4	4	2				16		
PAPAPHRASING	4	4	4	12			16	4	
COHERENCE				3	4	4	2		
COMPARE AND CONTRAST			4				4		
AUTHOR'S OPINION	4			12			8		
MAIN IDEA									
ANTICIPATION									
							4		
	10	8	4	8			12	8	
		4						9	
			4	10			12	3	
						8			
	4					4			
			8			2	1	1	
	26	20	26	45	4	10	83	25	

GRUPO DE CASO FASE EXPLORATORIA

COMMUNICATION VII A

STRATEGY

1	I have a purpose in mind when I read.
2	I take notes while reading to help me understand what I read.
3	I think about what I know to help me understand what I read.
4	I preview the text to see what it's about before reading it.
5	When text becomes difficult, I read aloud to help me understand what I read.
6	I summarize what I read to reflect on important information in the text.
7	I think about whether the content of the text fits my reading purpose.
8	I read slowly but carefully to be sure I understand what I'm reading.
9	I discuss what I read with others to check my understanding.
10	I skim the text first by noting characteristics like length and organization.
11	I try to get back on track when I lose concentration.
12	I underline or circle information in the text to help me remember it.
13	I adjust my reading speed according to what I'm reading.
14	I decide what to read closely and what to ignore.
15	I use reference materials such as dictionaries to help me understand what I read.
16	When text becomes difficult, I pay closer attention to what I'm reading.
17	I use tables, figures, and pictures in text to increase my understanding.
18	I stop from time to time and think about what I'm reading.
19	I use context clues to help me better understand what I'm reading.
20	I paraphrase (restate ideas in my own words) to better understand what I read.
21	I try to picture or visualize information to help remember what I read.
22	I use typographical aids like boldface and italics to identify key information.
23	I critically analyze and evaluate the information presented in the text.
24	I go back and forth in the text to find relationships among ideas in it.
25	I check my understanding when I come across conflicting information.
26	I try to guess what the material is about when I read.
27	When text becomes difficult, I reread to increase my understanding.
28	I ask myself Questions I like to have answered in the text.
29	I check to see if my guesses about the text are right or wrong.
30	I try to guess the meaning of unknown words or phrases.

de estrategias metacognitivas reportadas de manera explícita en el protocolo de escritura:

Apêndice 13

UNIVERSITY OF CORDOBA
STUDENTS' READING STRATEGIES USE
IN EVERY READING COMPREHENSION LEVEL.
Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory
GRUPO EXPERIMENTAL
MARSI - Versio 1.0

[illegible]

REPORTE DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN LA LECTURA NARRATIVA Y EXPOSITIVA
GRUPO DE COMPARACIÓN FASE EXPLORATORIA

COMMUNICATION VI B

STRATEGY

1	I have a purpose in mind when I read.
2	I take notes while reading to help me understand what I read.
3	I think about* what I know to help me understand what I read.
4	I preview (SKIMMING) the text to see what it's about before reading
5	When text become difficult, I read aloud to help me understand what
6	I summarize what I read to reflect on important information in the
7	I think about whether the content of the text fits my reading
8	I read slowly but carefully to be sure I understand what I'm
9	I discuss what I read with others to check my understanding*.
10	I skim the text first by noting characteristics like length and
11	I try to get back on track (REREAD) when lose concentration.
12	I underline or circle information in the text to help me remember
13	I adjust my reading speed according to what I'm reading.
14	I decide what to read closely and what to ignore.
15	I use reference materials such as dictionaries to help me
16	When text becomes difficult, I pay closer attention to what I'm
17	I use tables, figures, and pictures in text to increase my
18	I stop from time to time and think about what I'm reading.
19	I use context clues* to help me better understand what I'm reading.
20	I paraphrase (restate ideas in my own words) to better understand
21	I try to picture or visualize information to help remember what I
22	I use typographical aids like boldface and italics to identify key
23	I critically analyze and evaluate the information presented in the
24	I go back and forth in the text to find relationships among ideas
25	I check my understanding when I come across conflicting
26	I try to guess what the material is about when I read.
27	When text becomes difficult, I reread to increase my understanding.
28	I ask myself Questions I like to have answered in the text.
29	I check to see if my guesses about the text are right or wrong.
30	I try to guess the meaning of unknown words or phrases.
31	Reread not because the text becomes difficult, but to solve difficulties with lexical access.

Total de estrategias metacognitivas reportadas de manera explicita en el protocolo de escritura:

Apéndice 10

UNIVERSITY OF CÓRDOBA
STUDENTS' READING STRATEGIES USE
IN EVERY READING COMPREHENSION LEVEL.
Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory
MARSI - Versio 1.0
RESULTADOS FASE EXPLORATORIA

TRANSCRIPTION IDENTIFICATION			PARAPHRASING			COMPREHENSION			COMPARE AND CONTRAST			AUTHOR'S OPINION			MAIN IDEA			ANTICIPATION		
Q 2	Q 4	Q 35	Q 3	Q 36	Q 38	Q 1	Q 40													
100%	100%	24%	95%	43%	29%	67%	29%													
		1																		
7	9	5	8	5	5	6	3													
2	1	2	2	2	1	3	1													
							1													
1	5	3	4	4	2	5	1													
8	8	4	9	4	2	8	1													
1	1	1	1	1	1	4														
1	1		1			1														
			2	1																
1		1		1	1															
1	1	1				2														
11	8	6	4	1	1	4														
		1		1	1	1														
1	1			1		2														
9	8	6	8	5	4	8	4													
	7	4	3	4	4	4	4													
1	1																			
1	4	2	3	2		6	1													
2	3	3	3	1	1	3														
		1			1	1														
						2														
		2		1	1	1														
						1														
		1				1	1													
47	58	44	48	35	27	63	17													

UNIVERSITY OF CORDOBA
STUDENTS' READING STRATEGIES USE
IN EVERY READING COMPREHENSION LEVEL.
Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory
MARSI - Version 1.0

REPORTE DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN LA LECTURA NARRATIVA Y EXPOSITIVA

GRUPO DE COMPARACIÓN FASE DE INTERVENCIÓN

COMMUNICATION VI B

STRATEGY

1	I have a purpose in mind when I read.
2	I take notes while reading to help me understand what I read.
3	I think about what I know to help me understand what I read.
4	I preview the text to see what it's about before reading it.
5	When text become difficult, I read aloud to help me understand what I read.
6	I summarize what I read to reflect on important information in the text.
7	I think about whether the content of the text fits my reading purpose.
8	I read slowly but carefully to be sure I understand what I'm reading.
9	I discuss what I read with others to check my understanding.
10	I skim the text first by noting characteristics like length and organization.
11	I try to get back on track when lose concentration.
12	I underline or circle information in the text to help me remember it.
13	I adjust my reading speed according to what I'm reading.
14	I decide what to read closely and what to ignore.
15	I use reference materials such as dictionaries to help me understand what I read.
16	When text becomes difficult, I pay closer attention to what I'm reading.
17	I use tables, figures, and pictures in text to increase my understanding.
18	I stop from time to time and think about what I'm reading.
19	I use context clues to help me better understand what I'm reading.
20	I paraphrase (restate ideas in my own words) to better understand what I read.
21	I try to picture or visualize information to help remember what I read.
22	I use typographical aids like boldface and italics to identify key information.
23	I critically analyze and evaluate the information presented in the text.
24	I go back and forth in the text to find relationships among ideas in it.
25	I check my understanding when I come across conflicting information.
26	I try to guess what the material is about when I read.
27	When text becomes difficult, I reread to increase my understanding.
28	I ask myself Questions I like to have answered in the text.
29	I check to see if my guesses about the text are right or wrong.
30	I try to guess the meaning of unknown words or phrases.

Total de estrategias metacognitivas reportadas de manera explicita en el protocolo de escritura:

Apéndice 13

	TRANSCRIPTION/IDENTITY			COHERENCE				ANTICIPATION	
	Q 2	Q 4	Q 35	Q 3	Q 36	Q 38	Q 1	Q 40	
LITERAL	100%	12%	12%	100%	6%	53%	41%	***	
	17	17	17	17	17	17	17	17	
	1		1	1		1			
	2	1	1	1	2	1	2	1	
INFERENTIAL									
	10	9	6	11	6	5	8	12	
CRITICAL									
	1	2		2	3	1	1	3	
	31	29	25	32	30	26	28	33	

ANÁLISIS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO DE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS REPORTADAS POR ESTUDIANTES EN CADA UNA DE LAS SUB-CATEGORÍAS DE LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA

NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA LITERAL

- **TRANSCRIPCIÓN/IDENTIFICACIÓN (Lectura Narrativa ambas fases)**

Tomando en consideración los reportes de esta sub-categoría, se evidencia que existe el número de reportes de estrategias metacognitivas reportadas en la fase exploratoria es inferior (26) al de la fase de intervención (49). Cabe resaltar que los porcentajes en ambas fases fueron muy similares (exploratoria 96% y de intervención 95%). El porcentaje en la fase de intervención fue ligeramente menor considerando que un estudiante no respondió al enunciado resultando con ello un 5% negativo.

Tomando en consideración los reportes de las estrategias metacognitivas en ambas fases, sobresalen básicamente dos estrategias metacognitivas: la primera es:

ESTRATEGIA METACOGNITIVA		No. de veces reportada	FASE
19	I use context clues to help me better understand what I'm reading.	10	Exploratoria
19	I use context clues to help me better understand what I'm reading.	19	Intervención

Reportada en ambas fases y que para en términos de pertinencia dentro de esta sub-categoría juega un rol muy importante ya que esta estrategia muy útil al identificar, asociar, relacionar y hacer inferencias explicitas con relación a aspectos lingüísticos, básicamente decodificación y aspectos gramaticales.

La segunda estrategia con mayor reporte fue:

ESTRATEGIA METACOGNITIVA		No. de veces reportada	FASE
4	I preview the text to see what it's about before reading it.	4	Exploratoria
4	I preview the text to see what it's about before reading it.	20	Intervención

El incremento de esta estrategia se debe a que hizo parte del programa de intervención mediante la evaluación de la experiencia lectora y de la promoción del conocimiento Metacognitivo (conducta de entrada). Sin embargo no es posible evaluar una incidencia directa de tal estrategia puesto que los resultados en ambas fases son casi igual. De esto, se puede establecer que estos educandos no presentan dificultad en esta sub-categoría. Sin embargo, sí aumentó el reporte consciente de esta estrategia metacognitiva la cual se espera forme parte del bagaje cognitivo de los educandos en sus próximas experiencias lectoras.

- **PARAFRASIS (Lectura Narrativa)**

En la fase exploratoria, 20 estudiantes reportan del grupo de Caso reportan varias estrategias metacognitivas y un porcentaje de favorabilidad de 92%. En la fase de intervención reporta 48 estrategias (subió considerablemente) pero disminuyó su porcentaje a un 25% favorable en el desempeño lector. Esta disminución del 67% de favorabilidad no se debió a que el programa de intervención no haya funcionado, ni al cambio del formato de pregunta puesto que el protocolo de

escritura acercaba a ambos formatos (selección múltiple y pregunta abierta) sino a la falta de sinonimia, identificación de ideas de apoyo, coherencia y cohesión al redactar dicha paráfrasis y a que en la selección múltiple los argumentos dentro del protocolo obedecen a una selección de una opción planteada por el autor, cosa que inclusive dista de ser una lectura real puesto que en la realidad, un lector no elabora una paráfrasis a través de opciones sino desde su propio proceso de comprensión. Por otra parte, Esta inferencia es ampliamente explicada en esta sub—categoría e inclusive constituyen parte de las sugerencias que esta investigación propone.

En cuanto al grupo de Comparación, en la fase exploratoria reporto 58 estrategias metacognitivas (muy por encima del grupo de Caso) y un porcentaje de desempeño lector de 100% favorable; mientras que en la fase de intervención reporto 29 estrategias y un 12% favorable en la comprensión lectora. Esto demuestra que cuando se requiere que los educandos construyan las respuestas sumado a las carencias planteadas con anterioridad y a la falta de un proceso Metacognitivo (teoría instruccional) para regular dicho proceso, los resultados son totalmente adversos. En esta sub-categoría, el grupo de Caso supero al grupo de Comparación. Una posible explicación, siendo además la única diferencia entre ambos grupos, es el programa de intervención.

- **PARAFRASIS (Lectura Expositiva)**

En la fase exploratoria, el grupo de Caso reporta 26 estrategias metacognitivas y un porcentaje de favorabilidad de 37% y en la fase de intervención reporta 54 estrategias (subió considerablemente) y mejoro notablemente su porcentaje de desempeño lector considerando que obtuvo un 95% favorable.

Este desempeño es producto no solo del aumento del grado de consciencia metacognitiva, tomando en consideración el número de estrategias metacognitivas

reportadas, sino también del aumento de reportes de la Teoría Instruccional. Al parecer, el hecho de ser sometidos a una lectura con un grado de dificultad mayor (resaltando las características de una lectura expósita) los educandos se exigen más y su comportamiento estratégico aumenta. Esto último sugiere, y debe ser materia de mayor investigación, que la influencia de tres aspectos fundamentales para un desempeño lector favorable en esta sub-categoría pudieron suplir algunas necesidades cognitivas. Estos tres aspectos son:

- I. que la motivación y la actitud
- II. sumado a la enseñanza del conocimiento acerca de la cognición
- III. y una Teoría Instruccional suplen necesidades cognitivas tales como el desconocimiento de la súper estructura de los textos, específicamente el reconocimiento de ideas secundarias o de apoyo al elaborar una paráfrasis.

En esta sub-categoría los estudiantes del grupo de Caso fueron superiores no solo ante el formato, sino ante el grupo de Comparación.

Por otra parte, el grupo de Comparación reporto en la fase exploratoria 44 estrategias y obtuvo un 24% favorable, superando al grupo de Caso en reportes de estrategias, pero en la fase de intervención, reporta 25 estrategias (disminuyo) y un 12% favorable (disminuyo) demostrando con ello que hace falta un conocimiento Metacognitivo que propicie experiencias lectoras más exitosas.

NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

• COHERENCIA INFERENCIAL (Lectura Narrativa)

En la fase exploratoria, el grupo de Caso reporta 45 estrategias metacognitivas y un porcentaje de favorabilidad de 87% y en la fase de intervención reporta 47

estrategias (número similar al de la fase exploratoria) y mejoro su porcentaje de desempeño lector considerando que obtuvo un 95% favorable.

Tomando en consideración los reportes de las estrategias metacognitivas en ambas fases, sobresalen las siguientes estrategias metacognitivas:

ESTRATEGIA METACOGNITIVA		No. de veces reportada	FASE
4	I preview (SKIMMING) the text to see what it's about before reading it.	12	Exploratoria
8	I read slowly but carefully to be sure I understand what I'm reading.	12	Exploratoria
19	I use context clues to help me better understand what I'm reading.	8	Exploratoria
23	I critically analyze and evaluate the information presented in the text.	10	Exploratoria
4	I preview the text to see what it's about before reading it.	20	Intervención
19	I use context clues to help me better understand what I'm reading.	19	Intervención

Se evidencia que básicamente las estrategias compartidas entre la sub-categoría de transcripción y coherencia inferencial son similares. En esta sub-categoría la lectura detallada y análisis crítico de la información (según reportes) gira entorno a la asociación de aspectos gramaticales (pronombres). De hecho, la estrategia metacognitiva más relevante en este proceso parece ser la inferencia sobre aspectos lingüísticos y gramaticales como parte de las pistas que conllevan a una respuesta satisfactoria.

Por otra parte, en cuanto al grupo de Comparación, se reporta en la fase exploratoria 48 estrategias metacognitivas y un porcentaje favorable de comprensión lectora de 95% mientras que en la fase de intervención se reportan 32 estrategias metacognitivas (disminuyo) pero se alcanza un 100% de desempeño lector aumentando un 5%.

En conclusión, considerando que el grupo de Caso se superó así mismo, según los reportes y porcentajes de las dos fases, no logro superar en desempeño lector al grupo de Caso en ambas fases, si lo supero en el reporte de estrategias metacognitivas en la fase de intervención, siendo que el grupo de Comparación disminuyo en esta fase.

Aunque para ambos grupos está sub-categoría no representa una dificultad mayor, para el grupo de Caso sí fue muy significativo haberse superado a ellos mismos puesto que los resultados de la fase de intervención fueron mejores que los de la fase de Caso.

- **COMPARACIÓN Y CONTRASTE (Lectura Expositiva)**

Con relación a los reportes de estrategias metacognitivas en La fase exploratoria, el grupo de Caso reporto 4 estrategias y obtuvo un 12% de favorabilidad. Este es el número de estrategias metacognitivas reportado más bajo de toda la sub-categorías seguido de la identificación de la opinión del autor con 10 estrategias y un porcentaje de 21%.

Una explicación para este fenómeno, según el anexo A, sugiere que la mayoría de los reportes (70%) no se evidencia estrategias de lectura que permitan localizar y/o identificar la información requerida para resolver el enunciado de la pregunta. Solo un 30% de los estudiantes reportan algunas para la localización de la información, estas son: relectura, lectura detenida, y búsqueda específica de la información o Scanning.

Por otra parte, en un 30% de estos reportes se evidencian argumentos contrarios a lo requerido en el enunciado bajo supuestos erróneos fundados en experiencias o puntos de vista, o simple deducción.

En cuanto a la fase de intervención, se reportan 45 estrategias (este porcentaje podría aumentar considerando que del 100% los estudiantes que respondieron en inglés, 60% de estos (3 estudiantes) no reportan los procesos Metacognitivos en el protocolo) y se obtiene un 95% favorable en el ejercicio de comprensión lectora. Este número de estrategias metacognitivas reportadas supera de manera sorprendente al número reportado en la fase exploratoria al igual que el porcentaje reportado en la misma fase. Este incremento en ambos reportes se debe a la suma de muchas variables del programa de intervención (ver programa de intervención, criterios de selección para las lecturas y protocolos introspectivos).

Por otra parte, en cuanto al grupo de Comparación, en la fase exploratoria, reporto 35 estrategias metacognitivas y un promedio de 43% positivo de desempeño lector, resultado que supero en gran medida al grupo de Caso. Ahora durante la fase de intervención, el grupo de Comparación reporto 30 estrategias y un porcentaje de 6% favorable en comprensión lectora. Esta disminución se debe probablemente al poco reporte de procesos llevados a cabo para resolver en enunciado, siendo que solo un 30% de los estudiantes los reporto, el otro 70% no realizo reporte alguno de estos procesos reflexivos sobre la tarea cognitiva (siguiendo la misma instrucción del Pre-test, no la del Post-test, puesto que las instrucciones del Post-test obedecen al programa de intervención. Lo anterior sugiere que el no realizar reportes de las preguntas **¿CÓMO?**, **¿QUÉ?** y **¿POR QUÉ?** que acompañan el protocolo de escritura introspectivo además de servir como cuna de un proceso reflexivo del proceso realizado para responder a las demandas de la tarea cognitiva, de permitir evidenciar que estrategias metacognitivas que regulan dicho proceso también mejoran en el desempeño lector.

En cuanto al desempeño de ambos grupos, el grupo de Comparación supero al de Caso en la fase exploratoria, pero luego de la aplicación del programa de intervención, el grupo de Caso supero ampliamente al grupo de Comparación.

- **OPINIÓN DEL AUTOR (Lectura Expositiva)**

Durante la fase exploratoria, el grupo de Caso reporto 10 estrategias y obtuvo un 21% de desempeño favorable en la comprensión lectora (ver explicación para estos resultados en el anexo A), pero en la fase de intervención reporto 41 estrategias y 70% favorable en el desempeño lector. Nuevamente, se evidencia que en la medida que aumentan los reportes de estrategias metacognitivas, el estado de desarrollo lector es mejor aún en el mismo tipo de lectura narrativa, pero con la diferencia que fue en la segunda lectura narrativa que se aplicó el programa de intervención.

Por otra parte, el grupo de Comparación reporto 27 estrategias y obtuvo un 29% favorable en el desempeño lector y en la fase de intervención reporto 26 estrategias y 56% favorable. Aunque el número de estrategias reportadas es similar, los resultados de desempeño lector fueron mejores en la fase de intervención. Lo anterior, muy a pesar de haber menos reportes en el protocolo, pero también hay que considerar que el tema de la lectura y los aspectos lingüísticos fueron más del agrado y al nivel de conocimiento de la lengua de los educandos de ambos grupos por lo tanto, es muy probable que se hayan dejado de reportar estrategias metacognitivas, además de las aquí relacionadas, que también favorecieron este mejor resultado.

Considerando los reportes de estrategias de lectura metacognitiva de ambos grupos, el grupo de Caso reporto más estrategias y un mejor desempeño lector en la fase de intervención.

- **IDEA PRINCIPAL (Lectura Narrativa)**

Durante la fase exploratoria, el grupo de Caso reporto 83 estrategias metacognitivas y obtuvo 79% favorable en el desempeño lector. En la fase de intervención, reporto 53 estrategias y 67% favorable en el desempeño lector, siendo que del 33% negativo, 28% obedece a falencias dentro del desarrollo de ideas según los reportes hechos en reportes en inglés y un 5% de un educando que no respondió el enunciado. Esta disminución se explica en esta sub-categoría dentro del análisis de la sub-categoría después de la fase de intervención.

En cuando al grupo de Comparación, en la fase exploratoria reporto un total de 63 estrategias metacognitivas y un 67% de desempeño favorable en la comprensión lectora y en la fase de intervención reporto 28 estrategias y 41% de desempeño favorable en el proceso lector.

Se evidencia que el grupo de Caso siempre supero al grupo de Comparación en ambas fases, pero el grupo de Comparación bajo su porcentaje de manera notable en la fase de intervención y aún que el grupo de Caso bajo en la fase de intervención, nada responsabiliza o pone en tela de juicio el programa de intervención.

NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA METACOGNITIVO O CRÍTICO

- **ANTICIPACIÓN (Lectura Expositiva)**

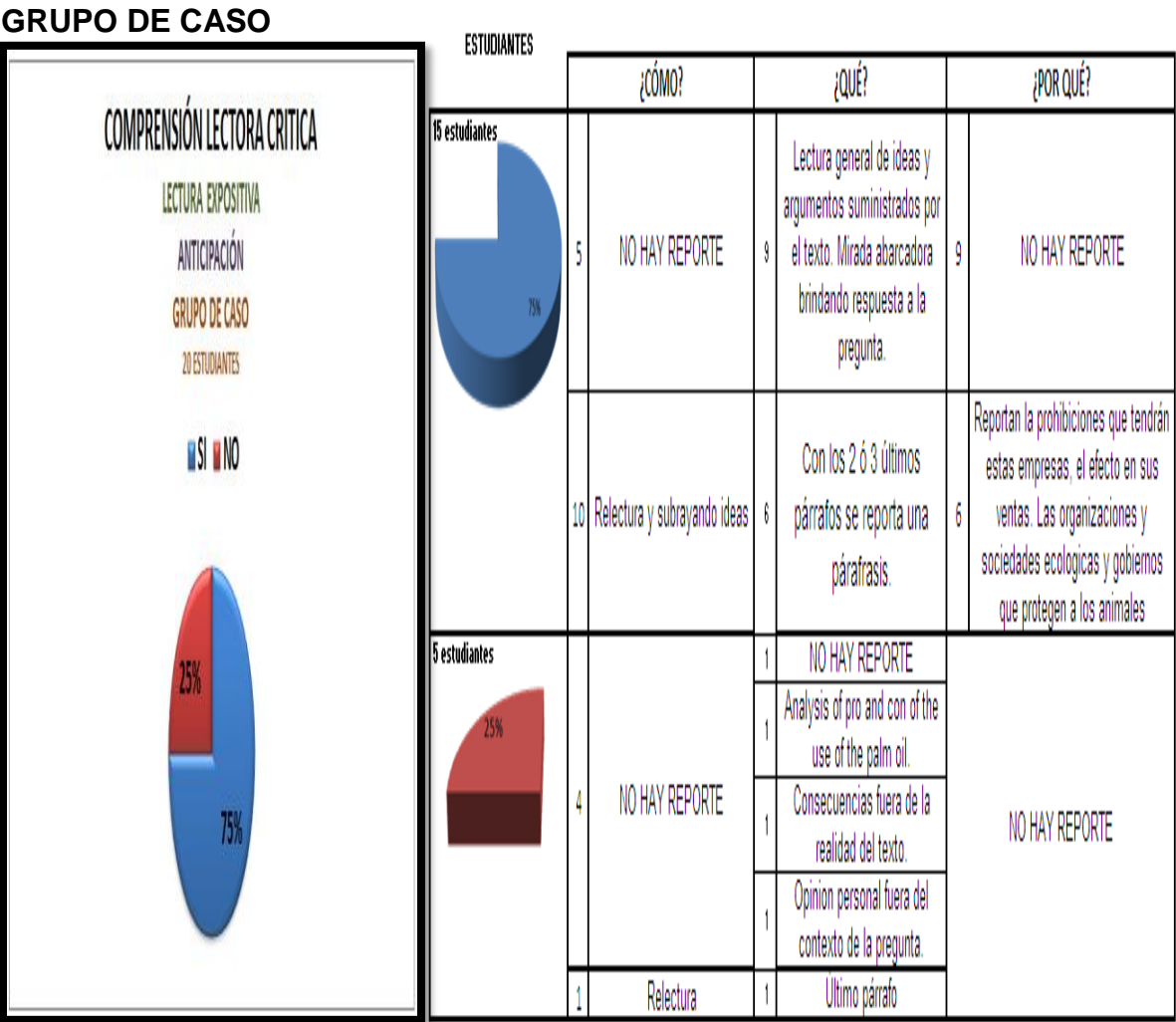
Atendiendo a los resultados del grupo de Caso, fase exploratoria, los estudiantes reportaron 25 estrategias metacognitivas y alcanzaron un 12% favorable en el desempeño lector. En cuanto a la fase de intervención, reportaron 75 estrategias metacognitivas y obtuvieron 41% favorable en comprensión lectora.

Para el caso de los resultados de la fase exploratoria, se evidencian pocos reportes de las preguntas **¿CÓMO?**, **¿QUÉ?** y **¿POR QUÉ?** que acompañan el protocolo de escritura introspectivo. Además, se reportan procesos basados en “deducción” y argumentos apoyados en opiniones y supuestos ajenos a la realidad planteada por el autor. Todas estas evidencias soportan los reportes y porcentajes de esta fase para este grupo de Caso. En cuanto a la fase de intervención, aproximadamente más de la mitad de los estudiantes que representan este 75% favorable reportan las 3 preguntas sobre las cuales describen el proceso Metacognitivo para responder al enunciado y del 25% negativo, solo 1 reporto **¿Cómo?** “relectura” los otros estudiantes no respondieron esta pregunta y ninguno de ellos responde **¿Por qué?**

Por otra parte, en cuanto al grupo de Comparación, fase exploratoria, se identificaron 17 estrategias metacognitivas y se obtuvo un 29% favorable en el ejercicio lector. Por otra parte, durante la fase de intervención se identificaron 33 estrategias y un porcentaje favorable de 18% en la comprensión lectora. Durante la fase exploratoria, se reportó muy poco la pregunta **¿Cómo?** y aunque las otras 2 fueron más reportadas, estas no evidencian un proceso reflexivo (ver apéndice 13). En cuanto a la fase de intervención, aunque se reportan más estrategias, estas solo se aplican, según la respuesta suministrada, para la identificación de las ideas suministradas por el texto en donde se explicitan las consecuencias que literalmente sufrirán estas empresas, pero no se trasciende más allá de los hechos explícitos, no se propone una serie de eventos a acontecer producto de los eventos suministrados por el autor, es decir que solo se reporta un corte y peque de eventos previamente presentados por el escritor. Por lo anterior, se reduce el porcentaje en esta fase para este grupo.

Esto último también sugiere que la importancia de la aplicación de estrategias metacognitivas no radica en la cuantificación de las mismas, sino la pertinencia de estas con relación a la sub-categoría, a las demandas de la pregunta o enunciado.

Con relación al grupo de Comparación, en el post-test obtuvo un 82% negativo que obedece a respuestas muy generales con poca reflexión o profundidad considerando que solo se limitaron a responder identificando no más allá de los hechos suministrados por autor. De hecho, solo respondieron usando información de manera literal. En ocasiones, pareciera que respondieran la pregunta “¿Qué podría afectar o incidir la prohibición de la comercialización del aceite de palma y no Cómo podría afectar o incidir la prohibición? (Ver reportes de esta sub-categoría en la fase de intervención).





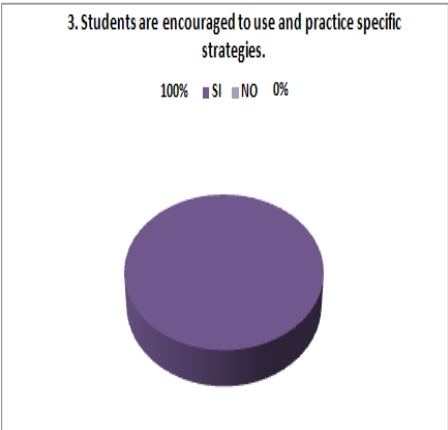
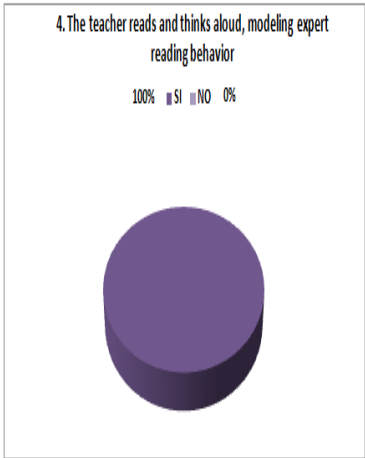
7.4PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS PARA EL DESARROLLO DEL COMPORTAMIENTO LECTOR ESTRATÉGICO.



Para enseñar a aprender, el profesor, a parte de ser un buen conocedor de su materia y transmitir los contenidos científicos que la conforman, tiene que ser capaz de reflexionar y tomar decisiones respecto a cómo plantear la enseñanza de los contenidos curriculares en el aula de manera que facilite la utilización de estrategias de aprendizaje y ayude a sus alumnos a aprender a aprender. Como pone de manifiesto MacCombs (1993) la intervención del profesor tiene que favorecer al estudiante la consciencia de las desiciones que va tomando a lo largo del proceso de aprendizaje; de esta manera, la acentuación de los procesos Metacognitivos permitirá al estudiante aumentar progresivamente el de Comparación sobre su propio aprendizaje rompiendo paulatinamente las ataduras de dependencia establecidas con el profesor. Monereo (1997, pág. 67).

En cuanto a este último aspecto de investigación, se analizaran cada una de las características, agregando las valoraciones más generalizadas por los estudiantes y sobre todo aquellas que más relevancia tengan con relación al objeto de estudio.


Characteristics of courses that emphasize strategic Reading behavior	Presence of characteristics		Comments
The teacher explains what strategies are and why they are important.	Yes	No	(Yes)Durante las exposiciones el profesor toma tiempo para su uso e importancia.

<p>1. The teacher explains what strategies are and why they are important.</p> <p>100% SI NO 0%</p> 		<p>Ya tengo claro que son las estrategias y como utilizarlas después de este proceso con el profesor.</p> <p>Teacher explained us about the strategies that we must use in Reading comprehension to be better. Y la manera en que nos pueden ayudar en una lectura.</p> <p>Explico durante las sesiones cuales eran todas las estrategias.</p> <p>El profesor uso muchos materiales para hacernos más fácil la comprensión.</p> <p>El profesor utilizo recursos que fueron de gran ayuda al explicar las estrategias.</p> <p>Se hizo una exposición detallada acerca del tema.</p>
<p>Students discuss what strategies are and why they are important.</p> <p>2. Students discuss what strategies are and why they are important.</p> <p>90% SI NO 10%</p> 	<p>Yes</p>	<p>No</p> <p>(Yes)Al momento de hacer las exposiciones, los estudiantes pueden discutir acerca de esto.</p> <p>El profesor tomo en cuenta la opinión de los estudiantes para ver si teníamos claro que son las estrategias.</p> <p>(No)No exactly because students try to use the strategies that they know now, but they don't discuss about it. Ya que dan para discutir.</p> <p>Lo hicimos brevemente entre los compañeros de clase que teníamos al lado.</p>

			Luego se discutieron en la clase.
<p>Students are encouraged to use and practice specific strategies.</p>  <p>3. Students are encouraged to use and practice specific strategies.</p> <p>100% ■ SI ■ NO 0%</p>	Yes	No	<p>(Yes)En las exposiciones se deja claro que sería conveniente usar una estrategia.</p> <p>Después de estas tutorías pienso que sí estamos en capacidad de usar las estrategias.</p> <p>Students who didn't know the strategies and now to use them are very encouraged.</p> <p>Porque al momento de conocerlas es bueno ponerlas en práctica.</p> <p>El profesor explico cuáles eran las estrategias que hacían a uno un excelente lector.</p> <p>El profesor se preocupó por que los estudiantes entendieran y usaran las estrategias.</p> <p>Si se les pidió que se enfocaran en tres de estas.</p>
<p>The teacher reads and thinks aloud, modeling expert reading behavior.</p>  <p>4. The teacher reads and thinks aloud, modeling expert reading behavior</p> <p>100% ■ SI ■ NO 0%</p>	Yes	No	<p>(Yes)El profesor nos orienta durante las exposiciones.</p> <p>Sin palabras para responder la pregunta.</p> <p>Teacher always explained, read etc. and try to show us a pattern of Reading behavior.</p> <p>Expuso algunas características importantes sobre la lectura.</p> <p>Por supuesto, mientras explicaba las estrategias y daba ejemplos.</p> <p>Creo que sí, pero no me acuerdo.</p>

			Si por supuesto el profesor explico lo que un buen lector hace para ser exitoso.
<p>Students read and think aloud, experimenting with different strategies.</p> <p>5. Students read and think aloud, experimenting with different strategies.</p> <p>95% SI 5% NO</p> 	Yes	No	<p>(Yes)Al momento de leer no se nos especifica el uso de una estrategia, podemos experimentar con diferentes.</p> <p>4 y 5.</p> <p>Students who didn't know the strategies try to use different strategies.</p> <p>No leí en voz alta pero si pensé.</p> <p>(No) pero no reporto información.</p> <p>Sí, pero no asistí al experimento.</p>
<p>Students receive feedback on their strategy use.</p> <p>6. Students receive feedback on their strategy use.</p> <p>95% SI 5% NO</p> 	Yes	No	<p>(No) El profesor lo analiza para su tesis pero no nos da retroalimentación acerca de las estrategias.</p> <p>En el primer trabajo el profesor nos dio los resultados con su respectivo feedback.</p> <p>Teacher always tells the students a feedback about the strategies used in the readings.</p> <p>Si lo recibimos pero en forma generalizada.</p> <p>Si, el profesor nos explicó claramente cada uno de los temas.</p> <p>El profesor nos mostraba los resultados que obteníamos al desarrollar los textos.</p> <p>Si el feedback se dio pero de manera general.</p>

<p>Students are reminded of the benefits of strategy use and are asked to explain how they use strategies to process texts.</p> <div> <p>7. Students are reminded of the benefits of strategy use and are asked to explain how they use strategies to process texts.</p> <p>95% SI 5% NO</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Response</th> <th>Percentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>SI</td> <td>95%</td> </tr> <tr> <td>NO</td> <td>5%</td> </tr> </tbody> </table> </div>	Response	Percentage	SI	95%	NO	5%	<p>Yes</p>	<p>No</p> <p>(Yes)Al momento de redactar una respuesta se nos requiere explicar cómo, porque y que información se tomó en cuenta para esa respuesta. Sé que para responder bien se tiene que tener en cuenta (how, what, why) esto me facilita tener una buena respuesta.</p> <p>Teacher always tells the students a feedback about the strategies that they use and how they use them. El profesor todo el tiempo enfatizo la importancia de usar estrategias. Si se respondía what, how and why algo importante al desarrollar los textos.</p> <p>Se dijo que cuando se usan estrategias de lectura, se puede ser más exitoso a la hora de leer y a algunos se les pregunta que estrategias usan.</p>
Response	Percentage							
SI	95%							
NO	5%							
<p>The class has a content base; students use strategies while reading to learn content information.</p>	<p>Yes</p>	<p>No</p> <p>(Yes)Además de responder preguntas, pienso que podríamos aprender acerca de lo que leemos ya que son temas con algo de relevancia hoy en día.</p> <p>Durante una exposición el profesor nos mostró una lista de estrategias las cuales podemos tener en cuenta al responder la pregunta</p> <p>Students usually take into account the strategies learnt while Reading to</p>						

<p>8. The class has a content base; students use strategies while reading to learn content information.</p> <p>100% ■ SI ■ NO 0%</p> 		<p>learn content information.</p> <p>Por supuesto, se supone que de eso se trataba todo.</p> <p>Si, ya que estas estrategias fueron de gran ayuda para mi comprensión lectora.</p> <p>Al momento de responder las preguntas de los textos se usaron las estrategias.</p> <p>Si lo hizo, aunque yo no puede asistir a clases ese día.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

La relación que existe entre estos reportes de promoción de comportamiento estratégico y los reportes introspectivos donde se revela el proceso cognitivo llevado a cabo para responder a las sub-categoría, se halla en que en la medida que los educandos conocen, reconocen, aplican, monitorean y evalúan este proceso, los reportes se incrementan y con ello en producto más repensado y notablemente más asertivo. También se identificó que las causas por las cuales los resultados no responden en su mayoría, responden más a problemas de desconocimiento de las superestructuras de los textos y párrafos, seguido del no reporte de los procesos Metacognitivos, del uso de la segunda lengua en cuanto a que el reporte sobre los cuales apoyan sus respuestas son limitados (vagos o simples, sin profundidad) y en ocasiones con problemas de cohesión y coherencia.

8. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Considerando la importancia de los beneficios de los aspectos psicológicos silenciosos (motivación, actitud, interés, etc....) y así mismo la relevancia de los aspectos lingüísticos dentro del proceso de comprensión lectora en una segunda lengua, el conocimiento previo, los argumentos sobre los cuales se realizó la selección de las lecturas, los criterios e instrumentos introspectivos aplicados para hacer tangible, visible, palpable los procesos cognitivos, las instrucciones usadas como modelo/guía para desarrollar habilidades de comprensión lectora y promoción de pensamiento crítico, la promoción del conocimiento Metacognitivo y de comportamiento estratégico aplicados algunos en la fase exploratoria pero todos en la fase de intervención, estas son las conclusiones, sugerencias y en el mejor de los casos aportes que esta investigación brinda a la comunidad académica y a la sociedad en general.

- El reporte de procesos cognitivos (**¿Cómo?**, **¿Qué?** y **¿Por qué?**)llevados a cabo para resolver la sub-categoría de transcripción (nivel Literal), parecieran ser innecesarios en ambas mediciones. Lo anterior considerando que la exigencia de la misma sub-categoría pueden resolverse mediante la mención de una característica, un nombre, una fecha, un color, roles, etc.... pero no se ahonda más allá de esta aparente “simple” forma de proceso introspectivo para dar respuesta a la tarea cognitiva.
- Por otra parte, se evidencia que el reporte de procesos cognitivos (**¿Cómo?**, **¿Qué?** y **¿Por qué?**)se incrementa a medida que las sub-categorías trascienden en los niveles de comprensión lectora, esto último solo en la fase de Caso, pero no en la fase exploratoria. Lo anterior, posiblemente al conocimiento de Metacognitivo que en ellos inicia a desarrollarse sumado al

nivel de exigencia de la sub-categoría, la cual exige este nuevo conocimiento. Contrariamente, en la fase exploratoria los reportes disminuían.

- Tomando en consideración los resultados de ambas fases, se pudo concluir que el formato de evaluación de selección múltiple no evidencia, esconde, no revela las falencias cognitivas y fortalezas de los educandos con relación al estado de desarrollo de las sub-categorías de cada nivel, sino que incrementa el azar, la suerte y con ello una evaluación irresponsable e irrespetuosa de estas necesidades cognitivas.
- Así mismo, se pudo establecer que el protocolo introspectivo de escritura revela muchas de las falencias cognitivas en cada una de las sub-categorías, sean estas de conocimiento previo, aspectos psicológicos, de vocabulario, lectura focalizada, sinonimia, coherencia, cohesión, etc... También revela falencias de conocimiento con relación a la superestructura de los textos y organización de párrafos los cuales han incrementado en gran medida los resultados negativos de los educandos desde la paráfrasis (nivel literal) hasta la anticipación (nivel Metacognitivo) en algunos casos. De igual manera, revela los problemas o falencias relacionados con el desarrollo de ideas a través del uso de la segunda lengua (coherencia, cohesión, falta de vocabulario, sinonimia, lectura focalizada, etc.).
- La enseñanza del conocimiento declarativo en cuanto a la identificación de la idea general de la lectura podría, según algunos reportes con relación a la sub-categoría de la identificación de la idea principal, ser tomado como un ejercicio reduccionista de la identificación de esta última en cuanto a que varios educandos sencillamente reportaron no solo la misma respuesta sino también el mismo proceso cognitivo reportado en el reconocimiento de la idea general hecha en 10 minutos.
- Las lecturas de textos narrativos aunque puedan considerarse de fácil lectura, esto no garantiza que las sub-categorías que componen el proceso de comprensión lectora sea también sencillo. Por lo tanto, no importa el tipo de lectura que se use, sea narrativa o expositiva, esto no es lo que precisamente

pueda afectar el proceso de comprensión lectora, sino el nivel de exigencia de las sub-categorías a responder sumado al conocimiento previo del tema a leer, el nivel de conocimiento de la lengua (aspectos lingüísticos), aspectos psicológicos (motivación, actitud, interés, etc...) y el conocimiento de la superestructura de los textos usados para la comprensión lectora.

- Al momento de seleccionar un texto, además de responder a los beneficios psicológicos de los estudiantes, con el fin de que las estrategias metacognitivas sean aplicadas, es importante que sino el conocimiento previo sea piedra angular dentro del proceso de comprensión lectora, por lo menos los aspectos lingüísticos deben ser de fácil reconocimiento, esto último supliría la falta de conocimiento previo de los estudiantes con relación al tema de la lectura.
- Las limitaciones que tienen los educandos con relación al conocimiento de la segunda lengua, representan sin duda una gran limitante entre lo que se quiere decir y lo que se puede decir. Esta limitante se evidencia en un promedio del 50% de los resultados reportados. Las respuestas reportadas, en esta segunda lengua, carecen, según el porcentaje anterior, de cohesión, coherencia, en general de lectura focalizada siendo que la paráfrasis, en algunos casos, termina por ser una traducción, esto último debido entre otras posibles causas a la falta de sinonimia al igual que desarrollo del pensamiento.
- Aunque el uso del diccionario fue permitido para responder a algunas necesidades lingüísticas de los educandos, según lo observado durante el post-test, pocos lo usaron. Es necesario recordar que el uso del diccionario es posible puesto que ninguna evaluación de comprensión lectora pregunta por aspectos lingüísticos, más por el significado de una palabra dentro de un contexto determinado y este significado es inferido por el educando, inferencia que no se halla en el diccionario.
- En los reportes introspectivos correspondientes al protocolo de escritura, grupo de Caso, se evidencia que solo 2 estudiantes reportan literalmente 6 estrategias metacognitivas según el instrumento MARSI. Aunque estos resultados no son altos, se recomienda que no se suministre, durante las mediciones, una

taxonomía de las estrategias metacognitivas para que los estudiantes seleccionen las que aplican en cada sub-categoría puesto que esta selección podría no motivar un reporte consciente de las mismas.

- La importancia de la aplicación de estrategias metacognitivas no radica en la cuantificación de las mismas, sino la interrelación y la pertinencia de estas con relación a las exigencias de la sub-categoría y lógicamente al uso deliberado o intencional de las mismas.
- El reconocer aspectos lingüísticos desde las estrategias de lectura Skimming y Skipping (lectura rápida de 10 minutos aprox. y augurarse un desempeño favorable a partir de esta suposición, no necesariamente se cumple puesto que el educando realiza este reconocimiento desde un reconocimiento muy superficial (descontextualizado) de la o las palabras, pero no necesariamente desde el significado específico que carga dicha palabra o palabras, es decir, el significado en contexto, tarea cognitiva que va más allá del reconocimiento lingüístico. De hecho, aun en este reconocimiento Literal no existe comprensión; solo a partir de las sub-categorías del nivel inferencial es cuando se inicia el proceso de comprensión.

REFERENCIAS

Afflerbach, P., Pearson, P. D., Paris, Scott. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), pp.364–373. DOI:10.1598/RT.61.5.1,ISSN:0034-0561 print/1936-2714 online.

Alderson, J. C. (2000) *Assessing Reading*. (pp. 85-115). C.U.P.

Alderson, J. Charles, and Urquhart, A. H. (1984). *Reading in a foreign language*. London, New York: Longman.

Amaya, A., y Cogollo, C. (2007). *Thesis: The Use of Task-Based Activities to promote Group Work Oral Interaction*. Universidad de Cordoba, Córdoba, Colombia.

Amaya, A. (2011) *Caracterización de los niveles de desarrollo de comprensión lectora en inglés desde influencia de la comunicación oral, texto guía y las evaluaciones escritas aplicadas a los educandos para evaluar y promover la comprensión lectora*.

Aulls, M. W. (1978). *Developmental and remedial reading in the middle grades*. Boston: Allyn and Bacon.

Berg, B. (2001). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Boston: Allyn y Bacon.

Berry, J. H. (2005). *Levels of Reading Comprehension*.
<http://www.google.com/search?sourceid=ie7yq=literal+reading+comprehensionyrls>

=com.microsoft.es:IE-SearchBoxie=UTF-8yoe=UTF-8yrlz=1I7ACAW esCO377CO377

Boring, E. (may, 1953). Psychological bulletin: A history of introspection. Harvard University. Vol. 50, No. 3. <http://www-psych.stanford.edu/~knutson/aaa/boring53.pdf>

Boude, F. Tesis Doctoral: Desarrollo de competencias genéricas y específicas en educación superior a través de una estrategia didáctica medida por tic. Universidad Nacional de Educación d Distancia, Facultad de Educación. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales. Madrid, 2011.

Brynn c. leavitt. (2010). *How we read (between) the lines: miscue analysis as an indicator of metacognitive strategy use in foreign language reading*. A research report in partial fulfillment of the requirements for the degree master of science in secondary education (pp. 43-45) Indiana university south bend.

Brookfield, S. D. (1989). *Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. San Francisco: Jossey-Bass publishers.

Campbell & Ahrens (1998). Innovative community services for rape victims: An application of multiple case study methodology. *American Journal of Community Psychology*, 26, 537-571.

Cao, L., Nietfeld, J. (2007) College Students' Metacognitive Awareness of Difficulties in Learning the Class Content Does Not Automatically Lead to Adjustment of Study Strategies. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology* Vol. 7, 2007, pp. 31-46

Cisco, Brooke, K. y Padrón Yolanda. (2012). Investigating Vocabulary and Reading Strategies with Middle Grades English Language Learners: A Research Synthesis. Butler University, Indianapolis, IN and Texas A&M University, College Station, TX. Volume 36. Number 4. ISSN 1940-4476

Carisma, D. C., y Charl, N. (7/March/2003). Teaching reading strategies and reading comprehension within technology – enhanced learning environment. Potchefstroom 2520, University for CHE, Faculty of Education Sciences, Graduate School of Education, South Africa.

Carrell, P. L. (July 4, 1998). Can Reading Strategies be Successfully Taught? Georgia State University.
Document URL: http://jalt-publications.org/old_tlt/files/98/mar/carrell.html

Choy, S. Chee., and Cheah, P. Kin. (2009). Teacher Perceptions of Critical Thinking among Students and its Influence on Higher Education. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, Volume 20, Number 2, 198-206 <http://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE336.pdf/ISSN1812-9129>

Correa, M. E., Rubilar, F. C., y Lira, R. H. (2004). Estudio descriptivo de las estrategias cognitivas y metacognitivas de los alumnos y alumnas de primer año de pedagogía en enseñanza media de la universidad del bío-bío. Descriptive study of the cognitive and metacognitive strategies of the students of first of the teaching programme of the bio-bio university. Vol. 13: 103-110, 2004 ISSN 0717-196x

Desoete, E. A., y OZSOY, G. (1/October/2009). Introduction: Metacognition, More than the lognes monster? Ghent University, Art evelde hoge school, Sig, Belgium. ISSN: 1307-9298. International Electronic Journal of Elementary Education Vol.2, Issue 1. www.iejee.com

Domínguez, Silva. El objeto de estudio en la investigación. Diversas aproximaciones. (2006). Revista de Educación y Desarrollo, 7. Octubre-diciembre de 2007. <http://www.cucs.udg.mx/revistas/edudesarrollo/anteriores/7/007Dominguez.pdf>

Dreyer, C., Charl, N. (June 2003). Teaching reading strategies within a technology-enhanced learning environment. Potchefstroom University for CHE, Faculty of Education Sciences, Graduate School of Education, Private Bag X6001, Potchefstroom 2520, South Africa.
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X03000472>

Efklides, A. (24/September/2005). Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? School of Psychology, Aristotle University of Thessaloniki, 541 24 Thessaloniki, Greece. www.elsevier.com/locate/EDUREV

Fabrikant, Wendy; Siekierski, Nancy; Williams, Carolyn. (1999). Improving Students' Inferential and Literal Reading Comprehension. University and IRI/Skylight. Dissertations. (ERIC Document Reproduction Service No. ED433497)

Fazeli, S. H. (4 April 2010) Some Gaps in the Current Studies of Reading in Second/Foreign Language Learning. LANGUAGE IN INDIA. Strength for Today and Bright Hope for Tomorrow. Volume 10, ISSN 1930-2940

Fletcher, J. M. (2006). Measuring Reading Comprehension. Department of Psychology University of Houston. SCIENTIFIC STUDIES OF READING, 10(3), 323–330. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Ghaith, G., y Obeid, H. (March, 2004). Effect of Think Alouds on Literal and Higher-order Reading Comprehension. Educational Research Quarterly. Vol. 27, No. 3.

Grabe, W., y Stoller, F. (2002). Teaching and researching - Reading. England: Pearson education limited.

Graesser, A. C., Singer, M., and Trabasso, Tom. (1994). *Constructing Inferences during Narrative Text Comprehension*. Vol. 101. No. 3, 371-395. American Psychological Association, Inc.

Grellet, F. (1981). Developing Reading Skills: A Practical Guide to Reading Comprehensive Exercises. Cambridge University Press.

Hall, K. M., Sabey, Brenda, y McClellan, M. (2005). Expository text comprehension: helping primary-grade teachers use expository texts to full advantage. Brigham Young University, Provo, Utah, USA. Reading Psychology, 26:211–234, 2005. Taylor y Francis Inc. ISSN:0270-2711print/1521-0685online DOI:10.1080/02702710590962550

Hazelrigg, A. C. (2008). Second Language Reading Research: A Critical Review. (ERIC Document Reproduction Service No. ED502487)

Hitchcock, J., Dimino, J., Kurki, A. Wilkins, C., y Gersen, R. (2011). The Impact of Collaborative Strategies Reading on the Reading Comprehension of Grade 5 Students in Linguistically Diverse Schools. NCEE 2011-4011 U.S Department of education. Regional educational Laboratory at Advance Research.(ERIC Document Reproduction Service No. ED517770)

Hope, C. M., Jerik, P. G., Led, T. C. (December 2009). The Development of Metacognitive Reading Awareness Inventory. De La Salle University – Manila.

TESOL Journal 43, Vol. 1, ISSN 2094-3938. pp. 43-57 <http://www.tesol-journal.com>

Ina V.S. Mullis, A. M. Kennedy, Michael O. Martin y Marian Sainsbury. Marcos teóricos y especificaciones de evaluación de PIRLS 2006. TIMSS y PIRLS International Study Center. Lynch School of Education, Boston College. Publicado originalmente por la IEA en inglés con el título PIRLS 2006.

Iwai, Y. (May 2009) Metacognitive awareness and strategy use in academic english reading among adult english as a second language (ESL) students. Abstract of a Dissertation Submitted to the Graduate Studies Office of The University of Southern Mississippi in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy.

Jiménez, C. (2006). Redacción de párrafos. <http://www.gestiopolis.com/recursos6/Docs/Emp/la-redaccion-de-parrafos.htm>

Jouini, K., y Saud, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. Glosas didácticas. (Arabia Saudí)ISSN: 1576-7809 Nº 13. REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL.

Karen, F. T., Kalamazoo, M., y Barksdale-Ladd, M. A. (2000). Metacognitive Processes: Teaching Strategies in Literacy Education Courses. Reading Psychology, 21:67-84, 2000. Copyright 2000 Taylor y Francis 0270-2711/00.

Keith, R. (2003). Qualitative Inquiry in TESOL. Palgrave Macmillan.

Khalek, A. S. (November, 2009). The effect of classroom performance assessment on ESL students' basic and inferential reading skills. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED514530.pdf>

Khemais, J., y King, S. (Invierno 2005). Revista electrónica internacional. glosas didácticas: estrategias inferenciales en la comprensión lectora. ISSN: 1576-7809 Nº 13.

Kispal, A. (2008). Effective Teaching of Inference Skills for Reading. National Foundation for Educational Research. National Foundation for Educational Research 2008. ISBN 978 1 84775 141 6. <http://es.scribd.com/freseg/d/53204448/4-Different-types-of-inferences-What-are-inferences-used-for>

Los Ángeles Times. (2008). <http://articles.latimes.com/2008/may/19/opinion/oe-hurowitz19>

Marciales, V. G. P. (Madrid, 2003). Pensamiento crítico: Diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos. Memoria presentada para optar al grado de doctor. Universidad Complutense De Madrid. Facultad De Educación, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. ISBN: 84-669-2349-7

Martínez, M. C. (2002). Educación desde el discurso: Desarrollo de estrategias para aprender a pensar y seguir aprendiendo. http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09341999000100013&script=sci_arttext

Martínez, M. C. (2002). Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos. Recopilación parcial del volumen 1 y 2. ISBN: 958-96134-9-7. © Cátedra Unesco Para la Lectura y la Escritura Sede Colombia. Universidad del Valle. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Facultad de Humanidades. Maestría en Lingüística y Español.

Martínez Carazo, Piedad Cristina. (s.f). “El método de estudio de caso. Estrategia

Metodológica de la investigación científica”. Universidad del Norte. Consultado el 20 de septiembre de 2013. Disponible en:
http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:e319FmqT4scJ:ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento_gestion/20/5_El_metodo_de_estudio_de_caso.pdf+estudio+d e+caso&hl=es&gl=mx&pid=bl&srcid=ADGEEShFasfLWoWBrh2tf5rLguZAdOfZTqN1M87uv4Yzl3Yn4Yuz1AS3_DaoSGaj0C8KRW2xmwWP86bj6SewNRfdFJCQOEj_H7gw4QoVVivEpn52r7vYhj0GP1jNLKphbnanBMlyqn1h&sig=AHIEtbStSlbcnWlqRP9h_I3zsgHDCczLdA

Miholic, V. An Inventory to Pique Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Reading*, Vol. 38, No. 2 (Oct., 1994), pp. 84-86 Published by: International Reading Association. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/40032273>. Accessed: 18/09/2013 22:33

McConnaughay, C. M. (2008). The relationship between reading fluency and reading comprehension for third-grade students. Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Education. Graduate Programs in Education Goucher College. https://docs.google.com/viewer?a=vyq=cache:GPVUnjcrjEsJ:www.aacps.org/testing/researchbriefs/Action%2520Research%2520Paper%2520McConnaughay%2520-%2520BR.doc+Learning+to+read+and+learning+to+comprehend+nation+and+angellyhl=esygl=coypid=blysrcid=ADGEESh48aC1bCA62AbwrRQOCpclznOMreD7VVtjh3-LrLk9Ww0keX80qYu745ZD2oKcStjSLC5SKtpTNqY-f1g_2wUd1PfVqyh0boy6qeY5JxhKFMYvM7gIU_ZJZOb3hBqTjuiaANQmysig=AHIEtbQmVNmBsiGZF3F2lkO8BZrPDOwong

Meléndez, C. (2007). Los procesos psicológicos implicados en la comprensión lectora. <http://www.slideshare.net/careducperu/procesos-psicologicos-de-comprension-lectora-analisis-y-sintesis>

Meyer, B. J. F., y Rice, G. E. (1984). The structure of text. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, y P. Mosenthal (Eds.), Handbook of reading research (Vol. 1, pp. 319-352). New York: Longman.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). Bogotá, Colombia.<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=22447>

Ministerio de Educación República del Perú (2006). Guía para el desarrollo de los procesos Metacognitivos. Hecho el depósito legal en la biblioteca Nacional del Perú. Nro. 2006-1767. Kinko's Impresores S.A.C.<http://es.scribd.com/doc/17386636/Guia-procesos-Metacognitivos>

Mokhtari, K., y Sheorey, Ravi. (Spring 2002). Measuring ESL students' awareness reading strategies. Journal of developmental education. Volume 25, Number 3.

Mokhtari, K. and Reichard, C. (2002) Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. Oklahoma State University. Journal of Educational Psychology. Vol. 94. No. 2. (pp. 249-259)

Monereo, F. C. (1997). Estrategias de Aprendizaje. Madrid. Universidad Oberta de Catalunya (OUC). A. machado Libros S.A.

My, Van, T. T. (2009). The relevance of literature analysis to teaching literature in the EFL classroom. English Teaching Forum. Volume 47, number 3 (2009). US ISSN 1559-6621X (print), ISSN 1559-6621 (online), Editor, English Teaching Forum. Washington, DC 20547, USA.

Nash-Ditzel, S. (Spring 2010). Metacognitive Reading Strategies Can Improve Self-Regulation. Journal of College Reading and Learning, 40 (2).

Nation, K., and Angell, P. (March 2006). Learning to read and learning to comprehend. London Review of Education. Vol.4, No.1, pp. 77–87. University of

Oxford, UK. <http://www.pfeiffer.edu/academic-tools-learning-center-2393/1704?task=view>

National Institute of Child Health and Human Development. (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. Retrieved from <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/smallbook.cfm>

Noushad, P. P. (2008). COGNITIONS ABOUT COGNITIONS: THE THEORY OF METACOGNITION. (Abstract) (ERIC Document Reproduction Service No.ED502151)<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED502151.pdf>

Nunan, D. (1989). Designing tasks communicative classroom. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (1999). Second Language Learning. (pp. 249-271) Heinle y Heinle Publishers.

Pally, P. (1997). Critical Thinking in ESL: An Argument for Sustained Content. Journal of second language writing, 6(3), 293-311. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1060374397900163>. Academic Research database.

Paternina, D; Rodriguez, L. (2012). EXPLORING READING COMPREHENSION LEVEL (S) INTO THE ESL CLASSROOM. Universidad de Córdoba, Córdoba-Colombia.

Parra, M. (2004). Cómo se produce el texto escrito. Teoría y práctica. Palabras Magisterio. Tercera edición. ISBN958-20-0030-1

Phakiti, A. (2006). Modeling cognitive and metacognitive strategies and their relationships to EFL reading test performance. University of Sydney. ISSN 1327-0311. http://ltrc.unimelb.edu.au/mplt/papers/11_1_4_Phakiti.pdf

Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research* 31. Chapter 2. 459}470 Chapter 2. Combined Program In Education And Psychology, The University of Michigan, Ann Arbor, MI 48109, USA.

Priestly, M. (1996). *Técnicas y Estrategias del Pensamiento Crítico*. Ed. Trilla, México, 1996.

Principales Razgos El Aprendizaje Innovador. (2011) BuenasTareas.com. <http://www.buenastareas.com/ensayos/Principales-Razgos-El-Aprendizaje-Innovador/2807905.html>

Programa Internacional para la Evaluación de estudiantes (PISA). http://www.icfes.gov.co/pisa/phocadownload/pisa2009/infome_pisa_2009.pdf

Ramasamy, S. (October, 2011). An Analysis of Informal Reasoning Fallacy and Critical Thinking Dispositions among Malaysian Undergraduates. Asia e University, Malaysia.(ERIC Document Reproduction Service).

Rimor, R., y Kozminsky, Ely. (February, 2000).Learners' Reflections in Technological Learning Environments: Why to promote and How to Evaluate. (ERIC Document Reproduction Service No.ED444546). San Diego California.

Risner, G. P., Nicholson, J. (1/Nov/1996). The new basal readers: What levels of comprehension do they promote? (ERIC Document Reproduction Service No.ED 403 546. CS 012696. McGraw Hill Reading Series; Scott Foresman Basal Series.

Saa, A. (2009). Clase de textos. <http://www.slideshare.net/aracelly1/clases-de-textos>

Salinas, J. (noviembre 2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. Revista universidad y sociedad del conocimiento. Vol. 1. No. 1. ISSN 1698 -580x.http://www.google.com.co/#sclient=psy-abyhl=esysource=hpyq=Jes%C3%BAs+Salinas+++Universidad+Islas+Belares+duderstanypbx=1yoq=Jes%C3%BAs+Salinas+++Universidad+Islas+Belares+duderstanyaq=fyaqi=yaql=ygs_sm=eygs_upl=47218l66389l1l67023l10l8l0l0l0l0l639l3013l3-2.0.4l6l0yfp=1ybiw=800ybih=483ybav=on.2,or.r_gc.r_pw.,cf.osbycad=b

Tardy, C. M. (2010). Writing for the World: Wikipedia as an Introduction to Academic Writing. No.1. English Teaching Forum.

Taver, B., and Johannsen, K.(2011). Reading explorer Intro. Mexico. Heinle Cengage Learning.

Tully, M. (2009). Mind mirror projects: A tool for integrating critical thinking into the English language classroom. English Teaching Forum. Volume 47, number 1 (2009). US ISSN 1559-663X (print), ISSN 1559-6621 (online) Editor, English Teaching Forum Washington, DC 20547, USA

Vianty, M. (2007). The comparison of students' use of metacognitive reading strategies between reading in Bahasa Indonesia and in English. International Education Journal, 2007, 8(2), 449-460. ISSN 1443-1475, Shannon Research Press. <http://iej.com.au>

Wallace, C. (1992). Reading. Oxford University Press.

Wang, D. (spring, 2009). Factors Affecting the Comprehension of Global and Local Main Idea. Journal of College Reading and Learning, 39 (2).

<http://www.freepatentsonline.com/article/Journal-College-Reading-Learning/198472015.html>

Wei, K. C. (2010) STRATEGYUSE IN READING PREFERRED TEXTS:ACASE STUDY. Malaysia. Jurnal IPBA / Jilid 3: Bilangan 3.

Wolf, D. F. (1993). A Comparison of Assessment Tasks Used to Measure FL Reading Comprehension. University of Alabama. Department of Romance Language y Classics. The Modern Language Journal, 77, 0026-7902/93/473-89<http://www.jstor.org/pss/329673>

Yin

Zhang, N. L. J. Chinese senior high school EFL students' metacognitive awareness and reading-strategy use. (April 2009) Technological University Singapore. Aijiao Wu Hainan Senior High School, China. Reading in a Foreign Language. Volume 21, No. 1. ISSN 1539-0578. pp. 37–59.

Zhang, Y. (2009). Reading to Speak: Integrating Oral Communication Skills. English Teaching Forum. No. 1. US ISSN 1559-663X (print), ISSN 1559-6621 (online), Editor: English Teaching Forum.<http://exchanges.state.gov/englishteaching/forum/archives/docs/09-47-1-f.pdf>

Zhang, Y. (2009). Reading to Speak: Integrating Oral Communication Skills. English Teaching Forum. No. 1. US ISSN 1559-663X (print), ISSN 1559-6621 (online), Editor: English Teaching Forum. <http://exchanges.state.gov/englishteaching/forum/archives/docs/09-47-1-f.pdf>
University of Cambridge ESOL examinations. http://www.candidates.cambridgeesol.org/cs/digitalAssets/105970_Sample_Paper_R_CPE.pdf

APÉNDICES

APENDICE 1

UNIVERSITY OF CÓRDOBA ENGLISH LANGUAGE LICENCIATURA PROGRAM POPULATION'S DEMOGRAPHIC BACKGROUND

Date:

Time:

Setting: Class _____

Semester _____

Classroom _____

Population:

PURPOSE: To gather information on populations' demographic background to meet homogeneity requirements towards reliability.

Please respond to the following questions as honestly as possible.

GENERO	Masculino <input type="checkbox"/>	EDAD <input type="text"/>	
	Femenino <input type="checkbox"/>		
LUGAR DE RESIDENCIA	CIUDAD <input type="checkbox"/>	DEPARTAMENTO <input type="text"/>	ESTRATO <input type="text"/>
	CORREGIMIENTO <input type="checkbox"/>		
	VEREDA <input type="checkbox"/>		
	OTRO <input type="checkbox"/>		
EGRESADO COLEGIO	Público <input type="text"/>	CIUDAD <input type="checkbox"/>	DEPARTAMENTO <input type="text"/>
	Privado <input type="checkbox"/>	CORREGIMIENTO <input type="checkbox"/>	
		VEREDA <input type="checkbox"/>	
		OTRO <input type="text"/>	

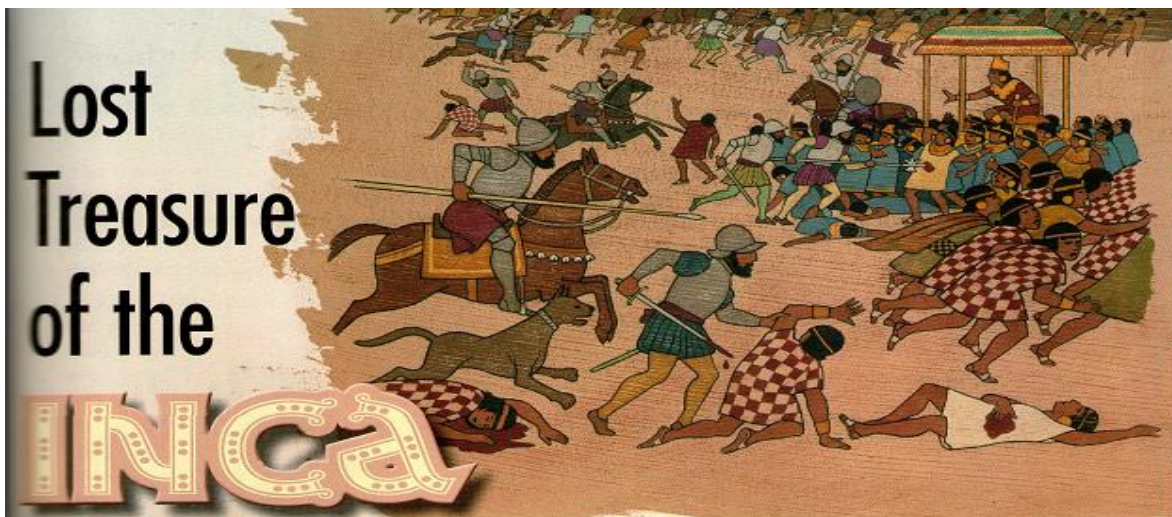
APÉNDICE 2

UNIVERSITY OF CÓRDOBA

ENGLISH LANGUAGE LICENCIATURA PROGRAM

ENGLISH READING COMPREHENSION TEST -Multiple Choice. Choose the best answer for each question

Lost Treasure of the INCA



▲ An illustration of Pizarro capturing the Inca Emperor Atahualpa.


The legend of the Inca gold begins in 1533, when the Inca were at war with the Spanish. The Spanish commander Francisco Pizarro captured¹ the Inca king Atahualpa at his palace² in Cajamarca—now part of Peru.

Pizarro made a deal with the Inca. He would let Atahualpa go, but he demanded a huge amount of gold. Pizarro received some gold, but then he told his soldiers to kill Atahualpa. Angry at the murder³ of their king, the Inca put the rest of the gold in a secret mountain cave.⁴

Fifty years later, a poor Spanish soldier named Valverde fell in love with an Inca woman. The woman's family took him to see the treasure. He wrote an account of the trip and explained how to find the gold.

With Valverde's instructions, a Canadian named Barth Blake may have found the gold in 1886. In a letter, he wrote, "There are thousands of gold and silver pieces . . ." He also described " . . . the most incredible jewelry." Blake says he took a few of the objects. "I could not remove⁵ it alone," he said, "nor could thousands of men."

No one knows whether Blake's story is true, as he disappeared⁶ soon afterwards. Mark Honigsbaum, author of *Valverde's Gold*, thinks the gold was likely taken out centuries ago. "If not," he says, "and [if] it's still there, I think it's lost forever."

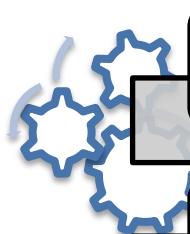


¹ If you capture someone or something, you catch them.
² A palace is a very large impressive house, usually the home of a king or queen.
³ Murder is the crime of killing someone intentionally.
⁴ A cave is a large hole in the side of a cliff or hill or under the ground.
⁵ If you remove something from a place, you take it away.
⁶ If someone or something disappears, they go or are taken away where nobody can find them.

9A Gold Fever 99

- Taver, B., and Johannsen, K. (2011). Reading explorer Intro. Mexico. Heinle Cengage Learning.

APÉNDICE 3



WRITING DOWN INTROSPECTION PROTOCOLE

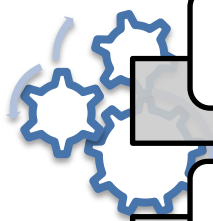
WHAT DID YOU DO TO FIND THE ANSWER (APÉNDICE 3)
(In terms of the process/steps you followed to search the answer)

Reading Comprehension

MAIN IDEA

A. Multiple Choice. Choose the best answer for each question.

1. What is the main idea of this paragraph?
 - a. The story about the Inca old came to us from Valverde
 - b. We may never know the truth about the Inca gold.
 - c. Pizarro was the only one who ever saw the Inca gold.
 - d. Barth Blake wrote a letter about finding the Inca gold.



WRITING DOWN INTROSPECTION PROTOCOLE

WHAT DID YOU DO TO FIND THE ANSWER

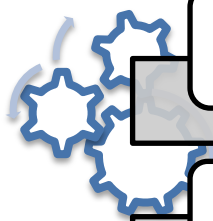
(In terms of the process/steps you followed to search the answer)

Reading Comprehension

DETAIL

A. Multiple Choice. Choose the best answer for each question.

2. The Inca king was named_____.
- a. Pizarro
 - b. Atahualpa
 - c. Cajamarca
 - d. Valverde



WRITING DOWN INTROSPECTION PROTOCOLE

WHAT DID YOU DO TO FIND THE ANSWER

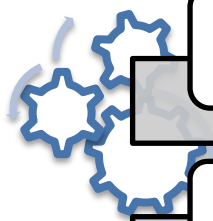
(In terms of the process/steps you followed to search the answer)

Reading Comprehension

REFERENCE

A. Multiple Choice. Choose the best answer for each question.

3. In line 5, *his* refers to _____.
- a. Pizarro's
 - b. Atahualpa's
 - c. The Inca's
 - d. Valverde's



WRITING DOWN INTROSPECTION PROTOCOLE

WHAT DID YOU DO TO FIND THE ANSWER

(In terms of the process/steps you followed to search the answer)

Reading Comprehension

PARAPHRASE

A. Multiple Choice. Choose the best answer for each question.

4. The *rest of the* gold (line 6) means the gold that

_____.

- a. Was still underground
- b. The Inca gave Pizarro
- c. Pizarro's soldiers had found
- d. The Inca had not given Pizarro

You are going to read a magazine article. For questions 35, 36, 38 and 40, choose the answer (A, B, C or D) which you think fits best according to the test.

10

Getting a life – the state of biography today

Part 4

line 5 During a decade in which the
line 6 British publishing industry was
finally obliged to make watchful
friends with business, biography
has line-managed the cultural
transition beautifully. The best
biographies still brim with
scholarship but they also sell in
their thousands. Readers – ordinary
ones with birthday presents to get,
hook vouchers to spend and rainy
days to fill – love buying books
at the life and times of their
favourite people. Every year before
Christmas, a lorry load of brick-
bat biographies appears on the
best-seller table in bookshops.

16

CPE HANDBOOK

PAPER 1: READING – SAMPLE PAPER

That biography has done so well
thanks to fiction's vacation of
middle-ground, that place where
journal and readerly desire just
about match. Novels in the last ten
years, unable to claim the attention
of the common reader, have
crossed across several registers,
but the high ground still occupied
by those literary novels which
continue to play with post-modern
concerns about the narrator's
voice, the narrator's fibs and
hero's failure to actually exist.
Biography, by contrast, has until
recently shown no such unsettling
ambiguity. At its heart lies the
logical plot, the birth-to-death
story with triumphs and children,
perhaps a middle-aged slump or
-flowering dotted along the
way. Pages of footnotes peg this
actual story, this actual life, into a
dated, teeming context. Here was a
man or woman who wrote letters,
who friends, ate breakfast and smelt
in a certain way. The process of being
written about rematerialises the
subject on the page. Writing a life
comes a way of reaffirming that
itself endures.

Until now, that is. Recently
biography has started to display all
quivering self-scrutiny which

changed the face of fiction twenty
years ago. Exhaustion now
characterises the genre. All the
great lives have been done. But
there are ways of proceeding. Ian
Hamilton was the pioneer who
failed to find J.D. Salinger. Five
years later, Janet Malcolm's study
of Sylvia Plath, *The Silent Woman*,
brilliantly exposed the way in
which academics and biographers
stalk and hunt one another around
the globe in a bid to possess and
devour their subject.

The latest in this tradition of
books about writing – or not writing
– biography is Geoff Dyer's *Out of
Sheer Rage*, in which he plots his
failure to get started on a study of
D.H. Lawrence. Dyer describes
every delaying trick familiar to
biographers: lugging heavy editions
of letters on holiday and then not
bothering to unpack; having a
motorcycle accident (an extreme
prevarication, but preferable to
staring at a blank screen); and
finally forcing himself to re-read
the subject's novels without any
pleasure. 'Footstepping' is the new
word to describe this approach;
'lifewriting' has become the
favoured term on university
courses. In the wrong hands, it can
become 'so-whatish'. Writers less
accomplished than Dyer, Hamilton
or Malcolm could be accused of
annexing some of their subjects'
clout to get mediocre work into
print.

The second approach is to write
a partial biography, to take a
moment or a strand in the subject's
life and follow it through without
any claims for completeness. This
year Ian Hamilton entered the
biographical arena again with a
slim, sharp examination of why
Matthew Arnold stopped writing
good poetry once he took up his job
as a school inspector. Earlier,

Lyndall Gordon's *A Private Life of
Henry James* tracked the great man
through his odd relationship with
two of his female muses. Far from
claiming to displace Leon Edel's
'definitive' biography of James,
Gordon's book hovered over it,
reconfiguring the material into a
new and crisper pattern.

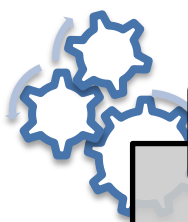
The final tack is to move away
from a single life altogether, and
look at the places where it
encounters other events. Dava
Sobel's best-selling *Longitude* puts
a cultural puzzle at the heart of her
story and reads human lives against
it. Sebastian Junger's *The Perfect
Storm*, meanwhile, makes the
weather its subject, placing the
seamen who encounter it into
second place. No longer able to
demonstrate a human life shaping
its destiny, biographers have been
obliged to subordinate their subjects
to an increasingly detailed context.

Biography will survive its jitters,
but it will emerge looking and
sounding different. Instead of the
huge door-stops of the early 1990s,
which claimed to be 'definitive'
while actually being
undiscriminating, we will see a
series of pared-down, sharpened up
'studies'. Instead of speaking in a
booming, pedagogic voice, the new
biography will ask the reader to
decide. Consuming this new
biography may not be such a cosy
experience, but it will bring us
closer than ever to the real feeling
of being alive.

line 93

- University of Cambridge ESOL examinations.

http://www.candidates.cambridgeesol.org/cs/digitalAssets/105970_Sample_Paper_R_CPE.pdf



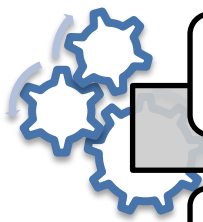
WRITING DOWN INTROSPECTION PROTOCOLE

WHAT DID YOU DO TO FIND THE ANSWER

(In terms of the process/steps you followed to search the answer)

35 In paragraph 2. What explanation is given for the current interest in biography?

- A)** Biography has dealt with more straightforward issues.
- B)** Literary novels have presented a different type of truth.
- C)** Biography has described a longer period in a person's life.
- D)** Literary novels have been written in a more universal style.



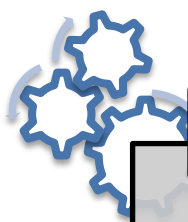
WRITING DOWN INTROSPECTION PROTOCOLE

WHAT DID YOU DO TO FIND THE ANSWER

(In terms of the process/steps you followed to search the answer)

What contrast does the writer draw between literary novels and biography?

- A) Biography has dealt with more straightforward issues.
- B) Literary novels have presented a different type of truth.
- C) Biography has described a longer period in a person's life.
- D) Literary novels have been written in a more universal style.



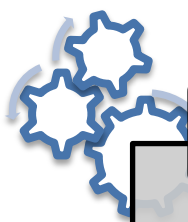
WRITING DOWN INTROSPECTION PROTOCOLE

WHAT DID YOU DO TO FIND THE ANSWER

(In terms of the process/steps you followed to search the answer)

38 What is the writer's opinion of 'partial biography'?

- A)** It can provide new insights.
- B)** It tends to remain inconclusive.
- C)** It works when the subject is sufficiently interesting.
- D)** It can detract from fuller students.



WRITING DOWN INTROSPECTION PROTOCOLE

WHAT DID YOU DO TO FIND THE ANSWER

(In terms of the process/steps you followed to search the answer)

40 Considering the future of biography, the writer anticipates

- A)** A decline in the standard of biographical investigation.
- B)** A greater challenge to the reading public.
- C)** An improvement in the tone adopted by biographers.
- D)** The growth of a new readership for biography.

APENDICE 4
UNIVERSITY OF CORDOBA
ENGLISH LANGUAGE LICENCIATURA PROGRAM
STUDENTS' METACOGNITIVE READING AWARENESS

Date:

Time:

Setting:

Population:

PURPOSE: To gather information on students' metacognitive reading awareness.

Please respond to the following questions as honestly as possible.

PERCEPTIONS OF READING (10 questions)

There's more than one way to cope when you run into difficulties in your reading. Which ways are best? Under each question here, put a checkmark ☒ beside all the responses you think are effective.

- | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1. What do you do if you encounter a word and you don't know what it means?</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Use the words around it to figure it out.<input type="checkbox"/> Use an outside source, such as a dictionary or expert.<input type="checkbox"/> Temporarily ignore it and wait for clarification.<input type="checkbox"/> Sound it out. | <p>2. What do you do if you don't know what an entire sentence means?</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Read it again.<input type="checkbox"/> Sound out all the difficult words.<input type="checkbox"/> Think about the other sentences in the paragraph.<input type="checkbox"/> Disregard it completely. |
| <p>3. If you are reading science or social studies material, what would you do to remember the important information you've read?</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Skip parts you don't understand.<input type="checkbox"/> Ask yourself questions about the important ideas.<input type="checkbox"/> Realized you need to remember one point rather than another.<input type="checkbox"/> Relate it to something you already know. | <p>4. Before you start to read, what kind of plans do you make to help you read better?</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> No specific plan is needed; just start reading toward completion of the assignment.<input type="checkbox"/> Think about what you know about the subject.<input type="checkbox"/> Think about why you are reading.<input type="checkbox"/> Make sure the entire reading can be finished in as short a period of time as possible. |

5. Why would you go back and read an entire passage over again?

- ☐ You didn't understand it.
- ☐ To clarify a specific or supporting idea.
- ☐ It seemed important to remember.
- ☐ To underline or summarize for study.

6. Knowing that you don't understand a particular sentence while reading involves understanding that

- ☐ the reader may not have developed adequate links or associations for new words or concepts introduced in the sentence.
- ☐ the writer may not have conveyed the ideas clearly.
- ☐ two sentences may purposely contradict each other.
- ☐ finding meaning for the sentence needlessly slows down the reader.

7. As you read a textbook, which of these do you do?

- ☐ Adjust your pace depending on the difficulty of the material.
- ☐ Generally, read at a constant, steady pace.
- ☐ Skip the parts you don't understand.
- ☐ Continually make predictions about what you are reading.

8. While you read, which of these are important?

- ☐ Know when you know and when you don't know key ideas.
- ☐ Know what it is that you know in relation to what is being read.
- ☐ Know that confusing text is common and usually can be ignored.
- ☐ Know that different strategies can be used to aid understanding.

9. When you come across a part of the text that is confusing, what do you do?

- ☐ Keep on reading until the text is clarified.
- ☐ Read ahead and then look back if the text is still unclear.
- ☐ Skip those sections completely; they are usually not important.
- ☐ Check to see if the ideas expressed are consistent with one another.

10. Which sentences are the most important in the chapter?

- ☐ Almost all of the sentences are important; otherwise, they wouldn't be there.
- ☐ The sentences that contain the important details or facts.
- ☐ The sentences that are directly related to the main idea.
- ☐ The ones that contain the most details.

Brynn C. Leavitt. (2010). A Research Report In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Master of Science In Secondary Education *HOW WE READ (BETWEEN) THE LINES: MISCUE ANALYSIS AS AN INDICATOR OF METACOGNITIVE STRATEGY USE IN FOREIGN LANGUAGE READING*. (pp. 43-45). Indiana University South Bend.

This is the end of the questionnaire. Thank you for your time and participation!

APENDICE 5
UNIVERSITY OF CORDOBA
ENGLISH LANGUAGE LICENCIATURA PROGRAM
CHARACTERISTICS OF COURSES THAT EMPHASIZE STRATEGIC READING
BEHAVIOUR

Date:

Time:

Setting:

Population: 25 students of Communication VI group A.

PU: To guide teacher's methodological intervention towards the emphasizing of strategic reading behavior in class.

STUDENTS' WORKSHEET

Date: _____ Class: _____

Characteristics of courses that emphasize strategic Reading behavior	Presenc e of characte ristics		Comments
9. The teacher explains what strategies are and why they are important.	Yes	No	
10. Students discuss what strategies are and why they are important.	Yes	No	
11. Students are encouraged to use and practice specific strategies.	Yes	No	

12.The teacher reads and thinks aloud, modeling expert reading behavior.	Yes	No	
13.Students read and think aloud, experimenting with different strategies.	Yes	No	
14.Students receive feedback on their strategy use.	Yes	No	
15.Students are reminded of the benefits of strategy use and are asked to explain how they use strategies to process texts.	Yes	No	
16.The class has a content base; students use strategies while reading to learn content information.	Yes	No	

Figure 8.2 Characteristics of courses that emphasize strategic reading behavior

Grabe, W., Stoller, F. Teaching and Researching. Reading (2002, P. 207)
England: Pearson Education Limited

APENDICE 6
UNIVERSITY OF CORDOBA
ENGLISH LANGUAGE LICENCIATURA PROGRAM
STUDENTS' READING STRATEGIES USE IN EVERY READING
COMPREHENSION LEVEL.

Date:

Time:

Setting:

Population:

PURPOSE: To gather information through this inventory on teachers' and students' metacognitive awareness when answering every question of the text.

Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory
(MARSİ)
(Version 1.0)

Directions: Listed below are statements about what people do when they read *academic or School-related materials* such as textbooks or library books.

STRATEGY

- | | |
|---|-----------------------------------------------------------------------------|
| 1 | I have a purpose in mind when I read. |
| 2 | I take notes while reading to help me understand what I read. |
| 3 | I think about what I know to help me understand what I read. |
| 4 | I preview the text to see what it's about before reading it. |
| 5 | When text become difficult, I read aloud to help me understand what I read. |
| 6 | I summarize what I read to reflect on important information in the text. |
| 7 | I think about whether the content of the text fits my reading purpose. |

8	I read slowly but carefully to be sure I understand what I'm reading.
9	I discuss what I read with others to check my understanding.
10	I skim the text first by noting characteristics like length and organization.
11	I try to get back on track when I lose concentration.
12	I underline or circle information in the text to help me remember it.
13	I adjust my reading speed according to what I'm reading.
14	I decide what to read closely and what to ignore.
15	I use reference materials such as dictionaries to help me understand what I read.
16	When text becomes difficult, I pay closer attention to what I'm reading.
17	I use tables, figures, and pictures in text to increase my understanding.
18	I stop from time to time and think about what I'm reading.
19	I use context clues to help me better understand what I'm reading.
20	I paraphrase (restate ideas in my own words) to better understand what I read.
21	I try to picture or visualize information to help remember what I read.
22	I use typographical aids like boldface and italics to identify key information.
23	I critically analyze and evaluate the information presented in the text.
24	I go back and forth in the text to find relationships among ideas in it.
25	I check my understanding when I come across conflicting information.
26	I try to guess what the material is about when I read.
27	When text becomes difficult, I reread to increase my understanding.
28	I ask myself Questions I like to have answered in the text.
29	I check to see if my guesses about the text are right or wrong.
30	I try to guess the meaning of unknown words or phrases.

Mokhtari, K. and Reichard, C. (2002) *Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. Oklahoma State University. Journal of Educational Psychology. Vol. 94. No. 2. (pp. 249-259)*

APÉNDICE 7
UNIVERSITY OF CÓRDOBA
ENGLISH LANGUAGE LICENCIATURA PROGRAM
STUDENTS' READING EXPERIENCE

Date:

Time:

Setting:

Population:

PURPOSE: To gather information on students' self-reflection, as a metacognitive strategy, into the reading comprehension process after every reading test.

Please respond to the following questions as honestly as possible.

1. How much of this reading assignment did you understand?

100%	80%	60%	40%	20%	0%
-------------	------------	------------	------------	------------	-----------

Support your decision:

2. How easy was the assignment for you?

Very easy	Easy	Difficult	Very Difficult
----------------------	-------------	------------------	-----------------------

Support your decision:

3. What strategies did you use to complete this assignment?

4. In what ways did the strategies help your reading?

5. What did you learn about yourself as a reader?

6. What will you do next time to be a better reader?

These questions are designed to guide journal entries about students' self-reflection once they finish the given reading comprehension tests.

Grabe, W. and Stoller, F. (2002) *Teaching and Researchin - Reading. England: Pearson Education Limited.*

APÉNDICE 8
UNIVERSITY OF CÓRDOBA
ENGLISH LANGUAGE LICENCIATURA PROGRAM
STUDENTS' METACOGNITIVE READING EXPERIENCE
DECLARATIVE KNOWLEDGE

Date:

Time:

Setting:

Population:

PURPOSE: To gather information on students' personal domain into the reading comprehension process.

Please respond to the following questions as honestly as possible.

1. How much of this reading assignment do I know?

100%	80%	60%	40%	20%	0%
------	-----	-----	-----	-----	----

Support your decision:

2. How successful do I think I would be in this reading assignment?

100%	80%	60%	40%	20%	0%
------	-----	-----	-----	-----	----

Support your decision:

3. Is this reading assignment of my interest?

100%	80%	60%	40%	20%	0%
------	-----	-----	-----	-----	----

Support your decision:

4. How do I physically and psychologically feel to respond to the reading assignment?

5. How did the self-reflection work?

When finishing the reading text, answer the next 4 questions:

PURPOSE: To gather information on students' task domain into the reading comprehension process.

Please respond to the following questions as honestly as possible.

1. What do I think the general idea of the text is?

2. How much vocabulary do I know?

100%	80%	60%	40%	20%	0%
------	-----	-----	-----	-----	----

Support your decision:

3. What might be the main constraints or difficulties you could find when accomplishing the tasks requirements?

4. Do you think that the tasks claims or demanding are according to your English level?

PURPOSE: To gather information on students' strategy domain into the reading comprehension process.

Please respond to the following questions as honestly as possible.

1. When given reading texts, what do you usually do to start working on it?

2. When facing difficulties in terms of answering a question, what do you usually do?

Rimor, Rimor y Kozminsky, Ely. Learners' Reflections in Technological Learning Environments: Why to promote and How to Evaluate.

<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED444546.pdf>

APÉNDICE 9
UNIVERSITY OF CÓRDOBA
ENGLISH LANGUAGE LICENCIATURA PROGRAM
INTERVIEW TO TEACHERS
A Semistandardized Interview

Date:

Time:

Setting:

Teacher:

PURPOSE:

- TO IDENTIFY TEACHERS' PERCEPTION WITH REGARD TO THE LEARNERS' READING COMPREHENSION LEVEL AS PART OF A NEED FELT AT THE ENGLISH LANGUAGE LICENCIATURA PROGRAM AT THE UNIVERSITY OF CORDOBA.
-
- IDENTIFICAR LA PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES CON RELACIÓN AL NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DENTRO DEL PROGRAMA DE LA LICENCIATURA DE EDUCACIÓN BASICA CON ENFASIS EN HUMANIDADES-INGLES DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA.

PREGUNTAS

- A) Cuénteme sobre su experiencia docente, por ejemplo: ¿Cuántos años lleva enseñando Ingles? ¿Dónde ha enseñado? **-Throw-Away Questions-**
- B) ¿Para usted que es la comprensión lectora? **-Essential Questions-**
- C) ¿Considera usted importante el desarrollo de la comprensión lectora en este programa? ¿Por qué? **-Essential Questions-**

D) A partir de la lámina que corresponde, según Priestley (1996), a las habilidades de comprensión lectora que caracterizan cada uno de los niveles de procesamiento de la información, Literal, Inferencial y Crítico, propuestos por este autor, teniendo en cuenta esta información, ¿Qué nivel o niveles considera usted que caracteriza o identifica el estado de desarrollo de comprensión lectora de los estudiantes de 6 semestre de esta licenciatura? ¿Qué lo lleva a tomar esta decisión? **–Essential Question–**

E) ¿Cuáles desarrolla usted dentro de su clase y como lo hace? **–Essential Questions–**

F) ¿Qué experiencia tiene usted, específicamente en la enseñanza de la comprensión lectora en inglés? **–Essential Question–**

G) ¿Qué acciones cree usted que deben tenerse en cuenta, dentro del departamento de idiomas extranjeros, para que los estudiantes alcancen dichas habilidades? **–Essential Question–**

- Priestly, Maureen. Técnicas y Estrategias del Pensamiento Crítico. Ed. Trilla, México, 1996.
- (Babbie, 1995; Denzin, 1978; Frankfort-Nachmias y Nachmias, 1996; Gorden, 1987; Nieswiadomy, 1993) citados por Berg, B. 2001. Qualitative Research Methods for the Social Sciences. AllynnyBacon.
- Juicio de expertos (Profesores: Mag. Doria, C. Doctor Aguas y Dra. Carrascal)

APÉNDICE 10

UNIVERSITY OF CORDOBA STUDENTS' READING STRATEGIES USE IN EVERY READING COMPREHENSION LEVEL Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory MARSİ - Versio 1.0									
REPORT DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN LA LECTURA NARRATIVA Y EXPOSITIVA GRUPO EXPERIMENTAL FASE EXPLORATORIA									
COMMUNICATION VI A									
STRATEGY									
	Q2	Q4	Q35	Q3	Q36	Q38	Q1	Q40	
1 I have a purpose in mind when I read.	96%	92%	37%	87%	12%	21%	79%	12%	
2 I take notes while reading to help me understand what I read.									
3 I think about* what I know to help me understand what I read.	4	4	2				16		
4 I preview (SKIMMING) the text to see what it's about before reading it.	4	4	4	12			16	4	
5 When text become difficult, I read aloud to help me understand what I				3	4	4	2		
6 I summarize what I read to reflect on important information in the text.			4						
7 I think about whether the content of the text fits my reading purpose.	4						4		
8 I read slowly but carefully to be sure I understand what I'm reading.				12			8		
9 I discuss what I read with others to check my understanding*.									
10 I skim the text first by noting characteristics like length and									
11 I try to get back on track (REREAD) when lose concentration.									
12 I underline or circle information in the text to help me remember it.									
13 I adjust my reading speed according to what I'm reading.									
14 I decide what to read closely and what to ignore.									
15 I use reference materials such as dictionaries to help me understand what									
16 When text becomes difficult, I pay closer attention to what I'm reading.									
17 I use tables, figures, and pictures in text to increase my understanding.									
18 I stop from time to time and think about what I'm reading.							4		
19 I use context clues to help me better understand what I'm reading.	10	8	4	8			12	8	
20 I paraphrase (restate ideas in my own words) to better understand what I		4						9	
21 I try to picture or visualize information to help remember what I read.									
22 I use typographical aids like boldface and italics to identify key									
23 I critically analyze and evaluate the information presented in the text.			4	10			12	3	
24 I go back and forth in the text to find relationships among ideas in it.							8		
25 I check my understanding when I come across conflicting information.									
26 I try to guess what the material is about when I read.									
27 When text becomes difficult, I reread to increase my understanding.	4					4			
28 I ask myself Questions I like to have answered in the text.									
29 I check to see if my guesses about the text are right or wrong.									
30 I try to guess the meaning of unknown words or phrases.									
31 Reread not because the text becomes difficult but to increase understanding at the moment to make a decisión.			8			2	1	1	
Total de estrategias metacognitivas reportadas de manera explicita en el protocolo de escritura:									
	26	20	26	45	4	10	83	25	

APÉNDICE 10

Mokhtari, K. and Reichard, C. (2002) *Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. Oklahoma State University. Journal of Educational Psychology. Vol. 94. No. 2. (pp. 249-259)*

REPORTE DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN LA LECTURA NARRATIVA Y EXPOSITIVA
GRUPO CONTROL FASE EXPLORATORIA

COMMUNICATION VI B

STRATEGY		LITERAL			INFERENTIAL			CRITICAL				Q40	
		Q2	Q4	Q35	Q3	Q36	Q38	Q1				Q40	
1	I have a purpose in mind when I read.	100%	100%	24%	95%	43%	29%	67%				29%	
2	I take notes while reading to help me understand what I read.			1									
3	I think about* what I know to help me understand what I read.	7	9	5	8	5	5	6				3	
4	I preview (SKIMMING) the text to see what it's about before reading it.	2	1	2	2	2	1	3				1	
5	When text become difficult, I read aloud to help me understand what I											1	
6	I summarize what I read to reflect on important information in the text.	1	5	3	4	4	2	5				1	
7	I think about whether the content of the text fits my reading purpose.	8	8	4	9	4	2	8				1	
8	I read slowly but carefully to be sure I understand what I'm reading.	1	1	1	1	1	1	4					
9	I discuss what I read with others to check my understanding*.												
10	I skim the text first by noting characteristics like length and	1	1		1			1					
11	I try to get back on track (REREAD) when lose concentration.				2	1							
12	I underline or circle information in the text to help me remember it.	1		1		1	1						
13	I adjust my reading speed according to what I'm reading.	1	1	1		1	1	2					
14	I decide what to read closely and what to ignore.	11	8	6	4	1	1	4					
15	I use reference materials such as dictionaries to help me understand what												
16	When text becomes difficult, I pay closer attention to what I'm reading.			1			1	1	1				
17	I use tables, figures, and pictures in text to increase my understanding.												
18	I stop from time to time and think about what I'm reading.	1	1			1		2					
19	I use context clues* to help me better understand what I'm reading.	9	8	6	8	5	4	8				4	
20	I paraphrase (restate ideas in my own words) to better understand what I		7	4	3	4	4	4				4	
21	I try to picture or visualize information to help remember what I read.	1	1										
22	I use typographical aids like boldface and italics to identify key												
23	I critically analyze and evaluate the information presented in the text.	1	4	2	3	2		6				1	
24	I go back and forth in the text to find relationships among ideas in it.	2	3	3	3	1	1	3					
25	I check my understanding when I come across conflicting information.			1			1	1					
26	I try to guess what the material is about when I read.							2					
27	When text becomes difficult, I reread to increase my understanding.			2		1	1	1					
28	I ask myself Questions I like to have answered in the text.												
29	I check to see if my guesses about the text are right or wrong.							1					
30	I try to guess the meaning of unknown words or phrases.												
31	Reread not because the text becomes difficult, but to solve difficulties with lexical access.			1			1	1				1	
Total de estrategias metacognitivas reportadas de manera explicita en el protocolo de escritura:		47	58	44	48	35	27	63				17	

Apéndice 10

Mokhtari, K. and Reichard, C. (2002) *Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. Oklahoma State University. Journal of Educational Psychology. Vol. 94. No. 2. (pp. 249-259)*

APÉNDICE 11

La Influencia Del Protocolo Introspectivo De Escritura Con Relación A Los Resultados Recabados Para La Caracterización De Los Niveles De Comprensión Lectora

		READING COMPREHENSION LEVELS																					
		LITERAL										INFERENTIAL										CRITICAL	
		CLASSES/SUBCATEGORIES																					
		TRANSCRIPTION PARAPHRASING PARAPHRASING COHERENCE COMPARE AUTHOR'S MAIN IDEA ANTICIPATION																					
GROUP	COMMUNICATION VI B	IDENTIFICATION										INFERENCE NO CONTRAS OPINION											
		Question # 2		Question # 4		Question # 35		Question # 3		Question # 36		Question # 38		Question # 1		Question # 40		Question # 37		Question # 34			
		WITHOUT	WITH	WITHOUT	WITH	WITHOUT	WITH	WITHOUT	WITH	WITHOUT	WITH	WITHOUT	WITH	WITHOUT	WITH	WITHOUT	WITH	WITHOUT	WITH	WITHOUT	WITH		
STUDENT'S FULL NAMES		INTROSP.	INTROSP.	INTROSP.	INTROSP.	INTROSP.	INTROSP.	INTROSP.	INTROSP.	INTROSP.	INTROSP.	INTROSP.	INTROSP.	INTROSP.	INTROSP.	INTROSP.	INTROSP.	INTROSP.	INTROSP.	INTROSP.	INTROSP.		
1																							
2																							
3																							
4																							
5																							
6																							
7																							
8																							
9																							
10																							
11																							
12																							
13																							
14																							
15																							
16																							
17																							
18																							
19																							
20																							
21																							
22																							
23																							
24																							

- Amaya, Argemiro. (2011). Instrumento diseñado con el propósito de evaluar los argumentos usados por los educandos con relación a las demandas de la pregunta o enunciado en contra posición con los resultados de la respuestas del ejercicio de selección múltiple como mecanismo para eliminar el azar.


APÉNDICE 12

UNIVERSITY OF CÓRDOBA

ENGLISH LANGUAGE LICENCIATURA PROGRAM

English reading comprehension test. Carefully read and answer the given questions.

Where Is Pizza From?



1 Pizza is certainly one of the world's favorite foods. But where does pizza come from? And who made the first one?


5 In fact, people have been making pizza for a very long time. People in the Stone Age¹ cooked grains² on hot rocks to make dough—the basic **ingredient** of pizza. Over time, people used the dough as a plate, **covering** it with **various** other foods, herbs, and spices. They had **developed** the world's first pizza.

10 In the early 16th century, European explorers brought back the first tomatoes from the Americas. Tomatoes are a **standard** ingredient in many pizzas today. At first, however, most Europeans thought they were poisonous³ (in fact, only the leaves and roots⁴ are). For about 200 years, few people ate them.


15 Slowly, people **learned** that tomatoes were safe to eat, as well as tasty. In the early 19th century, cooks in Naples, Italy, started the **tradition** of putting tomatoes on baking dough. The flat bread soon became popular with **poor** people all over Naples. In 1830, cooks in Naples took another big **step** in pizza history—they opened the world's first pizza restaurant.

20 Today, up to five billion pizzas are **served** every year around the world. In the U.S. alone, about 350 slices⁵ are eaten every second! People may not know it, but every piece is a slice of history.

25



▲ About five billion pizzas are served around the world every year.



¹ The **Stone Age** is a very early period of human history, where people used tools and weapons made of stone, not metal.

² **Grains** are the small, hard seeds of plants such as wheat or corn.

³ If something is **poisonous**, it will harm or kill you if you swallow it.

⁴ The **roots** of a plant are the parts of it that grow under the ground.

⁵ A **slice** of something is a small or thin piece that has been cut from a larger place.

2A Slices of History 21

Reading Explorer Intro, Taver, B., and Johannsen, K. (2011)

APÉNDICE 13

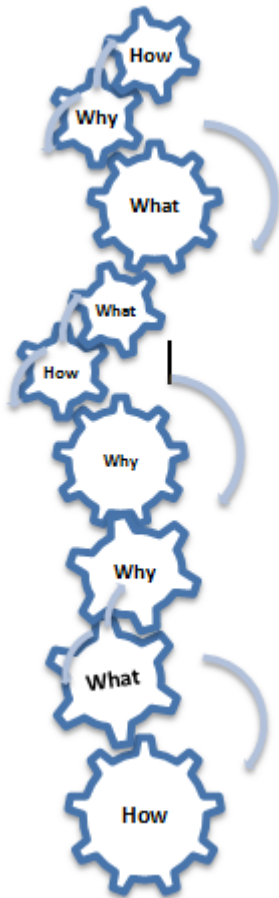
WRITING-DOWN PROTOCOLE (Apéndice 13)

WHAT DID YOU DO TO ANSWER THE QUESTION?

(How did you find the answer? What information did you consider to support your decision and Why?)

Reading: **Where Is Pizza From?**

1) What is the main idea of the passage?



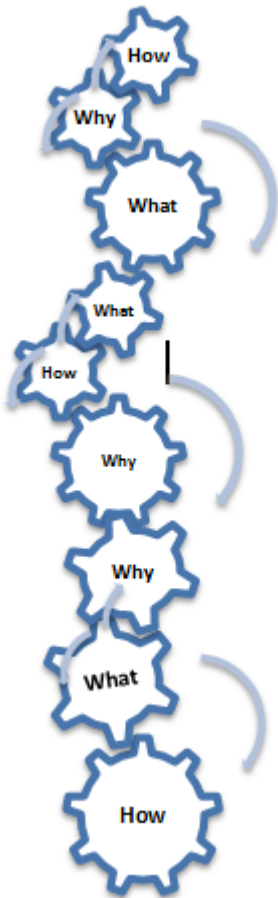
WRITING-DOWN PROTOCOLE

WHAT DID YOU DO TO ANSWER THE QUESTION?

(How did you find the answer? What information did you consider to support your decision and Why?)

Reading: **Where Is Pizza From?**

2) In line 8, the word “It” refers to...



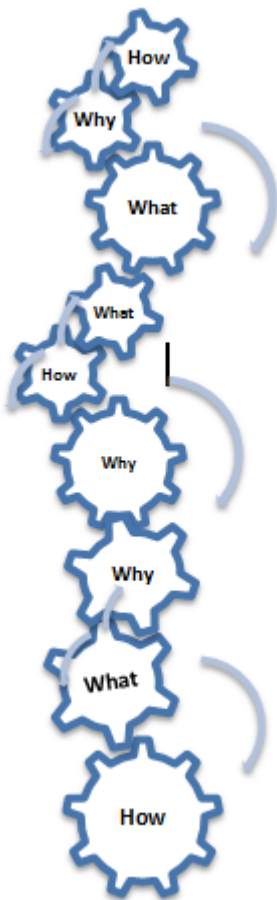
WRITING-DOWN PROTOCOLE

WHAT DID YOU DO TO ANSWER THE QUESTION?

(How did you find the answer? What information did you consider to support your decision and Why?)

Reading: **Where Is Pizza From?**

3) **Paraphrase the third paragraph.** Remember to put it into your own words.



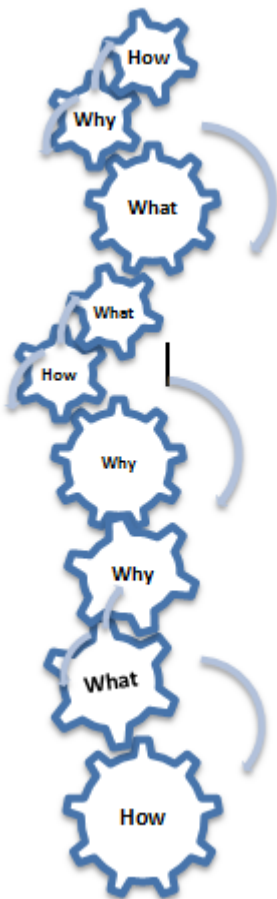
WRITING-DOWN PROTOCOLE

WHAT DID YOU DO TO ANSWER THE QUESTION?

(How did you find the answer? What information did you consider to support your decision and Why?)

Reading: **Where Is Pizza From?**

4) What happened in 1.830?



Los Angeles Times

Clean hair or clean air?

May 19, 2008 | Glenn Hurowitz | Glenn Hurowitz writes about the environment for Grist Magazine and is the author of the book "Fear and Courage in the Democratic Party."

While showering a few weeks ago, I realized I had run out of conditioner. So I reached up and grabbed my wife's bottle -- Clairol Herbal Essences Rainforest Flowers, "with essences of nourishing palm."

The label caught me slightly by surprise. As an environmental journalist, I've been writing about the ecologically destructive effect of palm oil for some time now.

Whether it's used as an additive in soap, cosmetics or food, or processed into a biofuel, palm oil is one of the worst culprits in the climate crisis. Most of it comes from the disappearing, ultra-carbon-rich rain forests of Indonesia and Malaysia, of which a whopping 25,000 square miles have been cleared and burned to make way for palm oil plantations.

That burning releases enough carbon dioxide into the air to rank Indonesia as the No. 3 such polluter in the world. It also destroys the last remaining habitat for orangutans, Sumatran rhinos, tigers and other endangered wildlife. So what was this deadly oil doing in our otherwise ecologically friendly apartment?

I started to inspect other items on our shelves. Despite our efforts to keep our family green, we'd admitted into our home several products containing palm oil: Burt's Bees soap, chocolate truffles from Trader Joe's, Kashi breakfast bars, Whole Foods water crackers and many others.

Probably the worst offenders were Entenmann's chocolate-covered doughnuts, which actually list palm oil as the first ingredient -- and palm kernel oil as the second. Lots of other products, some of them marketed as "green," contain this

rhino-killer too: Oreos, Chewy Chips Ahoy!, Orville Redenbacher's popcorn, Hershey's Kisses "Hugs," Twix and many other processed foods. Even some Girl Scout cookies have it, which is why this spring, 12-year-old Girl Scouts Madison Vorva and Rhiannon Tomtishen of Ann Arbor, Mich., refused to sell the cookies and have encouraged the organization to drop the ingredient.

The great tragedy of all this palm oil use (about 30 million tons globally every year) is that it's so easily replaced by healthier vegetable oils, like canola, that come from significantly less-ecologically sensitive areas. Indeed, every single product I examined had either a variant or a competitor that didn't contain palm oil -- with no discernible effect on price or quality. Sitting next to those Whole Foods-brand water crackers were Haute Cuisine water crackers made with canola oil. Down the aisle from palm-oil laden Ivory soap was palm-oil-free Lever 2000.

Unfortunately, most of the food and cosmetics conglomerates are more interested in covering up the environmental destruction than replacing the problem ingredient. Kellogg's, Kraft Foods, Unilever, Nestle, Procter y Gamble and others (including the Girl Scouts) assure the public that such environmental concerns don't apply to them because they (or their suppliers) are members of the Roundtable on Sustainable Palm Oil, an industry group (with a handful of environmental members) that sets guidelines on growing and selling palm oil.

Unfortunately, as a recent Greenpeace report revealed, the Round- table's standards are almost meaningless because they don't include inspections of the palm oil tree plantations. The Roundtable plans to address this problem in the next few months by certifying a small amount of oil that it says has been verifiably produced according to some sustainable standards. But even Roundtable Vice President Darrel Webber admits that the process "isn't perfect," in part because liquid oils are easy to mix and nearly impossible to track.

So how can we keep dead orangutans out of our hair, out of our food and out of our gas tanks? Consumers should scan ingredient labels for palm oil and palm kernel oil (and derivatives such as palmitic acid) and choose brands that don't contain them. Wall Street should divest from this ecologically sub-prime market,

not only because it's the right thing to do but because its high carbon footprint means that palm oil producers and buyers are likely to be penalized in any scheme to reduce global warming.

But governments must act too. The European Union, for instance, is considering a ban on palm oil and other tropical biofuels. But as my hair conditioner shows, targeting biofuels alone isn't enough: Any ban must extend to food and cosmetics as well.

That may slightly inconvenience the food and cosmetics companies, but at least we'll know that no orangutans died to make our Thin Mints.

<http://articles.latimes.com/2008/may/19/opinion/oe-hurowitz19>

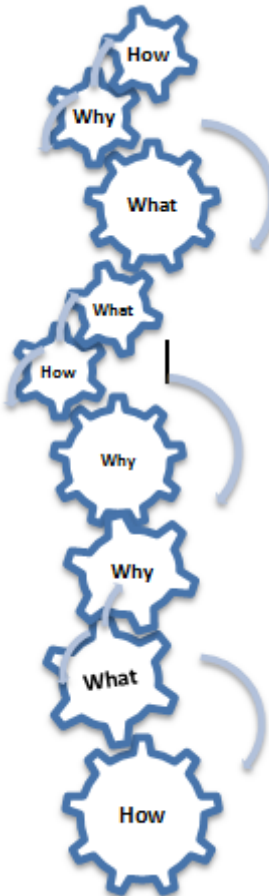
WRITING-DOWN PROTOCOLE

WHAT DID YOU DO TO ANSWER THE QUESTION?

(How did you find the answer? What information did you consider to support your decision and Why?)

Reading: **Clean hair or clean air?**

1) **Paraphrase the tenth paragraph.** Remember to put it into your own words.



Unfortunately, as a recent Greenpeace report revealed, the Roundtable's standards are almost meaningless because they don't include inspections of the palm oil tree plantations. The Roundtable plans to address this problem in the next few months by certifying a small amount of oil that it says has been verifiably produced according to some sustainable standards. But even Roundtable Vice President Darrel Webber admits that the process "isn't perfect," in part because liquid oils are easy to mix and nearly impossible to track.

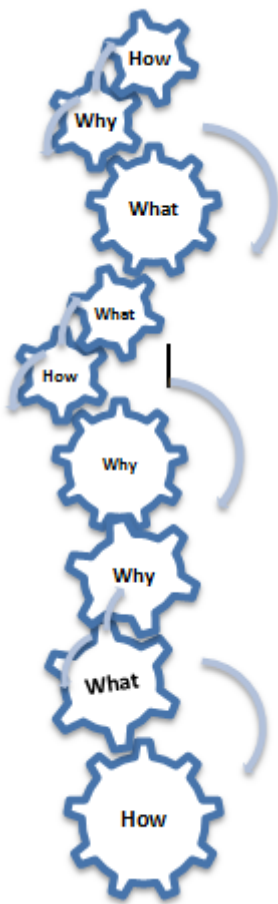
WRITING-DOWN PROTOCOLE

WHAT DID YOU DO TO ANSWER THE QUESTION?

(How did you find the answer? What information did you consider to support your decision and Why?

Reading: **Clean hair or clean air?**

2) What contrast does the author make concerning palm oil and canola oil use?



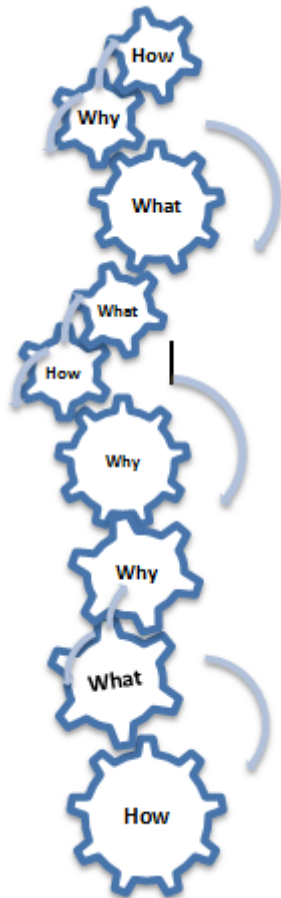
WRITING-DOWN PROTOCOLE

WHAT DID YOU DO TO ANSWER THE QUESTION?

(How did you find the answer? What information did you consider to support your decision and Why?

Reading: **Clean hair or clean air?**

- 3) The author of the article said that “Roundtable’s standards are almost meaningless”, why did the author say that?



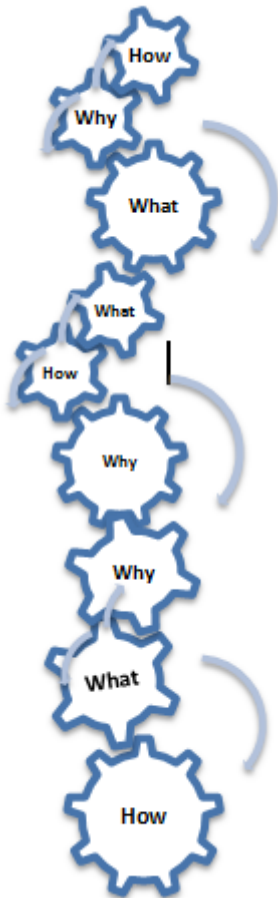
WRITING-DOWN PROTOCOLE

WHAT DID YOU DO TO ANSWER THE QUESTION?

(How did you find the answer? What information did you consider to support your decision and Why?

Reading: **Clean hair or clean air?**

- 4) According to the article, what might food and cosmetics companies experience in the future?



REPORTE DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN LA LECTURA NARRATIVA Y EXPOSITIVA

GRUPO EXPERIMENTAL FASE DE INTERVENCIÓN

GRUPO EXPERIMENTAL

MARSÍ - Versio 1.0

COMMUNICATION VII A

STRATEGY		Q2 Q4 Q35			Q3 Q36 Q38 Q1				Q40
1	I have a purpose in mind when I read.	95%	25%	95%	95%	95%	70%	67%	75%
2	I take notes while reading to help me understand what I read.								
3	I think about what I know to help me understand what I read.			1				1	
4	I preview the text to see what it's about before reading it.	20	20	20	20	20	20	20	20
5	When text become difficult, I read aloud to help me understand what I read.							1	
6	I summarize what I read to reflect on important information in the text.								
7	I think about whether the content of the text fits my reading purpose.								
8	I read slowly but carefully to be sure I understand what I'm reading.	1	5	4	2		1	3	1
9	I discuss what I read with others to check my understanding.								
10	I skim the text first by noting characteristics like length and organization.							1	
11	I try to get back on track when lose concentration.	1		1					
12	I underline or circle information in the text to help me remember it*.	2		1		1	1	2	
13	I adjust my reading speed according to what I'm reading.								
14	I decide what to read closely and what to ignore.	1					1		
15	I use reference materials such as dictionaries to help me understand what I read.			1				1	
16	When text becomes difficult, I pay closer attention to what I'm reading.							1	
17	I use tables, figures, and pictures in text to increase my understanding.								
18	I stop from time to time and think about what I'm reading.		1	1	1				
19	I use context clues to help me better understand what I'm reading.	19	16	19	19	19	12	15	15
20	I paraphrase (restate ideas in my own words) to better understand what I read.		1						
21	I try to picture or visualize information to help remember what I read.			1					
22	I use typographical aids like boldface and italics to identify key information.								
23	I critically analyze and evaluate the information presented in the text.		1					2	2
24	I go back and forth in the text to find relationships among ideas in it.				1				
25	I check my understanding when I come across conflicting information.							1	
26	I try to guess what the material is about when I read.								
27	When text becomes difficult*, I reread to increase my understanding.	5	4	5	4	5	6	4	3
28	I ask myself Questions I like to have answered in the text.								
29	I check to see if my guesses about the text are right or wrong.								
30	I try to guess the meaning of unknown words or phrases.							1	
Total de estrategias metacognitivas reportadas de manera explicita en el protocolo de escritura:		49	48	54	47	45	41	53	41

Apéndice 13

REPORTE DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN LA LECTURA NARRATIVA Y EXPOSITIVA
GRUPO CONTROL FASE DE INTERVENCIÓN

COMMUNICATION VI B

STRATEGY		TRANSCRIPTION/IDENTIFICATION			COHERENCE			ANTICIPATION		
		Q2	Q4	Q35	Q3	Q36	Q38	Q1	Q40	
1	I have a purpose in mind when I read.	100%	12%	12%	100%	6%	53%	41%	18%	
2	I take notes while reading to help me understand what I read.									
3	I think about what I know to help me understand what I read.									
4	I preview the text to see what it's about before reading it.		17	17	17	17	17	17	17	
5	When text become difficult, I read aloud to help me understand what I									
6	I summarize what I read to reflect on important information in the text.									
7	I think about whether the content of the text fits my reading purpose.									
8	I read slowly but carefully to be sure I understand what I'm reading.		1	1	1		1			
9	I discuss what I read with others to check my understanding*.									
10	I skim the text first by noting characteristics like length and									
11	I try to get back on track when lose concentration.									
12	I underline or circle information in the text to help me remember it.		2	1	1	1	2	1	2	
13	I adjust my reading speed according to what I'm reading.									
14	I decide what to read closely and what to ignore.						2			
15	I use reference materials such as dictionaries to help me understand what									
16	When text becomes difficult, I pay closer attention to what I'm reading.									
17	I use tables, figures, and pictures in text to increase my understanding.									
18	I stop from time to time and think about what I'm reading.									
19	I use context clues* to help me better understand what I'm reading.	10	9	6	11	6	5	8	12	
20	I paraphrase (restate ideas in my own words) to better understand what I									
21	I try to picture or visualize information to help remember what I read.									
22	I use typographical aids like boldface and italics to identify key									
23	I critically analyze and evaluate the information presented in the text.						1			
24	I go back and forth in the text to find relationships among ideas in it.									
25	I check my understanding when I come across conflicting information.									
26	I try to guess what the material is about when I read.									
27	When text becomes difficult, I reread to increase my understanding.	1	2		2	3	1	1	3	
28	I ask myself Questions I like to have answered in the text.									
29	I check to see if my guesses about the text are right or wrong.									
30	I try to guess the meaning of unknown words or phrases.									
Total de estrategias metacognitivas reportadas de manera explicita en el protocolo de escritura:		31	29	25	32	30	26	28	33	

Apéndice 13

ANEXOS

ANEXO A

Sugerencias y Decisiones para el Diseño, Planeación, Escogencia o Construcción de Textos y Exámenes que Evalúan la Comprensión Lectora en Inglés.

Algunas sugerencias metodológicas, de diseño y escogencia de las lecturas para esta investigación fueron tomadas no solamente a luz de la teoría, sino también tomando en consideración las sugerencias de los estudiantes. Estas sugerencias fueron tomadas en cuenta para la fase de intervención.

La mayoría de las sugerencias adoptadas para este propósito son tomadas de Alderson (2000).

I. Los estudiantes deben estar familiarizados por lo menos con un 80% del vocabulario de la lectura.

“Tests of vocabulary are highly predictive of performance on tests of reading comprehension. In studies of readability, most of vocabulary difficulty account for about 80% of the predicted variance. In short, vocabulary plays a very important role in reading tests” (p.99).

“Limited linguistic proficiency would appear to “short-circuit” the transfer of reading skills from one language to another (Cziko; Clarke, 1979)” Citado por Nunan (1999).

II. Basados en la información previa y la siguiente citación, a los estudiantes se les debe que permitir consultar diccionarios.

“To reduce the effect of vocabulary knowledge on measures of reading comprehension, it might be wise to allow students to compensate for lack of vocabulary by consulting dictionaries” (p.99).

III. Los aspectos gramaticales deben estar al nivel del conocimiento lingüístico de los estudiantes.

"If grammar and reading tests overlap to a large extent, why bother testing 'reading' (although others might say 'grammar')...*if* one believes that reading involves much more than the use of linguistic knowledge" (p.98).

IV. La selección e inclusión de los temas de lecturas deben estar basadas en el interés de los estudiantes.

"Texts located in familiar settings, on everyday topics, are likely to be easier to process than those that are not" (p. 62)

Cuando los ejercicios de comprensión lectora esta basados en los intereses de los estudiantes, se cree que características psicológicas son promovidas, tales como:

"the most silent psychological benefit *which* is students *attitude, interaction, interest and motivation*" as stated by (Burger, 1989; Ponder y Powell, 1989; Short, 1991a; Snow y Brinton, 1988; Snow, Met y Genesee, 1989). Pally, M. (1997), citados por Alderson (2000)

Moreover, "Erickson and Molly (1983) study suggests that facilitating effect of content familiarity may extend to enabling linguistic skills to be better deployed and displayed" (p.103), citado por Alderson (2000).

V. Al evaluar comprensión lectora, ¿se debe evaluar conocimiento acerca del mundo o contenido acerca de la especificidad de los estudiantes?



Saber cuál es la respuesta a este cuestionamiento es de gran importancia para la evaluación del proceso de comprensión lectora. Siendo la respuesta conocimiento acerca del mundo y no conocimiento específico, deja de manifiesto que evaluar lo segundo sería evaluar el conocimiento específico de una disciplina, lo cual dista de ser una evaluación de la comprensión lectora. En otras palabras, “students do not necessarily do better on materials in their own academic field” Moy (1975), Koh (1985) y Perez y Shoham (1990).

VI. Los textos usados para evaluar comprensión lectora no deben pasar de 1.000 palabras.

Engineer (1997) afirma que “texts longer than 1.000 words were used, the abilities that could be measured changed”.

De hecho, “the ability to identify the main idea of long texts might be thought to be qualitatively different from the ability to identify the main idea in shorter texts”.

Los textos de más de 1.000 palabras son comúnmente usados para propósitos específicos. La siguiente citación explica lo anterior de la siguiente manera:

“testing for academic purposes, is that this practice reflects more closely the situation where students have to read and study long texts”.

Aún más, “long texts allow testers to assess syntactic and lexical knowledge more than discourse processing abilities”. Even more, “It is also likely to be much easier to measure reading speed using longer texts than with a number of short passages with associated questions” (p.108-109).

Estas citaciones se pueden representar de la siguiente manera:

Text Length

SHORT TEXTS

- ✓ Abilities are qualitatively better measured.
- ✓ Testing discourse processing abilities

LONG TEXTS

- ✓ Abilities are qualitatively different.
- ✓ Better for testing academic purposes
 - Syntactic knowledge
 - Lexical knowledge
 - Background knowledge
- ✓ Measure reading speed.

Por otra parte, otras importantes consideraciones para este programa de intervención fueron tomadas en cuenta. Las decisiones tienen que ver con el diseño del post-test, en el cual se incluye el conocimiento acerca de la cognición (conocimiento acerca de si mismo, de la tarea y de las estrategias), para algunos autores mencionados en esta investigación, el cual forma parte del conocimiento declarativo. Lo anterior decisión, también obedece a que las investigaciones en metacognición han, durante mucho tiempo, concluido que el éxito del pensamiento crítico requiere de tres tipos de conocimientos: Declarativo, procedimental y condicional (Nist y Simpson, 2000) citado por Nash-Ditzel (2010. P. 50).

Estos tres tipos de conocimientos (de la persona, tarea y estrategias) pueden ilustrarse de la siguiente manera:

Table 1

The facets of metacognition and their manifestations as a function of monitoring and control

Monitoring		Control
Metacognitive knowledge	Metacognitive experiences	Metacognitive skills
Ideas, beliefs, 'theories' of	Feelings	Conscious, deliberate activities and use of strategies for
Person/self	Feeling of familiarity	Effort allocation
Task	Feeling of difficulty	Time allocation
Strategies	Feeling of knowing	Orientation/monitoring of task requirements/demands
Goals	Feeling of confidence	Planning
Cognitive functions (e.g., memory, attention, etc.)	Feeling of satisfaction	Check and regulation of cognitive processing
Validity of knowledge	Judgments/estimates	Evaluation of the processing outcome
Theory of mind	Judgment of learning	
	Source memory	
	information	
	Estimate of effort	
	Estimate of time	
	Online task-specific	
	knowledge	
	Task features	
	Procedures employed	

Brown (1978) citado por Efklides (2006. P. 4).

Tener claridad sobre este tipo de conocimiento nos permite entender cómo y qué piensan los estudiantes acerca de ellos mismos, de las demandas de la tarea y acerca de las estrategias que podrían usar para cumplir satisfactoriamente estas demandas y por qué ellos piensan esto acerca de ellos mismos. Una investigación que busque este tipo de introspección podría beneficiarse de este tipo de análisis comparando diferentes patrones de reflexión entre los estudiantes al igual que a través del análisis de las reflexiones que estos mismos hagan de ellos mismos (Rimor y Kozminsky).

ANEXO B

SÍNTESIS DE LOS TIPOS DE ARGUMENTOS REPORTADOS POR LOS ESTUDIANTES A TRAVÉS DE LAS SUB-CATEGORÍAS.



ANEXO C

Transcripción de la Entrevista a las Dos Docentes.

Investigador: Cuénteme sobre su experiencia docente, por ejemplo: ¿Cuántos años lleva enseñando Inglés? ¿Dónde ha enseñado?

Docente1: bueno yo creo que mi experiencia se puede considerar bastante amplia teniendo en cuenta el tiempo, el año en que comencé y todo el tiempo que ha pasado desde entonces. Prácticamente, inicie mi enseñanza del inglés, mis servicios de la enseñanza del inglés en el año 1983, enseñando inglés con propósitos generales y con propósitos específicos y hasta esta pate es para mí más o menos 27 años. He tenido la oportunidad de trabajar en 3 ó 4 colegios. Esta experiencia podría dividirse en dos. Primero, es la enseñanza del inglés como tal para adquirir el idioma y la competencia comunicativa del inglés de manera implícita, porque hace rato vengo dirigiendo cursos de metodología para la enseñanza del inglés y últimamente cursos de investigación, cursos de diseño de materiales, cursos dirigidos a profesionales de la enseñanza del inglés donde este idioma es el medio de instrucción.

¿En dónde he enseñado? Bueno en instituciones privadas de educación secundaria, primaria y en educación superior, en el sector oficial.

Investigador: ¿Cuánto tiempo enseñando en el sector oficial? **Docente1:** Bueno en colegios desde el año 1985 y en la educación superior desde el año 96 cuando llegue a la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR) y luego pues pasamos a la universidad. He dirigido cursos desde el primer semestre de la licenciatura en inglés.

Investigador: profesor, ¿Qué experiencia tiene usted, específicamente enseñando comprensión lectora?

Docente1: yo he estado enseñando inglés, digamos lectoras, cuando se enseña un idioma extranjero no nos concentramos en la parte oral, la enseñanza es integral, en términos de habilidades, si tú enseñas inglés tienes que dedicarle tiempo a la parte oral y a la parte escrita. Pero ya de manera explícita he dirigido cursos de lectura de comprensión lectora en la universidad del Sinú para estudiantes más que todo de comunicación social donde estamos trabajando nivel literal.

Investigador: profesor, ¿para usted que es la comprensión lectora, como la define?

Docente1: yo veo la comprensión lectora..., la podemos definir de manera más simple, es la comunicación eficaz, productiva entre quien escribe y quien lee, pero de manera eficaz y productiva. Eficaz porque yo llego a entender el significado que me transmiten, que me envían y productivo porque yo utilizo la información que recibo para satisfacer una necesidad particular o necesidad colectiva. Eficaz también en el sentido como tú, digamos relaciones información vieja con información nueva, es decir una relación mutua.

Investigador: Ahora le voy a pedir que se tome dos minutos para mirar la lámina que corresponde según Priestley (1996) a las habilidades que caracterizan cada uno de los niveles de procesamiento de la información Literal, Inferencial y crítico. Podría decirme, ¿Qué nivel o niveles considera usted que caracteriza o identifica el estado de desarrollo de comprensión lectora de los estudiantes de 6^{to} semestre de esta licenciatura? ¿Qué lo lleva a tomar esta decisión?

Docente1: bueno a mí me sorprendieron gratamente los estudiantes de 6^{to} semestre, son muchachos muy interesantes, son muchachos con muchas ganas, muchos ímpetus académicos. Me sorprendieron porque al pedirles que consultaran artículos sobre investigaciones, de acuerdo a la temática del momento, su nivel de comprensión fue realmente sorprendente hasta llegar a un informe o reporte de lectura a través de un dialogo o una presentación final, me pude dar cuenta que la forma como identificaron y organizaron la información creo que sobrepasaron el nivel Literal, ósea que nuestros estudiantes están en la transición entre el nivel Literal y el nivel Inferencial. Diría que entre los dos niveles, pero con una mayor incidencia en el nivel Inferencial. De hecho, creo que se están acercando a la parte Crítica, atendiendo a las preguntas que yo les he dado en las tareas, bueno utilizando sus elementos y no tienen que ser tan profundos para opinar o dar un juicio sobre la parte obtenida. Entonces, yo creo que estos muchachos ya han sobrepasado lo Literal y están entre lo Inferencial y lo Crítico.

Investigador: Si señor. Profesor ¿Qué habilidades considera usted que se deben promover en nuestro programa?

Docente1: yo creo que no meramente tiene que ser un número de habilidades específicas, pero si una intención global, integral y que obedezcan al tipo de necesidad que se tenga en el momento que se toma un texto, sea en físico o electrónico, me explico, si el estudiante tiene que reportar al tiempo que tiene que saber identificar y esto que va a reportar, la información que recibió, a que información se acercó, si el estudiante necesita juzgar, evaluar o criticar el estudiante necesita, tiene otra necesidad ya particular o exigida, pues tiene que ser capaz de explorar diversos niveles de comprensión de lectura, de acuerdo a una necesidad, a un sistema específico y a un interés particular.

Investigador: profesor, bueno siendo más específico, ¿Qué habilidades considera usted se deben enseñar?

Docente1: bueno, yo creo que habilidades como identificar, contrastar, caracterizar, contrastar, inferir, pero todo depende del momento que ellos estén viviendo, del momento en que tengan que abordar un propósito específico.

Investigador: sí señor. Profesor ¿Qué acciones considera usted que se deben tener en cuenta para alcanzar/promover dichas habilidades?

Docente1: bueno primero que todo yo creo que aquí tendríamos que salirnos un poco del aula de clase y centrarnos un poco en nosotros mismos, en lo que la comunidad académica en segunda lengua, en nuestro departamento tendríamos que ponernos de acuerdo en que queremos con ellos, porque sin tener en cuenta cual es la asignatura que estamos siguiendo, nuestros estudiantes tienen que ser buenos lectores y para que los profesores de comunicación, por ejemplo, tienen que apuntar a unas necesidades en una segunda lengua, para qué ellos procesen información representadas en una segunda lengua y que se hace en una lengua materna, quien la dirija debe tener en cuenta que es lo que quiere que ellos procesen, por que hacer entrega del texto y no se ha decidido que haremos nosotros mismos. Creo que todos debemos promover esta habilidades que van desde lo inferior desde la memorización hasta utilizar esa información para valorar autores, situaciones y teorías.

Investigador: profesor, esa era mi última pregunta, le agradezco mucho su tiempo.

Docente 2

Investigador: Cuénteme un poco sobre su experiencia como docente, ¿Cuánto tiempo lleva enseñando? ¿Dónde ha enseñado?

Docente2: yo soy licenciado en español-inglés. Empecé a enseñar desde el año 1982.

Investigador: ¿En qué lugares/niveles ha enseñado?

Docente2: he tenido la oportunidad de enseñar en todos los niveles, especialmente en básica. Allí trabajé muchos años, quizás donde no he estado nunca ha sido en pre-escolar y en básica primaria pero de allí para adelante todos los niveles.

Investigador: ¿Tiene usted experiencia, específicamente en la enseñanza de la comprensión lectora?

Docente2: pues no, es decir, enseñé comprensión lectora, pero como parte de alguna manera de la enseñanza de la literatura, donde he estado inmerso, tanto en la literatura española como en la inglesa. Ambas las he desarrollado más como un ejercicio de comprensión lectora y como un ejercicio crítico literario.

Investigador: eso quiere decir que no ha tenido usted una asignatura específica sobre la enseñanza de la comprensión lectora, sino que más bien la he trabajado de manera implícita en cada una de las asignaturas que ha tenido.

Docente: sí.

Investigador: ¿para usted que es la comprensión lectora?

Docente2: pues fundamentalmente es el encuentro de las posibilidades cognitivas del estudiante y el contenido de los textos.

Investigador: Cuando se refiere a las posibilidades cognitivas del estudiante, ¿a qué se refiere?

Docente2: a que en diferentes épocas del desarrollo del estudiante, del desarrollo de su conocimiento, del desarrollo de su edad, él tiene la posibilidad de profundizar en el mensaje que recibe de los textos de manera distinta.

Investigador: de manera distinta, ¿cómo así, profesor?

Docente2: eh, cada vez comprendemos mejor, cada vez comprendemos más.

Investigador: ¿Cree usted que la comprensión lectora se debe enseñar en nuestro programa de licenciatura?

Docente2: no, yo creo que de hecho se está enseñando. Un verdadero proceso de conocimiento sin comprensión lectora no existe. Ahora tal vez, si la referencia es a diferentes técnicas o herramientas de las técnicas de lectura, ya es otra cosa.

Investigador: ¿Usted considera que es importante que se enseñe la comprensión lectora?

Docente2: es que si no hay comprensión, no hay aprendizaje.

Investigador: ¿qué habilidades de comprensión lectora considera usted que es necesario promover dentro de nuestro programa?

Docente: todas, todas porque el proceso de adquisición del conocimiento es de alguna manera como lo han demostrado varios maestros, es un proceso complejo y en la misma medida de esa complejidad, no se puede, tiene que haber en el movimiento de esa complejidad, una de lo simple a lo complejo y vice versa para que haya un movimiento dialectico ahí.

Investigador: si hablamos de niveles de comprensión lectora literal, Inferencial y Crítico, ¿Cuál considera usted que debe enseñarse?

Docente2: lo que pasa es que yo creo que se puede separar para estudiar, pero en términos del ejercicio real de la lectura, van integrados.

Investigador: le voy a pedir, profesor, observe durante dos minutos esta lámina que corresponde, según Priestley (1996) a las habilidades de comprensión lectora implícitas en el procesamiento de la información, sea este Literal, Inferencial y Crítico propuestos por este autor, tomando en cuenta esta información ¿qué nivel o niveles de comprensión lectora consideran usted que mejor caracteriza o identifica el estado de desarrollo de comprensión lectora de estos estudiantes?

Docente2: yo temo que por los problemas que nosotros, en nuestro entorno donde la lectura es tan precaria y tenemos unos, hay muchos estudios que muestran que la capacidad de comprensión de nuestros estudiantes, no solamente aquí en Córdoba sino en Colombia, eh es bastante mala, pareciera que con dificultad nos movemos en el nivel Literal, por supuesto que hay estudiantes capaces de llegar el nivel Crítico, pero el común de nuestros estudiantes se mueven en un nivel de desarrollo de pensamiento concreto y nivel Literal de acceso a la información.

Investigador: ¿qué acciones considera usted que deben realizarse dentro del departamento de idiomas extranjeros para que los estudiantes alcancen dichas habilidades?

Docente2: creo que se está haciendo ahora no tratar, por ejemplo, de integrar más los procesos de lectura al desarrollo de los estudiantes de comunicación por que la comunicación por mucho tiempo la tuvimos aquí solamente como la oralidad, aprender a comprender el inglés, a hablar inglés, creo que se nota, se ha iniciado ya un proceso para que los estudiantes, leyendo un poco más, eso creo que debe redundar no solo en el mejoramiento del manejo del texto escrito sino también en la oralidad. La oralidad sin pensamiento, no vale la pena.

Investigador: ¿le gustaría agregar algo más?

Docente2: no, nada más.

Investigador: le agradezco mucho que me haya brindado este espacio de su tiempo.

Tomando en consideración las intervenciones de los docentes, se hará un análisis de los mismos con relación al objetivo de la entrevista. Las preguntas a considerar en este análisis corresponden a aquellas que tienen mayor incidencia en cuanto al propósito del instrumento.

Se iniciara con la pregunta:

¿Qué experiencia tiene usted, específicamente en la enseñanza de la comprensión lectora en inglés? –Essential Question-

Ambos docentes manifiestan haber enseñado comprensión lectora durante las diferentes asignaciones que han tenido a su cargo, pero que lo han hecho de manera explícita. Lo anterior considerando que no han, hasta el momento, dirigido una asignatura que como tal, enseñe ya sean técnicas, estrategias o procedimientos que conlleven, explícitamente, a un uso consciente de estrategias de lectura sean estas cognitivas o metacognitivas.

Al preguntarles **¿Para usted que es la comprensión lectora? –Essential Questions-**ambos docentes tienen claro que este ejercicio involucra un encuentro entre quien escribe y quien lee. De igual manera, resaltan que este encuentro debe propender por el desarrollo cognitivo del lector, este último en su afán, personal o colectivo de poder no solo recibir la información sino de construir un puente entre su conocimiento base y la nueva información como medio para profundizar cognitivamente.

Por otra parte, al preguntarles **¿Considera usted importante el desarrollo de la comprensión lectora en este programa? ¿Por qué? –Essential Questions-** los docentes aseguran que no solo es necesario hacerlo sino que “si no hay comprensión, no hay aprendizaje”. Además, la enseñanza de la comprensión lectora garantizaría un medio para el estudiante “pueda explorar diversos niveles de comprensión de lectura”. Lo anterior, deja claramente establecido que ambos consideran esencial la promoción de habilidades de comprensión lectora y con ello garantizar el desarrollo de sub-categorías en cada uno de los niveles de comprensión lectora. La anterior afirmación no dista de reconocer la relación simbiótica que existe entre estrategias cognitivas y metacognitivas como medio para hacer del ejercicio de comprensión lectora una necesidad o placer repensado y por ende reflexivo.

A la pregunta, **¿Considera usted importante el desarrollo de la comprensión lectora en este programa? ¿Por qué? –Essential Questions-** el docente¹ considera “que no se debe hablar de un número como tal de habilidades, pero si una intensión global, integral y que obedezca al tipo de necesidad que se tenga”. Las necesidades, según este docente, pueden ir desde “identificar, contrastar, caracterizar, inferir, reportar, juzgar o criticar” lo importante es que el estudiante, como lo menciono anteriormente, “pueda explorar diversos niveles de comprensión de lectura”. A manera de contrastar esta información con la pregunta, **¿Qué acciones cree usted que deben tenerse en cuenta, dentro del departamento de idiomas extranjeros, para que los estudiantes alcancen dichas habilidades? –Essential Question-** el docente contesto que inicialmente es necesario que como departamento deberán tener claro que se quiere con los estuantes, que propósito se tiene al momento de entregar a los estudiantes un texto y que habilidades se van a promover, puesto que algunas veces se les entrega un texto a los estudiantes sin tener siquiera claro que es lo que ellos deben alcanzar, en términos de habilidades lectoras, es decir, no hay un propósito claro.

Por otra parte, el docente², señala que “de hecho se está enseñando la comprensión lectora en el departamento y agrega que “un verdadero proceso de conocimiento sin comprensión lectora no existe”. Además, señala que el hecho de integrar procesos de lectura en clases como la de comunicación trasciende, posiblemente, la oralidad (hablar inglés) tomando en consideración que los estudiantes leen un poco más.

Tomando en consideración las anteriores intervenciones, se podría decir que ambos docentes tienen claro que es fundamental propender por la enseñanza y promoción de habilidades de comprensión lectora de manera implícita (una asignatura específica) y continuar haciéndolo en cada una de las asignaturas que pueden tener (de manera explícita).

En cuanto a la pregunta, **¿Qué nivel o niveles considera usted que caracteriza o identifica el estado de desarrollo de comprensión lectora de los estudiantes de 6 semestre de esta licenciatura? ¿Qué lo lleva a tomar esta decisión?–Essential Question-**

DOCENTE1	DOCENTE2
“sobrepasaron el nivel Literal, ósea que nuestros estudiantes están en la transición entre el nivel Literal y el nivel Inferencial . Dirían que entre los dos niveles, pero con una mayor incidencia en el nivel Inferencial. De hecho, creo que se están acercando a la parte Crítica”...	“pareciera que con dificultad nos movemos en el nivel Literal, por supuesto que hay estudiantes capaces de llegar al nivel Crítico, pero el común de nuestros estudiantes se mueven en un nivel de desarrollo de pensamiento concreto y nivel Literal de acceso a la información ”.

Al comparar estas percepciones con los resultados del test diagnóstico, se puede decir que ambas percepciones no se alejan mucho de la realidad que estos

resultados arrojaron, lo anterior tomando en consideración que si bien los resultados arrojan que los estudiantes sobre pasan el nivel Literal (transcripción y paráfrasis desde un texto narrativo, pero no desde un texto expositivo donde los resultados no son muy favorables). Por otra parte, en cuanto al nivel Inferencial (opinión del autor y comparación y contraste desde un texto expositivo, los estudiantes no obtuvieron resultados favorables; mientras que en la sub-categoría –coherencia inferencial- del mismo texto expositivo, los resultados fueron positivos con un 87% grupo de Caso y 95% grupo de Comparación. Así mismo, en la sub-categoría – idea principal, los resultados, desde un texto narrativo también fueron algo alentadores, es decir, 79% grupo de Caso y 67% grupo de Comparación. Hasta aquí, podría entonces resumirse que las percepciones de los docentes en cuanto a que los estudiantes están por encima del nivel Literal es verdad, pero decir que están en un nivel de comprensión lectora Inferencial se cumple a medias teniendo en cuenta que el género de los textos usados deja entre dicho tal percepción. Se puede ver que en este nivel, cuando se trabaja con el texto narrativo, los estudiantes obtienen buenos resultados que cuando, aun siendo evaluados con sub-categorías del mismos nivel, son evaluados con el texto expositivo.

Lo anterior, sugiere que los estudiantes no están realmente mostrando un buen desempeño lector, según las sub-categorías usadas en el test diagnóstico, como para decir que este nivel caracteriza estos estudiantes.

Por otra parte, en cuanto al nivel Crítico, si bien ambos docentes indican que algunos estudiantes están en este nivel, esta percepción no sobrepasa el 12% del grupo de Caso de un total de 24 estudiantes y un 29% del grupo de Comparación de un total de 21 estudiantes. Esta percepción y la que sugiere que los estudiantes sobrepasan el nivel Literal son las más acertadas por los docentes.

ANEXO D

JUICIO DE EXPERTO: Validación instrumento Entrevista a docentes (Fase exploratoria)

Montería, 23/09/2013

Profesor

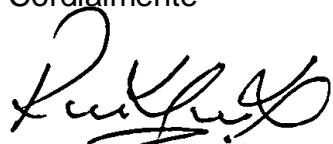
ARGEMIRO AMAYA BUELVAS

Cordial saludo

Remito a usted, para los fines pertinentes, mi juicio valorativo acerca del instrumento de investigación: Entrevista a docentes, cuyo objetivo es “IDENTIFICAR LA PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES CON RELACIÓN AL NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DENTRO DEL PROGRAMA DE LA LICENCIATURA DE EDUCACIÓN BASICA CON ENFASIS EN HUMANIDADES-INGLES DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA”.

Juicio de experto: El instrumento en mención es coherente en sus partes esenciales: objetivo y preguntas. La secuenciación de preguntas orienta la búsqueda de un tipo de información preciso y concreto en relación con los objetivos de la investigación, y acorde con los fundamentos conceptuales del tema: niveles de lectura (Priestly). Además, la formulación de las preguntas garantiza la comprensión de los supuestos entrevistados, de acuerdo con su nivel de formación y conocimiento.

Cordialmente



RUDY DORIA CORREA

Docente Departamento de Español y Literatura – Universidad de Córdoba
Especialista en Metodología de la Enseñanza del Español y la Literatura
Magíster en Educación

Juicio Valorativo sobre la Confiabilidad de un Instrumento para la recolección de Datos Cualitativos (A Semistandardized Interview)

El uso de instrumento de recolección de datos cualitativos, diseñados por el investigador, requiere de una validación previa a través de un estudio piloto. Sin embargo, es posible obtener el concepto autorizado de expertos e investigadores con experiencia para dar absoluta confiabilidad al instrumento utilizado como evidencia de la utilización de un método de recolección de información aprobado por la instancia correspondiente.

El instrumento utilizado por el estudiante de Maestría en Educación, Argemiro Amaya, cuyo propósito es “TO IDENTIFY TEACHERS’ PERCEPTION WITH REGARD TO THE LEARNERS’ READING COMPREHENSION LEVEL AS PART OF A NEED FELT AT THE ENGLISH LANGUAGE LICENCIATURA PROGRAM AT THE UNIVERSITY OF CORDOBA”, reúne las características esenciales de una entrevista semiestandarizada, por lo cual es un instrumento válido.

Atentamente,

PEDRO AGUAS CASTILLO

Docente Departamento de Idiomas Extranjeros – Universidad de Córdoba
Estudiante de Doctorado en Liderazgo Educativo y Pedagogía de University of Phoenix, Estados Unidos.