

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y DEL DESARROLLO

MODELOS DE EJECUCIÓN EXPERTA COMO RECURSOS INSTRUCCIONALES
EN LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS PARA
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A

RAQUEL GUADALUPE GARCÍA JURADO VELARDE

JURADO DEL EXAMEN DE GRADO

DIRECTORA: DRA. SANDRA CASTAÑEDA FIGUEIRAS

COMITÉ: DR. MIGUEL LÓPEZ OLIVAS

DRA. MARILYN SUZANNE BUCK KIRBY

DR. SERAFÍN MERCADO DOMÉNECH

DRA. SYLVIA ROJAS RAMÍREZ

MÉXICO, D. F.

2009



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A mi asesora de tesis, Dra. Sandra Castañeda Figueiras, por compartir sus amplios conocimientos, dentro y fuera del salón de clase; por guiarme en el desarrollo de este trabajo, y sobre todo, por su gran calidad humana. Muchas gracias.

A mis tutores Dr. Miguel López Olivas y Dra. Marilyn Buck Kirby, por su consejos y atinados comentarios para el mejoramiento de este trabajo.

A mi familia, por su paciencia, tolerancia, amor y apoyo moral e incondicional a lo largo de mis estudios de posgrado.

A mis queridos amigos Ma. de los Ángeles Barba Camacho y Frankz Marroquin Palacios por el tiempo que dedicaron a la revisión de este trabajo y por el apoyo que me brindaron en todo momento.

DEDICATORIA

Dedico esta tesis cariñosamente a mis amados hijos Emmanuel y Cristal, por todo el tiempo que les pertenecía y les quité para alcanzar este grado.

RESUMEN

Esta investigación planteó como objetivo general el desarrollo de un modelo instruccional basado en ejecución experta para fomentar el empleo de estrategias de lectura y de autorregulación a fin de propiciar la comprensión de lectura eficaz de artículos especializados escritos en inglés.

Como objetivo secundario se propuso el empleo del modelo para favorecer la adquisición de conocimientos y habilidades que faciliten la acreditación de exámenes de comprensión de lectura como requisito de egreso de licenciaturas.

Se abordaron tres preguntas de investigación: 1) los efectos diferenciales derivados del tipo de intervención utilizada, 2) las diferencias de autovaloración de estrategias de aprendizaje y 3) la búsqueda de las porciones del modelo que explican el proceso de comprensión de textos en inglés.

Los resultados reflejaron diferencias significativas entre los exámenes de entrada y salida (especialmente en el post-examen de inglés) y entre el grupo A (experimental) y B (control) a favor del primero –el cual utilizó el modelo instruccional aquí propuesto. Las porciones del modelo instruccional que predicen el éxito en la comprensión de lectura fueron la inferencia de vocabulario y la identificación de la idea principal.

En la discusión se analizaron los resultados estadísticos derivados de los seis estudios realizados: a) análisis cognitivo de la tarea de comprender textos en inglés, b) modelo de comprensión de lectura basado en ejecución experta, c) validación por jueces del modelo elaborado, d) validación empírica de un examen de comprensión de lectura en inglés, e) estudio piloto del proyecto y f) estudio experimental de campo.

ABSTRACT

The main objective of this research was the development of an instructional model based on expert performance to promote the use of reading and self regulation strategies so as to encourage an efficient comprehension of specialized articles written in English.

The specific objective aimed to apply the instructional model with the aim of favoring knowledge and skill acquisition and thus to succeed in the reading comprehension examination, requisite to finish most majors.

Three research questions were posed: 1) Differential effects derived from the employed intervention, 2) Self report differences on learning strategies and 3) the detection of the parts of the model that accounted for the process of understanding texts written in English.

Results showed significant differences among pre and post tests (mainly in English post test) and between group A (intervention group) and B (control) –favoring the former. The model's portions predicting reading comprehension success were: vocabulary inference and main idea identification.

Statistical results derived from the six performed studies (a cognitive task analysis, b) expert performance based model, c) expert validation of the model, d) empirical validation of a reading comprehension examination, e) pilot study and f) fieldwork study) are analyzed in the discussion section.

| ÍNDICE | PÁGINA |
|--|---------------|
| 1. CONTEXTUALIZACIÓN | 1 |
| 1.1. La evaluación de la comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera en el ámbito escolar mexicano | 2 |
| 1.2 Enseñanza de la comprensión de lectura en inglés en un nivel universitario | 8 |
| 2. APRENDIZAJE ESTRATÉGICO EN LA COMPRENSIÓN DE LECTURA | |
| 2.1 Aprendizaje estratégico | 13 |
| 2.1.1. Estrategias de aprendizaje | 18 |
| 2.2. La autorregulación y el aprendizaje | 20 |
| 2.2.1. Estrategias de autorregulación | 23 |
| 2.3. Características de la comprensión de lectura | 25 |
| 2.3.1. El lector | 26 |
| 2.3.1.1. Factores socioculturales | 26 |
| 2.3.1.2. Pertenencia a un grupo | 26 |
| 2.3.1.3. Diferencias inter.-individuales | 27 |
| 2.3.1.4. Diferencias intra-individuales | 28 |
| 2.3.2. El texto | 28 |
| 2.3.3. La actividad de lectura | 30 |
| 2.4. La enseñanza de la comprensión de lectura en lengua materna | 31 |
| 2.5. Enseñanza de la comprensión de lectura en inglés como segunda lengua y lengua extranjera | 33 |
| 2.6. Modelos de lectura | 37 |
| 2.7. Tipos de Lectura | 39 |
| 2.7.1. Lectura de Familiarización | 39 |
| 2.7.2. Lectura de Estudio | 39 |
| 2.7.3. Lectura de Búsqueda | 40 |
| 2.7.4. Lectura de Ojeada | 41 |
| 2.8. Estrategias de lectura | 41 |
| 2.9. Factores instruccionales que fomentan la comprensión de lectura en inglés | 42 |
| 2.10 Estudios sobre la pericia en los humanos | 43 |

| | |
|--|-----------|
| 2.10.1. Desarrollo de la pericia en expertos | 44 |
| 2.10.2. Desarrollo del aprendizaje en novatos | 48 |
| 2.11. Modelamiento de ejecución experta | 50 |
| 2.12. Modelamiento experto a partir de un Análisis Cognitivo de Tareas | 52 |
| 3. METODOLOGÍA | 60 |
| 3.1. Primer estudio: Análisis Cognitivo de la tarea de comprender textos académicos en inglés | 61 |
| 3.1.1. Objetivo | 61 |
| 3.1.2. Herramientas | 61 |
| 3.1.3. Discusión | 65 |
| 3.2. Segundo estudio: modelo de la comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera basado en ejecución experta | 68 |
| 3.2.1. Objetivo | 68 |
| 3.2.2. Materiales | 68 |
| 3.2.3. Procedimiento | 72 |
| 3.3. Tercer estudio: validación por jueces del modelo basado en ejecución experta | 74 |
| 3.3.1. Objetivo | 74 |
| 3.3.2. Participantes | 74 |
| 3.3.3. Materiales | 74 |
| 3.3.4. Procedimiento | 75 |
| 3.3.5. Resultados | 75 |
| 3.3.6. Discusión | 76 |
| 3.4. Cuarto estudio: validación empírica de un examen diagnóstico de lectura de estrategias en inglés | 77 |
| 3.4.1. Objetivo | 78 |
| 3.4.2. Método | 78 |
| 3.4.2.1. Participantes | 78 |
| 3.4.2.2. Escenario | 78 |
| 3.4.2.3. Instrumentos y equipo | 78 |
| 3.4.2.4. Instrucciones | 81 |
| 3.4.3. Diseño | 82 |

| | |
|---|------------|
| 3.4.3.1. Especificación del diseño | 84 |
| 3.4.4. Resultados | 85 |
| 3.4.5. Discusión | 87 |
| 3.5. Quinto estudio: estudio piloto | 89 |
| 3.5.1. Objetivo general | 89 |
| 3.5.2. Participantes | 89 |
| 3.5.3. Escenario | 89 |
| 3.5.4. Materiales e instrumentos | 91 |
| 3.5.5. Diseño | 102 |
| 3.5.6. Procedimiento | 103 |
| 3.5.7. Resultados del estudio piloto | 106 |
| 3.5.8. Discusión | 112 |
| 3.6. Sexto estudio: estudio experimental de campo | 113 |
| 3.6.1. Método | 113 |
| 3.6.1.1. Participantes | 113 |
| 3.6.1.2. Escenario | 113 |
| 3.6.1.3. Materiales e instrumentos para el grupo "A" (experimental) | 114 |
| 3.6.1.4. Materiales e instrumentos para el grupo "B" (control) | 128 |
| 3.6.1.5. Objetivo general | 132 |
| 3.6.1.6. Preguntas de investigación | 132 |
| 3.6.1.7. Hipótesis del proyecto | 132 |
| 3.6.1.8. Variables | 133 |
| 3.6.2. Diseño | 133 |
| 3.6.3. Procedimiento para el grupo "A" (experimental) | 134 |
| 3.6.4. Procedimiento grupo "B" (control) | 136 |
| 4. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS Y RESULTADOS DEL ESTUDIO EXPERIMENTAL | 139 |
| 5. DISCUSIÓN | 147 |
| CONCLUSIONES | 151 |

ANEXOS

Anexo I. Análisis cognitivo de estrategias de lectura

Anexo II. Contenido de los modelos basados en ejecución experta

Anexo III. Formato de evaluación de contenidos de los modelos

Anexo IV. Contenido modificado de los modelos basados en ejecución experta

Anexo V. Autorreporte de estilos de aprendizaje para lectura en español

Anexo VI. Autorreporte de estilos de aprendizaje para lectura en inglés

Anexo VII. Porción del modelo basado en ejecución experta

Anexo VIII. Porción del modelo modificado basado en ejecución experta

1. CONTEXTUALIZACIÓN

Los exámenes de comprensión de lectura en idiomas extranjeros, particularmente en lengua inglesa, son un requisito a cubrir por los estudiantes de la mayoría de las universidades, tanto públicas como privadas de este país, ya sea para poder acceder a los exámenes profesionales en el caso de las licenciaturas o para poder ingresar a estudios de posgrado.

Muchas instituciones de educación superior aplican sus propios exámenes, o envían a los estudiantes a entidades certificadoras reconocidas por la Universidad Nacional Autónoma de México a presentar exámenes de requisito de comprensión de lectura o posesión en un idioma extranjero y así obtener la certificación requerida para concluir los trámites de titulación.

El requerimiento de estas certificaciones obliga a los estudiantes de diversas licenciaturas a buscar la manera de prepararse para poder aprobar estos exámenes; y generalmente se inscriben en los cursos que universidades, facultades y centros de enseñanza de idiomas extranjeros ofrecen para preparar a los alumnos a enfrentarse a dichos exámenes.

Aún con la preparación de estos cursos, muchos estudiantes no logran acreditar los exámenes de certificación lo que les impide culminar sus estudios. De ahí surge el interés de profundizar en la comprensión de lectura en lengua extranjera -objeto de estudio de este trabajo- para buscar alternativas a las metodologías tradicionales de

enseñanza que fomenten en los estudiantes el empleo de las estrategias apropiadas para alcanzar una comprensión profunda de su material de lectura.

La lectura es un proceso complejo que involucra la capacidad del lector para relacionar la información presentada en un texto con el conocimiento que éste tiene del mundo, elegir una forma de aproximación a su lectura a partir de los motivos que le llevaron a elegir este texto y finalmente, encontrar la mejor manera de presentar la información sustraída para cumplir su objetivo de lectura.

Según Greeno (1977), existen tres criterios generales que tipifican la comprensión y el conocimiento de un tópico, especialmente si el conocimiento ha sido adquirido a partir de un texto escrito:

- Debe existir una interconexión coherente entre la representación del texto y la memoria del individuo.
- Debe existir una correspondencia entre la representación interna del texto en la memoria del individuo y el texto mismo.
- Debe existir una relación entre los conceptos presentados por el texto y el conocimiento general del individuo.

Se ha encontrado que los lectores deficientes en lengua materna y extranjera, no poseen conocimientos acerca de las estrategias, o hacen uso de estrategias de bajo nivel principalmente (Salataci & Akyel, 2002).

1.1. La evaluación de la comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera en el ámbito escolar mexicano

Suponer que los alumnos que se encuentran estudiando una licenciatura poseen ya un repertorio de estrategias de lectura eficientes y transferibles de su lengua materna

a la extranjera haría innecesario enseñar estrategias de comprensión de lectura en lengua extranjera; sin embargo, las evidencias identificadas en estudios comparativos internacionales sobre la comprensión de lectura en lengua materna muestran otra realidad.

En el Estudio sobre el Progreso de la Pericia de Lectura a Nivel Internacional¹, llevado a cabo en 2001, en el que se compararon los hábitos y aprovechamiento de la lectura en niños de 35 países (Eduteka, 2003; Teachernet, 2003), se encontró que Colombia y Argentina (los únicos países latinoamericanos participantes) alcanzaron los lugares 30 y 31 respectivamente. En otro estudio, llevado a cabo en las áreas de comprensión de lectura, matemáticas y ciencias por La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE (UNESCO, 2003a; UNESCO, 2003b; OCDE, 2003), se aplicaron a jóvenes de 15 años de 32 naciones, pruebas conocidas como "Evaluación Internacional de Alumnos"², durante el 2000. Se encontró que, los mejores resultados se obtuvieron entre los estudiantes finlandeses, seguidos por los asiáticos y estadounidenses, los más bajos se encontraron en los países participantes de América Latina.

México específicamente obtuvo en este estudio 422 puntos en el área de comprensión de lectura, siendo el puntaje máximo obtenible de 600 puntos. Así, los jóvenes mexicanos quedaron representados en el lugar 31, con un promedio general que nos coloca en el nivel 2 de destreza en lectura; donde el nivel 1 integra a los estudiantes que tienen serias dificultades para utilizar la lectura como un instrumento para avanzar y ampliar sus conocimientos y destrezas en otras áreas, y el nivel 5

¹ PIRLS por sus siglas en inglés (Progress in International Reading Literacy Study).

² PISA, por sus siglas en inglés: Programme for International Student Assessment.

engloba a los estudiantes que pueden manejar la información presentada en textos con los que no están familiarizados, muestran una comprensión detallada de textos complejos y deducen qué información es relevante a la tarea, evalúan críticamente y establecen hipótesis con la capacidad de recurrir a conocimientos y conceptos especializados que puedan ser contrarios a las expectativas. La diferencia entre las puntuaciones de lectura entre dos niveles de dominio adyacentes es de 72 puntos (UNESCO, 2003b: 5, OCDE, 2003: 6). La OCDE (2003:7), encontró que el 10% más bajo de los lectores mexicanos carecen de una cultura de la lectura y que sólo el 7% alcanzó los niveles 4 y 5. También se observó que uno de cada tres lectores se encuentran en el nivel 1, y que los puntajes son mejores en la escala de reflexión y evaluación que en la destreza de la lectura (OCDE, 2003, p. 10). Además se encontró que los jóvenes mexicanos tienen menos destreza para leer textos no continuos (mapas, tablas, diagramas) que textos en prosa (OCDE, 2003:11). Asimismo, la OCDE identificó que la dedicación a la lectura y la pericia para leer correlacionaban positivamente en la mayoría de los casos, pero para el caso de México, la correlación fue de .05, lo que permite suponer que existe una menor relación entre actitudes y hábitos de lectura y la destreza para leer, mientras que los niños de Finlandia, el primer lugar de los resultados PISA, obtuvieron una correlación del .48 en los mismos rubros (OCDE, 2003:12, 13).

Estos datos de comparación internacional confirman lo que los especialistas han señalado al respecto de los problemas de la enseñanza de la lectura en México, particularmente en la educación primaria. Castañeda (2001) manifiesta que los enfoques que subyacen a programas de fomento de la comprensión (y por ende, del

aprendizaje), han mostrado requerir trabajo adicional para superar las limitaciones derivadas de la mera extrapolación de los hallazgos más significativos derivados de la investigación, ya que dichas limitaciones han originado un doble impacto en nuestro medio; por una parte, han dificultado la construcción de una perspectiva integrada y útil a las necesidades ampliamente referidas en investigaciones que muestran que un alto porcentaje de estudiantes de primaria y de secundaria, reprueban en un examen de conocimientos básicos (Guevara, 1991), y que aún en la universidad (Tirado, 1986), los estudiantes carecen de dichos conocimientos básicos.

Para Anderson (1999), la lectura es una habilidad esencial en estudiantes de inglés como lengua extranjera, ya que teniendo buenas habilidades de lectura, estos lectores obtendrán grandes progresos en el desarrollo de sus áreas académicas; sin embargo, también señala que debe hacerse una distinción muy clara entre la enseñanza de la comprensión de lectura y la evaluación de la misma, ya que muchas veces se piensa que al darles a los alumnos un texto acompañado de una serie de preguntas estamos enseñando comprensión de lectura, cuando en realidad sólo estamos evaluando su comprensión.

A pesar de la abundancia de literatura relacionada con la comprensión de lectura, que abarca desde modelos teóricos para explicar su funcionamiento hasta la mejor forma de enseñar estrategias para lograr que los alumnos adquieran una comprensión eficiente, son pocas las investigaciones que describen intervenciones para mejorar la capacidad de comprensión de lectura en inglés.

Prevalece un limitado fomento el aprendizaje y la enseñanza sistemática basados en posiciones cognitivas modernas que enfatizan el desarrollo de habilidades

cognitivas dependientes de contenido (Castañeda: 2001). El proceso de comprensión de lectura es complejo y requiere no sólo de entrenar a los alumnos en la decodificación del vocabulario, el conocimiento de estructuras gramaticales y de estrategias de lectura de alto y bajo nivel, sino de fomentar el uso de estrategias de aprendizaje y de autorregulación que incidan en la formación integral de los alumnos, a fin de que sean capaces de organizar la información para poder extraer lo relevante, llevar a cabo una lectura profunda y crítica que le permita analizar y evaluar lo leído, compararlo con sus conocimientos previos y construir nuevo conocimiento a lo largo del proceso.

Cummins (1984) desarrolló cuatro conceptos sobre la adquisición de una segunda lengua que nos permiten comprender aspectos relevantes del proceso de aprendizaje y de las demandas cognitivas de este tipo de aprendizaje: a) las habilidades básicas de comunicación interpersonal (BICS), b) competencia cognitiva para el lenguaje académico (CALP), c) La capacidad subyacente común (CUP) y d) el esquema de apoyo del estudiante; Cummins (1984) explica que BICS y CALP, representan dos niveles umbral, umbral bajo el primero y el segundo un umbral alto, junto con los otros conceptos, cada una describe un aspecto progresivo del nivel de adquisición de la lengua extranjera.

El concepto BICS se refiere al lenguaje social y conversacional que el estudiante aprende con el fin de comunicarse en la lengua extranjera de manera oral. Al estudiante normalmente le toma de dos a tres años el comprender el lenguaje social y el contexto del salón de clases y de su ámbito general, y sus estrategias para lograrlo comprenden el preguntar o solicitar la repetición de enunciados y preguntas, al observar y manipular objetos concretos y dibujos, al utilizar claves conversacionales, como el uso

de la acentuación y la entonación, observando gestos, expresiones y comportamientos no verbales como reacciones durante una conversación.

La competencia para utilizar el lenguaje académico (CALP) se refiere al aprendizaje de lenguaje técnico o académico utilizado en el salón de clases. Este tipo de desarrollo puede llegar a tomar más de siete años para alcanzar la competencia pues este tipo de lenguaje prácticamente carece de información no verbal para contextualizar el aprendizaje, hay poca interacción comunicativa, además de que presenta más vocabulario específico y conceptos abstractos presentados en textos de tipo expositivo con poco apoyo gráfico y con un lenguaje de dificultad alta. Otra dificultad es que los estudiantes aún no han desarrollado el conocimiento cultural y lingüístico necesario para comprender contenidos técnicos en una segunda lengua.

La competencia común subyacente (CUP) se refiere a que tanto la lengua materna como las extranjeras operan por medio de un sistema de procesamiento central en los cerebros de los estudiantes. Los conceptos que se aprenden en una lengua se pueden transferir a la otra si se apela al conocimiento previo sobre vocabulario, cognados, estructuras gramaticales para desarrollarlas en la segunda lengua.

El esquema de apoyo del estudiante describe las demandas cognitivas y lingüísticas impuestas a los aprendientes de una segunda lengua, Cummins (1984) propone que para enseñar contenido de manera viable se deben crear tareas cognitivas fusionadas en un contexto; esto es, que incorporen el uso de visuales, gráficos, lenguaje modificado y modelamiento de estrategias de aprendizaje para facilitar su

estudio; pues Cummins (1984) afirma que la adquisición o el aprendizaje se facilita cuando se contextualiza y se enseñan estrategias.

1.2. Enseñanza de la comprensión de lectura en inglés en un nivel universitario

Son varias las instituciones de educación superior que ofrecen cursos para aprender a comprender información escrita con el propósito de apoyar a los alumnos a cubrir el requisito de idioma solicitado para iniciar los tramites de titulación; sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados por profesores y autoridades, los niveles de reprobación y deserción en estos cursos son altos. A modo de ejemplo se obtuvieron medias de los resultados de los tres niveles ofrecidos en los cursos regulares de comprensión de lectura en inglés de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán impartidos durante los semestres 2001–1 al 2004–2, los datos, revelaron lo siguiente:

La media de alumnos inscritos en los cursos es de 282 alumnos por semestre, de los cuales, el 58.5% aprueba los exámenes mientras que la deserción y reprobación suman el 41.5%.

Tabla 1.1. Medias de aprobación, no aprobación y deserción de los cursos regulares de inglés por semestre.

| Medias de los cursos de comprensión de lectura en inglés semestres 2001–1 a 2004–2 | | | |
|---|----|-------|------------------------|
| | N* | Media | Desviación Estandar |
| Inscritos | 24 | 282,2 | 103,9 |
| Aprobados | 24 | 170,8 | 80,7 |
| % Aprobados | 24 | 58,5 | 12,1 |
| No aprobados | 24 | 38,6 | 22,4 |
| % No Aprobados | 24 | 15,2 | 11,3 |
| deserción | 24 | 71,5 | 31,7 |
| % deserción | 24 | 26,3 | 6,0 |
| %NA +deserción | 24 | 41,5 | 12,1 |

(* Se tomaron en cuenta los tres niveles que conforman el curso a lo largo de ocho semestres, lo que resulta en 24 medidas)

Muchos alumnos optan por presentar exámenes extemporáneos de comprensión de lectura en vez de tomar el curso, dichos exámenes se ofrecen de manera continua a lo largo del semestre.

Para analizar la situación de estos exámenes se obtuvieron los datos de las 43 fechas de exámenes extemporáneos ofrecidos en la mencionada institución, que fueron aplicados durante los semestres 2001–1 al 2004–2. Las cifras mostraron lo siguiente: al comparar el número de inscritos de los exámenes extemporáneos de comprensión de lectura en inglés, se observa que es mayor que la de los cursos regulares, además, sólo el 42.8% logra acreditarlo; aquellos que no acreditan o no se presentan al examen representan el 57.1%

Tabla1.2. Medias de aprobación, no aprobación y no presentación de exámenes extemporáneos por semestre

| Medias de 43 fechas de exámenes extemporáneos (semestres 2001–1 al 2004–2) | | | |
|---|---|-------|----------------|
| | N | Mean | Std. Deviation |
| Inscritos | 8 | 324 | 201,8 |
| Aprobados | 8 | 141,6 | 88,5 |
| % aprobados | 8 | 42,8 | 9,5 |
| No aprobados | 8 | 160,3 | 107,9 |
| % No.aprobados | 8 | 51,06 | 10,3 |
| No presentaron | 8 | 22,6 | 21,0 |
| % no presentaron | 8 | 5,9 | 2,3 |
| % NA + NP | 8 | 57,1 | 9,6 |

Se presume que la cifra de reprobación aumenta en los exámenes extemporáneos en comparación con las obtenidas en los cursos regulares, ya sea porque muchos alumnos se inscriben a éstos con la idea de conocer el formato del examen o de probar su suerte sin haberse preparado adecuadamente; otros, por carecer del tiempo para inscribirse a cursos regulares o por no haber encontrado un

lugar en los mismos o por la necesidad de entregar la constancia de comprensión de lectura a fin de poder continuar con sus estudios, solicitar fecha de examen profesional o el ingreso a un posgrado.

Algunos alumnos que ya se encuentran inscritos en los cursos regulares deciden inscribirse a los exámenes extemporáneos de comprensión de lectura en inglés, porque necesitan entregar la constancia de aprobación. En estos casos se inscriben alumnos de licenciatura de la FES Acatlán de ambas modalidades de cursos, esto es, de cuatro habilidades y de comprensión de lectura. Se tomaron los datos de 103 alumnos que presentaron exámenes extemporáneos del 2002 y 2003 y los aprobaron, en la siguiente tabla se muestra el porcentaje de aprobación por nivel:

Tabla 1.1. Porcentaje de aprobación por nivel de exámenes extemporáneos 2002-2003

| PG1 | PG2 | PG3 | PG4 | PG5 | PG6 | PG7 | PG8 | PG9 | CL1 | CL2 | CL3 |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 5% | 2% | 6% | 6% | 4% | 8% | 2% | 1% | 1% | 19% | 21% | 25% |

Como se puede observar, el porcentaje de aprobación es más alto en aquellos alumnos que se encuentran inscritos en los cursos de comprensión de lectura, sin embargo, su ejecución no muestra la eficacia necesaria para acreditar el curso.

Por supuesto, esta ejecución deficiente de la comprensión de lectura en inglés por parte de los alumnos, tanto en los cursos regulares como en los exámenes extemporáneos representa un gasto de tiempo, esfuerzo y dinero por parte de la Institución, los profesores y los alumnos mismos. Los datos estadísticos presentados con anterioridad revelan la necesidad de llevar a cabo una intervención que fomente:

- Un mejor rendimiento del alumno durante su proceso de aprendizaje;

- Un mejor aprovechamiento de los recursos humanos y materiales de la Institución;
- Alternativas que le ofrezcan un entrenamiento adecuado en la comprensión de textos en inglés.

En el año de 2003 se llevó a cabo una investigación (García Jurado, 2003), que sugirió que la adecuada ejecución en la lectura en lengua materna puede influir positivamente en la ejecución de la comprensión de lectura en inglés; también se reportó que la ejecución de los alumnos que recibieron materiales diseñados para la enseñanza de estrategias de lectura, tanto de alto como de bajo nivel, lograron una adecuada ejecución en la comprensión de lectura en inglés; del mismo modo se encontró que los alumnos que mostraban una mejor ejecución también autorreportaron medidas altas en estrategias de adquisición selectiva de información, en la percepción de su eficacia y en la percepción que tenían de los materiales que utilizaban para obtener mejores resultados en sus estudios.

Del mencionado estudio se desprendió la necesidad de enseñar estrategias de lectura explícitamente, especialmente cuando las estrategias en lengua materna son deficientes, con el fin de desarrollar en los lectores pocos hábiles niveles de pericia gradualmente mejorados que apoyen la comprensión de elementos de bajo nivel (reconocimiento léxico, localización de palabras clave, reconocimiento de la distribución oracional, entre otras) como los de alto nivel (identificación de la idea principal, discriminación de información relevante, comprensión de relaciones causales, entre otras).

Por lo anteriormente expuesto, se presenta una revisión de las teorías que explican las características de una comprensión de lectura, tanto en lengua materna, como segunda lengua y lengua extranjera, a fin de comprenderlas y definir las mejor; y así, apoyar el diseño de la presente investigación. Dicha revisión será el objeto del siguiente capítulo.

CAPITULO 2

APRENDIZAJE ESTRATÉGICO EN LA COMPRESIÓN DE LECTURA

No es casualidad que en los últimos años se hayan generado un sinnúmero de investigaciones referidas al aprendizaje estratégico, pues éste se ha convertido en uno de los principales componentes en el proceso de aprendizaje. El empleo de estrategias optimiza los procesos tanto del estudiante como del profesor; por este motivo, es fundamental hacer una revisión del tema a fin de fomentar en los alumnos el empleo de diversos tipos de estrategias.

2.1. Aprendizaje estratégico

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

De acuerdo con Weinstein, et al. (1998a), se sabe relativamente poco acerca de la adquisición y desarrollo del aprendizaje estratégico, sin embargo plantea que la naturaleza

del aprendizaje estratégico en los contextos académicos es muy compleja y se construye sobre los conceptos de las estrategias de aprendizaje que han sido propuestas por investigadores como Weinstein y Mayer (1986), Biggs (1987); Entwistle (1992), Pintrich y De Groot (1990) Schunk y Zimmerman (1994) Weinstein, et al. 1998a).

Weinsten, et al. (1998a) propone un modelo para su estudio que incorpora variables de autosistema (componentes de habilidad, voluntad y autorregulación) y variables de contexto. La autora plantea que el aprendiz estratégico posee varios conocimientos (Weinsten, 1998a) que se pueden clasificar en, conocimiento:

- a) de ellos mismos como aprendices;
- b) acerca de los tipos diferentes de tareas académicas;
- c) de las estrategias y tácticas para adquirir, integrar, aplicar y pensar sobre el nuevo aprendizaje;
- d) previo sobre el contenido;
- e) de los contextos tanto presentes como futuros.

También señala que el aprendiz estratégico también tiene conciencia metacognitiva y control de estrategias de autorregulación que se utilizan para dirigir su estudio y aprendizaje, éstas se dividen en nivel macro: manejo del tiempo, aproximación sistemática al estudio; y nivel micro: monitoreo del uso de estrategias, de la comprensión para tomar decisiones sobre las metas de aprendizaje. La motivación es un componente central, ya que también es indispensable que el estudiante desee aprender, además de que la motivación se relaciona con las creencias de su autoeficacia y sus emociones positivas o negativas.

Weinstein opina que los estudiantes estratégicos tienen una variedad de estrategias disponibles que les permiten alcanzar diferentes metas de aprendizaje o seleccionar

estrategias alternativas cuando éstas no se alcanzan, además de que toman en sus manos la responsabilidad para estudiar de manera eficaz.

Otro modelo de aprendizaje estratégico es el propuesto por Pintrich (1998), sobre aprendizaje autorregulado. Este modelo supone que los alumnos pueden controlar tanto estrategias cognitivas como metacognitivas y propone tres categorías generales de estrategias:

- a) de aprendizaje cognitivo;
- b) de aprendizaje metacognitivo;
- c) de administración de recursos.

Las estrategias cognitivas comprenden estrategias de: ensayo, elaboración y organización. Las metacognitivas incluyen estrategias de: planeación, monitoreo y regulación. Las estrategias de administración de recursos integran: el tiempo, el ambiente de estudio y la búsqueda de ayuda.

Pintrich (1998) incluye en su modelo tres componentes motivacionales:

- a) creencias acerca de la capacidad o habilidad personal para llevar a cabo la tarea (componentes de la expectativa);
- b) creencias sobre la importancia y el valor de la tarea (componentes de valor);
- c) sentimientos acerca de sí mismo o reacciones acerca de la tarea (componentes afectivos).

Los componentes de la expectativa se relacionan con la capacidad de los estudiantes para llevar a cabo una tarea y se componen de creencias de control, ya sea interno (cuando los alumnos creen que pueden influir sobre su medio ambiente) o externo (piensan que factores externos son responsables de sus resultados); y de eficacia (la creencia del estudiante de que puede llevar a cabo la tarea). Los componentes de valor de

la tarea comprenden la percepción individual de la importancia de la tarea, su interés personal en la misma y la percepción del valor utilitario de la tarea para metas futuras.

Los componentes afectivos comprenden las reacciones emocionales de los alumnos hacia la tarea y su ejecución (ansiedad, orgullo, vergüenza) y sus necesidades emocionales en términos de autoestima, afiliación y autoactualización.

En lo que respecta al contexto nacional, a partir del Programa de Estudios en Lectura y Aprendizaje Humano, Castañeda y López (1989:50) reunieron algunos de los componentes para el programa de entrenamiento en habilidades intelectuales que llamaron Aprendizaje Estratégico; en el que se proporciona entrenamiento de estrategias de aprendizaje independientes o dependientes de contenido, en la que utilizaron modelamiento con práctica retroalimentada para la enseñanza de estrategias de adquisición de información, de recuperación de lo aprendido, de organización de lo aprendido, de procesamiento crítico y creativo además de las estrategias de autorregulación.

Las estrategias de adquisición de información (Castañeda y Martínez, 1999) comprenden procesos psicológicos en los que intervienen diversos niveles de procesamiento de información (discriminación, generalización, igualación a la muestra y construcción de nuevas variables) que encauzan el aprendizaje desde la entrada de la información hasta su almacenamiento en memoria de largo plazo. Dichas estrategias se dividen en dos niveles:

- Superficial: selección de información relevante;
- Profundo: se lleva a cabo una construcción simbólica para hacer más significativo lo aprendido.

Dentro de estas estrategias se contemplan para el bajo nivel: la lectura rápida, la lectura selectiva (a saltos), el subrayado, el repaso y la relectura; para el nivel profundo se mencionan: la elaboración de imágenes mentales, el parafraseo de un contenido en palabras propias, elaboración de analogías para comprender la información a aprender y representaciones visuoespaciales para organizar los conceptos a aprender (Castañeda y Martínez, 1999:262).

Las estrategias para la recuperación de lo aprendido permiten al estudiante preactivar, reactivar y mantener activada la información necesaria para poder operar con ella. Dentro de las estrategias mencionadas se encuentran: el repaso y relectura activos, la autogeneración de preguntas para evaluar lo comprendido y/o lo aprendido y la generación de indicadores de recuperación de información (Castañeda y Martínez, 1999:263).

Las estrategias de organización de lo aprendido y de procesamiento crítico y creativo son generativas y permiten transformar la información en una estructura que implica integración en un todo coherente y significativo y/o razonar críticamente o solucionar un problema nuevo de una manera original y novedosa. Dichas estrategias requieren de un nivel de procesamiento profundo y de la aplicación o construcción de esquemas de conocimiento; se mencionan: el agrupamiento de conceptos en categorías, el encadenamiento temporal o causal de aquellas ideas que guardan relaciones entre sí, la elaboración de inferencias deductivas, inductivas y analógicas que son requeridas por el material mismo, el establecimiento de relaciones de supraordinación de subordinación de sinonimia, de antonimia y de paronimia; estrategias de estructuración del conocimiento como la utilización de redes conceptuales, mapeo semántico y arreglos visuoespaciales de la información aprendida.

2.1.1. Estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje son operaciones empleadas por el estudiante para facilitar la adquisición, el almacenamiento, la recuperación y uso de la información; son acciones específicas que asume un estudiante para hacer al aprendizaje más fácil, autónomo, efectivo y transferible a situaciones. Las estrategias de aprendizaje se consideran comportamientos o pensamientos que facilitan la codificación dando como resultado el incremento de la integración y la recuperación del conocimiento. Estos pensamientos constituyen planes organizados de acciones orientadas a alcanzar una meta (Weinstein, Zimmerman y Palmer, 1988:29). Las estrategias de aprendizaje se dividen en dos grupos: directas e indirectas; las directas se relacionan con el lenguaje nuevo y se conforman por las estrategias:

- Memorísticas: para recordar y recuperar información nueva;
- Cognitivas: para entender y producir el lenguaje;
- Compensatorias: para nivelar los vacíos de conocimiento del lenguaje;

Las estrategias indirectas se utilizan durante el proceso de aprendizaje y son:

- metacognitivas: para coordinar el proceso de aprendizaje;
- afectivas: para regular las emociones;
- sociales: para aprender a interactuar con otros.

Las estrategias que utiliza el alumno para enfrentarse a una tarea pueden ser o no eficaces, existen una gran variedad de estrategias; en lo que respecta a las de aprendizaje, a continuación se presentan algunas consideraciones de expertos en la materia. Para que el alumno pueda aprender, necesita conocer y saber utilizar las estrategias que le pueden ser más útiles para alcanzar su objetivo de aprendizaje (Pintrich, 1998). Asimismo, Oxford (1990) considera que es fundamental dedicar tiempo a la enseñanza de estrategias

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

- cognitivas;
- afectivas;
- memoria;
- autorregulación;
- manejo de recursos.

Las estrategias de aprendizaje se utilizan de acuerdo con la dificultad de la tarea. Podemos distinguir dos niveles de dificultad: Las tareas básicas de aprendizaje que se definen como aquéllas que involucran la memorización o el aprendizaje por repetición o palabra por palabra y las tareas complejas que se definen como aquellas que involucran un aprendizaje conceptual o de contenido más alto.

Dentro de las estrategias cognitivas se encuentran las estrategias de ensayo que se usan para seleccionar y codificar la información a la letra. Las estrategias de ensayo se usan para tareas de aprendizaje básico e involucran la recitación o la repetición de la información. Estas estrategias también se pueden usar para tareas de aprendizaje complejo o de contenido cuando incluyen copiar el material, tomar notas y subrayar o marcar el texto. Las estrategias de elaboración se usan para hacer la información significativa y para construir conexiones entre la información dada en el material a aprender y el conocimiento existente del alumno. Las estrategias de elaboración para tareas de aprendizaje básico incluyen la creación de imágenes mentales y el uso de técnicas mnemónicas para asociar información arbitraria al conocimiento significativo personal. Estas incluyen organizar o agrupar la información con base en las características comunes o relaciones. Las estrategias de organización para tareas complejas incluyen: hacer

esquemas o diagramas de la información y crear relaciones espaciales usando estrategias tales como la confección de redes.

2.2. La autorregulación y el aprendizaje

Diversas investigaciones apoyan que los factores motivacionales, como las creencias sobre la autoeficacia, la percepción de su competencia y habilidades, son de vital importancia en el proceso de aprendizaje. De ahí la importancia de tener presente la interfase afectivo–motivacional que le permita al estudiante iniciar y mantener la realización de las tareas académicas. Dicha interfase interactúa con la habilidad cognitiva, apoyando o limitando el proceso de aprendizaje, por lo que se debe fomentar el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas que optimicen la manera de estudiar del aprendiz (Castañeda y Martínez, 1999).

La autorregulación se refiere al proceso autodirectivo a través del cual los aprendices transforman sus habilidades mentales en habilidades académicas relacionadas con una tarea (Zimmerman, 2001). Zimmerman (1986), explica que los estudiantes están autorregulados desde el momento en que su comportamiento, cognición y motivación se encuentran activamente participando en su proceso de aprendizaje; tales alumnos generan pensamientos, sentimientos y acciones para alcanzar sus objetivos de aprendizaje.

Para Boekaerts (1995), el aprendizaje autorregulado se compone de diferentes tipos de habilidades autorregulatorias que incluyen habilidades metacognitivas y metamotivacionales. La autorregulación metamotivacional se refiere principalmente al control de la motivación como capacidad para activar escenarios de aprendizaje favorables y como control de acción.

Según Pintrich (2002) el conocimiento metacognitivo incluye el conocimiento de estrategias generales que pudieran usarse para diferentes tareas, el conocimiento de las condiciones bajo las cuales estas tareas se pueden usar y conocimiento de la efectividad de dichas estrategias, así como el autoconocimiento.

Para poder regular el aprendizaje y tomar la responsabilidad por la adquisición y mantenimiento de nuevas habilidades los aprendices requieren de la autorregulación tanto metamotivacional como metacognitiva (Boekaerts, 1995) y para lograrlo, estos aprendices necesitan contar con un repertorio de estrategias, que deben ser modeladas y practicadas para poderse utilizar. A continuación se mencionan algunas de las estrategias que deben utilizarse durante el aprendizaje autorregulado.

De Corte (1999: 231), distingue cuatro categorías de aptitudes para el aprendizaje cognitivo: un conocimiento base del dominio específico, flexible y bien organizado, que abarque hechos, símbolos, definiciones, fórmulas, algoritmos, conceptos y reglas que constituyan la sustancia del campo de la materia; la utilización de métodos heurísticos, esto es, estrategias de búsqueda para el análisis y la transformación de problemas tales como, descomponer un problema en subtareas que aumentan la probabilidad de encontrar la solución correcta porque llevan a una aproximación sistemática del problema; la metacognición que comprende el conocimiento sobre nuestro propio funcionamiento cognitivo y las habilidades relacionadas con la autorregulación de nuestras actividades cognitivas como la planeación y el monitoreo de los procesos de solución de problemas.

De Corte (1999, p. 234) explica que las características básicas del proceso de adquisición efectivo representan al aprendizaje como un proceso: constructivo, acumulativo,

autorregulado, orientado a la meta, situado, colaborativo e individualmente diferente de la construcción del conocimiento y del significado.

El aprendizaje es *constructivo* porque los estudiantes no son receptores pasivos de la información, construyen activamente su conocimiento y habilidades por medio de la interacción el medio ambiente y a través de la reorganización de sus propias estructuras mentales. El aprendizaje se considera *acumulativo* debido a que los alumnos procesan activamente la información nueva que encuentran a partir de lo que saben y de lo que pueden hacer, a partir de lo cual derivan nuevos significados y adquieren nuevas habilidades. Sin embargo, cuando los alumnos poseen concepciones erróneas, el conocimiento previo puede ser inhibitorio en lugar de positivo y facilitador, en parte porque estas concepciones erróneas son muy resistentes al cambio.

El aprendizaje efectivo debe ser *autorregulado* porque de esta manera los estudiantes supervisan y monitorean sus propios procesos de construcción de conocimiento y les facilita la toma de decisiones apropiadas durante el aprendizaje, así como la evaluación de su ejecución.

El aprendizaje es más productivo cuando los alumnos escogen y determinan sus propios objetivos, por eso es conveniente que el aprendizaje esté *orientado a la meta*, aunque también se ha observado éxito en el aprendizaje cuando son los profesores quienes seleccionan los objetivos, siempre y cuando éstos sean aceptados y adoptados por los alumnos.

El aprendizaje es *situado* porque se basa en las experiencias de los alumnos en contextos de la vida real lo que les permitirá transferirlas a otras situaciones; y es

colaborativo porque éste se enriquece con el intercambio de ideas, la comparación de estrategias de solución y la discusión de argumentos entre los estudiantes.

El aprendizaje es *individualmente diferente* porque se basa en las experiencias propias de cada alumno, de acuerdo con su propio enfoque sobre el aprendizaje, su potencial, su conocimiento previo, su interés, su autoeficacia y su autoestima.

De acuerdo con de Corte (1999) la interacción y la cooperación pueden promover la reflexión y fomentar el desarrollo del conocimiento y las habilidades de autorregulación en los alumnos.

2.2.1. Estrategias de autorregulación

Las estrategias de autorregulación permiten modelar operaciones cognitivas que permiten evaluar, planear y regular si se han cumplido las metas de aprendizaje, evaluar el grado en el que se han logrado y de ser necesario, establecer la modificación, selección o construcción de las estrategias necesarias para el logro de las metas pretendidas por el alumno; Castañeda y Martínez (1999) utilizan nueve clases de procesos de regulación: orientación, planeación, monitoreo, prueba, reorientación, planeación sobre la marcha, diagnóstico, reflexión y evaluación; de estas estrategias se indica que el alumno debe estar alerta de el tipo de actividad de aprendizaje que se abarcará (reproducción, reconocimiento, modificación, y transferencia de lo aprendido); la modalidad en la que se realizará la tarea (visual, verbal, motora); el grado de dificultad de la tarea y sus características individuales como aprendiz.

Según Pintrich (1998), si no se conocen el tipo y el empleo de las estrategias, sean de aprendizaje, de comprensión, de solución de problemas, entre otras, el alumno no será capaz de usarlas, por ello la importancia de conocerlas y enseñarlas. Pintrich (1998)

menciona cuatro tipos de estrategias necesarias para que el estudiante alcance un aprendizaje efectivo: las estrategias de autorregulación, las afectivas, las de memoria y las de manejo de recursos. Las estrategias de autorregulación permiten el monitoreo, control y regulación que los estudiantes hacen de sus propias actividades cognitivas personales y de su conducta real; son usadas para corregir el comportamiento de estudio, y entre ellas se encuentran: las estrategias de planeación, de monitoreo, de control y de regulación (Pintrich, 1998, p. 233).

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

Las estrategias de memoria ayudan al alumno a guardar y recuperar información, y entre ellas se encuentra la mnemotecnia y la imaginación.

Dentro de las estrategias de manejo de recursos encontramos la elección del tiempo y del medio ambiente y la búsqueda de ayuda en caso de no poder efectuar sólo la tarea.

En la tabla 2.1. se presentan las estrategias de autorregulación mencionadas y algunas de las acciones que el aprendiz debe realizar para llevarlas a cabo.

Tabla 2.1. Estrategias de autorregulación

| | Planeación | Monitoreo | Control | Regulación | Afectivas | Memoria | Manejo de recursos |
|---------------------------------------|---------------------------------|--|---------------------------------|---|---------------------------|--------------------|--------------------------------------|
| Estrategias de autorregulación | Elección de objetivos. | Rastreo de atención. | Control de esfuerzo. | Relectura. | Autoeficacia. | Mnemo- tecnica. | Administración del tiempo. |
| | Activación conocimiento previo. | Verificación de la comprensión. | Control de atención. | | Auto-tareas positivas. | | Administración del lugar de estudio. |
| | Inspección de la tarea. | Ajuste de tiempo y velocidad de estudio. | Esfuerzo ante tareas difíciles. | Velocidad de lectura según comprensión. | Reducción de ansiedad. | Imagen mental. | Planeación actividades a realizar. |
| | <i>Elección de estrategias.</i> | <i>Atención a lo no comprendido.</i> | Control de esfuerzo. | | <i>Manejo del tiempo.</i> | | Búsqueda de ayuda. |

Las investigaciones dedicadas al análisis de la autorregulación indican que los alumnos autorregulados están mentalmente activos durante su proceso de aprendizaje y ejercen control sobre el contexto y el logro de sus objetivos de aprendizaje; además de que el entrenamiento de la autorregulación se puede implementar exitosamente con diferentes tipos de aprendices y en diversos escenarios (Schunk y Ertmer 2000).

2.3. Características de la comprensión de lectura

Aunque la investigación sobre la lectura comenzó hace un poco más de 100 años, antes de los setentas la metodología de la enseñanza de lenguas no daba a la lectura la importancia debida. La lectura tenía como fin permitir la práctica de la gramática aprendida, y si acaso interesaba fomentar la comprensión, se creía que comprender equivalía a traducir, por lo que la enseñanza se convertía en un proceso de descifraje en donde los modelos de enseñanza no tenían cabida. Sin embargo, el ámbito de la Psicología educativa ha dado a conocer una gran variedad de métodos que permiten apoyar y facilitar el aprendizaje. A continuación se revisarán aquellos que aportan elementos para la consecución de esta investigación.

Se puede considerar la comprensión de lectura como la total comprensión o un buen entendimiento de un texto por parte de un lector; también se puede definir como: la comprensión de palabras, frases, oraciones y párrafos contenidas en las proposiciones de un texto. Yang (2002) señala que por sus características, los niveles cognitivos de la comprensión se pueden medir basándose en dichas proposiciones, ya que mientras una persona puede comprenderlas a un nivel léxico otra lo hace a nivel sintáctico.

Indudablemente, la comprensión de lectura es una habilidad compleja, compuesta de por lo menos tres elementos: el lector, el texto y la tarea. Durante el proceso de lectura

estos elementos interactúan y son inseparables, sin embargo, cada uno de estos elementos se discutirá por separado a fin de comprenderlos mejor.

2.3.1. El lector

Ante la actividad de lectura, los lectores despliegan una serie de capacidades tales como la fluidez con la que reconocen las palabras, sus objetivos de lectura, sus motivaciones, sus propósitos (Snow, 2002).

Snow (2002) organiza la variabilidad del lector en cuatro niveles: el factor sociocultural, la pertenencia a un grupo, las diferencias individuales y las diferencias intraindividuales. Cada una de ellos tiene características propias que serán discutidas a continuación.

2.3.1.1. Factores socioculturales

Estos tienen su origen en el hecho de que se aprende a leer en contextos socioculturales diferentes, debido a que la cultura y el conocimiento caracterizan como un grupo cultural interpreta el mundo y transmite esta información; los miembros de estos grupos culturales construyen sus identidades como lectores a través de su comportamiento, interacciones, valores, pensamientos creencias y forma de hablar (Snow, 2002). Las investigaciones realizadas sobre la comprensión de lectura desde una perspectiva sociocultural encontraron que cuando los alumnos leen materiales culturalmente familiares, son capaces de leer más rápido, recordar con mayor precisión y cometer pocos errores de comprensión (Snow, 2002).

2.3.1.2. Pertenencia a un grupo

Aunque podría considerarse que esta noción es parte de los aspectos socioculturales, también está relacionada con otros factores, por lo que es conveniente hacer esta separación. Entre los elementos que determinan la pertenencia a un grupo se

pueden considerar: el nivel socio–económico, el grupo racial, el grupo étnico, la lengua materna del lector. El nivel socio–económico influye en el tipo de vecindario y la escuela en que el lector realiza sus estudios; el grupo racial y el étnico, también influyen en la experiencia que poseen o no los lectores con la cantidad de libros que tienen a su alcance o la posibilidad de acceder a otras actividades que puedan incrementar su cultura. Con respecto a la lengua, cuando se trata de leer en una lengua extranjera, pueden influir factores como la edad en que se inicio el aprendizaje de esa lengua y el grado en que los conocimientos en lengua materna apoyan el aprendizaje de la lengua extranjera (Snow, 2002).

2.3.1.3. Diferencias interindividuales

Se pueden entender como las variaciones de los lectores con respecto a sus habilidades de comprensión de lectura. A partir de investigaciones realizadas durante los dos últimas décadas se sabe que el reconocimiento exacto y fluido de las palabras se asocia a una comprensión de lectura adecuada; asimismo, el procesamiento de alto nivel no es completamente operativo hasta que se adquiere una fluidez de lectura razonable, aunque esta última condición no es suficiente para realizar una comprensión de lectura exitosa; existen otras variables determinantes, como son:

- el conocimiento de vocabulario y de las estructuras de la lengua;
- las habilidades no lingüísticas y los procesos (atención, visualización, inferencia, razonamiento, análisis crítico, memoria de trabajo entre otros);
- el compromiso y la motivación;
- el entendimiento de los propósitos de los objetivos de lectura;
- el conocimiento del discurso;
- el conocimiento del dominio;
- el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas;

- la percepción de la competencia como lector.

El desarrollo de los componentes ya enumerados influye en los resultados obtenidos por cada lector durante el proceso de comprender un texto dado (Snow, 2002).

2.3.1.4. Diferencias intraindividuales

Éstas se refieren a las fortalezas y debilidades que se establecen durante la adquisición de la pericia para la comprensión de lectura en un individuo; y se muestran como un desarrollo dispar de las habilidades necesarias para comprender la lectura de manera eficiente, son patentes en la fluidez y exactitud de la lectura, el uso de estrategias de comprensión y del dominio del tema; asimismo, aspectos como el interés y la motivación del lector hacia el texto leído influyen en estas diferencias (Snow, 2002).

Así como la dimensión lector se compone de varios elementos, de igual manera se encuentra variabilidad en el texto; por ello, a continuación se revisaran aquellos factores de variabilidad del texto que afectan la comprensión de lectura.

2.3.2. El texto

Según Castañeda (2001) El texto debe ser concebido como una jerarquía de contenidos, en la que hechos y declaraciones se interrelacionan estableciendo conexiones que se supra y subordinan, unas con otras, para comunicar y enseñar un contenido instruccional, en la manera, la estructura y con el énfasis con los que el escritor lo deseó.

Schwarz y Flammer (1981) mostraron que se comprenden y recuerdan mejor los textos moderadamente estructurados que los menos estructurados (carentes de coherencia o mala sintaxis). Britton, Glynn, Meyer y Penland (1982) demostraron que textos con estructuras sintácticas sencillas imponen menor carga de procesamiento al lector debido a que se emplean menos componentes y estructuras compuestas y se evita el uso de

construcciones verbales complejas. De aquí que propusieran manipular la estructura del texto por medio de una sintaxis sencilla para facilitar su procesamiento. Asimismo, Castañeda, López, Castro y Heman en 1985 demostraron que al variar las estructuras de los textos se modifica la utilización de los mecanismos, micro y macroestructurales, responsables de la comprensión, (Castañeda, López, Castro y Heman, 1985).

Van den Broek (1989) identificó que las estructuras causales presentadas de manera explícita mediante frases cortas y encadenadas favorecen el desarrollo de procesos inferenciales durante la lectura, lo que a su vez le permite al lector establecer una mayor coherencia conforme avanza en el texto. En apoyo a lo anterior, Kintsch (1992) mostró que los elementos sintácticos pueden indicar, por sí mismos, la presencia de importantes relaciones causales en un texto mediante proposiciones entrelazadas.

Los textos de estructura narrativa (novelas, cuentos, fábulas, entre otros similares) se caracterizan por presentar pasajes y descripciones de sucesos en un período determinado de tiempo mientras que los textos expositivos (libros científicos, filosóficos, tecnológicos e históricos explicativos), describen relaciones lógicas y/o abstractas entre ciertos acontecimientos y objetos, sin referencia a un tiempo determinado.

Como los textos expositivos se encuentran especializados en disciplinas que tienen estructuras propias a sus corpus de conocimiento y requieren de estrategias de procesamiento específicas, se requiere atender a ambas estructuras subyacentes para su comprensión (Castañeda y López, 1989). Castañeda, López y Romero (1987) mostraron que textos expositivos demasiado técnicos y difíciles léxicamente, además de necesitar de la recuperación de esquemas pertinentes durante la lectura, requieren de procesos automatizados de bajo nivel, necesarios para apoyar la comprensión total de lo leído. En

cambio, en textos descriptivos, los datos mostraron que los procesos automatizados de bajo nivel no se requerían (Castañeda, 2001).

Hoy en día, los textos presentan una variedad de contenidos, niveles de dificultad y género que no presentaban hace algunas décadas, además de que han incorporado opciones electrónicas, como la multimedia (Snow, 2002). La variabilidad del texto obliga a prestar atención a varios componentes como son: el género del discurso (narración, descripción, exposición y persuasión); estructura del discurso (composición retórica y coherencia); formas mediáticas (libros de texto, multimedia, anuncios, hipertextos). Con respecto a la representación del texto se distinguen los siguientes niveles: el código de superficie (se compone de la dificultad del vocabulario y complejidad sintáctica), la base proposicional del texto (esto es, el significado explícito del contenido); el modelo mental (el contenido conceptual profundo); la comunicación pragmática (el intercambio entre el lector y el escritor).

La comprensión exitosa de un texto depende de la combinación de las características del texto y las del lector; al respecto, Castañeda y López (1989: 40) encontraron que el texto no es una estructura plana en el que las ideas tienen igual dificultad, su procesamiento obliga a reorganizaciones diferenciales, dependientes de las características de los lectores, en las que ciertos elementos de información son más importantes que otros.

2.3.3. La actividad de lectura

La actividad de lectura se refiere a las acciones que el lector realiza durante la lectura (Snow, 2002), y comprenden: el propósito (desarrollo de estrategias, desarrollo de vocabulario, etc.); operaciones (procesos cognitivos y procedimientos para la construcción de representaciones significativas); y consecuencias (el producto de la comprensión).

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

Por otra parte también existen problemas visuales perceptuales que pueden afectar la ejecución de la lectura, pero estos ya no son imputables a la lectura misma, sino a problemas fisiológicos relacionados directamente con fallas en la visión de los individuos; en un estudio a adultos con problemas de lectura, se reportaron problemas visuales perceptuales como los siguientes (Whiting, 1993):

- saltan líneas de manera no intencional;
- saltan palabras de manera no intencional;
- repiten la misma línea;
- muestran ojos irritados y rojos y dolor de cabeza;
- mueven la cabeza a lo ancho de la página al leer;
- usan sus dedos para no perder el lugar de lectura;
- confunden letras como m/n, n/h, i/l, p/b, d/q, etc.;
- leen palabra por palabra o unidades más pequeñas.

2.4. La enseñanza de la comprensión de lectura en lengua materna

La enseñanza de la lectura sigue patrones tradicionales que se pueden aplicar prácticamente a todos los países. Lo anterior se puede constatar gracias al reporte que prácticamente se acaba de dar a conocer de la prueba sobre el progreso de la lectura a

nivel internacional (PIRLS), aplicada en 2000, en la que participaron 32 países. La prueba se aplicó a niños y niñas de cuarto grado.

En los resultados del reporte (Mullis, et al. 2003), se dio a conocer que aproximadamente dos terceras partes de los estudiantes recibía diariamente enseñanza en lectura con ayuda de un libro de texto o en un conjunto de lecturas acompañadas por ejercicios; una tercera parte de los estudiantes las utilizaron diariamente y la mitad semanalmente; además, una vez al mes, las dos terceras partes utilizaban libros infantiles, periódicos o revistas, actividades de computadora, o trabajos de Internet para complementar su programa de instrucción semanal.

También se encontró que la lectura independiente y en silencio constituyó una actividad frecuente en el salón de clases, especialmente para los estudiantes con logros en lectura altos, además de que los estudiantes leían diariamente en voz alta para toda la clase, o en pequeños grupos y parejas. La mayoría de los estudiantes contestaban preguntas, por escrito o de manera oral, sobre los materiales que habían leído en clase; además las instituciones educativas contaban con una biblioteca escolar, o tenían acceso a bibliotecas en la clase, sin embargo, los maestros reportaron que usaban las bibliotecas en las aulas con poca frecuencia. Es importante hacer notar que el acceso a las computadoras para la enseñanza de la lectura varió dramáticamente de un país a otro.

En el caso de México, la enseñanza de la lectura a nivel primaria se imparte por medio del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura en la Educación Básica (PRONALEES), aunado a los programas Rincones de la Lectura y Organización del Desarrollo Gramatical y Cultural para el Aprendizaje de la Lengua Escrita.

Estos programas no parecen estar rindiendo el fruto que se esperaba porque al parecer el modelado de las estrategias responsables de la lectura podría estar presentando fallas.

2.5. Enseñanza de la comprensión de lectura en inglés como segunda lengua y lengua extranjera

La enseñanza de la comprensión de lectura como segunda lengua se imparte principalmente en países donde el inglés es la lengua nativa. Cuando el proceso de aprendizaje se da de manera formal, esto es en una institución educativa, se enseñan estrategias de lectura que apoyan su aprendizaje.

En los Estados Unidos se enseñan estrategias de lectura que apoyan la decodificación del léxico, o la estructura de los enunciados o las estrategias de alto nivel, estas estrategias se presentan en bloques y se les nombra a partir de recursos mnemónicos para ayudar al alumno a recordarlas, como: LINCS (de la palabra link, unión), DISSECT (diseccionar), en otros casos, se construye el nombre con la primera letra del nombre de cada estrategia que los compone (Muskingum College, s/f).. A continuación se presenta una tabla con algunas de las estrategias más utilizadas:

Tabla 2.2. Estrategias para lograr una comprensión de lectura eficiente (Muskingum College, s/f)

| <i>Estrategia</i> | Tareas a realizar | propósito |
|-------------------|---|--|
| LINCS | EnLista las partes a conocer, Imagina una imagen, ANota una palabra evocadora, Conecta el término en una historia, Auto-evaluaciónes. | Facilita la memorización de conceptos y hechos asociados en el aprendizaje de vocabulario. |
| DISSECT | Descubre el contexto de la palabra, Aísla el prefijo, Separa el sufijo, Subraya la raíz de la palabra, Examina la raíz de la palabra, Checa con alguien Trata con el diccionario. | Análisis de vocabulario en contexto y por formantes. |
| CSSD | Contexto | Aprendizaje de vocabulario y sus significados. |

| | | |
|-----------------------------|--|--|
| PATRONES DE LENGUAJE | <p>Estructura Sonido Diccionario Seleccione el material a leer, Lea el material seleccionado Elabore y relacione tiras de texto, Escriba tarjetas de palabras.</p> | Identificación de significado de palabras. |
| MAPEO CREATIVO | <p>Leer el texto (identificando ideas principales, Desarrollar una imagen que comprenda los conceptos principales, incluir detalles de apoyo (definiciones, nombres, fechas). Suministrar preguntas,</p> | Uso de imágenes para reconocer la organización e información del contenido y reorganizar las ideas principales, ayuda a recordar el contenido. |
| SNIPS | <p>Notar elementos ico-tipográficos, Identificar lo relevante y Pegarlo con lo gráfico, Suministrar la información a otros.</p> | Procesamiento durante la lectura por medio de elementos gráficos. |
| ORGANIZACIÓN TEXTUAL | <p>Comparación – contraste, Puntos principales, Causa-efecto, Problema solución, Secuencia-orden de tiempo, Enumeración, Ejemplo e ilustración.</p> | Comprender la organización de la información en un texto y aproximarse al contenido del mismo. |
| SQ3R | <p>Examinar, (Sample) Cuestionar (predecir) Leer, Reflexionar, Recitar, Revisar (integrar) Examinar (Preview)</p> | Método de estudio independiente para la comprensión de la organización y significado de los textos escritos. |
| PRSR | <p>Leer (Read) Autoevaluar (Self-test) Revisar (Review) Prelectura</p> | Organización textual, parafraseo, auto-evaluación |
| PROR | <p>LectuRa Organización Revisión Examinar(Preview) Cuestionar (predecir)</p> | Organización textual, parafraseo, autoevaluación |
| PQ4R | <p>LeeR, Reflexionar Recitar, Revisar (integrar)</p> | Método de estudio independiente para la comprensión de la organización y significado de los textos escritos. |
| RAP | <p>LeeR, Auto-preguntarse cuál es la idea principal</p> | Comprensión de las ideas principales y detalles de apoyo por parafraseo. |

| | | |
|--|---|--|
| PARTS | Parfrasear | Lectura de estudio para alcanzar el aprendizaje. |
| | Poner objetivos | |
| REAP | Analizar partes pequeñas, | Lectura de estudio para tomar notas de los textos. |
| | Revisar partes extensas, | |
| MULTIPASS | Tratar de plantear preguntas, | Mejorar la comprensión, aprendizaje, generalización y parafraseo. |
| | Sacar relaciones. | |
| ENSAMBLAR | LeeR | Mejorar la comprensión, aprendizaje, generalización y parafraseo. |
| | REcodificar | |
| KWL | Anotar | Activar conocimiento previo y relacionarlo con la información del texto. |
| | Ponderar | |
| MIT (Instrucción Mediada de Textos) | Examinar (familiarización gráfica), | Relacionar conocimiento previo con el contenido y organización del texto, con el propósito de comprenderlo y fomentar el uso de la información de formas variadas. |
| | Lectura de estudio; | |
| REAP | Evaluar comprensión | Mejorar la comprensión, aprendizaje, generalización y parafraseo. |
| | Leer, | |
| MULTIPASS | Identificar ideas principales, | Mejorar la comprensión, aprendizaje, generalización y parafraseo. |
| | Representarlas en código y registrarlas en tarjetas, | |
| ENSAMBLAR | Revisar, parafraseando las ideas principales completas, apoyándose en las tarjetas. | Mejorar la comprensión, aprendizaje, generalización y parafraseo. |
| | | |
| KWL | Lo que sé (Known) | Activar conocimiento previo y relacionarlo con la información del texto. |
| | Lo que quiero saber, (What) | |
| MIT (Instrucción Mediada de Textos) | Lo que aprendí. (Learned) | Relacionar conocimiento previo con el contenido y organización del texto, con el propósito de comprenderlo y fomentar el uso de la información de formas variadas. |
| | Objetivos instruccionales para cada fase de lectura, | |
| REAP | Comprensión de procesos básicos que aseguren el cumplimiento de los objetivos. | Relacionar conocimiento previo con el contenido y organización del texto, con el propósito de comprenderlo y fomentar el uso de la información de formas variadas. |
| | Estrategias instruccionales que promuevan la comprensión de lectura, | |
| MULTIPASS | Tareas de instructor en cada fase de lectura. | Relacionar conocimiento previo con el contenido y organización del texto, con el propósito de comprenderlo y fomentar el uso de la información de formas variadas. |
| | | |

Con respecto a la enseñanza de la comprensión de lectura en una lengua extranjera en México, ésta tiende a centrarse principalmente en el idioma inglés, debido a que en nuestro mundo globalizado ésta es la lengua utilizada para el comercio y las relaciones internacionales. En las escuelas primarias oficiales no se enseñan lenguas extranjeras; en la educación secundaria oficial, la lengua que se enseña es el inglés, en su modalidad de cuatro habilidades (producción oral y escrita, comprensión auditiva y de lectura; pero siendo los grupos tan numerosos, existen muy pocas probabilidades de tener una práctica oral eficiente, por lo que la enseñanza se restringe a la reproducción de estructuras gramaticales que se practican transformado enunciados en forma afirmativa, negativa e

interrogativa, además de la memorización de vocabulario; y en el último año de secundaria se enseña la comprensión de lectura por medio de lecturas breves acompañadas de preguntas de comprensión. En las preparatorias públicas, se estudian cinco semestres de plan global y uno de comprensión de lectura y en el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades se imparten cuatro niveles de comprensión de lectura, que se ofrecen en inglés o francés. Los alumnos pueden optar por inscribirse en los cursos o presentar un examen de comprensión de lectura, lo que les exenta de inscribirse en los cursos si lo acreditan.

En las escuelas públicas de Educación Superior se da más énfasis a la enseñanza de las cuatro habilidades que a la comprensión de lectura; a pesar de que en la mayoría de estas instituciones se exigen las constancias de acreditación en la comprensión de lectura de una lengua extranjera para poder terminar la licenciatura.

En la mayoría de las escuelas privadas; se imparte la materia de inglés en su modalidad de cuatro habilidades, desde el jardín de niños hasta las licenciaturas. El objetivo, sobre todo en el nivel preparatoria y superior es preparar a los estudiantes para pasar los exámenes de dominio de idiomas como los ofrecidos por la Universidad de Cambridge, en Gran Bretaña o el *TOEFL*, en Los Estados Unidos de Norteamérica. En estos casos, la comprensión de lectura tiene el fin de reforzar las estructuras gramaticales aprendidas durante la clase; y para la preparación de los mencionados exámenes, a veces toma la forma de crítica literaria sobre la literatura escrita en inglés.

De manera general la enseñanza de la comprensión de lectura, tanto en lengua materna como en segunda lengua y lengua extranjera se basa en modelos de lectura y enseñanza de las estrategias para la decodificación de información.

2.6. Modelos de lectura

La creación de modelos que explican el proceso de lectura comenzó hace aproximadamente 30 años, gracias a los psicolingüistas de finales de los sesentas (Silberstein, 1987). Entre los sesentas y los ochentas la discusión cayó sobre tres tipos de modelos de lectura que representan diferentes aspectos del procesamiento de información, los modelos ascendentes (*bottom up*), descendentes (*top down*) e interactivos (Silberstein, 1987).

Los modelos ascendentes se basan en la decodificación de los símbolos gráficos (de letras hasta oraciones) para comprender la información contenida en un texto; los modelos descendentes enfatizan el procesamiento de la información a partir del acervo cultural y cognoscitivo del lector, sobre los que éste formula hipótesis acerca del contenido de un texto, que se confirma a partir la identificación del código. Los modelos interactivos toman en cuenta tanto la comprensión del código como la capacidad de hacer inferencias al leer un texto, de esta manera, el lector tiene más posibilidades de comprender la información presentada, pues si no conoce bien el código, puede apoyarse en su conocimiento del tema o viceversa.

Van Dijk y Kintsch (1983) desarrollan el modelo interactivo de lectura más conocido y utilizado, que no hace énfasis en la identificación de palabras en el texto, ya que se considera que la letra siempre debe existir; más bien los investigadores deducen que el texto está integrado por múltiples micro-procesos de elementos o proposiciones para generar la construcción de un nuevo texto a partir de las proposiciones procesadas. El conjunto de proposiciones viene de la interpretación de la estructura superficial del texto y

de las inferencias de información conocida, que el lector interrelaciona para hacer una secuencia coherente.

La estructura semántica del texto que el lector ha creado se compone de dos niveles: el de las microestructuras y el de las macroestructuras. El primero, se refiere al nivel local del discurso, que incluye la estructura de las proposiciones individuales; el segundo, indica los significados globales que caracterizan al texto como un todo. Además de estas dos estructuras, el texto está regido por macrorreglas que son las reglas semánticas que organizan las proposiciones en los niveles apropiados. Para que un texto sea coherente, las proposiciones textuales deben interconectarse y apoyar el nivel macroestructural. El modelo presupone que el proceso cíclico de interpretación de proposiciones y almacenamiento de información es automático, lo cual demanda poca capacidad de memoria, aunque reconoce que algunas proposiciones son más difíciles de procesar.

En este modelo se proponen tres niveles de análisis:

- microproposicional: nivel oración, funciona por medio de la cohesión;
- macroproposicional: nivel párrafo, funciona por medio de la organización y la argumentación;
- estructura textual: a nivel texto como la unidad.

A pesar de que existen varios modelos de lectura, tanto seriales como en paralelo, sólo se mencionaron los más conocidos y más utilizados en el diseño de materiales instruccionales, pues no es el objetivo de este trabajo profundizar en este apartado. Para complementar la información de los modelos de lectura, en seguida se presentan las estrategias de lectura que se fomentan en la enseñanza de la comprensión de lectura.

2.7 Tipos de lectura

Aunque existen varios tipos de lectura, y diferentes autores utilizan diversos nombres para un mismo tipo, aquí sólo revisaremos cuatro: la lectura de familiarización, la de estudio, la de búsqueda y la de ojeada. Cada tipo de lectura está vinculado al objetivo que persigue el lector al leer una información dada, y por lo mismo, cada uno requiere de estrategias de lectura específicas.

2.7.1. Lectura de Familiarización

Es aquella que nos permite conocer el contenido de un texto, de manera ágil, con el propósito de encontrar el tema general del mismo. Se lleva a cabo revisando primero los elementos gráficos e iconográficos, como son: título, subtítulos, pie de pagina, todo tipo de imágenes (dibujos, gráficos, etc.) diferentes tipos de letra, colores utilizados en la publicación, que nos permitan ubicar el tema de lo leído. A partir de esta orientación se buscan los elementos léxicos, como son las palabras clave que limitan el tema (generalmente sustantivos) y los cognados; apoyándose en éstos se relacionan los conceptos que se encuentran en forma de enunciados. Para este propósito se requiere de la orientación en elementos de cohesión (los referentes). El siguiente paso es relacionar los conceptos entre párrafos y bloques de información; para ello se utilizan los elementos de coherencia (conectores).

2.7.2. Lectura de Estudio

Nos permite explorar un texto con profundidad; examinar la información relevante contenida en los ejes conceptuales, los detalles de apoyo y sus relaciones, con el fin de comprender e interpretar la información presentada en el escrito.

Se tiene un control mayor sobre nuestra lectura, se localiza la información relevante y se elimina lo restante. Se comienza reconociendo las palabras clave; se ubican en el enunciado por su posición (función), se localiza el concepto eje (oración tópico) se extracta

lo fundamental de los detalles de apoyo. Con este material se arman las ideas principales, los bloques y la idea central. Se termina el proceso redactando una síntesis en cualquiera de sus formas para utilizarla en la consecución del objetivo que generó este tipo de lectura.

2.7.3. Lectura de Búsqueda

Es aquella que nos permite localizar información que necesitamos para cumplir con objetivos tales como investigar para elaborar algún trabajo, complementar información para prepararnos para algún examen, recabar información para hacer una exposición, entre otros. Se utiliza el conocimiento previo que se tiene del tema para generar hipótesis, –acción que se lleva a cabo a lo largo del proceso– las hipótesis se confirman apoyándose en la lectura de familiarización. Cuando se localiza la información requerida (o parte de ella), se utiliza la lectura de estudio para extraer la información de interés. Ésta se sintetiza según el objetivo que inicia la lectura de búsqueda.

2.7.4. Lectura de Ojeada

Es aquella que nos permite leer un texto de manera ágil con el fin de conocer la información relevante contenida en éste. Esta lectura requiere tanto del conocimiento del empleo de las estrategias de lectura como del mejor momento para aplicarlas. También requiere de conocimiento previo del tema y de un buen manejo del código escrito.

Se utiliza el conocimiento previo que se tiene del tema para generar hipótesis, éstas se confirman o rechazan conforme se avanza en la lectura. Se parte de la lectura de familiarización, comenzando por el título y apoyándose en elementos tipográficos e iconográficos. En este tipo de lectura se lee en zigzag; el lector genera hipótesis que confirma rápidamente debido a su manejo de estrategias y el conocimiento del tema que está leyendo. Más que leer, barre el texto con los ojos, advirtiendo sólo aquella información

que le es desconocida y saltando la información ya conocida. Debido a su conocimiento del código, sólo lee parte de las palabras o frases y las completa por medio de inferencias. Esta lectura es la más compleja y no puede ser llevada a cabo por un lector novato.

Los tipos de lectura, por sus características intrínsecas, emplean tanto estrategias de lectura que aplican a otros aspectos de la lectura como específicas del tipo de lectura de que se trate; así, es necesario hacer una breve revisión de las estrategias de lectura más utilizadas.

2.8. Estrategias de lectura

Existen dos tipos de estrategias de lectura (García Jurado 1998): las de alto y las de bajo nivel. Las estrategias de bajo nivel son aquellas que tienen que ver con el proceso operativo de la lectura, como sería:

- relacionar la imagen acústica con el símbolo escrito;
- reconocer patrones de acentuación y entonación;
- identificar elementos morfológicos;
- reconocer y comprender los componentes del enunciado;
- identificar elementos de cohesión;
- identificar elementos de coherencia;
- identificar la oración tópico y los detalles de apoyo.

Las estrategias de alto nivel son aquellas que tienen que ver con el procesamiento cognitivo y se refieren a tareas como:

- inferir el significado de las palabras;
- reconocer las ideas principales;
- llevar a cabo inferencias sobre el contenido del texto;
- hacer generalizaciones e hipótesis;

- identificar el argumento y seguir su secuencia;
- comparar y contrastar información;
- identificar relaciones causales;
- discriminar la información factual de la opinión;
- diferenciar la información principal de la secundaria;
- sintetizar la información (paráfrasis, esquemas, resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales);
- interpretar textos no continuos (diagramas, tablas, gráficas, cuadros).

2.9. Factores instruccionales que fomentan la comprensión de lectura en inglés

En un estudio realizado por esta autora (García Jurado, 2003) en el que se buscaba identificar los efectos de factores instruccionales sobre la comprensión de lectura de textos académicos en inglés en estudiantes de licenciatura, los resultados obtenidos mostraron que para llevar a cabo una comprensión de lectura eficiente es necesario, además de utilizar estrategias de lectura, emplear estrategias poderosas de procesamiento de información y de autorregulación.

La lectura no es sólo la decodificación y reproducción fiel de la información, pues según se observó en los resultados de la mencionada investigación, la lectura es un actividad altamente compleja que involucra la utilización de procesos mentales, estrategias de aprendizaje, autorregulación, lectura, además de considerar aspectos motivacionales y afectivos.

Ya en lengua materna la lectura es una tarea compleja, pero cuando se trata de la comprensión de textos en una lengua extranjera, es indispensable conocer el código de la otra lengua y volverse un lector estratégico.

Esta investigación confirma que la mejor manera de enseñar a los alumnos a utilizar estrategias y a organizar su aprendizaje, es a partir de la enseñanza explícita, que en este trabajo se presentó en forma de apoyos instruccionales. El estudio reflejó la necesidad de integrar estrategias de autorregulación dentro del diseño de materiales de enseñanza de la comprensión de lectura a fin de formar lectores críticos, con altos niveles de eficacia, de motivación y afectividad ante la tarea. Dicho trabajo planteó la necesidad de desarrollar apoyos instruccionales capaces de modelar estrategias cognitivas y de autorregulación.

Para desarrollar apoyos instruccionales que modelen estrategias del tipo propuesto en el mencionado trabajo es necesario recurrir hacia la ejecución experta; ya que los expertos realizan sus tareas de manera estratégica; de ahí nació el proyecto de elaborar modelos basados en ejecución experta para la enseñanza de la comprensión de lectura.

Una de las tareas sustantivas para la elaboración de este tipo de modelos fue entender el funcionamiento de la ejecución experta, tema que se trata a continuación.

2.10. Estudios sobre la pericia en los humanos

Una característica fundamental de los expertos es la aplicación estratégica de su conocimiento. La enseñanza de estrategias apoya a los estudiantes a obtener mejores resultados, sin embargo, no cualquier estrategia puede ser empleada para una tarea dada. A través de su experiencia los expertos saben que estrategias utilizar en un momento dado y cuando cambiarlas cuando éstas no resultan de ayuda. De ahí la importancia de llevar a cabo una revisión sobre el desarrollo de la pericia en humanos que permita desarrollar modelos que fomenten el uso de estrategias eficientes en aquellos poco hábiles.

Sobre la ejecución diferencial entre expertos y novatos se han realizado numerosas investigaciones que permiten identificar mecanismos responsables de su ejecución.

Generalmente se pensaba que los altos niveles de logro humano reflejaban un balance entre las capacidades innatas que no se pueden modificar a través del entrenamiento y la práctica. Otra teoría expone que si se examina a los individuos desde temprana edad, se pueden seleccionar a los niños más talentosos y darles el mejor entrenamiento para que lleguen a altos niveles de pericia en la edad adulta (Ericsson y Lehmann, 1996:274). Sin embargo, Chase y Simon (1973) propusieron que la adquisición de los expertos de muchas formas de pericia, en cualquier actividad que requiera habilidades, era el resultado de muchos años de experiencia en su dominio, gran cantidad de conocimientos y la habilidad para recordar patrones.

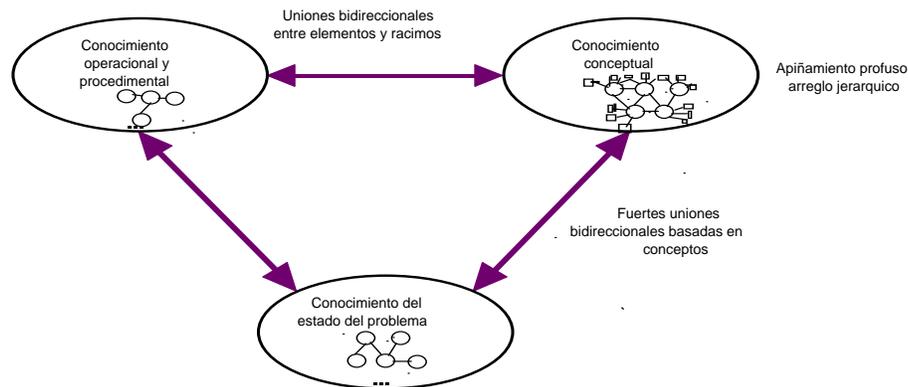
2.10.1. Desarrollo de la pericia en expertos

Un experto se define como un individuo que tiene los niveles de ejecución de un profesional experimentado, como en el caso de un experto jugador de ajedrez, o un experto programador de sistemas (Richman, Gobet, Staszewski & Simon, 1996). En diversas investigaciones llevadas a cabo para describir la ejecución experta se encontró lo siguiente.

Cuando se aplican protocolos de pensamiento en voz alta a expertos, éstos son breves, lo que posiblemente refleje que muchos de los subprocesos de los expertos se encuentran automatizados, y por tanto, no requieren de atención consciente ni consumen tiempo. Lo que es más, el experto reconoce de inmediato en el planteamiento del problema la representación que lo llevará a la solución (ver figura 2.1.¹); sin embargo, no pueden reportar el razonamiento utilizado para llegar a la respuesta correcta (Richman, Gobet, Staszewski & Simon, 1996).

¹ Representación propuesta por Dufresne, Leonard y Gerace (1995).

Figura 2.1. Representación de la estructura de conocimiento experto



Además, la información de los protocolos indica que muchas de las subtareas que requieren de búsquedas heurísticas son resueltas en un solo paso por los expertos), una vez que reconocen la pista apropiada.

Como se puede ver en la figura 2.1., la rapidez en la ejecución se debe a que su conocimiento conceptual está almacenado en forma de racimos, lo que obvia la necesidad de tiempos extensos o búsquedas heurísticas (Richman, Gobet, Staszewski & Simon, 1996; Dufresne, Leonard y Gerace, 1995).

La conducta experta es el producto de esquemas especializados que guían la ejecución y que dan a los expertos superioridad en el reconocimiento de patrones y en la representación de los problemas que enfrentan, pero cuando estos patrones se alteran, la eficiencia del experto disminuye. Los expertos tienen gran capacidad para percibir patrones complejos de información significativa; esta capacidad les permite disponer de más tiempo y espacio en la memoria de trabajo, que se utiliza en otras actividades de procesamiento. El conocimiento de los expertos es altamente procedimentalizado, automatizado y se orienta hacia la meta (Dufresne, Leonard y Gerace, 1995).

Schoenfeld (1985) observó que los expertos privilegiaban el proceso de análisis de un problema, para comprenderlo y planear su solución, además de que reflexionaban continuamente en el estado en que se encontraba dicha solución. También encontró que los programadores expertos invirtieron mucho más esfuerzo y tiempo en actividades metacognitivas, como la planeación de la solución de problemas, antes de codificar un programa en lenguaje de computadora.

Sin embargo, el nivel de pericia no sólo tiene que ver con el desarrollo de habilidades. A pesar de que las tareas en las que se puede medir la pericia son cognitivas, también el logro requiere ser explicado por la motivación, gracias a la que se obtiene la persistencia necesaria para cumplir con el entrenamiento y la práctica necesarias para alcanzar altos niveles de maestría. Sin embargo, no se ha investigado cómo es que los expertos incrementan su motivación por lo que se cuenta con poca información sobre este rubro. (Richman, Gobet, Staszewski & Simon, 1996).

Cano y Justicia (1996) realizaron una investigación sobre la relaciones de factores académicos (rendimiento alto y bajo) y las estrategias y estilos de aprendizaje, en universitarios de cursos iniciales y finales de la Universidad de Granada, en el cual encontraron que los grupos de alto rendimiento (alumnos con comportamiento experto) utilizaban estrategias de procesamiento profundo (definido por un proceso de conceptualización, búsqueda de significado, de comparación y contraste, de categorización, organización y de evaluación crítica), memoria de hechos (almacenamiento de información factual, hechos, detalles, formulas y definiciones) registran una alta motivación de logro (competitividad y seguridad en si mismo).

En lo referente a la lectura, los lectores expertos planean su lectura y predicen resultados; además de que monitorean su ejecución; también son capaces de detectar inconsistencias durante la lectura y usualmente releen o recuerdan estas inconsistencias. (Yang, 2002).

Ericsson y Lehmann (1996) concluyeron que se requieren de por lo menos diez años de práctica cuidadosa y preparación intensa para alcanzar altos niveles de pericia en un dominio específico; además de que tal pericia requiere de procesos cognitivos tales como: el monitoreo, la planeación, el razonamiento; asimismo encontraron que los expertos adquieren mecanismos para representar internamente su situación actual como una precondición para activar los procesos cognitivos mencionados. Por último, descubrieron que los expertos requieren de un aprendizaje exitoso continuado para poder alcanzar niveles de pericia más altos de los que ya poseen.

Finalmente, la ejecución superior de los expertos no se encuentra presente en tareas que se encuentran fuera de su dominio, en donde el experto presentará una ejecución igual o superará ligeramente al novato, salvo en casos donde la tarea extra-dominio comparta elementos a nivel abstracto con el dominio en que se tiene la pericia (Richman, Gobet, Staszewski & Simon, 1996, p. 171).

En las investigaciones realizadas sobre la ejecución experta, ésta se encuentra íntimamente ligada con la ejecución de novatos; esta comparación nos permite observar las carencias presentadas por los novatos en diferentes tareas de solución de problemas, con el fin de poder elaborar intervenciones para promover en los novatos el uso de estrategias diversas que los encaminen hacia la pericia. A continuación se presentará una breve revisión de la ejecución de los novatos.

2.10.2. Desarrollo del aprendizaje en novatos

En los protocolos de razonamiento en voz alta para la solución de problemas se encontró que los novatos tienden a trabajar hacia atrás a partir del objetivo de la tarea a solucionar (Richman, Gobet, Staszewski & Simon, 1996, p.169; Dufresne, Leonard y Gerace, 1995), además de que tienen que seguir una secuencia de subtareas e introducirse en una búsqueda heurística para poder solucionar el problema.

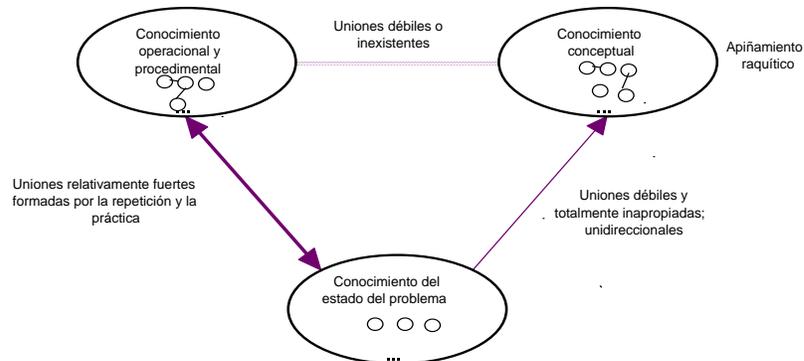
Aunque la capacidad de memoria de corto plazo es igual para expertos y novatos, los novatos no tienen la capacidad de unir patrones familiares como lo hacen los expertos y consideran cada patrón de manera individual, esto los lleva a saturar la memoria rápidamente y con menos información, lo que demora la solución de tareas; además de que en ellos predomina lo meramente perceptivo.

En la investigación ya referida de Cano y Justicia (1996) se encontró que los alumnos de bajo rendimiento (comportamiento novato) se caracterizan por utilizar un procesamiento elaborativo (personalizar la información, traducirla a palabras y experiencias propias, buscar aplicaciones prácticas y utilizar la imaginación visual), presentar motivación extrínseca (interés en los cursos por las calificaciones) y miedo al fracaso (pesimismo y ansiedad respecto a los resultados académicos). Según González (1999), esta información señala una serie de variables de tipo cognoscitivo y emocional, presentes dentro de las características de los estudiantes de comportamiento novato, que les dificultarán el logro de los requerimientos planteados por los materiales y tareas durante su formación universitaria, lo que se relaciona directamente con el bajo desempeño escolar.

Dufresne, et al. (1995) señalan que el conocimiento conceptual (en figura 2.2.) está compuesto por: el representacional, el estratégico, el metacognitivo y el de conceptos

básicos, entre otros; que para los novatos son inexistentes o están ligados de manera inapropiada, lo que genera concepciones erróneas. Los novatos, a diferencia de los expertos no usan conceptos generalizadores para agrupar elementos y tienen almacenados en su memoria pocas situaciones de solución de problemas.

Figura 2.2. Representación de la estructura de conocimiento novato



De igual manera, un número vasto de ecuaciones les son familiares, pero las recuerdan de manera incorrecta; se les han enseñado operaciones y procedimientos, pero no tienen la capacidad de aplicarlos y, como se puede observar en la figura 2.2, los lazos entre el conocimiento conceptual y el procedimental son prácticamente inexistentes.

Con respecto a la lectura, los lectores novatos carecen de cohesión en las tareas de detección de inconsistencias durante la lectura de un texto, sin embargo, aún no se sabe si la falta de comprensión de los lectores novatos se debe a sus problemas para monitorear lo que leen o a problemas con su conocimiento léxico (Yang, 2002).

Para terminar, en diversas investigaciones se ha llegado a la conclusión de que los expertos se hacen, no nacen. Richman, Gobet, Staszewski & Simon (1996.) llegaron a la conclusión de que deben transcurrir por lo menos diez años de entrenamiento y práctica, comenzando por los padres seguida por profesores y entrenadores, se debe colaborar con otros expertos observando cuidadosamente su ejecución en el dominio para poder alcanzar

niveles altos de pericia. Un novato con suficiente motivación, paciencia y persistencia podrá llegar a ser experto con el paso del tiempo.

2.11. Modelamiento de ejecución experta

Como se puede ver, la enseñanza de la comprensión de lectura y específicamente la que se lleva a cabo en inglés como lengua extranjera, es un proceso que involucra el modelamiento de conocimientos tanto del funcionamiento de la lengua extranjera, como de la cultura de la que proviene, de habilidades, estrategias y actitudes.

El modelamiento tiene como fin presentar a los estudiantes los procesos que describen la ejecución de una tarea dada con el fin de señalar la ruta crítica que siguen los expertos de un dominio en la ejecución de las tareas propias de su ámbito de pericia; ya que éstos poseen esquemas especializados que guían su ejecución en una tarea de su dominio y le dan superioridad en el reconocimiento de patrones y en la representación de los problemas que enfrentan.

El modelaje experto representa los procesos mentales de un experto para mostrar a los aprendices la manera en que dicho experto utiliza su conocimiento estratégico para solucionar situaciones difíciles (Wouters, Paas y Merrienboer, 2004). Un tipo de modelo instruccional que sigue este enfoque “enfocado orientado al producto” se obtiene a partir de la observación de expertos durante la ejecución de una tarea dada, este modelamiento se encauza a la aplicación de los pasos necesarios para solucionar un problema sin tener que prestar atención al proceso de solución ni al uso de conocimiento estratégico, permitiendo de esta manera que se produzca el aprendizaje. Wouters, Paas y Merrienboer (2005) han argumentado que el uso de información orientada al proceso fomenta un nivel de comprensión más profundo y permite la transferencia de la ejecución a largo plazo.

Para lograr que el aprendiz novato se involucre en este tipo de aprendizaje los modelos expertos deben incluir especificaciones didácticas, como la presentación paso a paso de un problema que permita al aprendiz anticipar el siguiente paso de la solución. La anticipación facilita la construcción de auto-explicaciones que pueden ser corregidas de manera oportuna, gracias a que inmediatamente después de la anticipación se encuentra la ruta correcta que establece el modelo experto. Además, los modelos expertos reducen la *“ilusión de la comprensión”* que se observa con frecuencia en el proceso de aprendizaje (Wouters, Paas y Merrienboer, 2005).

Este modelamiento experto se conforma por seis componentes, los primeros tres corresponden a la labor del docente, los restantes son responsabilidad del alumno (Druckman & Bjork, 1991), dichos componentes son: modelaje, andamiaje, entrenamiento, articulación, reflexión y exploración.

El modelaje es la externalización del proceso subyacente a la solución de un problema, está conformado por la descripción de la ejecución experta que externaliza los procesos subyacentes a sus acciones. Esta externalización equivale a pensar en voz alta el proceso que se realiza para resolver el problema. Dichas explicaciones no solamente deben mostrar el conocimiento conceptual sino también los heurísticos, como por ejemplo descomponer el problema en sus partes.

El andamiaje corresponde al apoyo aportado por el profesor para lograr el aprendizaje y nombra aquellas herramientas que dirigen la atención del aprendiz a los conceptos relevantes del objeto de aprendizaje a fin de que pueda cumplir con la tarea. Como formas de andamiaje se pueden mencionar: llevar a cabo la tarea o partes de ésta para que el aprendiz observe la ejecución; el uso de tarjetas guías sobre la ejecución de la

tarea, empleo de organizadores previos y en general cualquier ayuda que muestre al aprendiz la conducta experta a fin de que pueda imitarla.

El entrenamiento consiste en la observación que el profesor lleva a cabo de la ejecución de una tarea por parte del aprendiz con el propósito de darle sugerencias, corregir procedimientos o redirigir sus acciones.

La articulación corresponde al conjunto de acciones tomadas por el alumno, como resumir, predecir, hacer preguntas, formular hipótesis entre otras, que le permiten integrar el nuevo conocimiento y guardarlo en su memoria.

La reflexión permite al aprendiz evaluar su propia ejecución y compararla con la de otros compañeros o la del profesor, a fin de percibir errores de concepción o ambigüedades sobre lo aprendido, a fin de modificar su manera de resolver problemas o de tomar decisiones.

La exploración se refiere a la búsqueda de nuevos objetivos, la formulación y prueba de nuevas hipótesis con el fin de fomentar la inferencia y construcción de nuevo conocimiento.

2.12. Modelamiento experto a partir de un Análisis Cognitivo de Tareas

El Análisis Cognitivo de Tareas (**ACT**) ofrece otra vía para explorar la ejecución experta y adecuarla para cumplir un propósito instruccional. Castañeda (1998: 30) describe este análisis como un análisis recursivo que descompone una tarea determinada en componentes considerados esenciales para la consecución de las subtareas que la constituyen a fin de distinguir con mayor precisión los componentes de una tarea global para poder identificar los posibles problemas que puede enfrentar un estudiante.

El análisis cognitivo de tareas examina la actividad a ser evaluada en pasos específicos que permiten identificar en una secuencia progresiva los conocimientos y habilidades, los procesos requeridos para la solución de problemas, la toma de decisiones, la focalización de la atención, la autorregulación, las estrategias de ejecución y de organización necesarias para la ejecución de dicha actividad (Redding, 1992). Un buen análisis cognitivo de tareas debe proporcionar descripciones claras de los conocimientos: semántico (conceptual), procedimental (cómo se aplican los conceptos) y estratégico (establecimiento de metas, procedimientos y monitoreo) a través de una separación de las tareas involucradas indicando los niveles de complejidad que se espera lograr con cada tipo de conocimiento.

Los propósitos del análisis cognitivo de tareas son: la identificación de aquellas tareas clave para la realización de un trabajo así como de los elementos de entrenamiento involucrados en el proceso. También se encarga de la representación visual de la estructura del pensamiento y de la descripción de los procesos cognitivos subyacentes en la ejecución de la tarea. En este tipo de análisis es prioritario identificar las diferencias de ejecución de expertos y novatos con el fin de conocer las rutas de aprendizaje y así poder ofrecer a los novatos herramientas para facilitarlos.

Para llevar a cabo un buen análisis se debe plantear una propuesta de investigación que considere los objetivos del objeto de estudio, la selección de tareas a estudiar, la elección de participantes, los métodos de recolección de información y la forma del análisis de datos que se aplicará a la investigación (Redding, 1992).

El análisis cognitivo de tareas permite identificar, por niveles de complejidad lo siguiente: (Castañeda, 2002):

Los microcomponentes derivados del ACT son: el gradiente de complejidad del contexto de medición, el gradiente de complejidad de los conocimientos a evaluar y el gradiente de complejidad de los procesos subyacentes a la ejecución solicitada.

El gradiente de complejidad del contexto de medición comprende dos contextos principales: el de reconocimiento (proceso de comparación entre las respuesta correcta y la información contenida en la memoria) y el de recuerdo (se requiere generar los indicadores de recuperación de la información, para elegir el más adecuado a la respuesta y finalmente, construir dicha respuesta).

El gradiente de complejidad de los conocimientos a evaluar clasifica los contenidos en niveles de dificultad creciente, como son: a) conocimiento factual, nivel conceptual, el nivel procedimental y el nivel de modelo mental (que permite la solución eficiente de problemas).

El gradiente de complejidad de los procesos subyacentes a la ejecución solicitada en la medición clasifica los procesos psicológicos, entre los que se encuentran la discriminación, la generalización, la categorización, la estructuración y la solución de problemas.

Un análisis cognitivo de tareas debe contener una propuesta de investigación, un reporte de avances y el informe final del análisis, los sujetos deben describirse sobre su nivel de pericia, experiencia y tiempo en completar la tarea. La recopilación de la información puede ser a través de los siguientes métodos: escala psicológica, modelamiento y valoración de cómo se lleva a cabo la tarea por medio de evaluaciones.

Los resultados obtenidos deben: ser razonables, ser predictivos, mostrar su significancia, ser completos y generalizables; también deben señalar sus limitaciones. Los resultados se

deben argumentar con modelos que expliquen la estructura cognoscitiva, las habilidades, el conocimiento y las estrategias subyacentes a la tarea.

En vista de que para localizar la ejecución experta de una lectura eficiente por medio de un protocolo de reflexión en voz alta requiere de una investigación compleja en sí, en este proyecto se decidió realizar una revisión de investigaciones que aplicaron protocolos de “razonamiento en voz alta” a expertos lectores, especialmente en inglés, que habían determinado las estrategias de lectura que éstos utilizan a fin de establecer las tareas a incluir en nuestro análisis cognitivo de la tarea de comprender textos en inglés como lengua extranjera.

Desafortunadamente son escasos los trabajos dedicados al monitoreo del proceso de comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera; aquí se proporciona una breve revisión de los estudios revisados.

Se encontró que los lectores eficientes emplean estrategias durante la lectura mientras que los malos lectores no están conscientes de cómo y cuándo utilizarlas; se encontró que el uso de una estrategia de lectura depende del tipo de texto a leer y que las estrategias deben ser aprendidas a partir de la instrucción formal, ya que no se adquieren por si solas (Feng y Mokhtari, 1998).

Feng y Mokhtari (1998) llevaron a cabo un estudio con estudiantes chinos a los que se les pidió hacer comentarios en voz alta a partir de la lectura de textos en inglés de entre 150 a 200 palabras; encontraron que los buenos lectores, al leer textos difíciles, reportaron el empleo de estrategias con más frecuencia, además estaban más conscientes de las estrategias utilizadas que los malos lectores. Los buenos lectores mostraron ser más

flexibles en el uso de estrategias y las ajustaron al tipo de texto y propósito de lectura. Los investigadores reportaron las siguientes estrategias utilizadas por los lectores eficientes:

- empleo de claves contextuales;
- elaboración de imágenes mentales de lo que se lee;
- localización de palabras clave;
- creación de predicciones;
- manejo del conocimiento de la sintaxis y estructura;
- integración de información;
- confirmación de la información leída;
- identificación de ideas principales;
- paráfrasis de información.

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

- entiende que su objetivo es la construcción de conocimiento;
- activa su conocimiento previo;
- se centra en las ideas de contenido substancial;
- evalúa la consistencia interna y compatibilidad de lo leído;
- establece y prueba inferencias;
- monitorea todo lo anterior.

A partir de esas funciones Palincsar & Brown (1986) identificaron cuatro estrategias que incluyen las funciones:

1. resumir;
2. cuestionar;
3. aclarar;

4. predecir.

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

En un estudio realizado por Graves & Frederiksen (1991) analizan la pericia literaria asociada a la narrativa a partir de la representación de la estructura del discurso, de las estrategias del escritor y del proceso de comprensión del lector. Los autores dividieron la representación de la estructura del discurso, en tres aspectos: el lingüístico, el proposicional y el conceptual, cuyos contenidos se presentan a continuación:

Tabla 2.3. Aspectos lingüístico, proposicional y conceptual de la estructura del discurso

| Nivel lingüístico: | Nivel Proposicional | Nivel conceptual |
|---------------------------|-------------------------------|-------------------------|
| Léxico/morfológico | Significado proposicional | Texto narrativo |
| Sintáctico | Coherencia | Diálogo |
| Cohesión | Relaciones de macroestructura | Basado en un problema. |
| Topicalización | Relaciones lógicas | Descripción |
| Tipografía/puntuación | | |

Graves & Frederiksen (1991) suponen que el texto, su registro y la sintaxis son las herramientas que permiten percibir los aspectos conceptuales de los textos ya que en su estudio encontraron que los expertos consideran el lenguaje (el nivel lingüístico) como una característica importante en la comprensión de textos.

Una manera de apoyar a los novatos en la comprensión de textos es la simplificación de los mismos. La simplificación consiste en reducir la complejidad estructural del texto, pero sin alterar el contenido y significado del mismo.

Los pasos sugeridos para alcanzar este proceso son (Inui, Fujita, Takahashi, Iida, Iwakura, 2003): a) la identificación del problema, b) el parafraseo de la porción identificada y finalmente c) la evaluación para elegir el texto que mejor soluciona el problema.

También los aspectos culturales son determinantes en el aprendizaje, se ha visto que cuando los aprendientes se aproximan a una lengua extranjera experimentan un Shock cultural, que les produce sentimientos de soledad, nostalgia, frustración y en algunos casos enfermedad. Este estado presenta cuatro etapas: a) Euforia ante la situación nueva, b) confusión ante las diferencias culturales que enfrentan, c) una recuperación gradual y d) aceptación de la nueva cultura y recuperación de la autoconfianza. No obstante, el lenguaje es la expresión más clara de la cultura, y generalmente el aprendizaje tanto escolar como en el hogar se lleva a cabo utilizando el lenguaje. Cummins (1984) explica que tanto la lengua materna como las extranjeras operan por medio de un sistema de procesamiento central en los cerebros de los estudiantes. Los conceptos que se aprenden en una lengua se pueden transferir a la otra, si se apela al conocimiento previo sobre vocabulario, cognados y estructuras gramaticales para desarrollarlas en la segunda lengua.

Cummins (1984) propone que para enseñar contenido de manera viable se deben crear tareas cognitivas fusionadas en un contexto; esto es, que incorporen el uso de visuales, gráficos, lenguaje modificado y modelamiento de estrategias de aprendizaje para facilitar su estudio; y afirma que la adquisición o el aprendizaje se facilita cuando se contextualiza y se enseñan estrategias.

Los resultados obtenidos en estas investigaciones acerca de las estrategias que utilizan los lectores expertos para comprender textos en inglés sirvieron de base para determinar las tareas a incluir en el análisis cognitivo de la tarea de leer textos en inglés, cuyos componentes se presentan en el estudio 3.1. detallado en el capítulo 3.

Después de haber presentado una descripción de los principales componentes de la comprensión de lectura y de explorar algunas teorías que promueven su enseñanza, en la siguiente sección se presentarán los aportes alcanzados con esta investigación y su descripción; estos son el análisis cognitivo de tareas que se llevó a cabo para estudiar la ejecución experta enfocada a la comprensión de lectura de textos escritos en inglés como lengua extranjera, la elaboración, validación e impartición de una estrategia instruccional para la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés para alumnos universitarios, la construcción y aplicación de instrumentos de ejecución para medir los niveles de dominio de los estudiantes antes y después de la intervención, así mismo se presentarán los resultados obtenidos durante la investigación.

3. METODOLOGÍA

En el capítulo anterior se analizó la situación de la lectura en el contexto internacional y en nuestro país, de haber identificado el desarrollo de la enseñanza de la comprensión de lectura en lengua materna y en inglés y se comentaron los datos obtenidos en una investigación previa acerca de componentes instruccionales que apoyaron la comprensión de lectura en inglés (García Jurado, 2003).

A partir de lo anterior se advirtió la necesidad de desarrollar una intervención capaz de apoyar a estudiantes universitarios en estrategias de lectura en inglés como lengua extranjera, a fin de fomentar la pericia necesaria en la comprensión de lectura en este idioma; lo anterior para que puedan cumplir con sus tareas académicas y obtener la certificación requerida para el egreso, en la mayoría de las instituciones de Educación Superior. La estrategia seguida para desarrollar la intervención, supuso entonces, el modelamiento experto (Ver sección 2.12., p. 59).

Con esta meta en mente, se realizaron acercamientos graduales a su obtención, mismos que serán descritos uno a uno en este capítulo. El primer acercamiento lo constituyó el análisis cognitivo de la tarea general de comprender lecturas de textos académicos en inglés, este análisis se realizó con el fin de identificar los componentes críticos a ser tomados en cuenta para el diseño de la intervención, considerando que al haber identificado los componentes que en la literatura se señalan, como aquellos que los expertos utilizan para comprender textos académicos en inglés, se apoyaría al alumno en el desarrollo de estrategias de lectura y aprendizaje eficientes.

3.1. Primer estudio: Análisis Cognitivo de la tarea de comprender textos académicos en inglés

En la literatura del campo no existe evidencia del empleo del análisis cognitivo de tareas para identificar la ejecución experta de los lectores en inglés como lengua extranjera, con el fin de diseñar un programa de entrenamiento de comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera para estudiantes universitarios que tienen que presentar exámenes de requisito de comprensión; sin embargo, debido a sus características, resulta una herramienta adecuada para poder entender la ruta crítica experta que permita identificar en una secuencia progresiva los conocimientos y habilidades, los procesos requeridos para la solución de problemas, la toma de decisiones, la focalización de la atención, la autorregulación, las estrategias de ejecución y de organización necesarias para el cumplimiento de dicha actividad (Redding, 1992).

3.1.1. Objetivo general

Identificar los principales componentes de la ejecución experta en el proceso de comprender textos en inglés.

3.1.2. Herramientas

Análisis cognitivo de tareas. Procedimiento analítico recursivo que descompone la tarea realizada por un experto en sus componentes principales. Para el caso presente, significó analizar la tarea de comprender textos en inglés.

En la realización del análisis cognitivo de tareas se analizaron varios aspectos relacionados con la comprensión de lectura. En lo que respecta a la lengua inglesa se

analizaron los elementos del código fundamentales para descifrar el contenido de un texto, los elementos estructurales que articulan las oraciones y párrafos y la organización textual íntimamente ligada a los elementos que dan coherencia al texto. Ya en el ámbito de la lectura, se analizaron cuatro tipos de texto, expositivo, narrativo, descriptivo y argumentativo (ver tabla 3.3. p. 63). Se incluyeron tres tipos de lectura; de familiarización, estudio, y búsqueda (ver sección 2.5. p.33). Las estrategias analizadas incluyeron las de aprendizaje (ver sección 2.1.1. p. 18) y las de autorregulación, (ver sección 2.2.1. p. 23).

Los microcomponentes analizados en el ACT fueron: el gradiente de complejidad del contexto de medición con dos contextos principales: el de reconocimiento (proceso de comparación entre las respuesta correcta y la información contenida en la memoria) y el de recuerdo (se requiere generar los indicadores de recuperación de la información), para elegir el más adecuado a la respuesta y finalmente, construir dicha respuesta.

El gradiente de complejidad de los conocimientos a evaluar incluyó el conocimiento factual, y el procedimental. Este gradiente puede ser mejor comprendido si se conoce la teoría de aprendizaje llamada Control Adaptativo del Pensamiento (Anderson, 1982) que presenta la descripción de un sistema de procesamiento compuesto por tres memorias relacionadas: la declarativa, que contiene el conocimiento descriptivo sobre el mundo (saber qué); la procedimental que contiene la información para la ejecución de destrezas (saber como) y la condicional, que permite saber cuándo o cómo un procedimiento dado puede funcionar.

El gradiente de complejidad de los procesos subyacentes a la ejecución

solicitada incluyó la discriminación, la generalización, la categorización, la estructuración y la solución de problemas (ver tabla 3.2. p. 65).

A continuación se presenta una síntesis sobre el análisis efectuado sobre aspectos de la lengua inglesa:

Tabla 3.1. Síntesis de los componentes del ACT para la comprensión de textos en inglés como lengua extranjera

| | | |
|----------------------------|---|---|
| CÓDIGO DE LA LENGUA | RECONOCIMIENTO LÉXICO | Reconocimiento de palabras de función y contenido Producción de elementos fonéticos Interpretación y uso de la pausación Interpretación y uso de la entonación Interpretación y uso de la acentuación Interpretación de la puntuación Reconocimiento de formantes |
| | INFERENCIA DE VOCABULARIO | Reconocimiento de cognados / falsos Ubicación de significado por contexto Uso del diccionario |
| | LOCALIZACIÓN DEL MÍNIMO COMUNICATIVO | Discriminación de extensores Reconocimiento de sustantivos Reconocimiento de adjetivos Reconocimiento de cuantificadores Reconocimiento de determinantes |
| | DISTRIBUCIÓN DE SUSTANTIVOS Y VERBOS EN EL ENUNCIADO | Reconocimiento de preposiciones Interpretación de palabras compuestas Reconocimiento de verbos Reconocimiento de auxiliares Reconocimiento de adverbios Reconocimiento de otros verbos Carencia y negación Intensidad |
| | RECONOCIMIENTO DE CASOS QUE ALTERAN LA COMPRENSIÓN DEL ENUNCIADO | Tiempo Grado Porción Cantidad Sustitución Afijación |
| | CONCEPTO DE TIEMPO | Localización de auxiliares Localización de modales Comprensión de usos culturales Reconocimiento de palabras que denotan tiempo Reconocimiento de negación y pregunta |
| | INTERPRETACIÓN DE LOS ELEMENTOS DE COHESIÓN | Referencia Sustitución Afijación Elipsis Conjunciones |

ORGANIZACIÓN TEXTUAL

ESTRUCTURA TEXTUAL

| | |
|--|---|
| <p>INTERPRETACIÓN DE LOS ELEMENTOS DE COHERENCIA</p> | <p>Adición Contrastes Propósito Ejemplificación Condición Énfasis Causalidad Tiempo Enumeración Relaciones espaciales Fragmentación enunciado complejo Localización del tema general Extracción de la idea principal Localización de oración tópico Localización de detalles de apoyo Localización de párrafos dependientes de párrafo</p> |
| <p>INTERPRETACIÓN DEL PÁRRAFO A PARTIR DE SUS COMPONENTES</p> | <p>Localización de bloques de información Localización de palabras clave Identificación del campo semántico Interpretación de elementos tipográficos Interpretación de elementos iconográficos Interpretación de la puntuación Formato inductivo/deductivo Extracción de la idea central Generación de hipótesis Confirmación de hipótesis por contexto Predicción Inferencia</p> |
| <p>INTERPRETACIÓN DE ELEMENTOS VISUALES DE APOYO</p> | <p>Localización de información factual Reconocimiento de una opinión Generación de objetivos de lectura Jerarquización de la información Ordenamiento de la información Clasificación de la información Generalización de la información Concreción de la información Interpretación de las relaciones causales Síntesis de información</p> |
| <p>COMPRENSIÓN DE LA ORGANIZACIÓN DEL TEXTO</p> | <p>Toma de notas Elaboración de esquemas, resúmenes, cuadro sinóptico, mapas /conceptuales, semánticos, diagramas de flujo. Reconocimiento de la intención del autor Reconocimiento de la posición del autor Toma de posición ante la información Argumentación sobre información Comparación de información de varias fuentes Integración de información de varias fuentes</p> |
| <p>ELABORACIÓN DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA</p> | <p>Integración de información de varias fuentes</p> |

Ver anexo I.

Tabla 3.2. Procesos subyacentes identificados en la comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera

| Procesos solicitados en el análisis cognitivo de tareas para la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés | | |
|---|------------------------------|-----------------------|
| Atención | Categorización/clasificación | Generalización |
| Codificación | Discriminación | Recuerdo |
| Comprensión | Esquematización | Síntesis |
| Creación | Evaluación | Solución de problemas |

El gradiente de complejidad de la ejecución de la tarea comprendió tres dimensiones: el nivel fragmentario de ejecución, opera a nivel de estrategias de lectura de bajo nivel y contexto de reconocimiento, estrategias de ensayo y la presentación de algunas estrategias de autorregulación; el nivel global requiere la utilización de las estrategias de lectura de bajo nivel ya vistas y la presentación de estrategias de alto nivel en contexto de reconocimiento, el uso de estrategias de ensayo y de elaboración y el conocimiento de las estrategias de autorregulación; el nivel profundo de ejecución, pide el uso de estrategias de lectura de alto y bajo nivel, la aplicación de estrategias de ensayo, elaboración y organización, y la utilización de las estrategias de autorregulación.

3.1.3. Discusión

La realización de un Análisis Cognitivo de Tareas (ACT) que identifica la ejecución de lectores expertos en una lengua extranjera requiere de una cuidadosa clasificación de los componentes involucrados en dicha tarea.

La comprensión de un escrito involucra el conocimiento del código en que fue creado, de la estructura que dicho código utiliza para comunicar el mensaje y de la

coherencia que el autor dio a su escrito. El mapeo de estos componentes debe llevarse a cabo partiendo del dominio experto hasta identificar los primeros pasos que enfrenta un novato para iniciarse en la ejecución de dicha tarea.

Realizar un ACT que incluyera los componentes mencionados fue un reto para la autora de este trabajo, ya que parecía incompatible conjuntar todos los elementos involucrados de manera jerárquica y ordenada sin excluir algunas tareas sustantivas. Resolver este reto implicó la realización de un mapeo de la ejecución experta en varios niveles de demanda, comenzando por el nivel fragmentario, donde se reconocen las funciones de las palabras en la oración, el global, que permite la comprensión del tema general de un texto; el profundo que permite comprender ideas principales del texto, y finalmente el crítico que permite comprender la intención y posición del autor y utilizar la información leída para otro fin como la redacción de un escrito o la exposición de un tema. Esta acción fue crucial durante la realización del ACT, ya que habilitó la integración de todos los componentes del ACT para poder continuar con la investigación.

Toda vez realizado lo anterior, se llevaron a cabo los análisis correspondientes al contexto de medición, el tipo de conocimientos a evaluar, y de los procesos subyacentes a la ejecución solicitada para cada uno de los niveles de demanda.

Terminado el análisis correspondiente a las tareas del lenguaje, se procedió a analizar las estrategias de aprendizaje y autorregulación que apoyan la realización de cada una de las tareas contempladas, a fin de que dichas estrategias se emplearan y fomentaran de manera gradual, de acuerdo con el nivel de demanda asignado a cada

tarea y respetando la progresión requerida para el uso de las estrategias, por ejemplo; durante el estudio el orden es: a) planeación de las tareas de estudio b) el monitoreo.

De forma similar se procedió con el tipo de lectura y tipo de texto a utilizar; se comenzó con la lectura de familiarización, que permite la comprensión global de un texto apoyándose en un mínimo de elementos, seguida de la lectura de estudio que requiere del análisis del texto para localizar, por ejemplo, la oración principal, siendo la última lectura presentada la de búsqueda, porque requiere de las dos anteriores para localizar información de manera eficiente. Los primeros textos empleados fueron de tipo expositivo, ya que por su estructura impone un menor nivel de dificultad para su comprensión, se continuó con textos narrativos y descriptivos, presentados según el tipo de estructura a revisar en el material, ya que los textos narrativos se prestan mejor para comprender tiempos verbales y los descriptivos ayudan a la comprensión de la función de las palabras dentro de la oración. Aunque algunos elaboradores de materiales tendrían reservas para utilizar textos argumentativos, estos fueron utilizados pronto en la estrategia instruccional ya que los conectores utilizados en dichos textos apoyan la comprensión de la coherencia del texto y la identificación de oraciones complejas.

Con la guía proporcionada por el ACT se elaboró un modelo basado en ejecución experta sobre la comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera, que tomó en cuenta la organización jerárquica de los componentes previamente identificados. La descripción de este acercamiento se describe a continuación.

3.2. Segundo estudio: modelo de la comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera basado en ejecución experta

3.2.1. Objetivo

Diseñar una herramienta instruccional para la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera para estudiantes universitarios.

3.2.2. Materiales

Modelo instruccional, basado en ejecución experta, formado por 12 unidades que persiguen la enseñanza gradual de las estrategias fundamentales que permitan alcanzar una adecuada comprensión de textos escritos en inglés.

Unidad 1: incluyó:

- estrategias de lectura para llevar a cabo la lectura de familiarización, interpretar elementos tipográficos, entonar la lectura de acuerdo a la puntuación, pronunciar algunos sonidos del inglés, identificar cognados;
- estrategias de autorregulación para la aplicación de la autoeficacia;
- organizadores gráficos para simplificar la explicación de las estrategias;
- iconos para ayudar al recuerdo del uso de las estrategias;
- un texto de 118 palabras, llamado “computer cults”, que trata sobre las sectas religiosas que tienen sitios en internet;
- un ejercicio de evaluación de las estrategias aprendidas de cinco preguntas de tipo objetivo.

Unidad 2: Incluyó:

- estrategias de lectura para interpretar elementos iconográficos, localizar el mínimo comunicativo, identificar las palabras clave de un texto;
- estrategias de ensayo para aprender a crear imágenes mentales;

- estrategias de autorregulación para llevar a cabo la elección de objetivos;
- mapas mentales y organizadores de las estrategias presentadas;
- cuatro imágenes para interpretar los elementos iconográficos;
- iconos para recordar la aplicación de estrategias;
- un ejemplo resuelto para guiar el aprendizaje del mínimo comunicativo;
- un texto de práctica dividido en tres partes para localizar el mínimo comunicativo;
- un ejercicio de evaluación de 26 reactivos de complementación.

Unidad 3: Incluyó:

- estrategias de lectura para reconocer el campo semántico de un texto, generar hipótesis, reconocer los referentes y sustitutos, reconocer la voz pasiva, conocer las características del texto narrativo;
- estrategias de ensayo, para apoyar el aprendizaje;
- estrategias de autorregulación para planear actividades de estudio;
- iconos para ayudar al recuerdo del uso de las estrategias;
- mapas conceptuales de las estrategias de lectura;
- ejemplos resueltos, para aprender a usar las estrategias;
- tres textos para practicar las estrategias;
- un ejercicio de evaluación de ocho preguntas de tipo objetivo.

Unidad 4: Incluyó:

- estrategias de lectura para reconocer los tiempos verbales en inglés, los auxiliares y los verbos modales;
- estrategias de autorregulación para aprender a tomar notas;

- iconos para ayudar al recuerdo del uso de las estrategias;
- mapas conceptuales, organizadores gráficos e iconos para recordar el uso de las estrategias;
- un texto sobre biotecnología;
- un ejercicio de evaluación de 10 preguntas de tipo objetivo.

Unidad 5: Incluyó:

- estrategias de lectura para reconocer los verbos compuestos, identificar el tema general de un texto y generar predicciones;
- estrategias de autorregulación para conocer y distinguir las estrategias de estudio, lectura y autorregulación;
- iconos para ayudar al recuerdo del uso de las estrategias;
- mapas conceptuales y organizadores gráficos de las estrategias;
- ejercicio de evaluación de 20 preguntas de tipo objetivo y complementación.

Unidad 6: Incluyó:

- estrategias de lectura para interpretar la relación entre conectores, llevar a cabo inferencias, distinguir oraciones complejas;
- estrategias de autorregulación para aprender a solucionar problemas;
- iconos para ayudar al recuerdo del uso de las estrategias;
- mapas conceptuales y organizadores gráficos de las estrategias;
- un ejercicio de evaluación con ocho preguntas objetivas y cinco de complementación.

Unidad 7: Incluyó:

- estrategias de lectura para comprender los sustantivos compuestos, la formación de palabras en inglés, llevar a cabo inferencias léxicas;
- estrategias de autorregulación para aprender a monitorear el estudio;
- iconos para ayudar al recuerdo del uso de las estrategias;
- mapas conceptuales y organizadores gráficos de las estrategias;
- ejercicio de evaluación con cinco preguntas de complementación.

Unidad 8: Incluyó:

- estrategias de lectura para distinguir los detalles de apoyo de la oración tópico, clasificar la información, llevar a cabo síntesis;
- estrategias de autorregulación para aprender a administrar el tiempo;
- iconos para ayudar al recuerdo del uso de las estrategias;
- mapas conceptuales y organizadores gráficos de las estrategias;
- ejercicio de evaluación con cinco preguntas de complementación;
- ejercicio de evaluación con cinco textos para la localización de la oración tópico de tipo objetivo.

Unidad 9: Incluyó:

- estrategias de lectura para identificar las ideas principales, jerarquizar la información, generalizar la información;
- estrategias de autorregulación para evaluar la eficacia de las técnicas de estudio;
- iconos para ayudar al recuerdo del uso de las estrategias;
- mapas conceptuales y organizadores gráficos de las estrategias;
- ejercicio de evaluación con cinco preguntas de tipo objetivo.

Unidad 10: Incluyó:

- estrategias de lectura para distinguir las relaciones causa–efecto;
- estrategias de autorregulación para la preparación de exámenes;
- iconos para ayudar al recuerdo del uso de las estrategias;
- mapas conceptuales y organizadores gráficos de las estrategias;
- Ejercicio de evaluación con ocho preguntas de tipo objetivo.

Unidad 11: Incluyó:

- estrategias de lectura para distinguir la información factual de la opinión;
- estrategias de autorregulación para la preparación de exámenes;
- iconos para ayudar al recuerdo del uso de las estrategias;
- mapas conceptuales y organizadores gráficos de las estrategias;
- ejercicio de evaluación con diez preguntas de tipo objetivo.

Unidad 12: Incluyó:

- estrategias de lectura para distinguir la información relevante; reconocer la organización textual;
- estrategias de autorregulación para la preparación de exámenes;
- iconos para ayudar al recuerdo del uso de las estrategias;
- mapas conceptuales y organizadores gráficos de las estrategias;
- ejercicio de evaluación con catorce preguntas de tipo objetivo.

3.2.3. Procedimiento

Toda vez identificados los principales componentes gracias al ACT, el siguiente avance fue desarrollar el modelo basado en ejecución experta, que utiliza estrategias

de lectura propias del experto y mapas conceptuales como andamiaje. Dichos materiales están elaborados a partir de la descripción de los componentes de la lengua inglesa, de las estrategias de lectura, de aprendizaje y autorregulación seguidas de mapas conceptuales que proporcionan una visión completa de los componentes modelados. El uso de los mapas conceptuales permitió construir el andamiaje necesario para la comprensión tanto la estructura de la lengua, como de las estrategias, ya que son diagramas bidimensionales que ilustran las conexiones entre los conceptos individuales; tienen tres cualidades fundamentales: estructura jerárquica, diferenciación progresiva y arreglo integrativo.

El modelamiento se planteó a partir de un modelo interactivo de lectura que toma en cuenta tanto el código escrito, como el procesamiento de la información, utilizando tanto las estrategias de bajo nivel (parte operativa de la lectura), como las de alto nivel (procesamiento mental de la información).

La estrategia instruccional incluyó tres tipos de lectura: de familiarización, de estudio y de búsqueda (ver sección 2.7., p. 39).

En vista de que el material de lectura estaba destinado para alumnos universitarios, la estrategia instruccional presentó diversos tipos de texto, de estilo académico, en el inicio con poca extensión y dificultad estructural y alta frecuencia de cognados, que fueron aumentando de extensión y dificultad conforme se desarrollaba el material.

Tabla 3.3. Tabla comparativa de tipos de texto.

| ASPECTOS | DESCRIPTIVOS | NARRATIVOS | EXPOSITIVOS | ARGUMENTATIVOS |
|------------------------|--|---|---|--|
| Intención comunicativa | Representan y sitúan objetos, refieren cómo son. | Relatan hechos, acciones, acontecimientos. | Explican la naturaleza de las cosas. | Expresan opiniones por medio del razonamiento. |
| Patrones | Novelas y cuentos, guías turísticas, libros de viaje, reportajes, diarios. | Noticias periodísticas, novelas y cuentos, textos de historia, biografías, memorias. | Libros de texto y artículos de divulgación; enciclopedias y diccionarios. | Artículos de opinión, crítica de prensa, ensayos. |
| Elementos lingüísticos | Uso de adjetivos, complementos nominales, predicados nominales, adverbios y preposiciones de lugar, figuras retóricas. | Predominancia de verbos, variedad de tiempos, conectores de tiempo, adverbios de lugar. | Conectores de causa y efecto, de numeración, de propósito. | Elementos de razonamiento, conectores de adición, contraste, causalidad y condición. |

3.3. Tercer estudio: validación por jueces del modelo basado en ejecución experta

Inmediatamente después de haber elaborado el modelo anteriormente descrito, éste fue validado por expertos en la enseñanza de la comprensión de lectura.

3.3.1. Objetivo:

Validar mediante jueces el modelo basado en ejecución experta previamente realizado.

3.3.2. Participantes

Participaron en la validación 10 expertos en la enseñanza de la comprensión de lectura, miembros de la planta docente del Centro de Enseñanza de Idiomas de la FES Acatlán.

3.3.3. Materiales

Escala de valoración de contenidos del modelo basado en ejecución experta, es un instrumento de lápiz y papel que presenta los contenidos de la estrategia didáctica, éstos se ordenaron en 11 columnas: código de la lengua, estructura de la lengua,

organización de la información, estrategias de aprendizaje, estrategias de autorregulación, tipo de texto, tipo de lectura, nivel de dominio solicitado, tipo de conocimiento solicitado y relación entre los temas presentados. Se mide el acuerdo o desacuerdo de la inclusión de los temas y el grado de pertinencia en relación con el nivel de dominio exigido a los estudiantes en los exámenes de requisito.

3.3.4. Procedimiento

Se entregó un formato de la escala a cada uno de los jueces y copias del modelo a evaluar. Los jueces revisaron los materiales y los evaluaron, eligieron *acuerdo* o *desacuerdo* si consideraban los contenidos propuestos adecuados o no. Además calificaron la pertinencia de los materiales utilizando una escala de 0 a 3, tomando en cuenta el nivel de dominio exigido a los alumnos para acreditar el examen de requisito de comprensión de lectura en inglés.

3.3.5. Resultados

La tabla 3.4., muestra para cada uno de los componentes valorados por los jueces el valor del estadístico W de Kendall. Este estadístico se seleccionó debido a que permite conocer el nivel de acuerdo existente entre los jueces que analizaron el modelo. En la tabla aparecen tres columnas, la de los componentes analizados y dos con los valores de la W de Kendall para los acuerdos en cuanto presencia de los componentes en el modelo y otra referida a la pertinencia de ese componente según los objetivos que deben ser cubiertos en los cursos de comprensión de lectura en lenguas extranjeras elaborados por la Comisión Interdepartamental de los Cursos de Lectura de Acatlán y aprobados por el H. Consejo Técnico de la Institución.

Tabla 3.4. Tabla comparativa de acuerdos entre jueces.

| Componentes | Presencia del componente | Pertinencia |
|-----------------------------|--|--|
| Código de la lengua | <i>Kendall's W=.630, df =11, p=0.00</i> | <i>Kendall's W=.293, df =23, p=0.07</i> |
| Estructura oracional | <i>Kendall's W=1, df =11, p=0.00</i> | <i>Kendall's W=605, df =23, p=0.00</i> |
| Organización de información | <i>Kendall's W=1, df =11, p=0.00</i> | <i>Kendall's W=570, df =23, p=0.00</i> |
| Estrategias cognitivas | <i>Kendall's W=1, df =11, p=0.00</i> | <i>Kendall's W=431, df =23, p=0.01</i> |
| Estrategias autorregulación | <i>Kendall's W=.200, df =11, p=0.443</i> | <i>Kendall's W=.215, df =23, p=0.362</i> |
| Tipo de texto | <i>Kendall's W=1, df =11, p=0.00</i> | <i>Kendall's W=513, df =23, p=0.00</i> |
| Tipo de lectura | <i>Kendall's W=1, df =11, p=0.00</i> | <i>Kendall's W=793, df =23, p=0.00</i> |
| Nivel de dominio solicitado | <i>Kendall's W=1, df =11, p=0.00</i> | <i>Kendall's W=607, df =21, p=0.00</i> |
| Conocimiento solicitado | <i>Kendall's W=1, df =11, p=0.00</i> | <i>Kendall's W=.200, df =21, p=0.459</i> |
| Relación entre temas | <i>Kendall's W=.200, df =11, p=0.443</i> | <i>Kendall's W=.200, df =23, p=0.457</i> |

Nota: bajos niveles de significancia (menores a .05) indican que al menos una de las variables difiere de las demás.

En lo que respecta a la validación de expertos del modelo de ejecución experta, se encontró lo siguiente; para la mayor parte de los componentes se encontró un acuerdo de Kendall $W=1$ ($gl = 11$), $p=0.00$ excepto en el aspecto código de la lengua que obtuvo un acuerdo de Kendall $W=.630$ ($gl = 11$), $p=0.00$ y relación entre temas con un acuerdo de Kendall $W=.200$ ($gl=11$), $p=0.443$.

Con respecto a la pertinencia, el grado de acuerdo fue bajo para el código de la lengua, las estrategias de autorregulación, el tipo de conocimiento solicitado y la relación entre los temas; fue moderado en estrategias cognitivas y tipo de texto, y marcado en estructura oracional, organización de la información, nivel de dominio solicitado y especialmente en tipo de lectura utilizado.

3.3.6. Discusión

De los resultados obtenidos de la validación se puede observar que aunque el acuerdo fue muy alto con respecto a la elección de contenidos de los materiales el grado de pertinencia en cuanto a las necesidades los estudiantes que requieren presentar el examen de requisito de comprensión de lectura, no se dio el acuerdo

esperado, especialmente en lo que respecta a la enseñanza del código de la lengua, autorregulación y la relación entre los temas, siendo alto en los aspectos de estructura de la lengua, organización de la información y el tipo de conocimiento solicitado. El interés en la estructura de la lengua y organización de la información puede deberse a que los expertos en enseñanza de comprensión de lectura son lingüistas, quienes centran su interés en el funcionamiento estructural de un idioma; de igual manera, para un lingüista la autorregulación y las estrategias de aprendizaje son aspectos no relacionados con el dominio particular de la enseñanza de lenguas.

Con respecto a la falta de acuerdo en la enseñanza del código de la lengua, es factible que se deba a que muchos profesores de comprensión de lectura piensan que el aprendizaje de vocabulario o el uso del diccionario son suficientes para solucionar las dificultades de código del alumno. Sin embargo, uno de los factores que apoyan a la comprensión de la lectura en inglés es la capacidad de inferir el significado de las palabras, que a su vez se relaciona con el conocimiento de los formantes de las palabras. Este aspecto se discutirá más ampliamente al comentar los resultados de la intervención.

3.4. Cuarto estudio: validación empírica de un examen diagnóstico de estrategias de lectura en inglés.

Una vez validados los contenidos de la estrategia didáctica, ésta se probó con un grupo de alumnos. Para poder elegir a los participantes era necesario identificar su nivel de desarrollo de estrategias de lectura en inglés, tanto de alto como de bajo nivel; pues era importante probar los materiales en alumnos novatos en la comprensión de lectura.

Por ello, se construyó un examen diagnóstico de estrategias de lectura en inglés que pudiera discriminar a los buenos lectores de los novatos.

3.4.1. Objetivo

Validar evidencias (puntajes) que hipotéticamente representan constructos subyacentes a examen diagnóstico de estrategias de lectura en inglés compuesto por tres dimensiones: la microestructura, la macroestructura y el procesamiento cognitivo.

3.4.2. Método

3.4.2.1. Participantes

En el estudio participaron 213 estudiantes, hombres y mujeres, de las diferentes licenciaturas de la Facultad de Estudios Profesionales Acatlán, que respondieron de manera voluntaria, bajo procedimiento estandarizado el examen diagnóstico de estrategias de lectura en inglés.

3.4.2.2. Escenario

El examen se aplicó en una página Web, en el sitio de la FES Acatlán, y fue elaborada en un sistema operativo de software libre *Unix*, que utiliza la plataforma *Apache*. El material se diseñó en código Web por medio de la aplicación *Dream Weaver* y las bases de datos se elaboraron con los programas *PHP* y *Mysql*. El material se alojó en una página Web.

3.4.2.3. Instrumentos y equipo

1. Un fragmento de un texto de tipo descriptivo, en lengua inglesa llamado “21st Century Slaves”, explora el tema de las diferentes formas de esclavitud en el siglo XXI que existen en el mundo. Es un texto narrativo que consta de 650 palabras y forma parte

del artículo de portada de la Revista *National Geographic* en inglés, del mes de Septiembre del 2003.

2. Un examen diagnóstico de estrategias de lectura en inglés. Consta de 15 reactivos, de tipo objetivo, que miden tres dimensiones: componente Microestructura conformado por siete reactivos, componente Macroestructura conformado por cinco reactivos y componente Procesamiento Cognitivo solicitado conformado por tres reactivos; los reactivos fueron de tipo objetivo, de correlación de columnas y de opción múltiple con cuatro opciones o tres cuando éstas fueron largas; sólo una opción fue correcta.

La dimensión Microestructura se conformó por componentes de lectura de bajo nivel, que permiten orientarse en la estructura gramatical del enunciado, están relacionados con la parte operativa de la lectura y aseguran la precisión de la comprensión de la faceta lingüística del texto (Dijk & Kintsch, 1983; Pósnik, 2004; García Jurado 1998); en éstos se midieron: a) reconocimiento de la distribución oracional que solicita al alumno que reconozca la función gramatical de las palabras de una oración y escriba su respuesta en un formato de apareamiento en el que se agregaron dos opciones extras como distractores; b) reconocimiento de elementos de cohesión, en que se solicita al alumno reconozca los formantes de una palabra para inferir su significado; c) localización de palabras clave, en la que el alumno debe elegir la opción correcta de tres presentadas, una mostrando las palabras clave resaltadas, otra que sólo resaltaba la primera y última oración del párrafo y otra que sólo resaltaba el sujeto y verbo de las oraciones; d) referencia contextual, habilidad de acercar los referentes con sus correspondientes referidos, en la que el alumno debía elegir de una lista los

referidos correspondientes a los referentes resaltados de un párrafo; e) reconocimiento de elementos de coherencia, en el que el alumno debía elegir el enunciado correcto de cuatro que presentaban en su redacción funciones de conectores (adición, causa, efecto, contraste, etc.) conteniendo tres distractores y una opción correcta de conectores utilizados en el texto y f) localización de oración tópico, en la que el alumno tenía que elegir la oración tópico de un párrafo conteniendo varias oraciones.

La dimensión Macroestructura se conformó por cinco reactivos con componentes de lectura de alto nivel, que presuponen la extracción y generalización de la información presentada en un texto y su interpretación (García Jurado, 1998), en los que se midieron: a) localización de idea principal, en la que el alumno debía elegir la correcta de tres redacciones de idea principal, de acuerdo al texto presentado; b) elaboración de síntesis; en la que el alumno debía elegir una de tres opciones de resumen presentadas; c) ordenamiento de la información, en la que el alumno debía agrupar una serie de sucesos con una serie de individuos según los acontecimientos relatados en el texto; d) reconocimiento de la organización textual, en la que el alumno debía organizar los enunciados que resumían las acciones presentadas en el texto, de acuerdo al orden correcto de eventos presentados en el texto; e) reconocimiento del tipo de texto, en el que el alumno debía elegir la opción correcta de cuatro presentadas (argumentativo, narrativo, expositivo, descriptivo).

La dimensión Procesamiento Cognitivo se conformó con tres reactivos con componentes de operaciones que facilitan la adquisición, el almacenamiento, la recuperación y uso de la información (García Jurado, 2003) y midió lo siguiente: a)

reconocimiento de relaciones de causalidad, en la que el alumno debía decidir de cuatro enunciados que presentaban causas y efectos, cuál correspondía a lo que se preguntaba en el reactivo presentado; b) localización de información factual, en el que se le presentaban tres opciones de hechos presentados en el texto y una opinión para que el alumno eligiera la que no era un hecho y c) generalización de información contenida en el texto en el que el alumno debía elegir la idea central correcta de tres presentadas.

3.4.2.4. Instrucciones

Se pidió a las jefaturas de programa de las licenciaturas de la FES Acatlán, que informarían a los alumnos interesados en tomar un examen diagnóstico de estrategias de lectura en inglés en línea, la fecha y requisitos necesarios para poder inscribirse y presentar el examen. Sólo podían tomar el examen aquellos alumnos regulares, inscritos en una licenciatura impartida en la FES Acatlán y debían contestar el examen en la fecha designada para ello. Se registraron 213 alumnos al examen, entrando a la página de la FESA el día indicado a una hora conveniente para ellos, en la que dispusieran de dos horas para llevar a cabo todo el proceso; ingresaron sus datos generales y respondieron el examen en línea. El alumno ingresó a la página Web de la UNAM- Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán y eligió la liga que lo llevó al examen; al que accedió por medio de una clave de usuario y una contraseña. Antes de realizar el examen llenó el formulario presentado en pantalla con sus datos y los envió a la base de datos utilizando el botón correspondiente. Al recibir sus datos, el sistema presentó en pantalla el texto a leer y el examen. Se pidió a los sustentantes que leyeran el texto que tenían en pantalla y respondieran a las preguntas presentadas. La pantalla

estaba dividida en dos marcos, uno conteniendo el texto y otro las preguntas de examen, logrando así que el alumno pudiera mover el texto y preguntas de manera independiente para tener en pantalla la información que necesitaba. Se les informó a los alumnos que tenían un máximo de 120 minutos para resolver el examen y enviar sus respuestas dando clic en el botón correspondiente, lo que llevaba la información a la base de datos del sistema.

Toda vez desarrollados y validados el modelo de ejecución experta y el examen diagnóstico de estrategias de lectura en inglés, se procedió a realizar un estudio piloto para validar con estudiantes similares a los estudiantes meta los procedimientos a ser utilizados en el estudio final.

En este capítulo serán presentados todos los estudios previos al estudio final, así como la metodología de cada uno de ellos y la metodología del estudio final. Los resultados del estudio final serán presentados en el capítulo siguiente.

Los datos se recogieron al terminar los alumnos el examen y mandar sus respuestas dando clic con el botón correspondiente al final del examen, las respuestas fueron registradas en una base de datos, el examen se calificó automáticamente y los alumnos conocieron sus resultados de inmediato.

3.4.3. Diseño

Con los datos resultantes se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio por medio de modelamiento de ecuaciones estructurales (MEE) que contemplo las siguientes variables:

Dimensión Microestructura que midió:

- reconocimiento de la distribución oracional;
- reconocimiento de elementos de cohesión;

- localización de palabras clave;
- referencia contextual;
- interpretación de elementos de coherencia;
- localización de la Oración tópico.

Dimensión Macroestructura, que midió:

- localización de la idea principal;
- elaboración de síntesis;
- ordenamiento de la información;
- reconocimiento de la organización textual;
- reconocimiento del tipo de texto.

Dimensión Procesamiento Cognitivo, que midió:

- localización de relaciones causales;
- localización de información factual;
- generalización de la información.

Se calcularon los índices de consistencia interna para los ítems que representaron los constructos y por tratarse de datos que se obtuvieron una sola vez, se utilizó alfa de Cronbach (véanse tabla 3.5.).

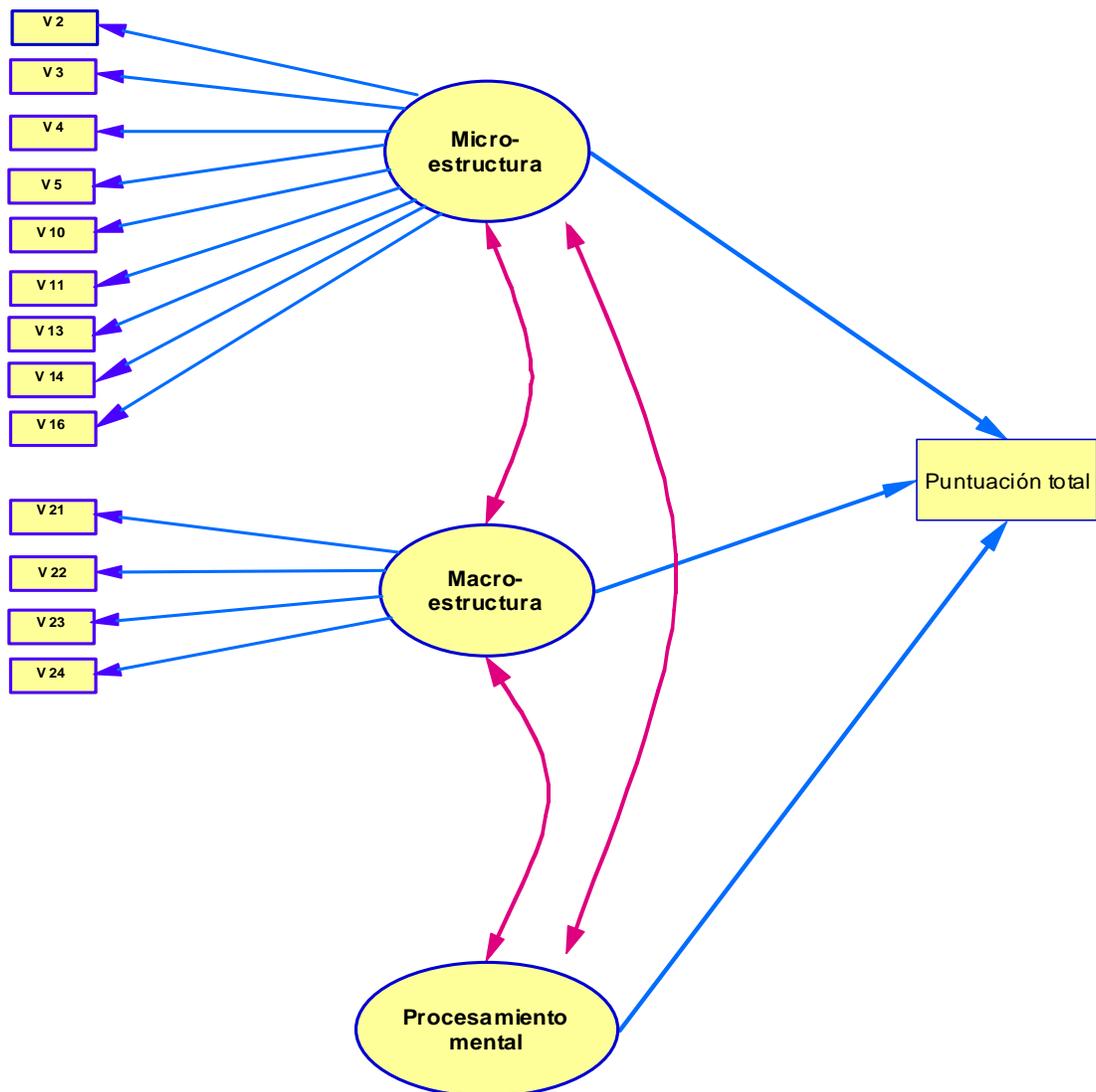
Tabla 3.5. Índice de consistencia interna de las porciones del examen

| |
|---|
| microestructura Alfa = 0.79 (siete reactivos) |
| macroestructura Alfa = 0.67 (cinco reactivos) |
| Procesamiento cognitivo Alfa = 0.52 (tres reactivos) |

3.4.3.1. Especificación del modelo

En la figura 3.1 se presenta el modelo hipotético de relaciones estructurales a través del cual se desean validar los constructos microestructura, macroestructura y procesamiento cognitivo, se teoriza que cada una de las variables observadas está ligada a una variable latente.

Figura 3.1. Modelo teórico



Las variables latentes son los tres constructos y las variables manifiestas o indicadores son las puntuaciones obtenidas en los ítems.

34.4. Resultados

La Figura 3.2. representa gráficamente los resultados obtenidos del modelamiento de ecuaciones estructurales. El modelo quedó construido por las dimensiones microestructura, macroestructura y procesamiento cognitivo, conformados a partir de las variables observadas.

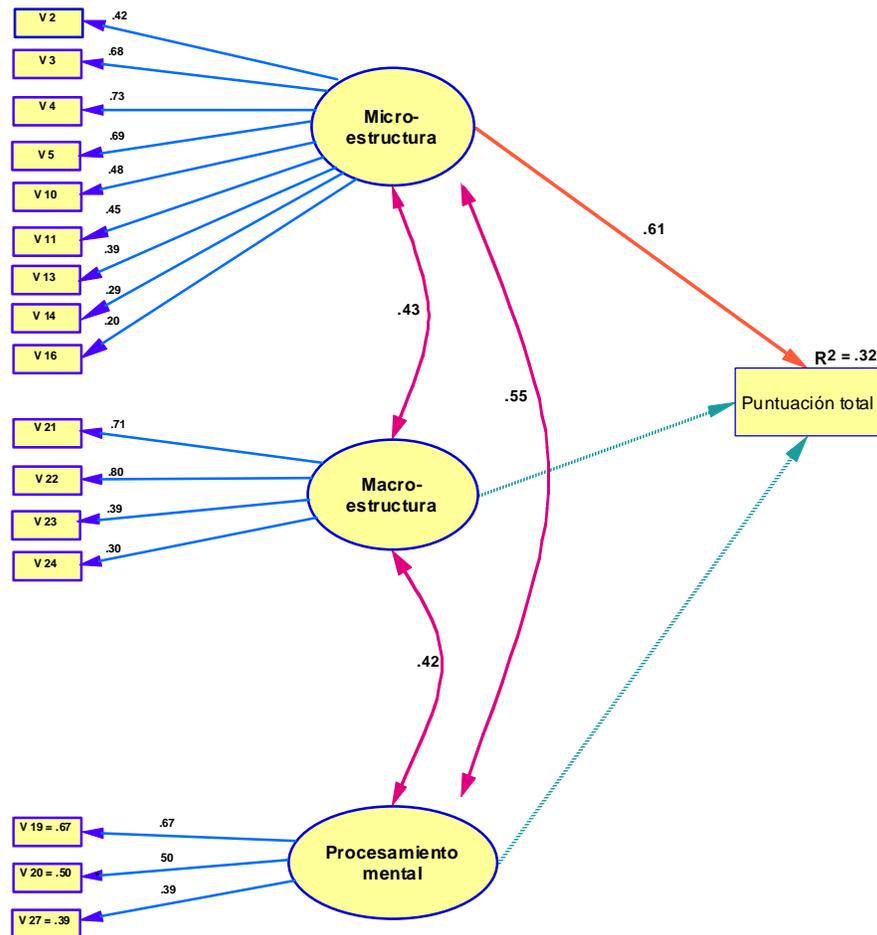
Los pesos factoriales significativos entre cada factor y sus indicadores establecen la validez convergente de cada constructo (Gorsuch, 1983). La validez convergente hace referencia a relaciones altas y significativas entre variables observadas y las variables latentes correspondientes; mientras que la validez discriminante hace referencia a las correlaciones menores y tal vez no significativa entre algunas variables observadas y uno o más factores que no corresponden, según la teoría, con estas variables observadas (Corral, 1995; Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999). Se apoya la validez de constructo cuando la validez convergente y la discriminante son altas y los efectos del método resultan ser menores (Marsh y Grayson, 1995).

Así, se puede establecer que las dimensiones mencionadas poseen validez de constructo convergente. Al buscar validez de constructo discriminante, los constructos macroestructura y procesamiento cognitivo presentan una covarianza baja y no significativa, lo que indica que las ejecuciones de los sustentantes fueron capaces de discriminar entre estos constructos. Así, se puede decir que el modelo tiene validez divergente.

Los resultados mostraron que los indicadores observados de la variable latente Microestructura tuvieron un peso estructural de .61 con respecto al puntaje total del

examen: los indicadores de las variables latentes Macroestructura y Procesamiento cognitivo no tuvieron un peso estructural directo con respecto al puntaje total; sin embargo, la variable latente macroestructura tuvo un peso estructural de .43 con respecto a la microestructura y el procesamiento cognitivo de .42 con respecto a la macroestructura. El procesamiento cognitivo tuvo un peso estructural de .55 con respecto a la microestructura. Los indicadores de bondad de ajuste muestran que los datos respaldan al modelo. La X^2 resultante fue de .127, con 110 gl, asociada a una $p = .12$; el IBBAN fue igual a 0.83, el IBBANN fue de .96 y el IAC, considerado el índice más preciso para la medida de ajuste fue igual a .97. RMSEA fue igual a 0.02. Esto significa que este modelo teórico no es significativamente diferente -en cuanto a poder de explicación- del modelo saturado y es teóricamente plausible (MacCallum y Austin, 2000).

Figura 3.2. Modelo saturado resultado de las ecuaciones estructurales derivadas del examen diagnóstico de estrategias de lectura en inglés



Para el modelo saturado, la X^2 resultante fue de .127, con 110 *gl*, asociada a una $p = .12$; el *IBBAN* fue igual a 0.83, el *IBBANW* fue de .96 y el *IAC*, considerado el índice más preciso para la medida de ajuste fue igual a .97. *RMSEA* fue igual a 0.02. Las líneas discontinuas representan relaciones no significativas.

Variables incluidas en los modelos teórico y saturado.

| V= Variable | |
|------------------------------|------------------------------------|
| V 2 = Cohesión; | V 19 = Causalidad; |
| V 3 = Palabra clave; | V 20 = Información factual; |
| V 4 =Referencia; | V 21 = Ordenamiento; |
| V 5 =Distribución oracional; | V 22 = Ordenamiento; |
| V 10 = Referencia; | V 23 = Ordenamiento; |
| V 11 = Referencia; | V 24 = Ordenamiento; |
| V 13 = Referencia; | V 27 = Generalización; |
| V 14 = Coherencia; | Dimensión Microestructura; |
| V 16 = Oración tópico; | Dimensión Macroestructura; |
| | Dimensión Procesamiento Cognitivo; |
| | Puntuación total |

3.4.5. Discusión

A partir de los resultados obtenidos se pudo obtener factores sobre los componentes a tomar en cuenta durante la comprensión de un texto hipotetizados. El examen diagnóstico de estrategias de lectura en inglés como lengua extranjera se conformó por tres factores, el de microestructura, ligado con las funciones operativas de decodificación y reconocimiento de la lengua inglesa; el de la macroestructura, que corresponde a la estructura global del texto y la forma en que sus partes se relacionan para conformar su coherencia, y el de procesamiento cognitivo, que no está directamente ligado al código escrito sino a las operaciones mentales llevadas a cabo por los alumnos para comprender la información contenida en un escrito.

Los factores identificados explicaron el proceso de responder a este examen cuando el sustentante enfrentó la demanda de “Comprender la microestructura”, la varianza explicada entre sustentantes fue del 61%; el índice de consistencia interna de la microestructura fue la más alta de los tres factores (Alfa = 0.79), en tanto que los índices de consistencia de la macroestructura (Alfa = 0.67) y procesamiento cognitivo (Alfa = 0.52), aunque más bajos, muestran homogeneidad aceptable entre los reactivos que las componen.

En la medida en la que la validez siempre es aproximada como hipótesis -del significado interpretativo deseado a partir de los datos generados por la medición- se hace necesario enfatizar aquí la importancia de generar una cadena de evidencias que ligue la interpretación de los puntajes a la red de teoría e hipótesis que han sido utilizadas para que los datos soporten o refuten la racionalidad de la interpretación de los puntajes de los sustentantes. De ahí que la interpretación de los puntajes deba estar orientada por la naturaleza de los constructos validados, que en el caso particular de este estudio representaría interpretar los puntajes a partir de los resultados obtenidos en las variables correspondientes a las estrategias de comprensión de lectura utilizadas por los examinados.

Los resultados mostraron que existe una correspondencia significativa entre los factores que constituyeron el examen, lo que indica que las tres dimensiones, la microestructura, la macroestructura y el procesamiento cognitivo son fundamentales para la comprensión eficiente de textos, lo que prueba que los modelos interactivos de comprensión de lectura son los que aportan mejores resultados de comprensión, sin embargo, a partir del comportamiento del modelo hipotetizado para la microestructura

requerirá en el futuro inmediato reconsiderar las estrategias de bajo nivel componentes en dicho constructo, para darles más énfasis durante el proceso de comprensión de textos en inglés como lengua extranjera.

Ya conformada la estrategia didáctica se llevó a cabo un estudio piloto que permitió llevar a cabo las correcciones correspondientes para realizar el diseño experimental.

3.5. Quinto estudio: estudio piloto

3.5.1. Objetivo general

Poner a prueba materiales y procedimientos con una muestra de estudiantes similares a la población meta, de manera tal que permitiera hacer correcciones en procedimientos y materiales.

3.5.2. Participantes

A partir de los resultados obtenidos en un examen diagnóstico de estrategias de lectura en inglés tomado por 213 alumnos voluntarios, se eligieron 120 alumnos cuya ejecución en la comprensión de lectura de textos en inglés fue muy pobre.

3.5.3. Escenario:

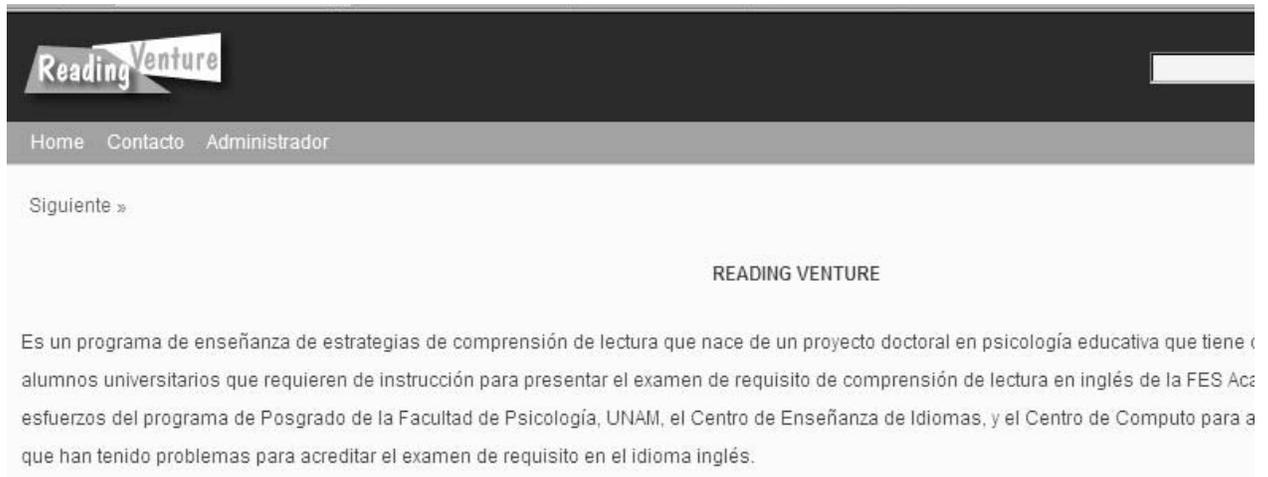
Los materiales se ubicaron en una página Web del sitio de la FES Acatlán, dentro de la sección Academia en Línea, y llevaban el nombre de *Reading Venture*:

Imagen 3.3. Portal de la FES Acatlán



Al seleccionar *Reading Venture*, aparecía en pantalla la hoja de bienvenida, a la derecha se encontraba el botón de ingreso al sistema.

Imagen 3.4. ingreso a la página Web.



El programa de enseñanza se elaboró en un sistema operativo de software libre “Unix”, versión Solaris 9; y utilizó una plataforma “Apache”. El material se diseñó en código Web, por medio de la aplicación “Dream Weaver” y las bases de datos se elaboraron con los programas PHP y Mysql.

3.5.4. Materiales e instrumentos

1. Un examen diagnóstico de estrategias de lectura en inglés. Es un instrumento con preguntas de tipo objetivo y de complementación, constituido por 15 preguntas que miden la pericia con la que los estudiantes utilizan estrategias de lectura en el procesamiento de estrategias de bajo nivel, que incluyen el reconocimiento del mínimo comunicativo, reconocimiento de formantes de las palabras, reconocimiento de las palabras clave, conexión de un referente con su referido, comprensión de conectores, localización de la oración tópico; así como en el procesamiento de estrategias de alto nivel, como son: localización de la idea principal, síntesis de la información, localización de relaciones causales, reconocimiento de la información factual, ordenamiento y jerarquización de la información, reconocimiento de la idea central del texto y reconocimiento del tipo de texto.

2. Un texto de tipo descriptivo, en lengua inglesa

Dicho texto es un fragmento de 650 palabras y proviene del artículo de portada de la Revista *National Geographic* en inglés, del mes de Septiembre del 2003 llamado “21st Century Slaves”, expone el tema de las diferentes formas de esclavitud en el siglo XXI.

3. Un examen diagnóstico de estrategias de lectura en español.

Es un instrumento con preguntas de tipo objetivo y de complementación, constituido por 15 preguntas que se corresponden con las del examen diagnóstico de estrategias de lectura en inglés; miden la pericia con la que los estudiantes utilizan estrategias de lectura de procesamiento de bajo nivel: reconocimiento del mínimo comunicativo, reconocimiento de formantes de las palabras, reconocimiento de las

palabras clave, conexión de un referente con su referido, comprensión de conectores, localización de la oración tópico; y al procesamiento de estrategias de alto nivel, como: localización de la idea principal, síntesis de la información, localización de relaciones causales, reconocimiento de la información factual, ordenamiento y jerarquización de la información, reconocimiento de la idea central del texto y reconocimiento del tipo de texto.

4. Un texto de tipo descriptivo, en lengua materna. El texto es un fragmento de la traducción del artículo “21st Century Slaves”, publicado por la Revista National Geographic en español, del mes de Septiembre del 2003, que consta de 650 palabras.

5. El Inventario de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional, EDAOM¹ (adaptado para destinarse a la lectura en español y en inglés).

Es un instrumento de lápiz y papel que contiene un auto-reporte que consta de 91 reactivos, tipo “Likert” organizados en cuatro subescalas: El inventario fue modificado en dos versiones, una para medir el empleo de estrategias de aprendizaje y autorregulación aplicados a la lectura en lengua inglesa y la otra para medir el empleo de estrategias de aprendizaje y autorregulación aplicados a la lectura en lengua materna y consta de lo siguiente:

- *Estilos de adquisición de información*, compuesta por dos niveles de estrategias de adquisición: siete para las estrategias selectivas y siete para las generativas o profundas.

¹ Castañeda (1995, 1998)

- *Estilos de administración de recursos de memoria*, constituida por dos tipos de estilos: el de recuperación de información ante diversas tareas (estrategias selectivas o generativas para la prebúsqueda, la búsqueda y la posbúsqueda de información), con siete reactivos y el relativo al estilo de recuperar la información durante los exámenes (también pueden ser selectivos o generativos) con siete reactivos.
- *Estilos de procesamiento de la información*, constituidos por dos tipos: el convergente (o reproductivo) y el divergente (o creativo/crítico). Cada estilo de procesamiento está conformado por siete reactivos.
- *Estilos de auto-regulación y de orientación motivacional*, constituidos por componentes relacionados con la Dimensión Persona, la Dimensión Tarea y la Dimensión Materiales. Cada componente se subdivide de la siguiente manera:

5.1. DIMENSIÓN PERSONA: (con 28 reactivos en total)

1. Eficacia percibida: siete reactivos
2. Autonomía percibida: siete reactivos
3. Aprobación externa: siete reactivos
4. Contingencia interna: siete reactivos

5.2. DIMENSIÓN TAREA: con un total de 14 reactivos divididos en:

1. Logro de metas: siete reactivos
2. Orientación a la tarea: siete reactivos

5.3. DIMENSIÓN MATERIALES: con un total de siete reactivos.

En cada uno de los reactivos el estudiante proporciona información acerca de: la estrategia que utiliza para aprender, la frecuencia con que la aplica, el esfuerzo que le supone hacerlo, el resultado que produce como medida subjetiva del nivel de habilidad y las creencias, atribuciones y orientaciones motivacionales que se asocian al estudio. El inventario permite detectar fallas que los estudiantes presentan en su aprendizaje tanto antes de ejecutar una tarea académica determinada en términos de creencias asociadas a ella, como después de haberla ejecutado.

6. Modelo instruccional para comprensión de lectura en inglés basado en ejecución experta

Es un modelo interactivo de lectura compuesto por estrategias de bajo nivel; (parte operativa de la lectura), y de alto nivel, (procesamiento de la información) y por estrategias de aprendizaje y de autorregulación. La intervención se conforma con 12 sesiones de trabajo y para el caso del estudio piloto fue presentada a los alumnos en el contexto de una página Web, accesible desde cualquier tipo de computadora con conexión a Internet.

Las estrategias de lectura bajo nivel son: reconocimiento de palabra clave, campo semántico, combinatoriedad de las palabras dentro del enunciado, elementos tipo e iconográficos, elementos de cohesión y coherencia, localización de oración tópico;

- Las estrategias de lectura de alto nivel son: establecimiento de ideas principales, idea central, tema general, temporalidad, tipo de texto; localización de hipótesis,

información factual, relaciones causales, información relevante; elaboración de inferencias, síntesis, generalizaciones, ordenamiento de la información;

- Estrategias de aprendizaje: ensayo, elaboración y organización;
- Estrategias de autorregulación: medición de la autoeficacia; elección de objetivos, planeación, monitoreo, evaluación, toma de notas, solución de problemas, administración del tiempo, anticipación de exámenes.

Se incluyeron tres tipos de lectura (ver sección 2.5, p. 28):

- Familiarización: permite encontrar el tema general de un texto;
- Estudio: permite una lectura profunda, que rescata lo relevante de un texto.
- Búsqueda: permite localizar información para cumplir con un objetivo de lectura.

Los textos elegidos para los modelos instruccionales caen dentro de las siguientes tipologías textuales:

- expositivo: presenta un tema de forma clara y ordenada;
- narrativo: refieren hechos en un lugar y en un tiempo determinados;
- descriptivo: se formulan objetivamente los elementos que caracterizan un objeto o un proceso;
- argumentativo: se defienden principios o ideas mediante la comparación y contraposición de razonamientos.

La estrategia instruccional contiene cuatro gradientes de complejidad:

- contexto de medición (reconocimiento y recuerdo);
- conocimientos a evaluar: (declarativo y procedimental);
- procesos subyacentes a la ejecución solicitada: (atención, codificación, comprensión, creación, categorización y clasificación, discriminación, esquematización, evaluación, generalización, recuerdo, síntesis, solución de problemas);
- Niveles de ejecución: fragmentaria, global y profunda (ver sección ACT, *procedimiento*, p. 49).

El Modelo basado en ejecución experta fue validado por jueces, se midió el grado de acuerdo utilizando la *W* de Kendall (ver sección Modelo basado en ejecución experta, *resultados*, p. 55).

Unidad 1. incluyó:

- estrategias de lectura para llevar a cabo la lectura de familiarización, interpretar elementos tipográficos, entonar la lectura de acuerdo a la puntuación, pronunciar algunos sonidos del inglés, identificar cognados;
- estrategias de autorregulación para la aplicación de la autoeficacia;
- organizadores gráficos para simplificar la explicación de las estrategias;
- iconos para ayudar al recuerdo del uso de las estrategias,
- un texto de 118 palabras, llamado “computer cults”, que trata sobre las sectas religiosas que tienen sitios en internet;
- un ejercicio de evaluación de las estrategias aprendidas de cinco preguntas de tipo objetivo.

Unidad 2. Incluyó:

- estrategias de lectura para interpretar elementos iconográficos, localizar el mínimo comunicativo, identificar las palabras clave de un texto;
- estrategias de ensayo para aprender a crear imágenes mentales;
- estrategias de autorregulación para llevar a cabo la elección de objetivos;
- mapas mentales y organizadores de las estrategias presentadas;
- cuatro imágenes para interpretar los elementos iconográficos;
- iconos para recordar la aplicación de estrategias;

- un ejemplo resuelto para guiar el aprendizaje del mínimo comunicativo;
- un texto de práctica dividido en tres partes para localizar el mínimo comunicativo;
- un ejercicio de evaluación de 26 reactivos de complementación.

Unidad 3. Incluyó:

- estrategias de lectura para reconocer el campo semántico de un texto, generar hipótesis, reconocer los referentes y sustitutos, reconocer la voz pasiva, conocer las características del texto narrativo;
- estrategias de autorregulación para planear actividades de estudio;
- iconos para ayudar al recuerdo del uso de las estrategias;
- mapas conceptuales de las estrategias de lectura;
- ejemplos resueltos, para aprender a usar las estrategias;
- tres textos para practicar las estrategias;
- un ejercicio de evaluación de ocho preguntas de tipo objetivo.

Unidad 4. Incluyó:

- estrategias de lectura para reconocer los tiempos verbales en inglés, los auxiliares y los verbos modales;
- estrategias de autorregulación para aprender a tomar notas;
- iconos para ayudar al recuerdo del uso de las estrategias;
- mapas conceptuales, organizadores gráficos e iconos para recordar el uso de las estrategias;
- un texto sobre biotecnología;

- un ejercicio de evaluación de 10 preguntas de tipo objetivo.

Unidad 5. Incluyó:

- estrategias de lectura para reconocer los verbos compuestos, identificar el tema general de un texto y generar predicciones.
- Estrategias de autorregulación para conocer y distinguir las estrategias de estudio, lectura y autorregulación;
- Iconos para ayudar al recuerdo del uso de las estrategias,
- Mapas conceptuales y organizadores gráficos de las estrategias.
- Ejercicio de evaluación de 20 preguntas de tipo objetivo y complementación.

Unidad 6. Incluyó:

- estrategias de lectura para interpretar la relación entre conectores, llevar a cabo inferencias, distinguir oraciones complejas.
- estrategias de autorregulación para aprender a solucionar problemas
- iconos para ayudar al recuerdo del uso de las estrategias,
- mapas conceptuales y organizadores gráficos de las estrategias.
- un ejercicio de evaluación con ocho preguntas objetivas y cinco de complementación.

Unidad 7. Incluyó:

- estrategias de lectura para comprender los sustantivos compuestos, la formación de palabras en inglés, llevar a cabo inferencias léxicas.

- estrategias de autorregulación para aprender a monitorear tu estudio
- iconos para ayudar al recuerdo del uso de las estrategias,
- mapas conceptuales y organizadores gráficos de las estrategias.
- ejercicio de evaluación con cinco preguntas de complementación.

Unidad 8. Incluyó:

- estrategias de lectura para distinguir los detalles de apoyo de la oración tópico, clasificar la información, llevar a cabo síntesis;
- estrategias de autorregulación para aprender a administrar el tiempo;
- iconos para ayudar al recuerdo del uso de las estrategias,
- mapas conceptuales y organizadores gráficos de las estrategias.
- ejercicio de evaluación con cinco preguntas de complementación.
- ejercicio de evaluación con cinco textos para la localización de la oración tópico de tipo objetivo.

Unidad 9. Incluyó:

- estrategias de lectura para identificar las ideas principales, jerarquizar la información, generalizar la información.
- estrategias de autorregulación para evaluar la eficacia de las técnicas de estudio;
- iconos para ayudar al recuerdo del uso de las estrategias,
- iconos para ayudar al recuerdo del uso de las estrategias,
- mapas conceptuales y organizadores gráficos de las estrategias.
- ejercicio de evaluación con cinco preguntas de tipo objetivo.

Unidad 10. Incluyó:

- estrategias de lectura para distinguir las relaciones causa–efecto.
- estrategias de autorregulación para la preparación de exámenes
- iconos para ayudar al recuerdo del uso de las estrategias,
- mapas conceptuales y organizadores gráficos de las estrategias.
- ejercicio de evaluación con ocho preguntas de tipo objetivo.

Unidad 11. Incluyó:

- estrategias de lectura para distinguir la información factual de la opinión.
- estrategias de autorregulación para la preparación de exámenes.
- iconos para ayudar al recuerdo del uso de las estrategias,
- mapas conceptuales y organizadores gráficos de las estrategias.
- ejercicio de evaluación con diez preguntas de tipo objetivo.

Unidad 12. Incluyó:

- estrategias de lectura para distinguir la información relevante; reconocer la organización textual
- estrategias de autorregulación para la preparación de exámenes
- iconos para ayudar al recuerdo del uso de las estrategias,
- mapas conceptuales y organizadores gráficos de las estrategias.
- ejercicio de evaluación con catorce preguntas de tipo objetivo.

7. Un examen diagnóstico de estrategias de lectura en inglés de salida

Es un instrumento con preguntas de tipo objetivo y de complementación, constituido por 15 preguntas que miden la pericia con la que los estudiantes utilizan estrategias

de lectura en el procesamiento de estrategias de bajo nivel, que incluyen el reconocimiento del mínimo comunicativo, reconocimiento de formantes de las palabras, reconocimiento de las palabras clave, conexión de un referente con su referido, comprensión de conectores, localización de la oración tópico; así como en el procesamiento de estrategias de alto nivel, como son: localización de la idea principal, síntesis de la información, localización de relaciones causales, reconocimiento de la información factual, ordenamiento y jerarquización de la información, reconocimiento de la idea central del texto y reconocimiento del tipo de texto. Este instrumento será aplicado después de la intervención.

El instrumento será validado por acuerdo entre jueces, miembros de la planta de profesores que imparten los cursos de comprensión de lectura en inglés de la FES Acatlán.

8. Un texto de tipo descriptivo, en lengua inglesa. Llamado “21st Century Slaves”, acerca de las diferentes formas de esclavitud en el siglo XXI. El texto consta de 650 palabras y es parte del artículo de portada de la Revista *National Geographic* en inglés, del mes de Septiembre del 2003.

9. Un examen de salida de estrategias de lectura en español. Es un instrumento con preguntas de tipo objetivo y de complementación, constituido por 15 preguntas que se corresponden con las del instrumento de ejecución en comprensión de lectura en inglés; miden la pericia con la que los estudiantes utilizan estrategias de lectura de procesamiento de bajo nivel como: el reconocimiento del mínimo comunicativo, reconocimiento de formantes de las palabras, reconocimiento de las palabras clave, conexión de un referente con su referido, comprensión de conectores, localización

de la oración tópico; y al procesamiento de estrategias de alto nivel, como son: localización de la idea principal, síntesis de la información, localización de relaciones causales, reconocimiento de la información factual, ordenamiento y jerarquización de la información, reconocimiento de la idea central del texto y reconocimiento del tipo de texto. Este instrumento se aplicará después de la intervención.

10. Un texto de tipo descriptivo, en lengua materna

El texto es un fragmento de la traducción del artículo “21st Century Slaves”, publicado por la Revista *National Geographic* en español, del mes de Septiembre del 2003, que consta de 650 palabras.

3.5.5. Diseño

Para el experimento piloto se usó un diseño de tres grupos independientes, con medidas múltiples y asignación aleatoria del tratamiento a los participantes, donde el grupo experimental recibió la estrategia instruccional, el segundo grupo recibió una variante de la estrategia instruccional que careció de estrategias de aprendizaje y autorregulación y el grupo control sólo recibió los exámenes diagnóstico y el EDAOM.

El objetivo de utilizar este diseño fue identificar los efectos derivados de la utilización del modelo basado en ejecución experta para la comprensión de lo leído en inglés, así como de establecer una asociación entre las variables significativas asociadas a la ejecución evaluada.

La variable independiente para este estudio fue:

El uso de un modelo basado en ejecución experta, como material instruccional para la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés.

Las **variables dependientes** fueron:

- Desempeño en la lectura en lengua materna;
- Desempeño en la lectura en inglés;
- Autorreporte de estrategias de aprendizaje, autorregulación y de lectura.

3.5.6. Procedimiento

De una población de 213 sujetos se tomó una muestra de 129 alumnos seleccionados a partir de un instrumento de ejecución en comprensión de lectura en inglés. Se formaron 3 grupos de manera aleatoria; el primer grupo se le nombró "A", recibió instrumentos de ejecución en inglés, español, autorreportes de estilos de aprendizaje y los modelos basados en ejecución experta, el grupo "B", recibió instrumentos de ejecución en inglés, español, autorreportes de estilos de aprendizaje y otro tipo de tratamiento y el tercer grupo, "C" sólo recibió los instrumentos de ejecución en inglés, español y autorreportes de estilos de aprendizaje.

Los alumnos accedieron a los materiales conectándose al sitio correspondiente, desde una computadora personal. Se mantuvo contacto con ellos por medio de un correo electrónico y un sitio de avisos en la página Web. Toda la información suministrada por los alumnos, tanto datos personales, como las respuestas a exámenes y ejercicios se registró en una base de datos, para tratarse estadísticamente.

Para tener control sobre los usuarios de la página *Web*, utilizaron una clave de acceso personal, su número de cuenta de estudiante universitario.

Se trabajó con tiempos y días preestablecidos para cada etapa.

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo en 18 sesiones, todas vía Internet, con una duración aproximada de una hora a hora y media.

Primera sesión

Se aplicó el instrumento de ejecución en comprensión de lectura en inglés para seleccionar a la población que se inscribirá al curso de comprensión de lectura en inglés. El instrumento de ejecución en comprensión de lectura en inglés se dejó a disposición de los alumnos para que éstos lo respondieran; una vez terminado el examen, mandaron la información por medio de un botón, para ser registrada y evaluada. y sólo fueron aceptados aquellos alumnos que no alcanzaban a pasar el examen (se aceptaron puntajes de 12 o menos puntos de 21 que sumaban el examen). Cuando el alumno era aceptado llenaba una cédula de registro con sus datos y su número de cuenta quedaba registrado como clave de ingreso.

Este examen diagnóstico de estrategias de lectura en inglés fue validado por medio de modelamiento de ecuaciones estructurales (ver sección 3.4.4. p. 72).

Segunda sesión

Se aplicó el examen diagnóstico en español para conocer su ejecución en lengua materna. Los alumnos leerán un texto en español y tendrán que seleccionar las respuestas señalando un botón destinado para ello. En algunos casos tendrán que llenar los espacios correspondientes con las respuestas correctas. Una vez terminado el examen, mandarán la información por medio de un botón, para ser registrada y evaluada.

Tercera sesión

Se aplicó la adaptación a la lectura en lengua materna y en inglés del Inventario de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional, EDAOM, en la primera página se

encuentran las instrucciones, que deberán leer. A continuación deberán elegir las opciones seleccionando un botón según deseen responder, en cada uno de los enunciados. Al terminar de responder el EDAOM, mandarán la información por medio de un botón, para ser registrada y evaluada.

Cuarta sesión a sesión 15

Empleo de la estrategia instruccional conformada de doce sesiones de trabajo que modelan estrategias de lectura de lo simple a lo complejo, así como estrategias de aprendizaje y de autorregulación. Se. Este material se presentó a los alumnos en una página *Web*, al que se pudo acceder desde cualquier tipo de computadora con conexión a la Internet. Los alumnos leyeron y resolvieron los ejercicios y textos presentados, para responder se da clic en el botón correspondiente para guardar la información en la base de datos de la página.

Sesión 16

Los alumnos resolvieron un examen diagnóstico en español, para medir su nivel de avance en el uso de estrategias aplicadas a una lectura en lengua materna, después de la intervención. Las respuestas se seleccionaron dando clic en el botón destinado para ello. Una vez terminado el examen, mandarán la información por medio de un botón, para ser registrada y evaluada.

Sesión 17

Los alumnos resolvieron un examen diagnóstico de estrategias de lectura en inglés, para medir su nivel de avance en el uso de estrategias aplicadas a la lectura. Una vez terminado el examen, mandaron la información por medio de un botón, para ser registrada y evaluada.

Sesión 18

Se aplicó la adaptación a la lectura en lengua materna y en inglés del Inventario de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional, **EDAOM**, para comparar su apreciación sobre la manera en que utilizaba sus estrategias en ambientes de aprendizaje antes y después de la intervención; al terminar de responder el EDAOM, mandaron la información por medio de un botón, para ser registrada y evaluada.

Los datos obtenidos a partir del arreglo experimental se analizaron mediante

- a) Análisis descriptivos de los datos obtenidos;
- b) Pruebas t entre las variables dependientes e independiente;
- c) Regresiones múltiples entre los exámenes diagnósticos y datos de los ejercicios presentados en los materiales de la intervención.

3.5.7. Resultados del estudio piloto

Los resultados del estudio piloto fueron los siguientes:

Ingresaron a la página Web y presentaron el examen diagnóstico de estrategias de lectura en inglés 213 alumnos, de los cuales se tomó una muestra de 120 elegidos a partir de sus resultados (los más bajos) en el examen diagnóstico de estrategias de lectura en inglés (ver p. 56). De estos se asignaron, de manera aleatoria, 43 alumnos al grupo "A", 40 al grupo "B" y 37 al grupo "C". De los 43 alumnos del grupo "A", 21 no accedieron a la página, ocho alumnos desertaron, terminaron 11. De los 40 alumnos del grupo "B" ingresaron, 20, desertaron 16, terminaron 4 y 20 no accedieron a la página. En el grupo "C" no accedieron 19 y desertaron 18 de los 37 alumnos asignados.

Los datos obtenidos se presentan de acuerdo con las preguntas de investigación. El análisis estadístico se realizó mediante el Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 12.0 for MS. A continuación se presentan los datos descriptivos correspondientes a ambos grupos.

TABLA 3.6. datos descriptivos de los instrumentos de ejecución para los grupos "A" (con estrategia instruccional) y "B" (con materiales tradicionales)

| INSTRUMENTOS DE EJECUCIÓN | N | | valores grupo "A" | valores grupo "B" |
|---------------------------|------|----|-------------------|-------------------|
| Pre-examen inglés | B-4 | M | 4.27 | 5.00 |
| | A-11 | DE | 1.272 | .816 |
| Pre-examen español. | B-4 | M | 5.45 | 6.50 |
| | A-11 | DE | 1.036 | .577 |
| Post-examen inglés | B-4 | M | 6.91 | 5.50 |
| | A-11 | DE | .944 | .577 |
| Post-examen español | B-4 | M | 5.09 | 4.50 |
| | A-11 | DE | 1.514 | 1.915 |

Comparando las medias de los participantes del grupo A con las del grupo B se puede apreciar que desde el inicio de la investigación las muestras eran iguales con respecto al pre-examen de inglés y en el pre-examen de español el grupo B mostraba una ventaja ligera. Posterior la aplicación de la intervención en el post-examen de inglés el grupo A muestra una ventaja significativa sobre el grupo B y una ligera ventaja con respecto al post-examen de español.

Los resultados de las pruebas *t* para el grupo "A" se presentan a continuación.

Tabla 3.7. *t* Test para instrumentos de ejecución en inglés del grupo "A"

| INSTRUMENTOS DE EJECUCIÓN | N | <i>t</i> | <i>gl</i> |
|---------------------------|----|----------|-----------|
| Pre-examen inglés | 11 | -7.807* | 10 |
| Post-examen inglés | | | |

****p* < .000**

En la comparación de resultados del pre-examen y post-examen de inglés para el grupo "A", la t fue de -7.807, con $p=.000$. Las medias presentadas son muy significativas para el examen final de inglés.

Tabla 3.8. t Test para instrumentos de ejecución en español del grupo "A"

| INSTRUMENTOS DE EJECUCIÓN | N | t | gl |
|---------------------------|----|------|----|
| Pre-examen español | 11 | .938 | 10 |
| Post-examen español | | | |

En la comparación de resultados del pre-examen y post-examen de español para el grupo A, la t fue de .938, con $p=.371$. Las medias presentadas no son significativas para los exámenes de español.

Tabla 3.9. t Test para autorreportes de estilos de aprendizaje en para la lectura en inglés grupo "A"

| INSTRUMENTOS DE EJECUCIÓN | N | t | gl |
|-----------------------------------|----|--------|----|
| Pre-reporte en lectura en inglés | 11 | -4.547 | 10 |
| Post-reporte en lectura en inglés | | | |

$*p < .001$

En la comparación de resultados de los autorreportes de lectura en inglés previo y posterior a la intervención para el grupo A, la t fue de -4.547, con $p=.001$. Las medias presentadas son muy significativas para los los autorreportes de lectura en inglés previo y posterior a la intervención.

Tabla 3.10. t Test para autorreportes de estilos de aprendizaje para lectura en español grupo A

| INSTRUMENTOS DE EJECUCIÓN | N | t | gl |
|------------------------------------|----|---------|----|
| Pre-reporte de lectura en español | 11 | -3.290* | 10 |
| Post-reporte de lectura en español | | | |

$*p < .008$

En la comparación de resultados de los autorreportes de lectura en español previo y posterior a la intervención para el grupo A, la t fue de -3.290, con $p=.008$.

Las medias presentadas son significativas para los los autorreportes de lectura en español previo y posterior a la intervención.

Los resultados de las pruebas t para el grupo B se presentan a continuación.

Tabla 3.11. t Test para instrumentos de ejecución en inglés del grupo "B"

| INSTRUMENTOS DE EJECUCIÓN | N | t | gl |
|---------------------------|----|--------|------|
| Pre-examen inglés | 11 | -1.000 | 3 |
| Post-examen inglés | | | |

*** $p < .001$**

En la comparación de resultados del pre-examen y post-examen de inglés para el grupo B, la t fue de -1.000, con $p=.001$. Las medias presentadas son muy significativas para el examen final de inglés.

Tabla 3.12. t Test para instrumentos de ejecución en español del grupo B

| INSTRUMENTOS DE EJECUCIÓN | N | t | gl |
|---------------------------|----|-------|------|
| Pre-examen español | 11 | 1.633 | 3 |
| Post-examen español | | | |

En la comparación de resultados del pre-examen y post-examen de español para el grupo B, la t fue de -1.633, con $p=.201$. Las medias presentadas no son significativas para el post-examen de español.

Tabla 3.13. t Test para autorreportes de estilos de aprendizaje en para la lectura en inglés grupo "B"

| INSTRUMENTOS DE EJECUCIÓN | N | t | gl |
|-----------------------------------|---|------|------|
| Pre-reporte en lectura en inglés | 4 | .460 | 3 |
| Post-reporte en lectura en inglés | | | |

En la comparación de resultados de los autorreportes de lectura en inglés previo y posterior a la intervención para el grupo “B”, la t fue de .460, con $p=.677$.

Las medias presentadas no son significativas para los los autorreportes de lectura en inglés previo y posterior a la intervención.

Tabla 3.14. t Test para autorreportes de estilos de aprendizaje para lectura en español grupo “B”

| INSTRUMENTOS DE EJECUCIÓN | N | t | gl |
|-------------------------------------|---|-------|----|
| Pre-reporte de lectura en español | 4 | -.719 | 3 |
| Post- reporte de lectura en español | | | |

En la comparación de resultados de los autorreportes de lectura en español previo y posterior a la intervención para el grupo “B”, la t fue -.719, con $p=.524$.

Las medias presentadas no son significativas para los los autorreportes de lectura en español previo y posterior a la intervención.

Los resultados de las pruebas t para los grupos “A” y “B” se presentan a continuación.

Tabla 3.15. valores de t Test para instrumentos de ejecución en inglés grupos “A” y “B”

| INSTRUMENTOS DE EJECUCIÓN | N | t | gl |
|----------------------------|----|----------|-------|
| Pre-examen inglés grupo A | 11 | 1.298 | 8.61 |
| Pre-examen inglés grupo B | 4 | 1.053 | 13 |
| Post-examen inglés grupo A | 11 | -3.476** | 9.089 |
| Post-examen inglés grupo B | 4 | -2.764* | 13 |

* $p < .016$ ** $p < .007$

Al observar las medias, se puede advertir que en el pre-examen de inglés no se encontraron diferencias significativas entre los grupos “A” y “B”; en el post-examen de inglés, el grupo “A” tiene medias superiores al grupo “B” después del tratamiento.

Tabla 3.16. t Test para instrumentos de ejecución en español grupos "A" y "B"

| INSTRUMENTOS DE EJECUCIÓN | N | t | gl |
|-----------------------------|-------------------|--------------------|-------|
| Pre-examen español grupo A | 11 | 2.458** | 10.01 |
| Pre-examen español grupo B | 4 | 1.885* | 13 |
| Post-examen español grupo A | 11 | -.557 | 4.44 |
| Post-examen español grupo B | 4 | -.626 | 13 |
| | *p <.08 | **p <.03 | |

Las medias de los grupos "A" y "B" muestran ser significativas y superiores en el pre-examen de español, a diferencia del post-examen, en el que no se encuentran diferencias significativas entre ambos grupos, aunque la media del grupo "B" es ligeramente superior a la del "A".

Tabla 3.17. t Test para autorreportes de estilos de aprendizaje para la lectura en inglés grupos "A" y "B"

| INSTRUMENTOS DE EJECUCIÓN | N | t | gl |
|-------------------------------------|--------------------|---------------------|-------|
| Pre-reporte en lectura en inglés A | 11 | 1.038 | 11.89 |
| Pre-reporte en lectura en inglés B | 4 | .741 | 13 |
| Post-reporte de lectura en inglés A | 11 | -2.909** | 12.12 |
| Post-reporte de lectura en inglés B | 4 | -2.057* | 13 |
| | *p <.060 | **p <.013 | |

Las medias de los autorreportes para la lectura en inglés de los grupos "A" y "B" previos a la intervención no muestran diferencias entre los grupos, los autorreportes posteriores a la intervención si, el grupo "A" muestra diferencias significativas mientras que el grupo B, muestra una diferencia poco significativa.

Tabla 3.18. t Test para autorreportes de estilos de aprendizaje para lectura en español grupos "A" y "B"

| INSTRUMENTOS DE EJECUCIÓN | N | t | gl |
|--------------------------------------|--------------------|---------------------|-------|
| Pre-reporte en lectura en español A | 11 | -.797 | 8.50 |
| Pre-reporte en lectura en español B | 4 | -.650 | 13 |
| Post-reporte de lectura en español A | 11 | -3.906** | 12.99 |
| Post-reporte de lectura en español B | 4 | -2.568* | 13 |
| | *p <.023 | **p <.002 | |

Las medias de los autorreportes de lectura en español de los grupos “A” y “B” previos a la intervención no muestran diferencias entre los grupos, los autorreportes posteriores a la intervención si, el grupo “A” muestra una mayor diferencia que el grupo “B”.

3.5.8. Discusión

Un aspecto no esperado de la etapa piloto de esta investigación fue el alto número de alumnos que no intentaron acceder a los materiales y aquellos que desertaron del curso; una parte que explica el fenómeno es la poca preparación que mostró la población para interactuar con un curso en línea; a pesar de que muchos de ellos utilizan la Internet, al acceder a la página del curso ingresaban su clave de acceso pero no daban clic en enviar, por lo que la información no se recibía en la base de datos, muchos otros carecían del equipo y se les dificultaba utilizar un café Internet, otros deseaban comprar un equipo pero no lograron obtenerlo, otros dejaron el curso porque no lograban rescatar el tiempo para ingresar a la página.

De igual manera de presentaron dificultades técnicas, como que al fallar la energía eléctrica (situación frecuente en el Estado de México), el tiempo que tardaba la planta de luz en suministrar la energía era suficiente para que el servidor se desconectara y no se pudiera acceder a la página, ya que había que configurarlo nuevamente. El administrador del servidor de la FES Acatlán no estaba dedicado sólo a administrar el curso en línea, por lo que olvidaba dar de alta las unidades o hacer respaldos de la información, restando motivación a los alumnos que intentaban acceder al material y no lo lograban.

La deserción del grupo control pudo deberse al tiempo que transcurrió entre el tiempo que presentaron los instrumentos de ejecución iniciales y los finales (casi cuatro meses), por lo que ya no accedieron a la página para presentar las evaluaciones finales, perdiéndose así esta valiosa información.

Con respecto al contexto de medición en un ambiente *Web*, se encontraron dificultades para registrar el contexto de recuerdo, ya que las bases de datos comparan las respuestas guardadas en el sistema con las escritas con los alumnos, así si los estudiantes no utilizaban las mismas palabras para responder la base de datos contabilizaba la respuesta como error.

A pesar de las dificultades enfrentadas, los alumnos del grupo “A” que terminaron el curso quedaron satisfechos con lo que aprendieron y tuvieron la oportunidad de presentar un examen extemporáneo de requisito de comprensión de lectura en inglés aplicado por el CEI, logrando aprobarlo.

A partir de la experiencia ganada con el estudio piloto a partir de los comentarios de los alumnos y los resultados obtenidos, se hicieron modificaciones al modelo, aminorando la carga de información de las unidades que lo componen al crear más unidades para ordenar y distribuir la información que se resto al primer modelo.

3.6. Estudio seis: estudio experimental de campo

Tomando en cuenta las dificultades a las que se enfrentaron los alumnos del estudio piloto para acceder a la información y contar con el equipo necesario para estudiar en línea, se decidió impartir de manera presencial la estrategia instruccional a

ser probada en el estudio experimental, siendo los participantes alumnos de licenciatura de la FES Acatlán.

3.6.1. Método

3.6.1.1. Participantes

En este estudio participó una muestra de 73 estudiantes provenientes de las licenciaturas impartidas en la FES Acatlán, entre 18 y 23 años de edad; 30 pertenecientes al grupo control: 7 hombres y 23 mujeres y 43 al grupo experimental: 11 hombres y 32 mujeres. Los participantes colaboraron de manera voluntaria. En el grupo control participaron estudiantes de las licenciaturas de Ciencias Políticas y Administración Pública, Derecho, Diseño Gráfico, Ingeniería Civil, Letras Hispánicas, Matemáticas Aplicadas, Pedagogía, Periodismo, Relaciones Internacionales y Sociología; en el grupo experimental participaron alumnos de la licenciatura de Comunicación.

3.6.1.2. Escenario:

Se utilizaron salones de clases convencionales cuidando que las condiciones de iluminación y ventilación fueran las adecuadas.

3.6.1.3. Materiales e instrumentos para el grupo “A” (experimental)

A. Un examen diagnóstico de estrategias de lectura en inglés. Es un instrumento con preguntas de tipo objetivo y de complementación, constituido por 15 preguntas que miden la pericia con la que los estudiantes utilizan estrategias de lectura en el procesamiento de estrategias de bajo nivel, que incluyen el reconocimiento del mínimo comunicativo, reconocimiento de formantes de las palabras, reconocimiento de las palabras clave, conexión de un referente con su referido, comprensión de

conectores, localización de la oración tópico; así como en el procesamiento de estrategias de alto nivel, como son: localización de la idea principal, síntesis de la información, localización de relaciones causales, reconocimiento de la información factual, ordenamiento y jerarquización de la información, reconocimiento de la idea central del texto y reconocimiento del tipo de texto. El instrumento fue validado por medio de un modelamiento de ecuaciones estructurales.

B. Un texto de tipo descriptivo, en lengua inglesa

Dicho texto, llamado "21st Century Slaves", expone el tema de las diferentes formas de esclavitud en el siglo XXI, el texto consta de 650 palabras y forma parte del artículo de portada de la Revista *National Geographic* en inglés, del mes de Septiembre del 2003.

C. Un examen diagnóstico de estrategias de lectura en español. Es un instrumento con preguntas de tipo objetivo y de complementación, constituido por 15 preguntas que se corresponden con las del examen diagnóstico en inglés; miden la pericia con la que los estudiantes utilizan estrategias de lectura de procesamiento de bajo nivel: reconocimiento del mínimo comunicativo, reconocimiento de formantes de las palabras, reconocimiento de las palabras clave, conexión de un referente con su referido, comprensión de conectores, localización de la oración tópico; y al procesamiento de estrategias de alto nivel, como: localización de la idea principal, síntesis de la información, localización de relaciones causales, reconocimiento de la información factual, ordenamiento y jerarquización de la información, reconocimiento de la idea central del texto y reconocimiento del tipo de texto.

D. Un texto de tipo descriptivo, en lengua materna

El texto es un fragmento de la traducción del artículo “21st Century Slaves”, publicado por la Revista *National Geographic* en español, del mes de Septiembre del 2003, que consta de 650 palabras.

E. El Inventario de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional, EDAOM (adaptado en dos versiones, una para destinarse a la lectura en español y otra para la lectura en inglés).

Es un instrumento de lápiz y papel que contiene un auto-reporte que consta de 91 reactivos, tipo “Likert” organizados en cuatro subescalas: El inventario fue modificado en dos versiones, una para medir el empleo de estrategias de aprendizaje y autorregulación aplicados a la lectura en lengua inglesa y la otra para medir el empleo de estrategias de aprendizaje y autorregulación aplicados a la lectura en lengua materna y consta de lo siguiente:

- Estilos de adquisición de información, compuesta por dos niveles de estrategias de adquisición: siete para las estrategias selectivas y siete para las generativas o profundas.
- Estilos de administración de recursos de memoria, constituida por dos tipos de estilos: el de recuperación de información ante diversas tareas (estrategias selectivas o generativas para la prebúsqueda, la búsqueda y la posbúsqueda de información), con siete reactivos y el relativo al estilo de recuperar la información durante los exámenes (también pueden ser selectivos o generativos) con siete reactivos.
- Estilos de procesamiento de la información, constituidos por dos tipos: el convergente (o reproductivo) y el divergente (o creativo/crítico). Cada estilo de procesamiento está conformado por siete reactivos.

- Estilos de auto-regulación y de orientación motivacional, constituidos por componentes relacionados con la Dimensión Persona, la Dimensión Tarea y la Dimensión Materiales. Cada componente se subdivide de la siguiente manera:

E.1. DIMENSIÓN PERSONA: (con 28 reactivos en total)

1. Eficacia percibida: siete reactivos
2. Autonomía percibida: siete reactivos
3. Aprobación Externa: siete reactivos
4. Contingencia interna: siete reactivos

E.2. DIMENSIÓN TAREA: con un total de 14 reactivos divididos en:

3. Logro de metas: siete reactivos
4. Orientación a la tarea: siete reactivos

E.3. DIMENSIÓN MATERIALES: con un total de siete reactivos.

En cada uno de los reactivos el estudiante proporciona información acerca de: la estrategia que utiliza para aprender, la frecuencia con que la aplica, el esfuerzo que le supone hacerlo, el resultado que produce como medida subjetiva del nivel de habilidad y las creencias, atribuciones y orientaciones motivacionales que se asocian al estudio. El inventario permite detectar fallas que los estudiantes presentan en su aprendizaje tanto antes de ejecutar una tarea académica determinada en términos de creencias asociadas a ella, como después de haberla ejecutado.

F. modelo instruccional basado en ejecución experta para la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés.

Fue validado por acuerdo entre jueces, miembros de la planta de profesores y son elaboradores de materiales para los cursos de comprensión de lectura que se

imparten en la FES Acatlán. Se conformó por 17 sesiones de trabajo que modelan estrategias de lectura de lo simple a lo complejo, así como estrategias de aprendizaje y de autorregulación. Este material se presentó a los alumnos en forma de manual, con textos y ejercicios que se fueron trabajando a lo largo del semestre.

El modelo instruccional parte de un modelo interactivo de lectura que toma en cuenta tanto el código escrito, como el procesamiento de la información, utilizando estrategias de comprensión de lectura de bajo nivel; (parte operativa de la lectura), y de alto nivel, (procesamiento mental de la información) de aprendizaje y de autorregulación, éstas son:

- Comprensión de lectura bajo nivel: reconocimiento de palabra clave, campo semántico, distribución oracional , elementos tipo e iconográficos, elementos de cohesión y coherencia, localización de oración tópico;
- Comprensión de lectura alto nivel: establecimiento de ideas principales, idea central e tema general, temporalidad, tipo de texto; localización de hipótesis, información factual, relaciones causales, información relevante; elaboración de inferencias, síntesis, generalizaciones, ordenamiento de la información;
- Estrategias de aprendizaje: ensayo, elaboración y organización;
- Estrategias de autorregulación: medición de la autoeficacia; elección de objetivos, planeación, monitoreo, evaluación, toma de notas, solución de problemas, administración del tiempo, anticipación de exámenes.

Se incluyeron tres tipos de lectura (ver sección 2.7):

- Familiarización: permite encontrar el tema general de un texto;
- Estudio: permite una lectura profunda, que rescata lo relevante de un texto.

- Búsqueda: permite localizar información para cumplir con un objetivo de lectura.

Los textos elegidos para los modelos instruccionales caen dentro de las siguientes tipologías textuales:

- expositivo: presenta un tema de forma clara y ordenada;
- narrativo: refieren hechos en un lugar y en un tiempo determinados;
- descriptivo: se formulan objetivamente los elementos que caracterizan un objeto o un proceso;
- argumentativo: se defienden principios o ideas mediante la comparación y contraposición de razonamientos.

El material contiene cuatro gradientes de complejidad:

- contexto de medición: (reconocimiento y recuerdo)
- conocimientos a evaluar: (declarativo y procedimental);
- procesos subyacentes a la ejecución solicitada: (atención, codificación, comprensión, creación, categorización y clasificación, discriminación, esquematización, evaluación, generalización, recuerdo, síntesis, solución de problemas).
- ejecución de la tarea: fragmentaria, global y profunda.

De acuerdo con la retroalimentación generada por el estudio piloto, se desarrollaron 17 sesiones. El contenido de las 17 sesiones de trabajo se describe a continuación.

Primera sesión. Incluyó:

- estrategias de lectura para llevar a cabo la lectura de familiarización, interpretar elementos tipográficos, localizar segmentos con sentido a partir de la puntuación, identificar cognados, reconocer sonidos del inglés;
- estrategias de lectura para distinguir las oraciones complejas;
- estrategias de autorregulación para la solución de problemas;
- iconos para ayudar al recuerdo del uso de las estrategias;
- Organizadores avanzados para simplificar la explicación de las estrategias y gráficos para poner en práctica lo aprendido;
- iconos para ayudar al recuerdo del uso de las estrategias,
- Un texto de 118 palabras, de tipo narrativo;
- Un ejercicio de evaluación de las estrategias aprendidas de cinco reactivos de opción múltiple.

Segunda sesión. Incluyó:

- estrategias de lectura para interpretar elementos iconográficos;
- Estrategias de ensayo que fomentan la creación de imágenes mentales;
- estrategias de autorregulación para llevar a cabo la elección de objetivos;
- Organizadores avanzados para simplificar la explicación de las estrategias y gráficos para poner en práctica lo aprendido;
- imágenes para interpretar los elementos iconográficos;
- Iconos para recordar la aplicación de estrategias;
- Un ejemplo resuelto para guiar el aprendizaje del mínimo comunicativo;
- Imágenes para ejercitar la interpretación de información a partir de imágenes;
- Un texto sobre una exhibición de piezas mexicanas de 306 palabras;

- Un ejercicio de evaluación de cinco reactivos de falso-verdadero.

Tercera sesión. Incluyó:

- estrategias de lectura para identificar el campo semántico y las palabras clave de un texto, reconocimiento del mínimo comunicativo; reconocimiento de la voz pasiva.
- Estrategia de autorregulación para planear el tiempo de estudio.
- iconos para ayudar al recuerdo del uso de las estrategias;
- Organizadores avanzados para simplificar la explicación de las estrategias y gráficos para poner en práctica lo aprendido;
- ejemplos resueltos, para aprender a usar las estrategias;
- Un texto de 349 palabras de tipo argumentativo.
- Un ejercicio de evaluación de siete reactivos; tres de ordenamiento y cuatro de falso-verdadero.

Cuarta sesión. Incluyó:

- consolidación para la identificación de cognados, comprender preguntas retóricas, comprender palabras especiales, como seldom, quite, etc.;
- Estrategias de autorregulación para aplicar técnicas atencionales;
- Iconos para ayudar al recuerdo del uso de las estrategias;
- Organizadores gráficos para poner en práctica lo aprendido;
- Un texto de tipo argumentativo de 164 palabras
- Un ejercicio de evaluación con ocho reactivos de falso verdadero.

Quinta sesión. Incluyó:

- estrategias de lectura para reconocer los tiempos verbales e identificar le tema general del texto;
- estrategia de autorregulación para el monitoreo de la forma de estudio;
- iconos para ayudar al recuerdo del uso de las estrategias;
- Organizadores avanzados para simplificar la explicación de las estrategias y gráficos para poner en práctica lo aprendido;
- Un texto de 398 palabras de tipo expositivo.
- Un ejercicio de evaluación de cinco reactivos de falso-verdadero.

Sexta sesión. Incluyó:

- estrategias de lectura para reconocer los verbos modales del inglés, reconocer e interpretar preposiciones.
- estrategias de autorregulación para tomar notas;
- iconos para ayudar al recuerdo del uso de las estrategias;
- Organizadores avanzados para simplificar la explicación de las estrategias y gráficos para poner en práctica lo aprendido;
- Un texto de tipo argumentativo de 266 palabras;
- Un ejercicio de evaluación de 10 reactivos de falso verdadero.

Séptima sesión. Incluyó:

- estrategias de lectura para comprender las palabras compuestas en inglés, general predicciones.;
- estrategias de autorregulación para aprender estrategias de aprendizaje;
- iconos para ayudar al recuerdo del uso de las estrategias;

- Organizadores avanzados para simplificar la explicación de las estrategias y gráficos para poner en práctica lo aprendido;
- Un texto de 480 palabras de tipo expositivo;
- ejercicio de evaluación con ocho preguntas de falso-verdadero.

Octava sesión. Incluyó:

- estrategias de lectura para ordenar, clasificar y jerarquizar información, localizar referentes y sus referidos;
- estrategias de autorregulación para fomentar pensamientos positivos;
- iconos para ayudar al recuerdo del uso de las estrategias;
- Organizadores avanzados para simplificar la explicación de las estrategias y gráficos para poner en práctica lo aprendido;
- Un texto de tipo expositivo de 280 palabras;
- un ejercicio de evaluación de cinco reactivos de falso verdadero.

Novena sesión. Incluyó:

- conocer la formación de palabras en inglés, elaborar inferencias de vocabulario;
- estrategias de autorregulación para fomentar el aprendizaje continuo;
- iconos para ayudar al recuerdo del uso de las estrategias;
- organizadores avanzados para simplificar la explicación de las estrategias y gráficos para poner en práctica lo aprendido;
- un texto argumentativo de 417 palabras;
- ejercicio de evaluación con cinco reactivos de falso-verdadero.

Décima sesión. Incluyó:

- estrategias de lectura para conocer las funciones de los conectores, distinguir las oraciones complejas;
- estrategias de autorregulación para la solución de problemas;
- iconos para ayudar al recuerdo del uso de las estrategias;
- organizadores avanzados para simplificar la explicación de las estrategias y gráficos para poner en práctica lo aprendido;
- dos textos en inglés, uno argumentativo de 135 palabras, otro de tipo expositivo de 207 palabras;
- ejercicio de evaluación con cinco preguntas de complementación.

Décimo primera sesión. Incluyó:

- estrategias de lectura para elaborar una síntesis de la información leída, distinguir la oración tópico de los detalles de apoyo;
- estrategias de autorregulación administrar el tiempo de estudio;
- iconos para ayudar al recuerdo del uso de las estrategias;
- organizadores avanzados para simplificar la explicación de las estrategias y gráficos para poner en práctica lo aprendido;
- seis textos con un total de 450 palabras;
- ejercicio de evaluación con cinco preguntas de tipo objetivo.

Décimo segunda sesión. Incluye:

- estrategias de lectura para identificar las ideas principales;
- estrategias de autorregulación para valorar la eficacia de las estrategias de estudio;
- iconos para ayudar al recuerdo del uso de las estrategias;

- organizadores avanzados para simplificar la explicación de las estrategias y gráficos para poner en práctica lo aprendido;
- un texto de 369 palabras de tipo argumentativo.
- ejercicio de evaluación de cinco reactivos de opción múltiple.

Décimo tercera sesión. Incluyó:

- estrategias de lectura para tomar posición ante una información, realizar inferencias sobre la información leída, generalizar información;
- estrategias de autorregulación para llevar a cabo una argumentación;
- iconos para ayudar al recuerdo del uso de las estrategias;
- organizadores avanzados para simplificar la explicación de las estrategias y gráficos para poner en práctica lo aprendido;
- un texto de 412 palabras de un texto de tipo argumentativo;
- un ejercicio de evaluación de cinco reactivos de falso-verdadero.

Décimo cuarta sesión. Incluyó:

- estrategias de lectura para identificar las relaciones causales;
- estrategias de autorregulación para utilizar estrategias de anticipación de exámenes;
- iconos para ayudar al recuerdo del uso de las estrategias;
- organizadores avanzados para simplificar la explicación de las estrategias y gráficos para poner en práctica lo aprendido;
- un texto de tipo 557 palabras de tipo descriptivo expositivo;
- un ejercicio de evaluación de siete reactivos de falso-verdadero.

Décimo quinta sesión. Incluyó:

- estrategias de lectura para distinguir la información factual de una opinión, distinguir la posición del autor;
- estrategias de autorregulación para la anticipación de exámenes II;
- iconos para ayudar al recuerdo del uso de las estrategias;
- Organizadores avanzados para simplificar la explicación de las estrategias y gráficos para poner en práctica lo aprendido;
- un texto de tipo argumentativo de 502 palabras;
- un ejercicio de evaluación de cinco reactivos de opción múltiple.

Décimo sexta sesión. Incluyó:

- estrategias de lectura para distinguir elaborar mapas conceptuales, reconocer la organización textual, distinguir la información relevante de la irrelevante;
- integración de las estrategias de autorregulación;
- iconos para ayudar al recuerdo del uso de las estrategias;
- organizadores avanzados para simplificar la explicación de las estrategias y gráficos para poner en práctica lo aprendido;
- un texto de 15 párrafos con información sobre una exploración a una zona Inca;
- Ejercicio de evaluación de 13 reactivos de relación de columnas.

Décimo séptima sesión. Incluyó:

- estrategias de lectura para localizar subtemas, identificar la idea central;
- evaluación de estrategias de autorregulación;
- iconos para ayudar al recuerdo del uso de las estrategias;
- organizadores avanzados para simplificar la explicación de las estrategias y gráficos para poner en práctica lo aprendido;

- un texto de 460 palabras de tipo expositivo descriptivo;
- ejercicio de evaluación de cinco reactivos de falso-verdadero.

H. Examen diagnóstico de estrategias de lectura en inglés. Es un instrumento con preguntas de tipo objetivo y de complementación, constituido por 15 preguntas que miden la pericia con la que los estudiantes utilizan estrategias de lectura en el procesamiento de estrategias de bajo nivel, que incluyen el reconocimiento del mínimo comunicativo, reconocimiento de formantes de las palabras, reconocimiento de las palabras clave, conexión de un referente con su referido, comprensión de conectores, localización de la oración tópico; así como en el procesamiento de estrategias de alto nivel, como son: localización de la idea principal, síntesis de la información, localización de relaciones causales, reconocimiento de la información factual, ordenamiento y jerarquización de la información, reconocimiento de la idea central del texto y reconocimiento del tipo de texto. Este instrumento será aplicado después de la intervención.

I. Un texto de tipo descriptivo, en lengua inglesa. Llamado “21st Century Slaves”, acerca de las diferentes formas de esclavitud en el siglo XXI. El texto consta de 650 palabras y es parte del artículo de portada de la Revista *National Geographic* en inglés, del mes de Septiembre del 2003.

J. Un examen diagnóstico de estrategias de lectura en español. Es un instrumento con preguntas de tipo objetivo y de complementación, constituido por 15 preguntas que se corresponden con las del examen diagnóstico en inglés; miden la pericia con la que los estudiantes utilizan estrategias de lectura de procesamiento de bajo nivel

como: el reconocimiento del mínimo comunicativo, reconocimiento de formantes de las palabras, reconocimiento de las palabras clave, conexión de un referente con su referido, comprensión de conectores, localización de la oración tópico; y al procesamiento de estrategias de alto nivel, como son: localización de la idea principal, síntesis de la información, localización de relaciones causales, reconocimiento de la información factual, ordenamiento y jerarquización de la información, reconocimiento de la idea central del texto y reconocimiento del tipo de texto. Este instrumento se aplicará después de la intervención.

K. Un texto de tipo descriptivo, en lengua materna

El texto es un fragmento de la traducción del artículo “21st Century Slaves”, publicado por la Revista *National Geographic* en español, del mes de Septiembre del 2003, que consta de 650 palabras.

3.6.1.4. Materiales e instrumentos para el grupo “B” (control)

A. El mismo examen diagnóstico de estrategias de lectura en inglés aplicado al grupo experimental. Es un instrumento con preguntas de tipo objetivo y de complementación, constituido por 15 preguntas que miden la pericia con la que los estudiantes utilizan estrategias de lectura en el procesamiento de estrategias de bajo nivel, que incluyen el reconocimiento del mínimo comunicativo, reconocimiento de formantes de las palabras, reconocimiento de las palabras clave, conexión de un referente con su referido, comprensión de conectores, localización de la oración tópico; así como en el procesamiento de estrategias de alto nivel, como son: localización de la idea principal, síntesis de la información, localización de relaciones

causales, reconocimiento de la información factual, ordenamiento y jerarquización de la información, reconocimiento de la idea central del texto y reconocimiento del tipo de texto.

El instrumento fue validado por medio de un modelamiento de ecuaciones estructurales (ver p. 77).

B. Un texto de tipo descriptivo, en lengua inglesa

Dicho texto, llamado “21st Century Slaves”, expone el tema de las diferentes formas de esclavitud en el siglo XXI, el texto consta de 650 palabras y forma parte del artículo de portada de la Revista National Geographic en inglés, del mes de Septiembre del 2003.

C. Un examen diagnóstico de estrategias de lectura en español. Es un instrumento con preguntas de tipo objetivo y de complementación, constituido por 15 preguntas que se corresponden con las del examen diagnóstico en inglés; miden la pericia con la que los estudiantes utilizan estrategias de lectura de procesamiento de bajo nivel: reconocimiento del mínimo comunicativo, reconocimiento de formantes de las palabras, reconocimiento de las palabras clave, conexión de un referente con su referido, comprensión de conectores, localización de la oración tópico; y al procesamiento de estrategias de alto nivel, como: localización de la idea principal, síntesis de la información, localización de relaciones causales, reconocimiento de la información factual, ordenamiento y jerarquización de la información, reconocimiento de la idea central del texto y reconocimiento del tipo de texto.

El instrumento será validado por acuerdo entre jueces, miembros de la planta de profesores pertenecientes al Departamento de Español de la FES Acatlán (ver p. 53).

D. Un texto de tipo descriptivo en lengua materna

El texto es un fragmento de la traducción del artículo “21st Century Slaves”, publicado por la Revista *National Geographic* en español, del mes de Septiembre del 2003, que consta de 650 palabras.

E. El Inventario de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional, EDAOM (adaptado en dos versiones, una para destinarse a la lectura en español y otra para la lectura en inglés).

Es un instrumento de lápiz y papel que contiene un auto-reporte que consta de 91 reactivos, tipo “Likert” organizados en cuatro subescalas: El inventario fue modificado en dos versiones, una para medir el empleo de estrategias de aprendizaje y autorregulación aplicados a la lectura en lengua inglesa y la otra para medir el empleo de estrategias de aprendizaje y autorregulación aplicados a la lectura en lengua materna ya descritos en los materiales del grupo experimental.

F. Manual destinado a la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés en los cursos regulares del Departamento de Inglés del CEI Acatlán.

Dicho manual está constituido por seis unidades que se imparten en un semestre conformado por 56 horas. Incluyen lectura: en voz alta, de familiarización, de estudio, estrategias de localización de palabra clave y síntesis. Se utilizó según la frecuencia y temática seguida por los cursos regulares de comprensión de lectura en inglés.

G. Un examen diagnóstico de estrategias de lectura en inglés

Es un instrumento con preguntas de tipo objetivo y de complementación, constituido por 15 preguntas que miden la pericia con la que los estudiantes utilizan estrategias de lectura en el procesamiento de estrategias de bajo nivel, que incluyen el reconocimiento del mínimo comunicativo, reconocimiento de formantes de las palabras, reconocimiento de las palabras clave, conexión de un referente con su referido, comprensión de conectores, localización de la oración tópico; así como en el procesamiento de estrategias de alto nivel, como son: localización de la idea principal, síntesis de la información, localización de relaciones causales, reconocimiento de la información factual, ordenamiento y jerarquización de la información, reconocimiento de la idea central del texto y reconocimiento del tipo de texto. Este instrumento será aplicado después de la intervención.

- H. Un texto de tipo descriptivo, en lengua inglesa.** Llamado “21st Century Slaves”, acerca de las diferentes formas de esclavitud en el siglo XXI. El texto consta de 650 palabras y es parte del artículo de portada de la Revista *National Geographic* en inglés, del mes de Septiembre del 2003.
- I. Un examen diagnóstico de estrategias de lectura en español.** Es un instrumento con preguntas de tipo objetivo y de complementación, constituido por 15 preguntas que se corresponden con las del examen diagnóstico en inglés; miden la pericia con la que los estudiantes utilizan estrategias de lectura de procesamiento de bajo nivel como: el reconocimiento del mínimo comunicativo, reconocimiento de formantes de las palabras, reconocimiento de las palabras clave, conexión de un referente con su referido, comprensión de conectores, localización de la oración tópico; y al procesamiento de estrategias de alto nivel, como son: localización de la idea

principal, síntesis de la información, localización de relaciones causales, reconocimiento de la información factual, ordenamiento y jerarquización de la información, reconocimiento de la idea central del texto y reconocimiento del tipo de texto. Este instrumento se aplicará después de la intervención.

J. Un texto de tipo descriptivo, en lengua materna

El texto es un fragmento de la traducción del artículo “21st Century Slaves”, publicado por la Revista *National Geographic* en español, del mes de Septiembre del 2003, que consta de 650 palabras.

3.6.1.5. Objetivo general

Diseñar, validar y poner a prueba modelos expertos instruccionales que apoyen al estudiante a decodificar la lengua extranjera, por una parte y, por la otra, a modelar la utilización de estrategias de lectura eficientes.

3.6.1.6. Preguntas de investigación

1. ¿Existen efectos diferenciales derivados del tipo de intervención?
2. ¿Difiere la autovaloración de las estrategias de aprendizaje y estilo de orientación motivacional de los alumnos que trabajaron con los materiales tradicionales de los alumnos que recibieron la estrategia instruccional?
3. ¿Qué porciones del modelo explican el proceso de la comprensión de textos académicos escritos en inglés?

3.6.1.7. Hipótesis del proyecto

El efecto derivado de la aplicación de un material didáctico para la enseñanza de la comprensión de lectura que muestre el funcionamiento de la lengua inglesa y que

proporcione estrategias tanto de lectura como de aprendizaje y de autorregulación permitirá a quienes lo utilicen la adquisición de los conocimientos y práctica necesarios y suficientes para leer de manera eficiente en esa lengua a diferencia de quienes utilicen materiales didácticos tradicionales.

3.6.1.8. Variables

Variable independiente

- El uso de modelos expertos como materiales instruccionales para la comprensión de lectura en inglés para inducir en los lectores el uso de las estrategias de alto y bajo nivel apropiadas para mejorar la comprensión de lo leído.

Variables dependientes

- El nivel de ejecución en la comprensión de lectura en inglés posterior a la variable independiente.
- El autorreporte que sobre estrategias cognitivo-afectivo-motivacionales proporcionan los alumnos, en términos de autovaloraciones de estrategias de aprendizaje para lectura en español, posterior a la variable independiente.
- El autorreporte que sobre estrategias cognitivo-afectivo-motivacionales proporcionan los alumnos, en términos de autovaloraciones de estrategias de aprendizaje para lectura en inglés, posterior a la variable independiente.

3.6.2. Diseño

Se utilizó Diseño de dos grupos independientes, no probabilísticos con medidas múltiples.

Se llevó a cabo un experimento de campo en el que el grupo experimental que recibió la intervención diseñada y validada previamente y el grupo control recibió los materiales utilizados en la enseñanza tradicional.

Se utilizó este diseño para poder identificar los efectos derivados de la utilización de los modelos basados en la ejecución experta sobre la comprensión de lo leído en inglés, así como para establecer una comparación entre la ejecución de los alumnos que recibieron la estrategia instruccional y los que recibieron la enseñanza tradicional.

3.6.3. Procedimiento para el grupo “A” (experimental)

Se llevó a cabo un examen diagnóstico de estrategias de lectura en inglés, al que se invitó a los alumnos de la licenciatura de Comunicación de primer y segundo semestre. Se aplicaron 92 exámenes, de los que sólo 59 alumnos fueron seleccionados a partir de su ejecución en el examen (deficiente). De estos alumnos se registraron 54 en el curso. La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo en 25 sesiones; cada sesión duró aproximadamente dos horas. A continuación se describe el procedimiento utilizado y el orden en que se presentaron las sesiones.

Primera sesión

Se aplicó el examen diagnóstico de estrategias de lectura en inglés para seleccionar a la población. Sólo los alumnos que obtuvieron menos de doce puntos de un examen de 21 aciertos fueron aceptados.

Segunda sesión

A los alumnos aceptados se les aplicó el examen diagnóstico en español para conocer su ejecución en lengua materna.

Tercera sesión

Se aplicó la adaptación a la lectura en lengua materna del Inventario de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional, **EDAOM**.

Cuarta sesión

Se aplicó la adaptación a la lectura en inglés del Inventario de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional, **EDAOM**.

Quinta a vigésimo primera sesiones

Se trabajó con el modelo instruccional de ejecución experta.

Sesión 22

Se aplicó la adaptación a la lectura en lengua materna del Inventario de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional, **EDAOM**, para ver si el alumno modificó su percepción sobre la manera en que utiliza sus estrategias en ambientes de aprendizaje.

Sesión 23

Se aplicó la adaptación a la lectura en inglés del Inventario de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional, **EDAOM**, para ver si el alumno modificó su percepción sobre la manera en que utiliza sus estrategias en ambientes de aprendizaje.

Sesión 24

Los alumnos resolvieron un examen diagnóstico en español, para medir su nivel de avance en el uso de estrategias aplicadas a una lectura en lengua materna, después de la intervención.

Sesión 25

Los alumnos resolvieron un examen diagnóstico en inglés, para medir su nivel de avance en el uso de estrategias aplicadas a la lectura en inglés, después de la intervención.

3.6.4. PROCEDIMIENTO GRUPO “B” (CONTROL)

Los alumnos fueron seleccionados por medio de un examen diagnóstico de estrategias de lectura en inglés a partir de su ejecución en el examen (deficiente), correspondiente a la ejecución del grupo A. El grupo B participó de manera voluntaria, y utilizó los mismos instrumentos de evaluación que el grupo A, pero empleó el material tradicional utilizado por el Departamento de Inglés para impartir el curso.

Sesiones 1 a 4

Aplicación de los instrumentos de ejecución de entrada en inglés y español, así como los autorreportes de estilos de aprendizaje y orientación motivacional (**EDAOM**) para lectura en inglés y en español.

Sesiones 5 a 24

Empleo del Manual destinado a la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés en los cursos regulares del Departamento de Inglés del CEI Acatlán.

Dicho manual está constituido por seis unidades que se imparten durante 48 horas en el semestre, y contienen lo siguiente:

Unidad 1.- *Lectura de Familiarización:* Diferenciación de palabras de función y de contenido, reconocimiento de cognados y mínimo comunicativo. Se explican los conceptos y se practican con textos escritos en inglés y ejercicios de comprensión de tipo objetivo y de complementación.

Unidad 2. *Lectura de Estudio:* Uso del Diccionario, reconocimiento de oración simple.

Se explican los conceptos y se practican con textos escritos en inglés y ejercicios de comprensión de tipo objetivo y de complementación.

Unidad 3.- *Tiempos verbales:* presente, pasado y futuro. Se explican los conceptos y se practican con textos escritos en inglés y ejercicios de comprensión de tipo objetivo y de complementación.

Unidad 4.-Revisión de *Lectura de Estudio y de Familiarización.* Se revisan los conceptos y se practican con textos escritos en inglés y ejercicios de comprensión de tipo objetivo y de complementación.

Unidad 5.- *Afijación:* Identificación de vocabulario temático. Identificación de ideas principales. Se explican los conceptos y se practican con textos escritos en inglés y ejercicios de comprensión de tipo objetivo y de complementación.

Unidad 6.- Relación entre dos o más ideas. Identificación de ideas principales. Se explican los conceptos y se practican con textos escritos en inglés y ejercicios de comprensión de tipo objetivo y de complementación.

Las sesiones siguieron la secuencia y calendarización de los cursos regulares de Comprensión de Lectura en Inglés programados por el Centro de Enseñanza de Idiomas.

Sesiones 25 a 28

Aplicación al término del curso de los instrumentos de ejecución de salida en inglés y español así como los autorreportes de estilos de aprendizaje y orientación motivacional (**EDAOM**) para lectura en inglés y en español.

Los datos obtenidos a partir del arreglo experimental se analizaron mediante pruebas “*t*”, para establecer si existían diferencias significativas entre las medias de los grupos de interés en las variables dependientes. También se realizó un análisis de la correlación entre las puntuaciones obtenidas en los instrumentos de ejecución.

Se obtuvieron datos descriptivos e inferenciales, tanto para los instrumentos de ejecución como para los datos de autorreporte de las estrategias de aprendizaje y de los componentes motivacionales.

4. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS Y RESULTADOS DEL ESTUDIO EXPERIMENTAL

De los 54 alumnos inscritos en el grupo "A", sólo terminaron 43, de los 59 alumnos inscritos en el grupo B sólo quedaron 30.

Los datos obtenidos se presentan de acuerdo con las preguntas de investigación. El análisis estadístico se realizó mediante el Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 12.0 for *MS.Windows* A continuación se presentan los datos descriptivos correspondientes a ambos grupos.

La primera pregunta de investigación plantea lo siguiente:

1. ¿Existen efectos diferenciales derivados del tipo de intervención?

TABLA 4.1. DATOS DESCRIPTIVOS DE LOS INSTRUMENTOS DE EJECUCIÓN PARA LOS GRUPOS EXPERIMENTAL "A" (con intervención) Y CONTROL "B" (enseñanza tradicional)

| INSTRUMENTOS DE EJECUCIÓN | | VALORES Grupo Experimental "A" | VALORES Grupo "B" |
|---------------------------|----|--------------------------------|-------------------|
| Pre-examen inglés | M | 8.1 | 7.9 |
| | DE | 2.3 | 3.0 |
| Pre-examen español. | M | 12.1 | 12.7 |
| | DE | 3.6 | 3.6 |
| Post-examen inglés | M | 12.4 | 9.7 |
| | DE | 2.5 | 2.7 |
| Post-examen español | M | 9.6 | 9.7 |
| | DE | 2.8 | 2.9 |

Las medias del grupo experimental y del control muestran una gran similitud en el pre-examen de inglés, por lo que se puede sugerir que no había diferencia entre los grupos antes de iniciar el experimento.

En el post-examen de inglés se observa un aumento más marcado en la media del grupo experimental que en la del grupo "B", sin embargo, se observa una disminución

en las medias del post-examen de español en ambos grupos, siendo las medias de los grupos control y experimental muy similares.

Para observar si existían diferencias entre la ejecución de los exámenes de entrada y salida en inglés y español se corrieron pruebas *t*.

Tabla 4.2. t Test para instrumentos de ejecución en inglés del grupo “A”

| INSTRUMENTOS DE EJECUCIÓN | N | M | DE | <i>t</i> | gl |
|---------------------------|----|------|-----|----------|----|
| Pre-examen inglés | 43 | 8.1 | 2.3 | -8.057 | 42 |
| Post-examen inglés | 43 | 12.4 | 2.5 | | |
| <u>*p <.000</u> | | | | | |

En la comparación de resultados del pre-examen y post-examen de inglés para el grupo A, la *t* fue de -8.057, con $p=.000$

Las medias presentadas son muy significativas para el examen final de inglés.

Tabla 4.3. t Test para instrumentos de ejecución en español del grupo “A”

| INSTRUMENTOS DE EJECUCIÓN | N | M | DE | <i>t</i> | gl |
|---------------------------|----|------|-----|----------|----|
| Pre-examen español | 43 | 12.1 | 3.6 | 2.673* | 42 |
| Post-examen español | 43 | 9.6 | 2.8 | | |
| <u>*p <.011</u> | | | | | |

En la comparación de resultados del pre-examen y post-examen de español para el grupo A, la *t* fue de 2.673, con $p=.011$. Las medias presentadas son significativas para los exámenes de español. Los resultados de las pruebas *t* para el grupo B se presentan a continuación.

Tabla 4.4. t Test para instrumentos de ejecución en inglés del grupo “B”

| INSTRUMENTOS DE EJECUCIÓN | N | M | DE | <i>t</i> | gl |
|---------------------------|----|-----|-----|----------|----|
| Pre-examen inglés | 54 | 7.9 | 3 | -2.908 | 29 |
| Post-examen inglés | 30 | 9.7 | 2.0 | | |
| *<i>p</i> <.006 | | | | | |

En la comparación de resultados del pre-examen y post-examen de inglés para el grupo B, la *t* fue de -2.908, con *p*=.006. Las medias presentadas son muy significativas para el post-examen de inglés.

Tabla 4.5. t Test para instrumentos de ejecución en español del grupo “B”

| INSTRUMENTOS DE EJECUCIÓN | N | M | DE | <i>t</i> | gl |
|---------------------------|----|------|-----|----------|----|
| Pre-examen español | 54 | 12.7 | 3.6 | -.026 | 29 |
| Post-examen español | 30 | 9.7 | 2.9 | | |

En la comparación de resultados del pre-examen y post-examen de español para el grupo B, la *t* fue de -.026, con *p*=.979. Las medias presentadas no son significativas para el examen final de español.

Los resultados de las pruebas *t* para los grupo A y B se presentan a continuación.

Tabla 4.6. t Test para instrumentos de ejecución en inglés grupos “A” y “B”

| INSTRUMENTOS DE EJECUCIÓN | N | M | DE | <i>t</i> | gl |
|----------------------------|----|----------------------------|-----|----------|------|
| Pre-examen inglés grupo A | 43 | 8.1 | 2.3 | -.500 | 94.9 |
| Pre-examen inglés grupo B | 54 | 7.9 | 3.0 | -.486 | 95 |
| Post-examen inglés grupo A | 43 | 12.4 | 2.5 | -4.349** | 59.3 |
| Post-examen inglés grupo B | 30 | 9.7 | 2.9 | -4.409* | 71 |
| *<i>p</i> <.000 | | **<i>p</i> <.000 | | | |

Al observar las medias, se puede advertir que en el pre-examen de inglés no se encontraron diferencias significativas entre los grupos “A” y “B”; en el post examen de

inglés, el grupo “A” tiene medias superiores al grupo “B” después del tratamiento. Cabe hacer notar que ambos grupos aprendieron.

Tabla 4.7. t test para instrumentos de ejecución en español grupos “A” y “B”

| INSTRUMENTOS DE EJECUCIÓN | N | M | DE | t | gl |
|-----------------------------|----|------|-----|-------|------|
| Pre-examen español grupo A | 43 | 12.1 | 3.6 | -.025 | 54.9 |
| Pre-examen español grupo B | 54 | 12.7 | 3.6 | -.026 | .71 |
| Post-examen español grupo A | 43 | 9.6 | 2.8 | .075 | 61.2 |
| Post-examen español grupo B | 30 | 9.7 | 2.9 | .076 | 71 |

Las medias de los grupos A y B no son significativas ni en el pre-examen ni en el post-examen de español.

La segunda pregunta de investigación plantea lo siguiente:

- ¿Difiere la autovaloración de las estrategias de aprendizaje y estilo de orientación motivacional de los alumnos que trabajaron con los materiales tradicionales de los alumnos que recibieron la estrategia instruccional?

Los resultados de las pruebas *t* para los grupos “A” y “B” sobre los reportes de autovaloración de estilos de aprendizaje se presentan a continuación.

Tabla 4.8. t test para autorreportes de estilos de aprendizaje en para la lectura en inglés grupo “A”

| INSTRUMENTOS DE EJECUCIÓN | N | t | gl |
|-----------------------------------|----|---------|----|
| Pre-reporte en lectura en inglés | 43 | -4.511* | 42 |
| Post-reporte en lectura en inglés | | | |

*** $p < .000$**

En la comparación de resultados de los autorreportes de lectura en inglés previo y posterior a la intervención para el grupo “A” fue muy significativa, la *t* fue de -4.511, con $p=.000$.

Las medias presentadas son muy significativas para los autorreportes de lectura en inglés previo y posterior a la intervención.

Tabla 4.9. t test para autorreportes de estilos de aprendizaje para lectura en español grupo "A"

| INSTRUMENTOS DE EJECUCIÓN | N | t | gl |
|-------------------------------------|----|--------|----|
| Pre-reporte de lectura en español | 43 | -1.887 | 42 |
| Post- reporte de lectura en español | | | |

En la comparación de resultados de los autorreportes de lectura en español previo y posterior a la intervención para el grupo "A", la t fue de -1.887, con $p=.066$.

Las medias presentadas no son significativas para los autorreportes de lectura en español previo y posterior a la intervención.

Tabla 4.10 t test para autorreportes de estilos de aprendizaje en para la lectura en inglés grupo B

| INSTRUMENTOS DE EJECUCIÓN | N | t | gl |
|-----------------------------------|----|---------|----|
| Pre-reporte en lectura en inglés | 30 | -2.908* | 29 |
| Post-reporte en lectura en inglés | | | |

$p < .006$

En la comparación de resultados de los autorreportes de lectura en inglés previo y posterior a la intervención para el grupo "B", la t fue de -2.908, con $p=.006$.

Las medias presentadas son significativas para los los autorreportes de lectura en inglés previo y posterior a la intervención.

Tabla 4.11. t Test para autorreportes de estilos de aprendizaje para lectura en español grupo "B"

| INSTRUMENTOS DE EJECUCIÓN | N | t | gl |
|------------------------------------|----|-------|----|
| Pre-reporte de lectura en español | 30 | -.026 | 29 |
| Post-reporte de lectura en español | | | |

En la comparación de resultados de los autorreportes de lectura en español previo y posterior a la intervención para el grupo "B", la t fue $-.719$, con $p=.979$.

Las medias presentadas no son significativas para los los autorreportes de lectura en español previo y posterior a la intervención.

Tabla 4.12. t test para autorreportes de estilos de aprendizaje para la lectura en inglés grupos "A" y "B"

| INSTRUMENTOS DE EJECUCIÓN | N | t | gl |
|-------------------------------------|----|----------|------|
| Pre-reporte en lectura en inglés A | 43 | $-.891$ | 87.6 |
| Pre-reporte en lectura en inglés B | 48 | $-.892$ | 89 |
| Post-reporte de lectura en inglés A | 43 | -1.876 | 73.8 |
| Post-reporte de lectura en inglés B | 30 | -1.889 | 0.62 |

Las medias de los autorreportes para la lectura en inglés de los grupos "A" y "B" previos a la intervención no muestran diferencias entre los grupos, los autorreportes posteriores a la intervención muestran una diferencia poco significativa de $p=.06$ en ambos casos.

Tabla 4.13. t test para autorreportes de estilos de aprendizaje para lectura en español grupos "A" y "B"

| Autorreportes estilos de aprendizaje | N | t | gl |
|--------------------------------------|----|----------|------|
| Pre-reporte en lectura en español A | 43 | $.208$ | 87.9 |
| Pre-reporte en lectura en español B | 48 | $.206$ | 89 |
| Post-reporte de lectura en español A | 43 | -1.269 | 73.8 |
| Post-reporte de lectura en español B | 30 | -1.281 | 80 |

Las medias de los autorreportes de lectura en español de los grupos “A” y “B” previos y posteriores a la intervención no muestran diferencias entre los grupos.

Tercera pregunta de investigación

La siguiente pregunta de investigación fue:

3. ¿Qué porciones del modelo explican el proceso de la comprensión de textos académicos escritos en inglés?

A continuación se muestra la regresión efectuada con los datos del grupo A entre el post-examen y los puntajes obtenidos en las evaluaciones de las partes del modelo instruccional.

Tabla 4.14. Porciones predictoras del modelo instruccional

| Porción del modelo | | | <i>gl</i> | <i>F</i> |
|--------------------|--------------|---------|-----------|----------|
| Unidad 12 | Entre grupos | 44.825 | 1 | 8.283** |
| | Intra-grupos | 221.872 | 41 | |
| | total | 266.698 | 42 | |
| Unidad 9 | Entre grupos | 67.002 | 2 | 6.710* |
| | Intra-grupos | 199.696 | 40 | |
| | Total | 266.698 | 42 | |

**** $p < .006$** *** $p < .003$**

Se llevó a cabo una regresión *stepwise* para buscar que partes del tratamiento explican la varianza del puntaje total de la postprueba de inglés:

El análisis mostró que dos porciones del modelo explicaban la varianza del puntaje total de la post-prueba, la unidad 12 seguida de la unidad 9.

Tabla 4.16. Resumen del modelo explicativo

| Porción del modelo | R² | gl | F |
|---------------------------|----------------------|-----------|----------|
| Unidad 12 | .168 | 41 | 8.283** |
| Unidad 9 | .251 | 40 | 4.442* |

**** $p < .006$ * $p < .041$**

El resumen del modelo mostró que la unidad 12 (identificación de la idea principal), explicó el 16 % de la variancia del puntaje total del post-examen por sí sola, mientras que la unidad 9 (inferencia de vocabulario) aumentaba este valor, para explicar el 25 % de la varianza total del puntaje del examen.

A partir de los resultados obtenidos en este estudio experimental, a continuación se presenta la discusión.

DISCUSIÓN

En esta investigación, tomando en cuenta los planteamientos que conforman el marco teórico, interesó diseñar un modelo instruccional basado en la ejecución experta sobre la comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera, que fomentara en estudiantes universitarios el uso de estrategias de lectura, de aprendizaje y de autorregulación.

Para tal propósito, se plantearon tres preguntas de investigación, que exploraron: 1) los efectos diferenciales derivados del tipo de de intervención utilizada, 2) las diferencias de autovaloración de estrategias de aprendizaje y estilo de orientación motivacional a partir del tipo de materiales utilizados y 3) la búsqueda de aquellas porciones del modelo que explican el proceso de comprensión de textos en inglés.

La primera pregunta de investigación, cuyo objetivo específico fue poner a prueba un modelo basado en ejecución experta para la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera , buscó encontrar el papel que juega la metodología de la enseñanza de la comprensión de lectura utilizada en esta investigación, comparada con la metodología tradicional de enseñanza de la comprensión de lectura y en que medida dicha metodología logra apoyar al éxito de los alumnos que la utilizaron.

Los resultados reflejaron diferencias significativas en los exámenes diagnóstico (especialmente en el post-examen de inglés) entre el grupo A (experimental) y B (control) a favor del primero, que utilizó el modelo instruccional.

La literatura registra casos similares, como el de Duke (2001), que manifiesta que la enseñanza de la comprensión de lectura se favorece cuando se enseña a utilizar las estrategias de comprensión de manera explícita y cuando se crean ambientes que alientan la comprensión de textos. Salataci (2002), constató que la enseñanza de estrategias de lectura en inglés, de manera explícita, tuvo un efecto positivo en la comprensión de lectura de los alumnos, advertido en los resultados de instrumentos de ejecución aplicados.

A pesar de que los resultados estadísticos obtenidos en esta investigación muestran que los modelos instruccionales fomentaron en alumnos un mejor empleo de estrategias utilizadas para la comprensión de textos académicos, debido a las características de la impartición de clases de la institución en la que se llevó a cabo el estudio no fue posible lograr un diseño de muestras aleatorias, por tal motivo, este hallazgo debe ser tomado con reservas.

La siguiente pregunta, que condujo a la exploración de las autovaloraciones de los estudiantes de los grupos experimental y control sobre los estilos de aprendizaje y componentes cognitivo-afectivo-motivacionales asociados al aprendizaje y uso de estrategias de lectura en inglés; mostró en el análisis estadístico que se dieron diferencias significativas entre las medidas de entrada y las de salida en ambos grupos en lo que respecta a la lectura en inglés, aunque se puede señalar que la diferencia para el grupo experimental fue mayor. Duke (2001) encontró que la comprensión de lectura de los alumnos mejora cuando el profesor proporciona instrucción explícita en el uso de estrategias de comprensión.

En lo que respecta a los autorreportes para lectura en español, éstos no mostraron diferencias significativas, ni intragrupos ni entre grupos.

La tercera pregunta de investigación indaga que porciones del modelo instruccional son las más significativas en la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera. El modelo estadístico de regresión muestra que son dos las porciones que predicen el éxito de los estudiantes en el aprendizaje de la comprensión de lectura; la unidad 12, que trata de la identificación de la idea principal. Esta es una estrategia de alto nivel que requiere del dominio de varias habilidades, entre ellas llevar a cabo la discriminación de la información relevante, la capacidad de sintetizar información, el reconocimiento de las oraciones tópico contenidas en el texto y la capacidad de integrar la información contenida en éstas. Por supuesto también demanda la comprensión de los conceptos contenidos en éstas, lo que implica la habilidad para comprender e inferir vocabulario.

Lo anterior permite inferir por qué la otra porción que predice el éxito en la comprensión de lectura es la inferencia de vocabulario, tema tratado en la unidad 9. La capacidad de inferir el significado de las palabras es de gran ayuda en el proceso de la comprensión, ya que permite el apoyo en aspectos como el reconocimiento de los formantes de las palabras, la identificación de los cognados y la capacidad de utilizar el contexto en que se encuentra la palabra para deducir su significado.

Estos resultados apoyan lo encontrado en la validación del examen diagnóstico de estrategias de lectura en inglés, en el que la microestructura juega un papel preponderante en la comprensión de lectura en inglés, y la macroestructura interviene indirectamente a través del procesamiento cognitivo.

Las aportaciones derivadas de este estudio se comentarán en el apartado de conclusiones.

CONCLUSIONES

Esta investigación permitió aportar algunos desarrollos en el campo de la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera; uno de ellos fue el diseño de un modelo instruccional basado en ejecución experta elaborado a partir de un análisis cognitivo de tareas. Aunque existen modelos basados en ejecución experta, estos se derivan de la observación directa del experto ejecutando la tarea, en nuestro caso, la ejecución experta se obtuvo de la revisión de la literatura en la que se describen aquellos aspectos fundamentales del proceso de comprensión de lectura que los expertos son capaces de llevar a cabo gracias a sus niveles de pericia (ver secciones 2.11. y 2.12, capítulo 2). Las características del ACT permitieron la organización y jerarquización de las tareas sustantivas en la comprensión de lectura, proporcionando también el tipo de conocimiento demandado y los procesos mentales utilizados, entre otros aspectos, a partir de los niveles de pericia requeridos para llevar a cabo la tarea. Asimismo permitió establecer que estrategias de aprendizaje y autorregulación eran más apropiadas para la tarea demandada.

El mismo ACT permitió la elaboración de examen diagnóstico de estrategias de lectura en inglés, que medió los contenidos del modelo instruccional, que al ser validado por medio de Modelamiento de ecuaciones estructurales confirma la validez de constructo.

Dicho análisis mostró la importancia de la microestructura en la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera. Aunque estudios similares (Pósnik, 2004) encuentran que los alumnos que leen en inglés como lengua extranjera tienden a recordar mejor la macroestructura del texto, sin embargo, estos estudios se

realizaron con estudiantes que estudiaron una licenciatura en enseñanza del inglés, por lo que el la lengua no resultaba un reto para ellos. En nuestro caso, el estudio se efectuó con aquellos alumnos que no tenían conocimientos suficientes para entender un texto en inglés, lo que explica la importancia de la microestructura en la comprensión de textos para estos alumnos. Este hecho nos hace considerar la importancia que representa la comprensión del código del inglés para aquellos que no son nativo-hablantes de esa lengua e implica que debe darse mayor énfasis a la enseñanza de esta habilidad, ya que una vez desarrollada, favorece el empleo de las estrategias correspondientes a la macroestructura, (decodificación de la estructura general del texto) y del procesamiento cognitivo necesario para apropiarse de la información extraída de la lectura.

Aunque los resultados mostraron que hay una asociación significativa entre los tres factores, que confirma que los modelos interactivos de lectura (que dependen tanto de la comprensión del código de la lengua como del procesamiento cognitivo que permite interpretar la información) rinden mejores resultados para la comprensión de textos que los modelos seriales (que sólo prestan atención a la comprensión del código o del procesamiento de la información según el tipo de modelo).

A partir de los datos obtenidos en el modelo saturado de ecuaciones estructurales (ver sección 3.4, capítulo 3), se puede inferir la importancia de dar mayor énfasis a la comprensión de los componentes de la microestructura durante la lectura de textos escritos en inglés como lengua extranjera; lo que apoyará al no nativo-hablante del inglés a comprender el funcionamiento del código y así desarrollar sus habilidades de lectura de manera eficiente.

Los resultados obtenidos en este trabajo de investigación muestran que la enseñanza explícita de estrategias de lectura en inglés, aunada al fomento del empleo de estrategias de aprendizaje y autorregulación tuvo un efecto positivo en la ejecución de la comprensión de lectura de textos en inglés en aquellos alumnos sujetos al programa de intervención. Se puede concluir que el uso de modelaje de la ejecución experta para el desarrollo de estrategias instruccionales permite a los estudiantes desarrollar el conocimiento procedimental, consolidar el conceptual y fomentar la motivación a través del fomento de las estrategias de autorregulación

Finalmente el modelo instruccional explicó un 25 por ciento de la varianza del puntaje final con dos porciones del mismo; la inferencia de vocabulario y la identificación de la idea principal, un componente de estrategias de bajo nivel y uno de alto, lo que apoyará a un mejor desarrollo de ejercicios para el fomento del uso de estrategias, dirigidos a los aspectos que resultan más eficientes en el proceso de comprensión de textos.

A pesar de que el estudio piloto de esta investigación cumplía con los requisitos de aleatoriedad de sujetos en los grupos y contaba con variantes de intervención, la pérdida de sujetos debido a problemas técnicos del sistema y a la falta de entrenamiento en el uso de herramientas tecnológicas por parte de los alumnos no permitió alcanzar los resultados esperados.

Asimismo, en el estudio experimental presencial no se logró tener muestras aleatorias debido a las normas establecidas en el Centro de Enseñanza de Idiomas para la apertura de grupos e inscripción de los alumnos, lo que restringe los resultados a la población en la que fueron utilizados. De igual manera sólo se pudo contar con un

grupo experimental y un control que recibió la enseñanza tradicional, ya que el resto de los grupos del Departamento de Inglés debía cumplir con el programa aprobado por el Consejo Técnico de la Institución.

Lo anterior invita a replicar el estudio, buscando tener las mejores condiciones; además de trabajar en la optimización de las porciones del modelo para ajustarlas a lo encontrado en la investigación, desarrollando más ejercicios en los aspectos más significativos del modelo instruccional.

Aunque no de manera directa, también se puede inferir que los cursos de comprensión de lectura proporcionan a los estudiantes herramientas para utilizar estrategias que les permitan extraer la información relevante de textos de una manera más eficiente que los cursos de cuatro habilidades, donde la lectura suele verse como un apoyo para la práctica de estructuras gramaticales revisadas en clase. Esto se pudo ver en la revisión efectuada (ver sección 1.2. del capítulo 1), donde se observa un menor número de alumnos aprobados en los exámenes de requisito extemporáneos de comprensión de lectura que estudian cursos de cuatro habilidades, a diferencia de los alumnos que cursan los de comprensión de lectura. Aunque no se hizo un estudio formal de estos datos, sería recomendable sugerir a las autoridades del Centro de Enseñanza de Idiomas que se hiciera un estudio sobre los porcentajes de estudiantes de ambos cursos que presentan los exámenes extemporáneos de comprensión de lectura.

Otro aporte de esta investigación fue la implementación tecnológica para la enseñanza de la comprensión de lectura en línea; este escenario instruccional ofrece posibilidades interesantes, siempre y cuando se estudien las condiciones adecuadas para

implementarlo evitando la pérdida de sujetos. Los niveles de deserción del material diseñado en esta investigación fueron el resultado de a) los estudiantes no supieron como o no pudieron acceder a la página del curso debido al desconocimiento del uso de la tecnología o b) falta de recursos como una computadora o acceso a Internet.

Se puede pensar que la interacción hombre-computadora nacida de los videojuegos y de la navegación por Internet puede ser una ventaja cuando se estudia un curso en línea; pero este entrenamiento no desarrolla las habilidades necesarias para estudiar en un curso en línea. Estas habilidades consisten en leer y comprender instrucciones, organizar el tiempo de estudio y solucionar problemas y buscar información específica, cuando se carece de estas habilidades en un sistema de autoaprendizaje se presenta la deserción. Los informes acerca de los niveles de deserción en diferentes estudios difieren en gran medida; Forrester (2000) reporta niveles del 70% al 80%, Meister (2002), Flood (2002) and Frankola (2001) calculan la deserción entre un 50% a un 60%, mientras que Diaz (2000) and Carr (2000) la colocan entre el 20% y el 60%.

En lo que respecta a este estudio, el grupo experimental sufrió una deserción del 75%; del total de la población inscrita el 50% nunca ingresó a la página y el 25% abandonó el curso. En el grupo "B" tampoco ingresó el 50% de los estudiantes inscritos y el 40% abandonó el curso. En el grupo "C" la deserción fue del 100%.

EL nivel de deserción fue menor en el grupo experimental, y el análisis estadístico mostró que el nivel de aprovechamiento fue mayor. También el análisis estadístico del EDAOM mostró una mejora significativa en el incremento de la motivación. Pensamos que este resultado se debió al modelamiento de las estrategias de autorregulación, que

mejoró la organización del tiempo de los estudiantes así como sus habilidades de estudio.

Otro factor que afectó los resultados fue el nivel de interacción entre el tutor y los estudiantes. La interacción debe ser constante, de otra forma el sentimiento de abandono que perciben los estudiantes puede generar la deserción de los cursos.

La retroalimentación obtenida de los alumnos por medio de sus correos electrónicos nos indicó que los materiales deben estar correctamente diseñados, no deben ser demasiado largos debido a que deben ser trabajados en una pantalla de computadora. Deben modelar el punto a aprender y deben ser atractivos y generar interés en los estudiantes.

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación, se sugieren medidas preventivas para disminuir los niveles de deserción, como el uso de tutoriales para explicar la organización de los materiales y la forma de estudiarlos, facilitar la comunicación con los tutores por medio de diferentes vías, chats, foros, correos electrónicos y de ser posible, comunicación en tiempo real; facilitar la retroalimentación de las autoevaluaciones, para que los estudiantes puedan comparar su trabajo con las respuestas proporcionadas en el material y practicar de manera repetitiva aquello que no comprende a cabalidad.

A fin de utilizar este escenario será necesario buscar la manera de seleccionar a los sujetos que posean las habilidades necesarias para utilizar la tecnología como herramienta de aprendizaje. También será necesario seleccionar sujetos que cuenten con habilidades de autoaprendizaje, ya que los cursos en línea, aunque ofrecen la ventaja de permitir que el alumno decida cuándo y cómo estudiar, carecen del apoyo presencial del profesor que ayuda al alumno a anclarse en la tarea a realizar.

REFERENCIAS

- Anderson, J. R. (1982). Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review*, 89, (4), 369-406)
- Anderson, N. (1999). *Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies*. Boston: Heinle y Heinle.
- Biggs, J.B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Boekaerts, M. (1995). Self-regulated Learning: Bridging the Gap Between Metacognitive and Metamotivation Theories. *Educational Psychologist*, 30(4), 195-200.
- Britton, B. K., Glynn, S. M., Meyer, B. J. F., & Penland, M. J. (1982). Effects of text structure on use of cognitive capacity during reading. *Journal of Educational Psychology*, 74, 51–61.
- Cano, F. & Justicia, F. (1996). Los procesos y las estrategias de aprendizaje. En *Psicología de la Instrucción. Vol 2: componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje escolar*. EUB. Barcelona.
- Castañeda, S. ((2002). *Fundamentos teóricos y técnicos de la medición cognitiva de resultados de aprendizaje*. Monografía. Facultad de Psicología, Posgrado. México, D. F. UNAM.
- Castañeda, S. (2001). Evaluación y fomento de la comprensión estratégica de textos. En Aldo Bazán R. (Ed.), *Enseñanza y Evaluación de la lectura y la escritura: algunos aportes de la investigación en Psicología*, (pp. 227-263), México: Instituto Tecnológico de Sonora. ISBN: 970-92889-1.
- Castañeda, S. (1998). Estado del arte de la evaluación y el fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas. En Castañeda, S. *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas. Perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI*. Colección "Problemas Educativos de México". México: UNAM/CONACYT/Porrúa.17–158.
- Castañeda, S. (1995). *El Inventario de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional. Manual y Reporte técnico*. Posgrado de la Facultad de Psicología. México: UNAM
- Castañeda, S. (1986). Validación de un sistema de análisis de textos instruccionales de carácter científico. Reporte técnico y prepublicación interna del Depto. de Psicología General Experimental del Posgrado de la facultad de Psicología de la UNAM.

- Castañeda, S. y Martínez, R. (1999). Enseñanza y Aprendizaje Estratégicos. Modelo integral de evaluación e instrucción. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 4, 251–278.
- Castañeda, S. y López, M. (1989). La psicología del aprendizaje escolar. En: S. Castañeda y M. López, (Eds.). *La Psicología cognoscitiva del aprendizaje. Aprendiendo a Aprender*. (pp. 25–56). México: UNAM.
- Castañeda, S., López, M. & Romero, J. (1987). Understanding the role of five induced learning strategies in science textbook comprehension. *Journal of Experimental Education*, 55, 3. pp. 125-130.
- Castañeda, S., López, M., Castro, L., & Heman, A. (1985). Estructuración del conocimiento. Resúmenes del *IV Congreso Mexicano de Psicología*, 5 a 8 de octubre, 1985.
- CELE–UNAM (s/f). Proyectos terminados. 1997–2001. Descargado de <http://www.cele.unam.mx>.
- Chase, W. & Simon, H. (1973). The mind's eye in chess. En Chase, W. (ed.), *Visual information processing*. New York: Academic Press. Pp. 215-281.
- Coiro, J. (2003). Reading Comprehension on the Internet: Expanding Our Understanding of Reading Comprehension to Encompass New Literacies. Descargado de <http://www.readingonline.org/electronic/rt/2-03> Column/index.html.
- Corral, V. (1995). Modelos de variables latentes para la investigación conductual, *Acta comportamentalia*, 3, 171-190.
- Cummins, J. (1984) *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- De Corte, E. (1999). Una nueva concepción de la enseñanza y el aprendizaje para el Siglo XXI. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*. 4, 229-250.
- De Jong, F. (1990). Cognitive and Metacognitive Processes of Self Regulated Learning. En Pieters, J.M, et. al. *Research on Computer Based Instruction*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 81-100.
- Dijk, T. A. Van. and Kintsch W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press. Inc.
- Druckman, D., and R.A. Bjork, Eds. (1991). *In the Mind's Eye: Enhancing Human Performance*. Committee on Techniques for the Enhancement of Human Performance, National Research Council. Washington, D.C.: National Academy Press.

- Dufresne, R., Leonard, W. y Gerace, W. (1995). Model of Knowledge, Cognition and Learning. Umass Physics Education Research Group. Descargado de [http://www.expert%20models\Model%](http://www.expert%20models\Model%20models).
- EduTEKA (2003). Estudio Internacional de Competencia en Lectura. Edición 18(4) Oct 18-31. Descargado de www.eduteka.org/. Consultado en línea 29/10/03.
- Entwistle, N. (1992). Student learning and study strategies. In B.R. Clark & G. Neave *The Encyclopedia of Higher Education*. Oxford, Pergamon. Pp. 1,730-1,740.
- Ericsson, K. y Lehmann, A (1996). Expert and Exceptional Performance: Evidence of Maximal Adaptation to Task Constraints. *Annual Reviews Psychol.* 47:273-305.
- Feng, X., & Mokhtari, K. (1998). Reading Easy and Difficult Texts in English and Chinese: Strategy Use by Native Speakers of Chinese. *Asian Journal of English Language Teaching*, 8, 19-40.
- García Jurado, R. (2003). Factores instruccionales que inciden en el aprendizaje de la comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera en alumnos de la UNAM, Campus Acatlán. Tesis de maestría. Facultad de Psicología, UNAM.
- García Jurado, R. (1998). Tres aspectos fundamentales en la enseñanza de lenguas extranjeras. En Castañeda, S. *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas. Perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI*. Colección Problemas Educativos de México. México: UNAM/CONACYT, Miguel Ángel Porrúa. Pp. 507–535.
- Greeno, J. G. (1977). Process of understanding in problem solving. En N. J. Castellan, D. B. Pisoni & G. R. Potts (Eds.), *Cognitive theory* (vol. 2). N. J.: LEA
- González, D. (1999). Un modelo estructural de desempeño escolar en estudiantes de licenciatura. Tesis doctoral. Facultad de Psicología, UNAM.
- Graves, B., & Frederiksen, C. (1991). Literary expertise in the description of a fictional narrative. North-Holland - Elsevier Science Publishers, 20, 1-26.
- Guevara, G. (1991) México: Un país de reprobados. *Nexos* (162), Junio.
- Inui, K., Fujita, A., Takahashi, T., Iida, R., Iwakura, T. (2003). Text simplification for reading assistance: A project note. In Proceedings of the Second International Workshop on Paraphrasing, pages 9–16.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. & Black, W. (1999). *Análisis Multivariante*. España: Prentice Hall Iberia.
- Kintsch, W. (1992). How Readers Construct Situation Models for Stories: The Role of Syntactic Cues and Causal Inferences. En Healy, A. F., Kosslyn, S. M. y Shiffrin,

R.M. (eds.), *From learning processes to cognitive processes: Essays in honor of William K. Estes*, vol. 2. New Jersey: Erlbaum, Hillsdale. Pp. 261-278.

Learning strategies database (n.d.). Center for Advancement of Learning. Muskingum College. Retrieved July 9, 2008, from: <http://www.muskingum.edu/~cal/database/general/reading.html#Strategies>.

Marsh, H. W. & Grayson, D. (1995), Latent variable models of multitrait-multimethod data, en R. Hoyle (Ed.), *Structural Equation Modeling: concepts, issues, and applications* (pp. 177-198). California: SAGE Publications, Inc.

Mullis, I.; Martin, M.; Gonzalez, E. y Kennedy, A. (Mayo 10, 2003). Estudio Internacional de Competencia en Lectura. *EDUTEKA*, Edición 17, Descargado: de <http://www.eduteka.org/EstudioPirls2001.php>.

OCDE (2003). *Reading for Change. Performance and Engagement across countries*. Results from PISA 2000. Executive Summary. Organization for Economic Co-operation and Development.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies*. Boston: Heinle & Heinle.

Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.

Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1986). Interactive teaching to promote independent learning from text. *Reading Teacher*, 39, 771-777.

Pintrich, P. (2002) The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching and Assessing. *Theory into Practice*, Volume 41, Number 4, Autumn.

Pintrich, P. (1998). El papel de la motivación en el aprendizaje académico autorregulado. En Castañeda, S. *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas. Perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI*. Colección "Problemas Educativos de México". México: UNAM/CONACYT/Porrúa. Pp. 229-262.

Pintrich, P. R., & De Groot, V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.

Pósnik, V. (2004) foreign language reading comprehension: text representation and the effects of text explicitness and reading ability. Thesis submitted to fulfill the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Linguistics. Available in World Wide Web: http://baru.ibict.br/tede-ibict/tde_arquivos/1/TDE-2004-12-10T12:31:29Z-55/Publico/OK%20-%20VeraLuciaPosnikRolloff.pdf. Search: October 2005.

- Redding, R. (1992). A standard procedure for conducting cognitive task analysis. Human Technology, Inc.
- Redding, R. (1989). Perspectives on Cognitive Task-Analysis: The State of the Art. Proceedings of the Human Factors Society. 33rd Annual Meeting.
- Richman, H., Gobet, F., Staszewski, J., Simon, H., 1996). Perceptual and Memory Processes in the Acquisition of Expert Performance: The EPAM Model. En Ericsson, K., *The road to excellence: the acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Salataci, R. & Akyel, A. (2002). Possible Effects of Strategy Instruction on L1 and L2 Reading. [en línea] http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April_2002/salataci/salataci.html *Reading in a Foreign Language*. Vol. 14, (1). [Consulta: enero15 2003].
- Schunk, D.H., & Zimmerman. B.J. (Eds.) (1994). *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications*. Hillsdale, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension*. California: RAND Corporation.
- Schunk, D. y Ertmer, P. (2000). Self-Regulation and Academic Learning. Self-Efficacy Enhancing Interventions. En Boekaerts, M.; Pintrich, P.; Zeidner, M. (Eds). *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press. 631-649.
- Schoenfeld, A. (1985). *Mathematical problem solving*. Nueva York: Academic Press.
- Schwarz, M.& Flammer, A. (1981). Text Structure and Title. Effects on Comprehension and Recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 20, pp. 61-66.
- Silberstein, Sandra (1987). "Let's Take Another Look at Reading: Twenty five years of reading instruction", en *English Teaching Forum*, XXV, (4) (Oct. 1987), 28-35.
- Teachernet (2003) Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS). Descargado de (<http://www.teachernet.gov.uk/educationoverview/international/pirls>). Consultado en línea 29/10/03.
- Tirado, S. F. (1986). La crítica situación de la Educación Básica en México. *Ciencia y Desarrollo*, 71. México, 81-94.
- UNESCO (julio, 2003a). Estudiantes latinoamericanos muestran serias deficiencias de educación. Descargado de www.unesco.cl/noticias/especial/. Consultado en línea 29/10/03.

- UNESCO (2003b). Aptitudes básicas para el mundo de mañana. Otros resultados del proyecto PISA 2000, resumen Ejecutivo. UNESCO, Instituto de estadística.
- Urias, V. (2003). La aneregogía en la comprensión del inglés. Descargado de <http://www.uaim.edu.mx/articulos/la%2520aneregogia%2520en%2520la%2520comprensión%2520del%2520ingles.htm>. Consultado el 05/11/03.
- van den Broek, P. (1989). The effects of causal structure on the comprehension of narratives: implications for education. *Reading Psychology: an International Quarterly*, 10, 19-44.
- Vargas, R. (s/f). *El fracaso en la enseñanza de la lectura. Las experiencias*. Descargado de <http://atzimba.crefal.edu.mx/nimce/diskette/rvargas2.rtf>. Consultado el 05/11/03.
- Weinstein, C.E., & Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. En M.Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 3 15-327). New York, NY: Macmillan,
- Weinstein, C.; Powdrill, L.; Husman, J.; Roska, L.; Dierking, D. (1998a). En Castañeda, S. *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas. Perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI*. Colección "Problemas Educativos de México". México: UNAM/CONACYT/Porrúa. Pp. 197-228.
- Weinstein, C. y Meyer, D. (1998b). Implicaciones de la Psicología cognitiva en la aplicación de pruebas: contribuciones a partir del trabajo realizado en estrategias de aprendizaje. En Wittrock, M y Baker, E.. *Text and Cognition*. Barcelona: Paidós.
- Weinstein, C.; Zimmerman, S. y Palmer, D. (1988). Assessing Learning Strategies: The Design and Development of the LASSI. En Weinstein, C; Goetz, E. y Alexander, P. *Learning and Study Strategies*. San Diego: Academic Press. Pp. 25-40.
- Whiting, P. (1993). How difficult can reading be? *Parent & Citizen*. 44 (4),pp.12-18.
- Wouters, P., Paas, F., & van Merriënboer, J. (2004). Observational learning from multimedia based expert models: The relation between modality, pacing and segmentation. Proceedings of the first joint meeting of the EARLI SIGs "Instructional Design" and "Learning and Instruction with Computers" (pp. 250-255).
- Yang, Y. (2002). Reassessing readers' comprehension monitoring. *Reading in a foreign Language*, Vol. 14, Number 1, April.
- Zimmerman, B. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. En Zimmerman, B. y Schunk, H. (Ed.) *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum associates, Inc.

Zimmerman, B. (1986). Development of self-regulated learning: Which are the key sub-processes? *Contemporary Educational Psychology*, 16, 307–313.

ANEXOS

ANEXO I

**Análisis cognitivo de estrategias de
lectura**

ANÁLISIS COGNITIVO DE ESTRATEGIAS DE LECTURA

| CRITERIO DE EJECUCIÓN: | FRAGMENTARIA SUPERFICIAL PROFUNDA CRÍTICA | Complejidad de la estrategia en tipo de lectura | | | | Complejidad de la estrategia en tipo de texto | | | | Conocimiento | | | Contexto | | Proceso Utilizado |
|--|--|---|---|---|---|---|---|---|---|--------------|-----|-----|----------|----|-------------------|
| | ESTRATEGIA | F | E | B | O | E | N | D | A | Dec | Pro | Est | R1 | R2 | |
| | | A (alta) o B (baja) | | | | A (alta) o B (baja) | | | | | | | | | |
| INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN A TRAVÉS DE LA COMPRESIÓN DEL CÓDIGO | | | | | | | | | | | | | | | |
| RECONOCIMIENTO LÉXICO | | | | | | | | | | | | | | | |
| Reconocimiento de palabras de función y contenido | | | | | | | | | | | | | | | |
| PRODUCCIÓN DE ELEMENTOS FONÉTICOS | | | | | | | | | | | | | | | |
| Interpretación y uso de la pausación | | | | | | | | | | | | | | | |
| Interpretación y uso de la entonación | | | | | | | | | | | | | | | |
| Interpretación y uso de la acentuación | | | | | | | | | | | | | | | |
| Interpretación de la puntuación | | | | | | | | | | | | | | | |
| INFERENCIA DE VOCABULARIO | | | | | | | | | | | | | | | |
| Reconocimiento de formantes | | | | | | | | | | | | | | | |
| Reconocimiento de cognados / falsos | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ubicación de significado por contexto | | | | | | | | | | | | | | | |
| Uso del diccionario | | | | | | | | | | | | | | | |
| LOCALIZACIÓN DEL MÍNIMO COMUNICATIVO | | | | | | | | | | | | | | | |
| Discriminación de extensores | | | | | | | | | | | | | | | |
| Reconocimiento de sustantivos | | | | | | | | | | | | | | | |
| Reconocimiento de adjetivos | | | | | | | | | | | | | | | |
| DISTRIBUCIÓN DE SUSTANTIVOS Y VERBOS EN EL ENUNCIADO | | | | | | | | | | | | | | | |
| Reconocimiento de cuantificadores | | | | | | | | | | | | | | | |
| Reconocimiento de determinantes | | | | | | | | | | | | | | | |
| Reconocimiento de preposiciones | | | | | | | | | | | | | | | |
| Interpretación de palabras compuestas | | | | | | | | | | | | | | | |
| Reconocimiento de verbos | | | | | | | | | | | | | | | |
| Reconocimiento de auxiliares | | | | | | | | | | | | | | | |
| Reconocimiento de adverbios | | | | | | | | | | | | | | | |
| Reconocimiento de otros verbos | | | | | | | | | | | | | | | |
| CONCEPTO DE TIEMPO | | | | | | | | | | | | | | | |
| Localización de auxiliares | | | | | | | | | | | | | | | |
| Localización de modales | | | | | | | | | | | | | | | |
| Comprensión de usos culturales | | | | | | | | | | | | | | | |
| Reconocimiento de palabras que denotan tiempo | | | | | | | | | | | | | | | |
| Reconocimiento de negación y pregunta | | | | | | | | | | | | | | | |
| INTERPRETACIÓN DE LOS ELEMENTOS DE COHESIÓN | | | | | | | | | | | | | | | |

| CRITERIO DE EJECUCIÓN: | FRAGMENTARIA SUPERFICIAL PROFUNDA CRÍTICA | Complejidad de la estrategia en tipo de lectura | | | Complejidad de la estrategia en tipo de texto | | | Conocimiento | | | Contexto | | Proceso Utilizado |
|---|--|---|--|--|---|--|--|--------------|--|--|----------|--|-------------------|
| | | | | | | | | | | | | | |
| Interpretación de elementos iconográficos | | | | | | | | | | | | | |
| Interpretación de la puntuación | | | | | | | | | | | | | |
| ORGANIZACIÓN DEL TEXTO/INDUCTIVO-DEDUCTIVO | | | | | | | | | | | | | |
| EXTRACCIÓN DE LA IDEA CENTRAL | | | | | | | | | | | | | |
| GENERACIÓN DE HIPÓTESIS | | | | | | | | | | | | | |
| Confirmación de hipótesis por contexto | | | | | | | | | | | | | |
| Predicción | | | | | | | | | | | | | |
| Inferencia | | | | | | | | | | | | | |
| LOCALIZACIÓN DE INFORMACIÓN FACTUAL | | | | | | | | | | | | | |
| Reconocimiento de una opinión | | | | | | | | | | | | | |
| Discriminación de lo relevante | | | | | | | | | | | | | |
| ELABORACIÓN DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA | | | | | | | | | | | | | |
| Generación de objetivos de lectura | | | | | | | | | | | | | |
| JERARQUIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN | | | | | | | | | | | | | |
| Ordenamiento de la información | | | | | | | | | | | | | |
| Clasificación de la información | | | | | | | | | | | | | |
| GENERALIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN | | | | | | | | | | | | | |
| CONCRECIÓN DE LA INFORMACIÓN | | | | | | | | | | | | | |
| INTERPRETACIÓN DE LAS RELACIONES CAUSALES | | | | | | | | | | | | | |
| SÍNTESIS DE INFORMACIÓN | | | | | | | | | | | | | |
| Toma de notas | | | | | | | | | | | | | |
| Elaboración de esquemas | | | | | | | | | | | | | |
| Resúmenes | | | | | | | | | | | | | |
| Cuadro sinóptico | | | | | | | | | | | | | |
| Mapas /conceptuales, semánticos, mentales | | | | | | | | | | | | | |
| Diagramas de flujo | | | | | | | | | | | | | |
| INTENCIÓN DEL AUTOR | | | | | | | | | | | | | |
| POSICIÓN DEL AUTOR | | | | | | | | | | | | | |
| TOMA DE POSICIÓN | | | | | | | | | | | | | |
| Argumentación | | | | | | | | | | | | | |
| COMPARACIÓN DE INFORMACIÓN DE VARIAS FUENTES | | | | | | | | | | | | | |
| INTEGRACIÓN DE INFORMACIÓN DE VARIAS FUENTES | | | | | | | | | | | | | |

| PROCESOS | | | ESTRATEGIAS | |
|--------------|------------------------------|-----------------------|---------------------|--|
| Atención | Discriminación | Síntesis | Ensayo | |
| Comprensión | Generalización | Creación | Elaboración | |
| Recuerdo | Categorización/clasificación | Solución de problemas | Organización | |
| codificación | Esquematización | evaluación | Pensamiento crítico | |

ANEXO II

**Contenido de los modelos basados en
ejecución experta**

CONTENIDO DE LOS MODELOS BASADOS EN EJECUCIÓN EXPERTA PARA LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE LECTURA

| Estrategias de lectura a nivel | | | | PRIMER MODELO | | | |
|---------------------------------------|--|---------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------|------------------------------------|--------------------------|------------------------|
| Unidad | CÓDIGO | ESTRUCTURA | ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN | Estrategias cognitivas | Estrategias autorregulación | Tipo de texto | Tipo de lectura |
| 1. | Pausación /entonación | Puntuación | Elementos tipográficos | Ensayo | eficacia | Expositivo narración | Familiarización |
| 2. | Mínimo comunicativo | Palabra clave/ casos especiales | Iconográfico | Imagen mental | Elección de objetivos | Expositivo descripción | Familiarización |
| 3. | Sustantivos /referentes, sustitutos cognados | Campo semántico | hipótesis | ensayo | planeación | Argumentativo /narración | Familiarización |
| 4. | Verbos | Temporalidad | Hipótesis | ensayo | Toma de notas | argumentativo | Familiarización |
| 5. | Verbos compuestos | Tema general | predicciones | ensayo | Elección estrategia | Expositivo narración | Familiarización |
| 6. | Coherencia (conectores) | Oración compleja | Inferencia | elaboración | Solución de problemas | Expositivo descripción | Estudio |
| 7. | formantes | Inferencia léxica | clasificación: = /≠ | elaboración | monitoreo | argumentativo | Estudio |
| 8. | Tópico –detalles | Párrafos | Síntesis resumen | elaboración | Administración del tiempo | Expositivo descripción | Estudio |
| 9. | Ideas principales – Bloques | Idea central | Generalización | elaboración | Evaluación | argumentativo | Estudio |
| 10. | síntesis – resumen | Tipo de texto | causalidad | elaboración | Anticipación exámenes | Expositivo descripción | búsqueda |
| 11. | Síntesis cuadro y mapa | Coherencia–cohesión | Inf. Factual – opinión | organización | Anticipación exámenes | argumentativo | Búsqueda |
| 12. | jerarquización | Organización textual | Relevante/irrelevante | organización | integración | Expositivo narr/descp. | búsqueda |

ANEXO III

**Formato de evaluación de contenidos
de los modelos**

EVALUACIÓN DE CONTENIDOS DE LA ESTRATEGIA INSTRUCCIONAL PARA EL APRENDIZAJE DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN INGLÉS

Favor de colocar la letra (acuerdo [A] desacuerdo [D]) en la columna correspondiente, si la parte calificada es adecuada o no; además registrar un valor de 0 a 3 (0 = inferior, 3= máximo) según el material sea pertinente [P] (de acuerdo a necesidades) eficaz [E] (cumple los objetivos); teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos que requieren presentar el examen de comprensión de lectura en inglés. Observaciones y comentarios favor de enviarlos aparte a registrarlos en hoja aparte. Gracias de antemano por su colaboración.

| Unidad | ESTRUCTURAS DE LECTURA A NIVEL CÓDIGO, ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN | | | | | | | | | | | | Estrategias cognitivas | | | Estrategias autorregulación | | | Tipo de texto | | | Tipo de lectura | | | ADECUADO / A TOTAL UNIDAD | | | | | | | | | | | | |
|--------|--|-----------------------|---|---|---------------------------------|---|------------|---|------------------------|--------------------------------|------------------------|--|------------------------|---|--------|-----------------------------|---------------------|---|---------------|---|--|-----------------|--|---|---------------------------|---|-----------------|---|---|--|--|---|--|--|---|--|--|
| | CÓDIGO | A | D | P | E ESTRUCTURA | A | D | P | E | ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN | | | A | D | P | E | A | D | P | E | A | D | P | E | A | D | P | E | A | | | B | | | C | | |
| 1. | | Pausación /entonación | | | | | Puntuación | | | | Elementos tipográficos | | | | Ensayo | | | | Eficacia | | | | Expositivo narración Computer Cults | | | | Familiarización | | | | | | | | | | |
| 2. | Mínimo comunicativo | | | | Palabra clave/ casos especiales | | | | Iconográfico | | | | Imagen mental | | | | Elección objetivos | | | | Expositivo descripción Diggin' up... | | | | Familiarización | | | | | | | | | | | | |
| 3. | Sustantivos /referentes, sustitutos cognados | | | | Voz pasiva/ Campo semántico | | | | hipótesis | | | | ensayo | | | | planeación | | | | Argumentativo Is the Universe... | | | | Familiarización | | | | | | | | | | | | |
| 4. | Verbos | | | | Temporalidad | | | | Hipótesis | | | | ensayo | | | | Toma de notas | | | | Expositivo narración Killer Tomatoes | | | | Familiarización | | | | | | | | | | | | |
| 5. | Verbos compuestos | | | | Tema general | | | | predicciones | | | | ensayo | | | | Elección estrategia | | | | Expositivo descripción All about the... | | | | Estudio | | | | | | | | | | | | |
| 6. | Coherencia (conectores) | | | | Oración compleja | | | | Inferencia | | | | elaboración | | | | Solución dproblemas | | | | Argumentativo Taxi terrors | | | | Estudio | | | | | | | | | | | | |
| 7. | formantes | | | | Inferencia léxica | | | | clasificación: = /# | | | | elaboración | | | | monitoreo | | | | Expositivo descripción Street Kids | | | | Estudio | | | | | | | | | | | | |
| 8. | Tópico –detalles | | | | Párrafos | | | | Síntesis resumen | | | | elaboración | | | | Admón.. tiempo | | | | Argumentativo Textos varios | | | | Estudio | | | | | | | | | | | | |
| 9. | Ideas principales – Bloques | | | | Idea central | | | | Generalización | | | | elaboración | | | | evaluación | | | | Expositivo descripción Put your mind... | | | | búsqueda | | | | | | | | | | | | |
| 10. | síntesis – resumen | | | | Tipo de texto | | | | causalidad | | | | elaboración | | | | Anticip. exámenes | | | | Argumentativo The effects... | | | | Búsqueda | | | | | | | | | | | | |
| 11. | Síntesis cuadro y mapa | | | | Coherencia– cohesión | | | | Inf. Factual – opinión | | | | organización | | | | Anticip. exámenes | | | | Expositivo narr/descp. The Cavity... | | | | búsqueda | | | | | | | | | | | | |
| 12. | jerarquización | | | | Organización textual | | | | Relevante/irrelevante | | | | organización | | | | integración | | | | Expositivo narración Ice Treasures... | | | | Familiarización | | | | | | | | | | | | |

**Se consideran tres tipos de conocimiento: [declarativo = conocimiento teórico; procedimental = se aplica el conocimiento; estratégico = elige y aplica estrategias correctamente].

NOMBRE

FIRMA

CARGO QUE DESEMPEÑA

ANEXO IV

**Contenido modificado de los modelos
basados en ejecución experta**

CONTENIDO DEL MODELO MODIFICADO BASADO EN EJECUCIÓN EXPERTA PARA LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE LECTURA

| Unidad | Estrategias de lectura a nivel | | | Estrategias cognitivas | Estrategias autorregulación | Tipo de texto | Tipo de lectura |
|--------|--------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|------------------------|-----------------------------|------------------------|-----------------|
| | CÓDIGO | ESTRUCTURA | ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN | | | | |
| 1. | Pausación / | Puntuación | Elementos tipográficos | Ensayo | Medición autoeficacia | descriptivo | Familiarización |
| 2. | cognados | Elementos iconográficos | Interpretar elementos iconográficos | Imagen mental | Elección objetivos | imágenes | Familiarización |
| 3. | Mínimo comunicativo | Palabra clave | Campo semántico | ensayo | -Planeación | expositivo | Familiarización |
| 4. | Verbos y auxiliares | Tiempo verbal | Tema general | ensayo | Monitoreo estudio | Exp. narración | Familiarización |
| 5. | Auxiliares modales | Preposiciones | Inferencia | elaboración | Toma de notas | Expositivo | Estudio |
| 6. | Palabras compuestas | Inferencia léxica palabra compuesta | predicciones | elaboración | Elec. estrategias | descriptivo | Estudio |
| 7. | Referentes | Loc. Referente-referido | Ordenamiento inf. | elaboración | Ideas positivas | Expositivo | Estudio |
| 8. | Ideas principales – Bloques | Idea central | Generalización | elaboración | | argumentativo | Estudio |
| 9. | formantes | Inferencia léxica | Inferencia por formantes | elaboración | Aprendizaje continuo | Expositivo descripción | Estudio |
| 10. | conectores | Oración compleja | Detección orac. compleja | organización | Solución de problemas | expositivo | Estudio |
| 11. | Oración tópico | Detección o. tópico | Sintetizar O. tópico | organización | Admón.. tiempo | descriptivo | Estudio |
| 12. | Oración tópico | Idea principal | Síntesis idea principal | Organización | Evaluación | Narrativo | búsqueda |
| 13. | Idea principal | Inferencia textual | Generalización/posición | Organización | argumentación | Narrativo | Est/busq. |
| 14. | Ideas principales | Nexos causales | causalidad | Organización | Anticipación exámenes | expositivo | Est/busq. |
| 15. | Idea principal | Nexo causal | Factual /opinión | organización | Anticipación exámenes | Descrip/exp. | Est/busq. |
| 16. | Idea principal | Mapa conceptual | Relevante irrelevante | Organización | Integración estrategias | Narr/Desc. | Fa/Es/Bsq |
| 17. | Idea principal | Localización subtemas | Idea central | Organización | Evaluación estrategias | Exp/narrativo | Fa/Es/Bsq |

ANEXO V

**Autorreporte de estilos de aprendizaje
para lectura en español**

**Porción de autorreporte del Inventario EDAOM
ante diversas situaciones de lectura de textos en español**

| . No. de Cuenta | | Apellido Paterno | Apellido Materno | Nombre(s) | | | | |
|------------------------|---|--|-------------------------|--------------------------------------|-------------------|---------------------|-------------------------------------|------------------|
| | | A | | B | | | C | |
| | | Frecuencia con la que lo hago: | | Facilidad Con que lo hago: | | | Calidad De mis resultados | |
| | | La mayoría de las veces | La mitad de las veces | Muy pocas veces | Fácilmente | Difícilmente | Muy bueno | Muy pobre |
| 1. | Recuerdo lo que leí hace tiempo. | | | | | | | |
| 2. | Localizo las palabras clave en el texto para identificar la información relevante. | | | | | | | |
| 3. | Para recordar bien lo que leí, elaboro cuadros sinópticos y/o resúmenes. | | | | | | | |
| 4. | Al leer, analizo diferentes puntos de vista sobre las ideas importantes del tema, independientemente de los objetivos del curso. | | | | | | | |
| 5. | Al leer, entiendo el sentido particular de una palabra por el contexto en el que se encuentra. | | | | | | | |
| 6. | Describo con precisión el contenido de una lectura. | | | | | | | |
| 7. | Para que no se me olvide lo que leí, elaboro una imagen mental que le dé sentido. | | | | | | | |
| 8. | Por muy complicadas que sean las instrucciones para resolver una tarea o ejercicio de lectura, las puedo seguir al pie de la letra. | | | | | | | |
| 9. | Puedo concentrarme en lo que leo. | | | | | | | |
| 10. | Organizo mis lecturas de acuerdo con el nivel de dificultad de la tarea a realizar. | | | | | | | |
| 11. | Al terminar de leer el material, evalúo su utilidad para mi aprendizaje. | | | | | | | |
| 12. | Me hago preguntas sobre qué tan claro, | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|-----|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | comprensible, fácil y/o recordable me resulta el material que estoy leyendo. | | | | | | | |
| 13. | Puedo localizar la información que necesito, saltando oraciones y/o párrafos enteros, sin perder lo importante. | | | | | | | |
| 14. | Para guiar mi lectura, elaboro preguntas sobre lo que creo va a incluir el examen. | | | | | | | |
| 15. | Durante la lectura, identifico las causas y los efectos presentes en el texto. | | | | | | | |
| 16. | Prefiero estudiar con compañeros que reflexionan críticamente sobre lo que se está leyendo. | | | | | | | |
| 17. | Localizo la idea principal ayudándome con señales incluidas en el texto o dadas por el profesor. | | | | | | | |
| 18. | Selecciono los mejores materiales de referencia, como diccionarios, para que mi comprensión sea eficaz. | | | | | | | |
| 19. | Entiendo apropiadamente diagramas, gráficas y otros recursos similares incluidos en los materiales de lectura. | | | | | | | |
| 20. | Para entender bien, elaboro imágenes mentales que representen con claridad la información relevante del texto. | | | | | | | |
| 21. | Elijo la mejor técnica de lectura para la actividad o tarea que debo realizar. | | | | | | | |
| 22. | Busco información que contradiga o amplíe lo que dice el autor del texto o mi profesor, para enriquecer y/o actualizar lo leído. | | | | | | | |
| 23. | Para entender mejor, elaboro ejemplos que relacionen mi propia experiencia con lo que estoy leyendo. | | | | | | | |
| 24. | Soy eficiente preparándome para los exámenes de comprensión de lectura. | | | | | | | |
| 25. | Entiendo cuando un término substituye a otro presentado previamente en una lectura. | | | | | | | |
| 26. | Transformo a mis propias palabras lo que quiero | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|-----|---|--|--|--|--|--|--|--|
| | comprender bien cuando leo. | | | | | | | |
| 27. | Cuando leo, planteo mis propias hipótesis y/o predicciones, a partir de lo que ya sé. | | | | | | | |
| 28. | Elaboro analogías, palabras claves y/o conclusiones para retener mejor lo que leí. | | | | | | | |
| 29. | Elaboro esquemas y/o cuadros sinópticos de lo relevante, para que guíen mi recuerdo durante el examen de lectura. | | | | | | | |
| 30. | Sin importar la dificultad que represente la lectura que debo efectuar, me interesa concluirla. | | | | | | | |
| 31. | Para recordar lo leído, pongo atención a las letras cursivas, las negritas, los subrayados o cualquier tipo de señal que marque algo importante en el material. | | | | | | | |
| 32. | Administro mi tiempo de lectura de acuerdo con la demanda del material a leer. | | | | | | | |
| 33. | Después de haber leído, elaboro mis propias conclusiones, tratando de pensar creativamente sobre lo que leí. | | | | | | | |
| 34. | Para mejorar la retención de un material, lo releo varias veces. | | | | | | | |
| 35. | Sé cómo hacer de la lectura una actividad estimulante y atractiva. | | | | | | | |
| 36. | Exploro el texto antes de leerlo, para diferenciar sus características como: organización, longitud, etc. | | | | | | | |
| 37. | Me siento seguro cuando leo mucho. | | | | | | | |
| 38. | Leer mucho mejora mis calificaciones. | | | | | | | |
| 39. | Dedico de 6 a 12 horas semanales extras a la lectura, cuando la situación lo requiere. | | | | | | | |
| 40. | Leo porque quiero hacerlo. | | | | | | | |
| 41. | Elaboro ideas interesantes sobre lo que leo, más allá de lo aprendido en clase. | | | | | | | |
| 42. | Leo más de lo que me piden. | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|-----|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 43. | Se que estrategias de lectura usar para resolver diferentes niveles de complejidad de una lectura. | | | | | | | |
| 44. | Llevo a cabo lecturas que requieren prestar atención a varias cosas a la vez. | | | | | | | |
| 45. | En vacaciones, dedico buen tiempo a leer y reflexionar sobre lo que no pude comprender durante las clases. | | | | | | | |
| 46. | Aunque lo que leo no me guste, trato de mantener el interés por la lectura. | | | | | | | |
| 47. | Busco entender lo que leo. | | | | | | | |
| 48. | Para comprender un texto difícil, incremento el esfuerzo invertido en leer. | | | | | | | |
| 49. | Me cuesta trabajo controlar emociones y/o conductas que pongan en riesgo mi comprensión de lo leído. | | | | | | | |
| 50. | Evalúo mi rendimiento para identificar mis necesidades sobre la comprensión de lectura. | | | | | | | |
| 51. | Sólo leo para obtener la aprobación de mis padres. | | | | | | | |
| 52. | Repaso mis lecturas todos los días. | | | | | | | |
| 53. | Aprendo de memoria el material aunque no hay comprendido bien la lectura. | | | | | | | |
| 54. | No me detengo hasta que comprendo completamente la lectura. | | | | | | | |
| 55. | Tomo notas eficientes sobre mi lectura en mis horas de clase. | | | | | | | |
| 56. | Sé como elaborar mapas conceptuales de mis lecturas. | | | | | | | |
| 57. | Mantengo el interés aún cuando las lecturas sean complicadas y/o confusas. | | | | | | | |
| 58. | Aunque no me atraiga lo que leo, puedo identificar su utilidad en mi preparación. | | | | | | | |
| 59. | Al presentar exámenes de comprensión de lectura, comprendo lo que se me pide que haga. | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|-----|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 60. | Tengo problemas de atención y por eso fallo al leer. | | | | | | | |
| 61. | Al preparar un examen, aprendo lo que leo de memoria aún cuando no lo entienda. | | | | | | | |
| 62. | Acepto sin cuestionar cualquier argumento del profesor o compañeros acerca de una lectura. | | | | | | | |
| 63. | Solo comprendo lo difícil en una lectura cuando recibo ayuda de otro(s) compañeros. | | | | | | | |
| 64. | Sé cuándo y dónde aplicar lo leído para obtener mayor beneficio en el examen. | | | | | | | |
| 65. | Soy eficiente para organizar los materiales de lectura de acuerdo con el tiempo que tengo para estudiar. | | | | | | | |
| 66. | Propongo soluciones novedosas y prácticas, distintas a las presentadas por el profesor o los materiales para las lecturas discutidas en clase. | | | | | | | |
| 67. | Independientemente de lo que piensen los demás, me siento seguro de mi capacidad de leer. | | | | | | | |
| 68. | Al leer puedo dejar de lado mis problemas emocionales. | | | | | | | |
| 69. | Al presentar exámenes de comprensión de lectura, estoy tan nervioso(a) que sólo entiendo lo fácil. | | | | | | | |
| 70. | No se construye lo que se necesita cuando un concepto o procedimiento establecido fallan en el proceso de comprender un texto. | | | | | | | |
| 71. | Sé tomar decisiones que favorecen lograr mis objetivos de lectura. | | | | | | | |
| 72. | Identifico en los materiales de lectura semejanzas y diferencias entre teorías que se interesan en un mismo objeto de estudio. | | | | | | | |
| 73. | Leo mucho para no ser mal visto por mi profesor. | | | | | | | |
| 74. | Soy eficiente analizando cada uno de los componentes de una lectura, | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|-----|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 75. | No sé interpretar situaciones de la vida real a partir de lo que aprendí en mis lecturas. | | | | | | | |
| 76. | Busco ser competente durante mi lectura. | | | | | | | |
| 77. | Cuando los objetivos de lectura son muy vagos o generales, le pido al profesor que los defina claramente. | | | | | | | |
| 78. | Cuando leo un material nuevo, lo relaciono con lo que ya sé. | | | | | | | |
| 79. | Para que no se me olvide lo que leí, elaboro mapas conceptuales o diagramas de flujo. | | | | | | | |
| 80. | Sé cómo elegir buenos materiales de lectura. | | | | | | | |
| 81. | Se seleccionar lo significativo en los materiales de lectura para profundizar mi comprensión. | | | | | | | |
| 82. | Me angustia ser el primero en presentar el reporte de lectura. | | | | | | | |
| 83. | No me afecta que otros critiquen mi comprensión de lo leído. | | | | | | | |
| 84. | Me hace sentir menos el sacar una calificación más baja que la de mis compañeros en mis lecturas. | | | | | | | |
| 85. | Se como resolver mis problemas económicos para no tener que dejar de leer. | | | | | | | |
| 86. | Mantengo malos hábitos de lectura. | | | | | | | |
| 87. | Lograr ser competente en la lectura sólo depende de mi. | | | | | | | |
| 88. | Me afecta ser menos popular por no leer tan bien como los demás. | | | | | | | |
| 89. | Me esfuerzo por comprender los materiales de lectura para que mis amigos me reconozcan. | | | | | | | |
| 90. | Recuerdo sólo detalles y se me olvidan aspectos importantes de lo que leí. | | | | | | | |
| 91. | Cuando en el examen me piden que aplique de una forma, algo que aprendí a leer de otra diferente, puedo hacerlo. | | | | | | | |

ANEXO VI

**Autorreporte de estilos de aprendizaje
para lectura en inglés**

**Porción de autorreporte del Inventario EDAOM
ante diversas situaciones de lectura de textos en inglés**

| . No. de Cuenta | | Apellido Paterno | Apellido Materno | Nombre(s) | | | | |
|------------------------|---|--|-----------------------------|--------------------------------------|-------------------------|---------------------------|-------------------------------------|----------------------|
| | | A | | B | | | C | |
| | | Frecuencia con la que lo hago: | | Facilidad Con que lo hago: | | | Calidad De mis resultados | |
| | | La mayoría de las veces | La mitad de las veces | Muy pocas veces | Fácil- mente | Difícil- mente | Muy bueno | Muy pobre |
| 19. | Recuerdo lo que leí en textos escritos en inglés hace tiempo. | | | | | | | |
| 20. | localizo las palabras clave en un texto en inglés para identificar la información relevante. | | | | | | | |
| 21. | Para recordar bien lo que leí en inglés, elaboro cuadros sinópticos y/o resúmenes. | | | | | | | |
| 22. | Al leer en inglés, analizo diferentes puntos de vista sobre las ideas importantes del tema, independientemente de los objetivos del curso. | | | | | | | |
| 23. | Al leer en inglés entiendo el sentido particular de una palabra, por el contexto en el que se encuentra. | | | | | | | |
| 24. | Describo con precisión el contenido de una lectura en inglés. | | | | | | | |
| 25. | Para que no se me olvide lo que leí en inglés, elaboro una imagen mental que le dé sentido. | | | | | | | |
| 26. | Por muy complicadas que sean las instrucciones para resolver una tarea o ejercicio de lectura en inglés, las puedo seguir al pie de la letra. | | | | | | | |
| 27. | Puedo concentrarme en lo que leo en inglés. | | | | | | | |
| 28. | Organizo mis lecturas en inglés de acuerdo con el nivel de dificultad de la tarea a realizar. | | | | | | | |
| 29. | Al terminar de leer un material en inglés, evalúo su utilidad para mi aprendizaje. | | | | | | | |
| 30. | Me hago preguntas sobre qué tan claro, | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|-----|---|--|--|--|--|--|--|--|
| | comprensible, fácil y/o recordable me resulta el material en inglés que estoy leyendo. | | | | | | | |
| 31. | Puedo localizar la información que necesito de un texto en inglés, saltando oraciones y/o párrafos enteros, sin perder lo importante. | | | | | | | |
| 32. | Para guiar mi lectura en inglés, elaboro preguntas sobre lo que creo va a incluir el examen. | | | | | | | |
| 33. | Durante la lectura en inglés, identifico las causas y los efectos presentes en el texto. | | | | | | | |
| 34. | Prefiero estudiar con compañeros que reflexionan críticamente sobre lo que se está leyendo en inglés. | | | | | | | |
| 35. | Localizo la idea principal ayudándome con señales incluidas en un texto en inglés o dadas por el profesor. | | | | | | | |
| 36. | Selecciono los mejores materiales de referencia, como diccionarios bilingües, para que mi comprensión en inglés sea eficaz. | | | | | | | |
| 83. | Entiendo diagramas, gráficas y otros recursos similares incluidos en los materiales de lectura en inglés. | | | | | | | |
| 84. | Para entender bien, elaboro imágenes mentales que representen con claridad la relevante de un texto en inglés. | | | | | | | |
| 85. | Elijo la mejor técnica de lectura en inglés para la actividad o tarea que debo realizar. | | | | | | | |
| 86. | Busco información que contradiga o amplíe lo que dice el autor de un texto en inglés, o mi profesor, para enriquecer y/o actualizar lo leído. | | | | | | | |
| 87. | Para entender mejor, elaboro ejemplos que relacionen mi propia experiencia con mi lectura en inglés. | | | | | | | |
| 88. | Soy eficiente preparándome para los exámenes de comprensión de lectura en inglés. | | | | | | | |
| 89. | Entiendo cuando un término substituye a otro presentado previamente en un texto en inglés. | | | | | | | |
| 90. | Transformo a mis propias palabras lo que quiero | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|-----|---|--|--|--|--|--|--|--|
| | comprender bien cuando leo en inglés. | | | | | | | |
| 91. | Cuando leo en inglés, planteo mis propias hipótesis y/o predicciones, a partir de lo que ya sé. | | | | | | | |
| 92. | Elaboro analogías, palabras claves y/o conclusiones para retener mejor lo que leí en inglés. | | | | | | | |
| 93. | Elaboro esquemas y/o cuadros sinópticos de lo relevante, para que guíen mi recuerdo durante el examen de comprensión de lectura en inglés. | | | | | | | |
| 94. | Sin importar la dificultad que represente la lectura en inglés que debo efectuar, me interesa concluirla. | | | | | | | |
| 95. | Para recordar lo leído en inglés, pongo atención a las letras cursivas, las negritas, los subrayados o cualquier tipo de señal que marque algo importante en el material. | | | | | | | |
| 96. | Administro mi tiempo de lectura de acuerdo con la demanda del material en inglés a leer. | | | | | | | |
| 97. | Después de haber leído un texto en lengua inglesa, elaboro mis propias conclusiones, tratando de pensar creativamente sobre lo que leí. | | | | | | | |
| 98. | Para mejorar la retención de un material en inglés, lo releo varias veces. | | | | | | | |
| 99. | Sé cómo hacer de mi lectura en inglés una actividad estimulante y atractiva. | | | | | | | |
| 100 | Antes de comenzar la lectura en lengua inglesa, exploro el texto primero, para diferenciar sus características como: organización, longitud, etc. | | | | | | | |
| 101 | Me siento seguro cuando leo mucho en inglés. | | | | | | | |
| 102 | Leer mucho en inglés mejora mis calificaciones. | | | | | | | |
| 103 | Dedico de 6 a 12 horas semanales extras a leer en inglés, cuando la situación lo requiere. | | | | | | | |
| 104 | Leo textos en inglés porque quiero hacerlo. | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|-----|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 105 | Elaboro ideas interesantes sobre lo que leo en inglés, más allá de lo aprendido en clase. | | | | | | | |
| 106 | Leo en inglés más de lo que me piden. | | | | | | | |
| 107 | Se que estrategias de lectura usar para resolver diferentes niveles de complejidad de una lectura en inglés. | | | | | | | |
| 108 | Llevo a cabo lecturas en inglés que requieren prestar atención a varias cosas a la vez. | | | | | | | |
| 109 | En vacaciones, dedico buen tiempo a leer y reflexionar sobre los textos en inglés que no pude comprender durante las clases. | | | | | | | |
| 110 | Aunque lo que leo en inglés no me guste, trato de mantener el <input type="checkbox"/> xámene por la lectura. | | | | | | | |
| 111 | Quiero entender lo que leo en inglés. | | | | | | | |
| 48 | Para comprender un texto en inglés difícil, incremento el esfuerzo invertido en leer. | | | | | | | |
| 49. | Me cuesta trabajo controlar emociones y/o conductas que pongan en riesgo mi comprensión de lo que leo en inglés. | | | | | | | |
| 50. | Evalúo mi rendimiento para identificar mis necesidades sobre la comprensión de lectura en inglés. | | | | | | | |
| 51. | Sólo leo en inglés para obtener la aprobación de mis padres. | | | | | | | |
| 52. | Repaso mis lecturas en inglés todos los días. | | | | | | | |
| 53. | Aprendo de memoria el material aunque no hay comprendido bien la lectura en inglés. | | | | | | | |
| 54. | No me detengo hasta que comprendo completamente una lectura en inglés. | | | | | | | |
| 55. | Tomo notas eficientes sobre mis lecturas en ingles en mis horas de clase. | | | | | | | |
| 56. | Sé como elaborar mapas conceptuales de textos en inglés. | | | | | | | |
| 57. | Mantengo el interés aún cuando las lecturas en inglés sean complicadas y/o confusas. | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|-----|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 58. | Aunque no me atraiga lo que leo en inglés, puedo identificar su utilidad en mi preparación. | | | | | | | |
| 59. | Al presentar exámenes de comprensión de lectura en inglés, comprendo lo que se me pide que haga. | | | | | | | |
| 60. | Tengo problemas de atención y por eso fallo al leer en inglés. | | | | | | | |
| 61. | Al preparar un examen, aprendo de memoria lo que leo en inglés, aún cuando no lo entienda. | | | | | | | |
| 62. | Acepto sin cuestionar cualquier argumento del profesor o compañeros acerca de una lectura en inglés. | | | | | | | |
| 63. | Solo comprendo lo difícil en la lectura de un texto en inglés cuando recibo ayuda de otro(s) compañeros. | | | | | | | |
| 64. | Sé cuándo y dónde aplicar lo leído en inglés para obtener mayor beneficio en el examen. | | | | | | | |
| 65. | Soy eficiente para organizar los materiales de lectura en inglés, de acuerdo con el tiempo que tengo para estudiar. | | | | | | | |
| 66. | Propongo soluciones novedosas y prácticas, distintas a las presentadas por el profesor o los materiales para las lecturas en inglés discutidas en clase. | | | | | | | |
| 67. | Independientemente de lo que piensen los demás, me siento seguro de mi capacidad de leer en inglés. | | | | | | | |
| 68. | Al leer en inglés puedo dejar de lado mis problemas emocionales. | | | | | | | |
| 69. | Al presentar exámenes de comprensión de lectura en inglés, estoy tan nervioso(a) que sólo entiendo lo fácil. | | | | | | | |
| 70. | No se construye lo que se necesita cuando un concepto o procedimiento establecido fallan en el proceso de comprender un texto en inglés. | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|-----|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 71. | Sé tomar decisiones que favorecen lograr mis objetivos de lectura en inglés. | | | | | | | |
| 72. | Identifico en los materiales de lectura en inglés semejanzas y diferencias entre teorías que se interesan en un mismo objeto de estudio. | | | | | | | |
| 73. | Leo mucho en inglés para no ser mal visto por mi profesor. | | | | | | | |
| 74. | Soy eficiente analizando cada uno de los componentes de una lectura en inglés, | | | | | | | |
| 75. | No sé interpretar situaciones de la vida real a partir de lo que aprendí en mis lecturas en inglés. | | | | | | | |
| 76. | Busco ser competente durante mi lectura en inglés. | | | | | | | |
| 77. | Cuando los objetivos de lectura en inglés son muy vagos o generales, le pido al profesor que los defina claramente. | | | | | | | |
| 78. | Cuando leo un material nuevo en inglés, lo relaciono con lo que ya sé. | | | | | | | |
| 79. | Para que no se me olvide lo que leí en inglés, elaboro mapas conceptuales o diagramas de flujo. | | | | | | | |
| 80. | No sé cómo elegir buenos materiales de lectura en inglés. | | | | | | | |
| 81. | Se seleccionar lo significativo en los materiales de lectura en inglés para profundizar mi comprensión. | | | | | | | |
| 82. | Me angustia ser el primero en presentar el reporte de lectura en inglés. | | | | | | | |
| 83. | No me afecta que otros critiquen mi comprensión de lo leído en inglés. | | | | | | | |
| 84. | Me hace sentir menos el sacar una calificación más baja que la de mis compañeros en mis lecturas en inglés. | | | | | | | |
| 85. | Se como resolver mis problemas económicos | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|-----|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | para no tener que dejar de leer en inglés. | | | | | | | |
| 86. | Mantengo malos hábitos de lectura en inglés. | | | | | | | |
| 87. | Lograr ser competente en lo que leo en inglés sólo depende de mi. | | | | | | | |
| 88. | Me afecta ser menos popular por no leer en inglés tan bien como los demás. | | | | | | | |
| 89. | Me esfuerzo por comprender los materiales de lectura en inglés para que mis amigos me reconozcan. | | | | | | | |
| 90. | Recuerdo sólo detalles y se me olvidan aspectos importantes de lo que leí en inglés.. | | | | | | | |
| 91. | Cuando en el examen me piden que aplique de una forma, algo que aprendí a leer en inglés de otra diferente, puedo hacerlo. | | | | | | | |

ANEXO VII

**Porción del modelo basado en
ejecución experta**

PORCIÓN DEL MODELO BASADO EN EJECUCIÓN EXPERTA –FASE PILOTO

UNIDAD 4

Al término de esta sesión serás capaz de:



- ⊙ tomar notas de tus materiales de estudio
- ⊙ reconocer los tiempos verbales del inglés
- ⊙ reconocer las funciones de los verbos modales del inglés
- ⊙ generar hipótesis sobre las lecturas



CÓMO TOMAR NOTAS



La toma de notas se conforma por las siguientes operaciones fundamentales:

- el registro de la información;
- la revisión y aclaraciones;
- la síntesis;
- el estudio de las notas.

El registro de la información nos permite recopilar la información para no olvidarla.

La revisión facilita el recuerdo porque permite la reorganización de la información en un orden lógico.

La síntesis actúa como una guía de estudio.

El estudio de las notas se emplea como preparación para los exámenes.

Una adecuada toma de notas ofrece una serie de ventajas, nos permite tener: notas mejor organizadas, la rápida identificación de las palabras y conceptos clave de una información, guías de estudio eficientes para preparación de exámenes.

Para tomar notas de manera eficiente te recomendamos: que uses un cuaderno de espiral tamaño profesional o una carpeta de argollas y hojas. También debes tener a la mano y en una caja o envase fácil de transportar los siguientes materiales:

- plumas y/o lápices;
- lápices o plumas de colores;
- marcadores de texto;
- regla;
- líquido corrector.

Además debes disponer de:

- materiales proporcionados por tu profesor o libro;
- instrucciones sobre las tareas a cumplir.

Debes identificar las palabras clave y las ideas principales. Las palabras clave se relacionan con el material que se está estudiando; por ejemplo, en una clase de historia podrían ser los nombres de los protagonistas principales de la Independencia, en una clase de pedagogía las corrientes de aprendizaje más importantes. Para identificar las ideas principales guíate por los títulos y subtítulos de los materiales de estudio, el contenido de los índices o esquemas de los libros o artículos a estudiar.

Formato sugerido para la toma de notas:

- utiliza una hoja de cuaderno de preferencia, y escribe sólo de un lado de la hoja;
- divide el papel de manera vertical con una línea a unos cinco centímetros de distancia del margen izquierdo de la hoja;
- escribe en la parte superior de la hoja el nombre del curso, la fecha y el número de hoja (es importante numerar las hojas de las notas);
- escribe las ideas principales y detalles de apoyo en el lado derecho de la página, en la columna de notas;
- escribe del lado izquierdo los conceptos y palabras clave;
- salta una línea entre ideas diferentes y dos entre temas diferentes;
- no escribas oraciones completas, usa símbolos y abreviaturas (muchos símbolos matemáticos son útiles y ahorran espacio);
- registra ideas y conceptos en oraciones cortas;
- registra definiciones y explicaciones en frases cortas;
- escribe un resumen del material al final de las notas que sólo incluya las ideas principales.

El siguiente es un ejemplo de notas sobre el sistema verbal, que te puede servir de modelo para elaborar tus propias notas.

EJEMPLO:

| | |
|---|--|
| 1 | |
| Comprensión de lectura, tiempos verbales fecha__ | |
| Auxiliares | Tiempo presente: do /does |
| | Tiempo pasado: did , have, had. |
| To be | am, is, are |
| | was, were, been |
| Verbos modales | Representan funciones: |
| | can =capacidad; must =deber. |
| | |
| RESUMEN | |
| Los tiempos verbales en inglés se forman con auxiliares que indican tiempo presente y pasado. | |



EL CONCEPTO TIEMPO EN LAS ENUNCIADOS EN INGLÉS

Observa la siguiente línea del tiempo:



Abarca desde el año de 1963 al año 2023.

¿Cuántos de estos acontecimientos puedes recordar? El pasado sólo se recuerda, del futuro sólo se efectúan hipótesis. Hablar del tiempo es complejo, sin embargo los tiempos verbales se indican en inglés por medio de auxiliares.

Podemos registrar el pasado de la siguiente manera:

| | | | |
|--|--|---|---|
| <p>FORMAS</p> <p>EN PASADO</p> | <p>Pasado simple</p> <p>La acción ya sucedió, no se puede volver a repetir.</p> <p>Miguel Hidalgo died in 1911.</p> | <p>Pasado perfecto</p> <p>Señala dos acciones que ya sucedieron: had marca la acción que sucedió primero, le sigue un enunciado en pasado simple.</p> <p>The bank had closed when the man arrived.</p> | <p>Presente perfecto</p> <p>La acción ya tuvo lugar, no se precisa cuando, pero puede volverse a repetir.</p> <p>I have been to Veracruz many times.</p> |
| | <p>Did</p> | <p>had + verbo en pasado participio</p> | <p>has + verbo en pasado participio</p> |
| | <p>El auxiliar sólo se usa para preguntar o negar</p> | <p>El pasado participio señala las terminaciones –ado –ido y –to –so –cho en español (dicho, hecho)</p> | |
| | <p>La forma afirmativa no utiliza auxiliar, sólo el verbo en pasado.</p> | | |

El presente se representa de la siguiente manera:

| | | | |
|--|--|---|--|
|  PRESENTE | Presente simple Hábitos. Información factual* | Presente continuo Los hábitos, se llevan a cabo en ese momento. |  FUTURO |
| do / does be (como auxiliar) + ing El auxiliar do / does sólo se usa para preguntar o negar. he/she/it agregan "s" al verbo en afirmativo. He lives in Naucalpan. | 1) She works in an office. 2) I study at Acatlán. | 1) She is typing a letter. 2) I am taking my English class now. (es la acción de la columna del presente simple). | No existe en inglés. Se representa con formas idiomáticas. I am going to study English. I am studying English next semester. (también se utiliza el verbo modal will. |

* que es verdadera y comprobable.

El verbo BE – sirve para representar descripciones y estados

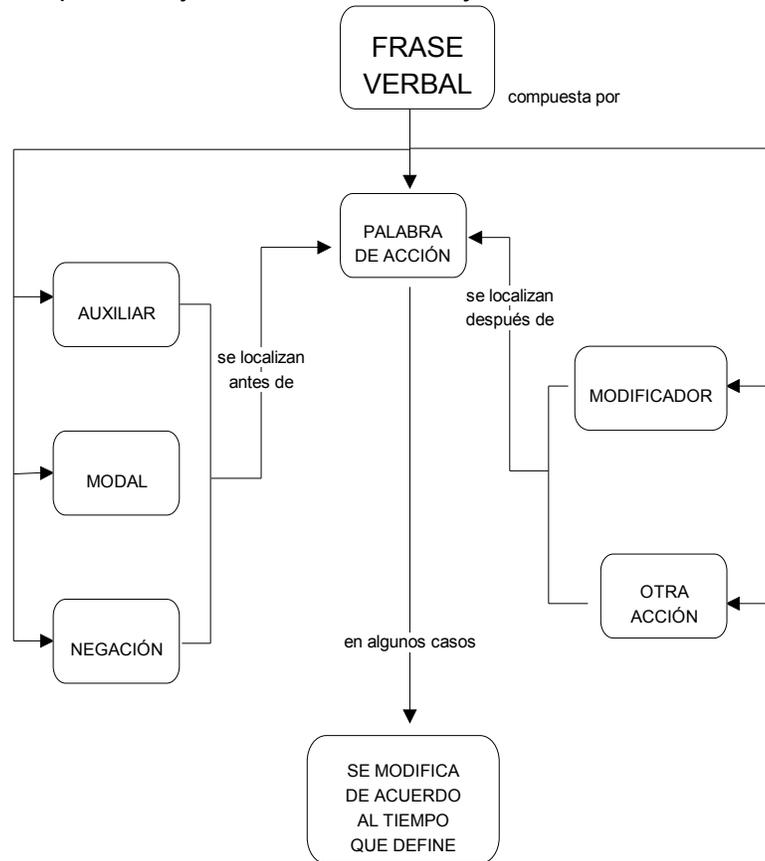
| descripciones | Estados (físicos, anímicos) |  PASADO | |  PRESENTE | | |  FUTURO |
|-----------------|-----------------------------|--|----------|--|-------------|----------|--|
| I am Mexican. | I am: tall, thin, old | was | were | am | is | are | going to / will |
| He is a student | happy, sad | I, he, | you, we, | | he, she, it | you, we, | |
| She is married | hungry, angry | she, it | they | / | | they | |

VERBOS MODALES AUXILIARES — NO MARCAN TIEMPO SINO FUNCIONES

| MODAL | SIGNIFICADO | FUNCIÓN | EJEMPLOS (tomados del texto Killer Tomatoes) |
|--------|------------------------------|--------------|--|
| must | deber | obligación | |
| may | poder | probabilidad | Cross-pollination may make other plants sterile- |
| might | podría | probabilidad | Activists worry that plants might breed a new generation of resistant "super insects." |
| will | Intención /futuro | intención | Biotech companies will introduce a malevolent technology, |
| would | equivale a la terminación ía | condición | (el texto usado para estos ejemplos, no presentó modelos de estos auxiliares) |
| should | debería | sugerencia | |
| can | poder | capacidad | practical applications that can help feed an ever-more crowded world... |

| | | | |
|-------|-------------------------|-------------|---|
| could | podría podía/pudiera | posibilidad | Grains that could be a benefit to the developing world. |
|-------|-------------------------|-------------|---|

El siguiente mapa conceptual tu ayudará a entender mejor el sistema verbal del inglés



Si deseas realizar más ejercicios sobre aspectos gramaticales del inglés puedes visitar la siguiente página:

<http://webster.commnet.edu/grammar/index2.htm>



Observa la fotografía, el título y la fuente del siguiente artículo. Con estos datos, elabora una hipótesis del posible contenido del texto. Una hipótesis es una suposición que haces a partir de tu conocimiento previo y los datos que aquí se te proporcionan.



A genetically engineered tomato on the vine.

The Killer Tomatoes

Por favor, lee el texto que se encuentra a continuación y realiza los ejercicios que se te piden.

- I. Somewhere, someone is crossing a fish with a tomato. Researchers are inserting an antifreeze gene from the winter flounder¹ to produce a cold-resistant tomato. American consumers seem indifferent to it, but Europeans are campaigning to keep it off their shelves.
- II. Some of the practical applications of the genetic revolution of the past two decades that can help feed an ever-more crowded world are: extra-starch potatoes, decaffeinated coffee beans, low-sugar strawberries, extra gluten wheat, super high-protein grains that could be a benefit to the developing world; and cotton and potatoes with herbicide-producing genes that could eliminate the need for toxic sprays.
- III. Activists worry that plants with an innate herbicide might breed a new generation of resistant "super insects." Or that man-made seeds might cross-pollinate with other plant species, with unknown and potentially devastating results.
- IV. Then there is the matter of intellectual property. To protect their investment, biotech companies will introduce a malevolent technology, called "Terminator," that is a set of genetic instructions that make a seed sterile after just one planting —thus putting into effect the company's copyright.
- V. From a biotech standpoint, this is a marvel, what one scientist has called "the most intricate application of genetic engineering to date." From a human standpoint, it is a potential time bomb. The UN has already expressed concern that Terminator seeds could force farmers into total dependence on seed companies. Others are worried about possible cross-pollination that may make other plants sterile. Meanwhile, the U.S. Army War College is interested on the possibilities of technologies that could tell plants to commit suicide on demand.

Los tiempos verbales son fundamentales para poder entender el concepto de temporalidad, esto es, en que momento se suceden las acciones y como se relacionan en el tiempo. Esto nos permite saber que acciones ya sucedieron, cuales podrían repetirse y cuales están por suceder.

El primer párrafo del texto utiliza tiempos verbales que muestran acciones en progreso; cuando se escribió el artículo.

Completa la información que le falta a la siguiente tabla:

| |
|--|
| Somewhere, someone _____ a fish with a tomato. |
| Researchers _____ an antifreeze gene from the winter flounder to produce a cold-resistant tomato |
| Europeans _____ to keep it off their shelves. |

¹ Lenguado. Pez de agua fría.

El Segundo párrafo tiene a **be** como verbo principal, acompañado de tres auxiliares modales, éstos dan un grado de incertidumbre a lo que se plantea:



Some of the practical applications of the genetic revolution of the past two decades that **can help** feed an ever-more crowded world **are**:
 extra-starch **potatoes**, decaffeinated **coffee beans**, low-sugar **strawberries**, extra gluten **wheat**, super high-protein **grains** that **could be** a benefit to the developing world;
 and **cotton** and **potatoes** with herbicide-producing genes that **could eliminate** the need for toxic sprays.

Con los siguientes verbos llena los espacios del texto. Piensa qué indican los auxiliares y los verbos en el párrafo y que significado adquieren dentro del contexto.

| | | | | | |
|-----------------|------------------------|--------------------------|----------------|-------------------|---------------------|
| 1. worry | 2. might breed | 3. might cross pollinate | 4. there is | 5. will introduce | 6. is |
| 7. make | 8. putting into effect | 9. is | 10. has called | 11. is | 12. has---expressed |
| 13. could force | 14. are worried | 15. may make | 16. is | 17. could tell | |

▪ Activists 1[.....] that plants with an innate herbicide 2[.....] a new generation of resistant "super insects." Or that man-made seeds 3[.....] with other plant species, with unknown and potentially devastating results.

▪ Then 4[.....] the matter of intellectual property. To protect their investment, biotech companies 5[.....] a malevolent technology, called "Terminator," that 6[.....] a set of genetic instructions that 7[.....] a seed sterile after just one planting —thus 8[.....] the company's copyright.

▪ From a biotech standpoint, this 9[.....] a marvel, what one scientist 10[.....]"the most intricate application of genetic engineering to date." From a human standpoint, it 11[.....] a potential time bomb. The UN 12[.....] already 12[.....] concern that Terminator seeds 13[.....]farmers into total dependence on seed companies. Others 14[.....]about possible cross-pollination that 15[.....]other plants sterile. Meanwhile, the U.S. Army War College 16[.....]interested on the possibilities of technologies that 17[.....]plants to commit suicide on demand.

Te darás cuenta que **there** combinado con **is** forma un verbo que significa existencia (hay, habrá, etc según el tiempo verbal que marque be [are, was, were, been]. También encontraste que have, has y had como auxiliares admiten otras palabras entre éstos y el verbo, como en el caso del número 12.

Ahora que has terminado de leer el texto, toma una hoja de cuaderno para tomar notas; sigue el formato sugerido, sintetiza las ideas principales que vas a escribir tomando en cuenta el significado que imprime la elección de los tiempos verbales en el texto. Al terminar de escribir tus notas contesta el ejercicio que sigue y compara tus respuestas con la clave que está al final.

Después de leer el texto decide si lo siguiente se corresponde o no con el mismo. Decide SI o NO:

| | |
|-----------|--|
| NO | 1. los americanos y europeos son indiferentes hacia los alimentos transgénicos. |
| SI | 2. Las plantas transgénicas reciben genes de animales. |
| SI | 3. Existen múltiples ventajas en el uso de alimentos transgénicos. |
| NO | 4. El uso de tecnología transgénica no acarrea peligros a plantas y humanos. |
| NO | 5. Se comprobó que la tecnología genética utilizada en los alimentos altera los insectos. |
| SI | 6. la tecnología puede obligar a las plantas a morir. |
| NO | 7. "Terminator" es una tecnología que los laboratorios usan para proteger a los campesinos. |
| SI | 8. el uso de semillas transgénicas limita las posibilidades de los campesinos para conseguir sus semillas. |
| SI | 9. Los investigadores están seguros que la polinización de las plantas transgénicas causará graves daños. |
| NO | 10. Los científicos que producen plantas transgénicas pertenecen al Colegio de Guerra. |

ANEXO VIII

**Porción del modelo modificado basado
en ejecución experta**

PORCIÓN DEL MODELO MODIFICADO BASADO EN EJECUCIÓN EXPERTA

Unidad 4



Al término de esta sesión serás capaz de:

- ⊙ aplicar técnicas atencionales;
- ⊙ interpretar cognados;
- ⊙ comprender preguntas retóricas;
- ⊙ reconocer palabras que dificultan la comprensión de textos.

ATENCIÓN



Habilidad para concentrarse, estar alerta en clases y conocer las condiciones favorables para lograr un aprendizaje eficiente. Es recomendable que elimines fuentes de distracción, tanto internas como en el área de estudio.

Cómo combatir fuentes de distracción:

EN GENERAL

- procura mantener el interés en el curso, disfrutando las clases y revisando de antemano los materiales para encontrar puntos de interés para ti;
- enfócate en los puntos principales más que en los detalles.

DURANTE LA CLASE:

- plantea objetivos a cumplir;
- identifica el propósito de la clase y adáptate a éste;
- pregúntate porque la información que estás recibiendo es importante y de que manera te ayudará;
- mantente activo durante la clase, toma notas, pregunta y responde preguntas, anticipa lo que sigue;
- en momentos relajados de la clase escribe preguntas al respecto de tus notas, subraya conceptos importantes, relaciona el material de clase con tú material de estudio o tus conocimientos previos.

DISTRACCIÓN INTERNA:

- evita soñar despierto sobre cosas que quisieras estar haciendo y prográmalas para realizarlas en el momento oportuno;
- desarrolla interés por lo la tarea que estás realizando;
- asegúrate que estás comprendiendo: lee las instrucciones cuidadosamente, conoce los objetivos a cumplir, pide aclaraciones de lo que no entiendas, no comiences una tarea sin saber como realizarla y que se espera obtener al final de ésta.

SI LO ANTERIOR FALLA:

- respira profundamente para aumentar la cantidad de oxígeno;
- busca cambiar la temperatura de tu cuerpo quitándote suéteres o chamarras.

USO DE COGNADOS

Los **cognados** representan el 50% de las palabras del idioma inglés, haciéndolas por sí mismas demasiado importantes para dejarlas de lado. Ahora bien, los cognados se presentan como “palabras transparentes”, es decir que tiene bastante semejanza a las palabras españolas tanto en su ortografía como en su significado. Sin embargo, existen palabras que tienen semejanza en cuanto a su forma con el español, pero que tienen significados diferentes en ambos idiomas; este tipo de palabras se llaman falsos cognados y es ahí donde debemos tener cuidado para evitar una deformación en la interpretación de la información contenida en el texto. Muchas veces podemos obtener su significado atendiendo al contexto y al conocimiento que tengamos del tema, pero es recomendable utilizar el diccionario cuando el contexto nos indica que no hay coherencia en la inferencia del significado de esa palabra.

A continuación se muestra un texto titulado My heart and the fishy oils y tiene que ver con la relación existente entre los aceites que provienen de los peces y las enfermedades cardíacas, por lo que se considera un texto de interés general con información novedosa. Se ha seleccionado este texto por su gran cantidad de cognados y porque la inferencia de sus significados es relativamente fácil; ya que se puede hacer uso del conocimiento común de temas relacionados con la salud del corazón.

My heart and the fishy oils

Scientists have **discovered** that fish oils help **prevent** heart **attacks**. It seems that **fatty acids** in the oils work **adequately** with the heart **cells** to keep this **muscle** beating **constantly**. Past **clinical** trials and **epidemiological** trials on **human populations**, have **suggested** that these oils are **particularly** useful in **reducing** the risk of heart attack. **Australian** researchers developed a **technique** for growing heart **cells** on **adult animals**. They **stimulated individual cells** with a weak **electrical current** so that they were beating **regularly**. By **adding adrenaline** the team would make the **cells** beat out of **rhythm** with **electrical pulses**. This kind of “**arrythmia**”, the **irregular** beating that can bring on a heart **attack**. The scientists then added food **extracts** to the **cells**, **including** fish oils. They **observed** their **effect** on the **cells** through a **microscope** linked to **image enhancement systems**. It turned out that the fish oils could **restore** the beat to **normal**, so that it was in time with the **electrical** pulses. They seemed to do this because their fatty **acids** become **part** of the **membrane** of each **cell**, which is itself made of fatty **materials** called **lipids** and **controls components** which **control** the cell's beating.

Ahora puedes inferir el significado de estos cognados si pones atención a dos cosas: la similitud de estas palabras con el español y al contexto en el que se encuentran. Busca las palabras que están en el siguiente cuadro, que provienen del texto que acabas de leer y proporciona su significado en español:

| Palabra inglesa | Equivalencia | Palabra inglesa | Equivalencia |
|-----------------|--------------|-----------------|--------------|
| Scientists | | cells | |
| prevent | | epidemiological | |
| attacks | | constantly | |
| acids | | clinic | |
| Adequately | | | |

PREGUNTAS RETÓRICAS

Cuando nos encontramos preguntas en un texto comúnmente éstas no tienen la función de obtener una información, como sería el caso en un dialogo cara a cara. Este tipo de preguntas llevan el nombre de preguntas retóricas, porque su objetivo no es que el lector responda. Al interrogar al lector, el autor hace que éste reflexione acerca de la pregunta, fijando su atención y haciendo énfasis en el asunto que desarrollará a partir de su pregunta.

El siguiente texto esta tomado de la revista TIME, de agosto de 1996 y trata del descubrimiento de moléculas orgánicas en una roca proveniente de Marte, que podría probar que hay vida en el universo, por lo menos en forma de bacterias y microorganismos:

LIFE ON MARS.

The discovery of evidence that life may exist elsewhere in the universe raises the most profound of all human questions: **Why does life** exist at all? **Is it** simply that if enough cosmic elements slop together for enough eons, eventually a molecule will form somewhere that can replicate itself over and over until it evolves into a creature that can scratch its head? Or **did an** all-powerful **God** set in motion an unfathomable process in order to give warmth and meaning to a universe that would otherwise be cold and meaningless? The rock from Mars does not answer such questions. It does, however make them feel all the more powerful.

En el párrafo se hacen varias preguntas acerca de la vida en el universo, mismas que no se responden, pero que sirven para especular sobre el origen de la vida. El texto completo no se incluye, pero termina con el siguiente párrafo:

If the evidence is validated, explains Drake, who launched the first SETI-like program (Search for Extraterrestrial intelligence) in 1960, "it confirms what we've always believed—that life arises wherever the conditions are right."

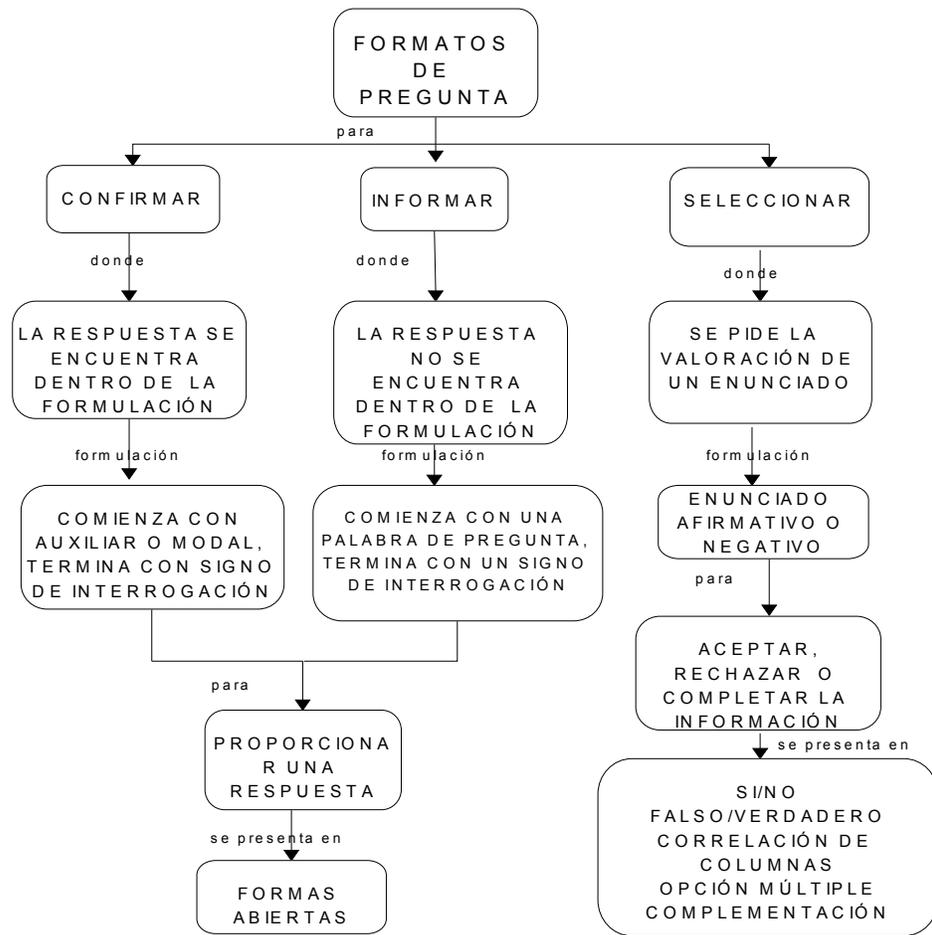
Los marcadores de preguntas en inglés son las palabras de pregunta y los auxiliares y modales que ya conociste cuando se habló del concepto del tiempo en inglés. Las palabras de pregunta son:

| | | | | | |
|------|----------|----------|-----------|---------|-----|
| What | Where | When | Who/which | Why | How |
| | How much | How many | How long | How far | |

Como lectores, a veces nos enfrentamos al tipo de preguntas que se formularían en un dialogo, esto puede suceder cuando llenamos un cuestionario. En este caso no se trata de preguntas retóricas sino directas, comúnmente las respuestas a estas preguntas se incluyen en el mismo artículo para que el lector pueda evaluarse.

Los alumnos también se enfrentan a otro tipo de preguntas cuando tiene que contestar un examen. La estructura de la pregunta siempre será la misma independientemente de la intención de la misma. Los alumnos también se enfrentan a enunciados que no son preguntas pero que requieren de una toma de decisiones.

El cuadro te ayudará a ver las formas de pregunta y los elementos que las constituyen:



A continuación se te presenta un texto, por favor localiza las preguntas de acuerdo con lo especificado en el cuadro y contéstalas honestamente para que puedas averiguar si padeces de stress o no. Comenta los resultados con tus compañeros de clase.

QUIZ ARE YOU STRESSED?

Hollywood and modern fiction and media regularly portray the stereotype high-level executive as the most likely victim of stress. However, the reality is quite different. Most people, from housewives and manual workers to students, are susceptible to being 'stressed out'. The following test is designed for everybody. There are two groups of items (A and B). Add 10 points for every affirmative answer from the A group and take away 5 for every affirmative answer in the B group.

If your score is above 70, your quality of life is excellent and you don't suffer from stress of any kind. If it is between 40 and 70, your quality of life is acceptable and you ARE in a healthy position able to beat stress. If you score below 40, be careful; you are a victim of stress and you could even be suffering from physical and mental health problems because of it.

| GROUP A | GROUP B |
|---|--|
| 1. Do you have a hobby that you practice on a | 1. Does it take you more than an hour to |

| | |
|--|---|
| regular basis that distracts you from your daily routine? YES NO | travel to or from work whether by car or public transport? YES NO |
| 2. Do you maintain a close, personal relationship with somebody special or have a family member that gives you emotional support? YES NO | 2. Are your eating patterns irregular and your diet unbalanced? YES NO |
| 3. What sport do you practice and how often? _____ | 3. Do you smoke more than a packet of cigarettes a day? YES NO |
| 4. Do you have a group of friends that you socialize with, who are not related to your family or working environment? YES NO | 4. You tend to take work home from the office with you to do or are employed in more than one job. YES NO |
| 5. Do you practice satisfactory sexual relations at least twice a week? YES NO | 5. You take some form of medication to help you relax, rather than practicing a natural method such as meditation or yoga. YES NO |
| 6. You have your own space at home which you use to unwind in. YES NO | 6. Is your alcohol intake abusive? YES NO |
| 7. Are you satisfied with your physical appearance? YES NO | 7. You generally sleep less than 6 hours a night. YES NO |
| 8. What sort of relaxation technique do you practice? _____ | 8. Do you find it difficult to relate to others whether at work or socially? Why? _____ |
| 9. At the end of the day, how much time do you dedicate to yourself? _____ | 9. You lead an inactive life, do little exercise and travel to most places by car. YES NO |
| 10. Upon leaving work you disconnect totally from it and don't bring its problems home with you. YES NO | 10. Do you tend to work more than nine hours a day? YES NO |

Palabras clave que dificultan la comprensión



Un texto esta formado de palabras, pero no todas las palabras son importantes. Algunas palabras sirven de apoyo para señalar, enfatizar, ejemplificar ideas dentro de un campo semántico.

Existen otras palabras clave que no pertenecen a un campo semántico, se les llama casos especiales, porque en realidad las palabras sólo adquieren un significado dentro de un contexto, esto es, son de tipo gramatical No es lo mismo decir: every girl, some girls, no girl. Estas palabras que definen a la palabra "girl" me ayudan a saber si hay o no muchachas y la cantidad (cada muchacha, algunas muchachas, ninguna muchacha).

Algunas de estas palabras son:

| | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|-------------------------|-----------------------|------------------------|--------------------------|-----------------------|
| intensidad (¿cuánto?) | Frecuencia (¿cuándo?) | comparación (¿cómo?) | Porción (¿cuánto?) | Cantidad (¿cuánto?) | Sustitución (¿quién?) | Negación/ carencia |
|--------------------------|--------------------------|-------------------------|-----------------------|------------------------|--------------------------|-----------------------|

| | | | | | | |
|--|--------------------------------------|--|--|---|-------------------------------------|--|
| quite, very, pretty, really so = (muy) | always never usually seldom | good well bad badly better worse worst | all none some any everything nothing something | much little many few more less enough | one some one no one anyone | against unable dismiss non scientist useless |
|--|--------------------------------------|--|--|---|-------------------------------------|--|

Como veras, hay palabras que marcan frecuencia, como: "always" (siempre), porción como: "all" (todo), que sustituyen a un nominador, como: "one" éste/a, ese/a).

Los siguientes son ejemplos de casos especiales:

- 1. All snakes are poisonous. (La mayoría de las serpientes no lo son).**
- 2. No month in the year has fewer than twenty four days. (El calendario chino tiene 20 días al mes).**
- 3. Cups when are dropped are invariably broken. (No las de plástico).**
- 4. Fire is often deadly. (Sirve para cocinar alimentos).**
- 5. Food poisoning is always fatal. (No si se trata adecuadamente).**

Ahora es tu turno de encontrar el verdadero significado de las palabras clave que interfieren con la comprensión.

1. Women are never stronger than men. _____
2. Wet grass is a sign of recent rain. _____
3. The whole is always equal to the sum of its parts. _____
4. All creatures must have food to keep alive _____
5. No great nation exists without government _____

Aquí encontrarás más ejemplos, éstos derivados del texto que leerás a continuación, decide si son ciertos o no y después comprueba tu hipótesis leyendo el texto:

1. The truth is that the universe is **against** you.
2. Is there **something** about the way the universe works that favors difficulties?
3. When you are late for work, you are **unable** to find a matching pair of socks in the disorder.
4. The line next to you in a supermarket will **usually** end first.
5. probability confirms that it is **quite** probable that the **best** line will be **one** you are not in.
6. Murphy's Law states that If **something** can go wrong, it will go wrong.
7. If **there are two or more** ways of doing **something** and **one** of them can lead to catastrophe, then **someone** will do it.
8. **Nonscientists** have **never** doubted the validity of Murphy's Law.
9. Scientists **dismiss** it as **nothing** more than a product of memory **when** things don't go **well**.
10. **The most** famous manifestations of Murphy's law have a scientific basis.

11. Butter-down landings are **always** the result of gravity and surface friction.

IS THE UNIVERSE AGAINST YOU? THE SCIENCE OF MURPHY'S LAW

The truth is that the universe is against you. Murphy's Law states that if something can go wrong, it will go wrong. If there are two or more ways of doing something and one of them can direct to catastrophe, then someone will do it. Is there something about the way the universe works that favors difficulties? When you are late for work, you are unable to find a matching pair of socks in the disorder. The line next to you in a supermarket will usually finish first. Probability confirms that it is quite probable that the fastest line will be one you are not in. Life's little annoyances are not as accidental as they seem. Nonscientists have never doubted the validity of Murphy's Law. Scientists dismiss it as nothing more than a product of memory when things don't go well; but the most famous manifestations of Murphy's law have a scientific basis, *butter-down landings are always the result of gravity and surface friction.

*(Butter-down landings se refiere a que cuando el pan con mantequilla cae, el lado de la mantequilla siempre ensucia el suelo).

Te presentamos una serie de enunciados a continuación, algunos se corresponden con el texto, otros no, marca la palabra SI /NO. Comenta tus respuestas en grupo, y decide que palabras son las que hacen que el enunciado se corresponda con el texto o no.



| No muy seguro | Seguro | Completamente seguro |
|---------------|--------|----------------------|
| | | |

Total de puntos = 8

| ¿SE CORRESPONDEN O NO CON LA INFORMACIÓN DEL TEXTO? | |
|---|--|
| SI NO | 1. When you go to work, you are able to find a matching pair of socks in the order. |
| SI NO | 2. The line next to you in a supermarket will always finish first. |
| SI NO | 3. Murphy's Law states that If everything can go wrong, it will go wrong. |
| SI NO | 4. Nonscientists have always doubted the validity of Murphy's Law. |
| SI NO | 5. If there is only a way of doing something and one of them can lead to catastrophe, then everybody will do it. |
| SI NO | 6. All manifestations of Murphy's law have a scientific basis. |
| SI NO | 7. Butter-down landings are sometimes the result of gravity and surface friction. |
| SI NO | 8. The truth is that the universe is not against you. |

Lo siguiente es una valoración de la calidad del material que acabas de usar y de la utilidad y dificultad que representó para ti. Si tienes algún comentario más específico o sugerencia para mejorar los materiales escríbelo atrás de esta hoja. **GRACIAS.**

| HABILIDADES APRENDIDAS |  |  |  |
|--|---|---|---|
| | Muy bien | Bien | Necesita atención |
| Aplicar técnicas atencionales | | | |
| <i>Interpretar cognados</i> | | | |
| Comprender preguntas retóricas | | | |
| Reconocer palabras que dificultan la comprensión de textos | | | |

EVALÚA LA CALIDAD Y EFICACIA DEL MATERIAL Y LOS EJERCICIOS

| | | |
|---|--------|------|
| Nombre: | Grupo: | |
| ¿Qué tan útil encontraste el material? | mucho | poco |
| ¿Qué tan útiles encontraste las estrategias presentadas? | mucho | poco |
| ¿Qué tan atractivos te parecieron el material y los ejercicios? | mucho | poco |
| ¿Qué tanto esfuerzo tuviste que dedicar al material? | mucho | poco |
| ¿Qué tan competente te sentiste al utilizar el material y los ejercicios? | mucho | poco |
| ¿Qué tan preparado estabas para realizar los ejercicios? | mucho | poco |

| | |
|--|---------------------------------------|
| Autoeficacia: <input type="checkbox"/> | Calificación <input type="checkbox"/> |
|--|---------------------------------------|

ANEXO I

**Análisis cognitivo de estrategias de
lectura**

ANÁLISIS COGNITIVO DE ESTRATEGIAS DE LECTURA

| CRITERIO DE EJECUCIÓN: | FRAGMENTARIA SUPERFICIAL PROFUNDA CRÍTICA | Complejidad de la estrategia en tipo de lectura | | | | Complejidad de la estrategia en tipo de texto | | | | Conocimiento | | | Contexto | | Proceso Utilizado |
|--|--|---|---|---|---|---|---|---|---|--------------|-----|-----|----------|----|-------------------|
| | ESTRATEGIA | F | E | B | O | E | N | D | A | Dec | Pro | Est | R1 | R2 | |
| | | A (alta) o B (baja) | | | | A (alta) o B (baja) | | | | | | | | | |
| INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN A TRAVÉS DE LA COMPRESIÓN DEL CÓDIGO | | | | | | | | | | | | | | | |
| RECONOCIMIENTO LÉXICO | | | | | | | | | | | | | | | |
| Reconocimiento de palabras de función y contenido | | | | | | | | | | | | | | | |
| PRODUCCIÓN DE ELEMENTOS FONÉTICOS | | | | | | | | | | | | | | | |
| Interpretación y uso de la pausación | | | | | | | | | | | | | | | |
| Interpretación y uso de la entonación | | | | | | | | | | | | | | | |
| Interpretación y uso de la acentuación | | | | | | | | | | | | | | | |
| Interpretación de la puntuación | | | | | | | | | | | | | | | |
| INFERENCIA DE VOCABULARIO | | | | | | | | | | | | | | | |
| Reconocimiento de formantes | | | | | | | | | | | | | | | |
| Reconocimiento de cognados / falsos | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ubicación de significado por contexto | | | | | | | | | | | | | | | |
| Uso del diccionario | | | | | | | | | | | | | | | |
| LOCALIZACIÓN DEL MÍNIMO COMUNICATIVO | | | | | | | | | | | | | | | |
| Discriminación de extensores | | | | | | | | | | | | | | | |
| Reconocimiento de sustantivos | | | | | | | | | | | | | | | |
| Reconocimiento de adjetivos | | | | | | | | | | | | | | | |
| DISTRIBUCIÓN DE SUSTANTIVOS Y VERBOS EN EL ENUNCIADO | | | | | | | | | | | | | | | |
| Reconocimiento de cuantificadores | | | | | | | | | | | | | | | |
| Reconocimiento de determinantes | | | | | | | | | | | | | | | |
| Reconocimiento de preposiciones | | | | | | | | | | | | | | | |
| Interpretación de palabras compuestas | | | | | | | | | | | | | | | |
| Reconocimiento de verbos | | | | | | | | | | | | | | | |
| Reconocimiento de auxiliares | | | | | | | | | | | | | | | |
| Reconocimiento de adverbios | | | | | | | | | | | | | | | |
| Reconocimiento de otros verbos | | | | | | | | | | | | | | | |
| CONCEPTO DE TIEMPO | | | | | | | | | | | | | | | |
| Localización de auxiliares | | | | | | | | | | | | | | | |
| Localización de modales | | | | | | | | | | | | | | | |
| Comprensión de usos culturales | | | | | | | | | | | | | | | |
| Reconocimiento de palabras que denotan tiempo | | | | | | | | | | | | | | | |
| Reconocimiento de negación y pregunta | | | | | | | | | | | | | | | |
| INTERPRETACIÓN DE LOS ELEMENTOS DE COHESIÓN | | | | | | | | | | | | | | | |

| CRITERIO DE EJECUCIÓN: | FRAGMENTARIA SUPERFICIAL PROFUNDA CRÍTICA | Complejidad de la estrategia en tipo de lectura | | | Complejidad de la estrategia en tipo de texto | | | Conocimiento | | | Contexto | | Proceso Utilizado |
|---|--|---|--|--|---|--|--|--------------|--|--|----------|--|-------------------|
| | | | | | | | | | | | | | |
| Interpretación de elementos iconográficos | | | | | | | | | | | | | |
| Interpretación de la puntuación | | | | | | | | | | | | | |
| ORGANIZACIÓN DEL TEXTO/INDUCTIVO-DEDUCTIVO | | | | | | | | | | | | | |
| EXTRACCIÓN DE LA IDEA CENTRAL | | | | | | | | | | | | | |
| GENERACIÓN DE HIPÓTESIS | | | | | | | | | | | | | |
| Confirmación de hipótesis por contexto | | | | | | | | | | | | | |
| Predicción | | | | | | | | | | | | | |
| Inferencia | | | | | | | | | | | | | |
| LOCALIZACIÓN DE INFORMACIÓN FACTUAL | | | | | | | | | | | | | |
| Reconocimiento de una opinión | | | | | | | | | | | | | |
| Discriminación de lo relevante | | | | | | | | | | | | | |
| ELABORACIÓN DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA | | | | | | | | | | | | | |
| Generación de objetivos de lectura | | | | | | | | | | | | | |
| JERARQUIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN | | | | | | | | | | | | | |
| Ordenamiento de la información | | | | | | | | | | | | | |
| Clasificación de la información | | | | | | | | | | | | | |
| GENERALIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN | | | | | | | | | | | | | |
| CONCRECIÓN DE LA INFORMACIÓN | | | | | | | | | | | | | |
| INTERPRETACIÓN DE LAS RELACIONES CAUSALES | | | | | | | | | | | | | |
| SÍNTESIS DE INFORMACIÓN | | | | | | | | | | | | | |
| Toma de notas | | | | | | | | | | | | | |
| Elaboración de esquemas | | | | | | | | | | | | | |
| Resúmenes | | | | | | | | | | | | | |
| Cuadro sinóptico | | | | | | | | | | | | | |
| Mapas /conceptuales, semánticos, mentales | | | | | | | | | | | | | |
| Diagramas de flujo | | | | | | | | | | | | | |
| INTENCIÓN DEL AUTOR | | | | | | | | | | | | | |
| POSICIÓN DEL AUTOR | | | | | | | | | | | | | |
| TOMA DE POSICIÓN | | | | | | | | | | | | | |
| Argumentación | | | | | | | | | | | | | |
| COMPARACIÓN DE INFORMACIÓN DE VARIAS FUENTES | | | | | | | | | | | | | |
| INTEGRACIÓN DE INFORMACIÓN DE VARIAS FUENTES | | | | | | | | | | | | | |

| PROCESOS | | | ESTRATEGIAS | |
|--------------|------------------------------|-----------------------|---------------------|--|
| Atención | Discriminación | Síntesis | Ensayo | |
| Comprensión | Generalización | Creación | Elaboración | |
| Recuerdo | Categorización/clasificación | Solución de problemas | Organización | |
| codificación | Esquematización | evaluación | Pensamiento crítico | |

CONTENIDO DE LOS MODELOS BASADOS EN EJECUCIÓN EXPERTA PARA LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE LECTURA

| Estrategias de lectura a nivel | | | | PRIMER MODELO | | | |
|---------------------------------------|--|---------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------|------------------------------------|--------------------------|------------------------|
| Unidad | CÓDIGO | ESTRUCTURA | ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN | Estrategias cognitivas | Estrategias autorregulación | Tipo de texto | Tipo de lectura |
| 1. | Pausación /entonación | Puntuación | Elementos tipográficos | Ensayo | eficacia | Expositivo narración | Familiarización |
| 2. | Mínimo comunicativo | Palabra clave/ casos especiales | Iconográfico | Imagen mental | Elección de objetivos | Expositivo descripción | Familiarización |
| 3. | Sustantivos /referentes, sustitutos cognados | Campo semántico | hipótesis | ensayo | planeación | Argumentativo /narración | Familiarización |
| 4. | Verbos | Temporalidad | Hipótesis | ensayo | Toma de notas | argumentativo | Familiarización |
| 5. | Verbos compuestos | Tema general | predicciones | ensayo | Elección estrategia | Expositivo narración | Familiarización |
| 6. | Coherencia (conectores) | Oración compleja | Inferencia | elaboración | Solución de problemas | Expositivo descripción | Estudio |
| 7. | formantes | Inferencia léxica | clasificación: = /≠ | elaboración | monitoreo | argumentativo | Estudio |
| 8. | Tópico –detalles | Párrafos | Síntesis resumen | elaboración | Administración del tiempo | Expositivo descripción | Estudio |
| 9. | Ideas principales – Bloques | Idea central | Generalización | elaboración | Evaluación | argumentativo | Estudio |
| 10. | síntesis – resumen | Tipo de texto | causalidad | elaboración | Anticipación exámenes | Expositivo descripción | búsqueda |
| 11. | Síntesis cuadro y mapa | Coherencia–cohesión | Inf. Factual – opinión | organización | Anticipación exámenes | argumentativo | Búsqueda |
| 12. | jerarquización | Organización textual | Relevante/irrelevante | organización | integración | Expositivo narr/descp. | búsqueda |

EVALUACIÓN DE CONTENIDOS DE LA ESTRATEGIA INSTRUCCIONAL PARA EL APRENDIZAJE DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN INGLÉS

Favor de colocar la letra (acuerdo [A] desacuerdo [D]) en la columna correspondiente, si la parte calificada es adecuada o no; además registrar un valor de 0 a 3 (0 = inferior, 3= máximo) según el material sea pertinente [P] (de acuerdo a necesidades) eficaz [E] (cumple los objetivos); teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos que requieren presentar el examen de comprensión de lectura en inglés. Observaciones y comentarios favor de enviarlos aparte a registrarlos en hoja aparte. Gracias de antemano por su colaboración.

| Unidad | ESTRUCTURAS DE LECTURA A NIVEL CÓDIGO, ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN | | | | | | | | | | | | Estrategias cognitivas | | | Estrategias autorregulación | | | Tipo de texto | | | Tipo de lectura | | | ADECUADO / A TOTAL UNIDAD | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------|--|---|---|---|---------------------------------|--|--|---|---|---|---|--------------------------------|------------------------|--|---|-----------------------------|---|---|---------------|---|---|-----------------|---|---|---------------------------|---------------------|---|---|---|---|----------------------|--|---|--|--|--|--|--|--|-----------------|--|--|--|--|--|--|
| | CÓDIGO | A | D | P | E ESTRUCTURA | | | A | D | P | E | ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN | | | A | D | P | E | A | D | P | E | A | D | P | E | A | D | P | E | Relación entre temas | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. | Pausación /entonación | | | | Puntuación | | | | | | | Elementos tipográficos | | | | | | | Ensayo | | | | | | | Eficacia | | | | | | | Expositivo narración Computer Cults | | | | | | | Familiarización | | | | | | |
| 2. | Mínimo comunicativo | | | | Palabra clave/ casos especiales | | | | | | | Iconográfico | | | | | | | Imagen mental | | | | | | | Elección objetivos | | | | | | | Expositivo descripción Diggin' up... | | | | | | | Familiarización | | | | | | |
| 3. | Sustantivos /referentes, sustitutos cognados | | | | Voz pasiva/ Campo semántico | | | | | | | hipótesis | | | | | | | ensayo | | | | | | | planeación | | | | | | | Argumentativo Is the Universe... | | | | | | | Familiarización | | | | | | |
| 4. | Verbos | | | | Temporalidad | | | | | | | Hipótesis | | | | | | | ensayo | | | | | | | Toma de notas | | | | | | | Expositivo narración Killer Tomatoes | | | | | | | Familiarización | | | | | | |
| 5. | Verbos compuestos | | | | Tema general | | | | | | | predicciones | | | | | | | ensayo | | | | | | | Elección estrategia | | | | | | | Expositivo descripción All about the... | | | | | | | Estudio | | | | | | |
| 6. | Coherencia (conectores) | | | | Oración compleja | | | | | | | Inferencia | | | | | | | elaboración | | | | | | | Solución dproblemas | | | | | | | Argumentativo Taxi terrors | | | | | | | Estudio | | | | | | |
| 7. | formantes | | | | Inferencia léxica | | | | | | | clasificación: = /# | | | | | | | elaboración | | | | | | | monitoreo | | | | | | | Expositivo descripción Street Kids | | | | | | | Estudio | | | | | | |
| 8. | Tópico –detalles | | | | Párrafos | | | | | | | Síntesis resumen | | | | | | | elaboración | | | | | | | Admón.. tiempo | | | | | | | Argumentativo Textos varios | | | | | | | Estudio | | | | | | |
| 9. | Ideas principales – Bloques | | | | Idea central | | | | | | | Generalización | | | | | | | elaboración | | | | | | | evaluación | | | | | | | Expositivo descripción Put your mind... | | | | | | | búsqueda | | | | | | |
| 10. | síntesis – resumen | | | | Tipo de texto | | | | | | | causalidad | | | | | | | elaboración | | | | | | | Anticip. exámenes | | | | | | | Argumentativo The effects... | | | | | | | Búsqueda | | | | | | |
| 11. | Síntesis cuadro y mapa | | | | Coherencia– cohesión | | | | | | | Inf. Factual – opinión | | | | | | | organización | | | | | | | Anticip. exámenes | | | | | | | Expositivo narr/descp. The Cavity... | | | | | | | búsqueda | | | | | | |
| 12. | jerarquización | | | | Organización textual | | | | | | | Relevante/irrelevante | | | | | | | organización | | | | | | | integración | | | | | | | Expositivo narración Ice Treasures... | | | | | | | Familiarización | | | | | | |

**Se consideran tres tipos de conocimiento: [declarativo = conocimiento teórico; procedimental = se aplica el conocimiento; estratégico = elige y aplica estrategias correctamente].

NOMBRE

FIRMA

CARGO QUE DESEMPEÑA

CONTENIDO DEL MODELO MODIFICADO BASADO EN EJECUCIÓN EXPERTA PARA LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE LECTURA

| Unidad | Estrategias de lectura a nivel | | | Estrategias cognitivas | Estrategias autorregulación | Tipo de texto | Tipo de lectura |
|--------|--------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|------------------------|-----------------------------|------------------------|-----------------|
| | CÓDIGO | ESTRUCTURA | ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN | | | | |
| 1. | Pausación / | Puntuación | Elementos tipográficos | Ensayo | Medición autoeficacia | descriptivo | Familiarización |
| 2. | cognados | Elementos iconográficos | Interpretar elementos iconográficos | Imagen mental | Elección objetivos | imágenes | Familiarización |
| 3. | Mínimo comunicativo | Palabra clave | Campo semántico | ensayo | -Planeación | expositivo | Familiarización |
| 4. | Verbos y auxiliares | Tiempo verbal | Tema general | ensayo | Monitoreo estudio | Exp. narración | Familiarización |
| 5. | Auxiliares modales | Preposiciones | Inferencia | elaboración | Toma de notas | Expositivo | Estudio |
| 6. | Palabras compuestas | Inferencia léxica palabra compuesta | predicciones | elaboración | Elec. estrategias | descriptivo | Estudio |
| 7. | Referentes | Loc. Referente-referido | Ordenamiento inf. | elaboración | Ideas positivas | Expositivo | Estudio |
| 8. | Ideas principales – Bloques | Idea central | Generalización | elaboración | | argumentativo | Estudio |
| 9. | formantes | Inferencia léxica | Inferencia por formantes | elaboración | Aprendizaje continuo | Expositivo descripción | Estudio |
| 10. | conectores | Oración compleja | Detección orac. compleja | organización | Solución de problemas | expositivo | Estudio |
| 11. | Oración tópico | Detección o. tópico | Sintetizar O. tópico | organización | Admón.. tiempo | descriptivo | Estudio |
| 12. | Oración tópico | Idea principal | Síntesis idea principal | Organización | Evaluación | Narrativo | búsqueda |
| 13. | Idea principal | Inferencia textual | Generalización/posición | Organización | argumentación | Narrativo | Est/busq. |
| 14. | Ideas principales | Nexos causales | causalidad | Organización | Anticipación exámenes | expositivo | Est/busq. |
| 15. | Idea principal | Nexo causal | Factual /opinión | organización | Anticipación exámenes | Descrip/exp. | Est/busq. |
| 16. | Idea principal | Mapa conceptual | Relevante irrelevante | Organización | Integración estrategias | Narr/Desc. | Fa/Es/Bsq |
| 17. | Idea principal | Localización subtemas | Idea central | Organización | Evaluación estrategias | Exp/narrativo | Fa/Es/Bsq |

**Porción de autorreporte del Inventario EDAOM
ante diversas situaciones de lectura de textos en español**

| . No. de Cuenta | | Apellido Paterno | | Apellido Materno | | Nombre(s) | | | |
|------------------------|---|--|-----------------------|--------------------------------------|-------------------|---------------------|-------------------------------------|------------------|--|
| | | A | | B | | | C | | |
| | | Frecuencia con la que lo hago: | | Facilidad Con que lo hago: | | | Calidad De mis resultados | | |
| | | La mayoría de las veces | La mitad de las veces | Muy pocas veces | Fácilmente | Difícilmente | Muy bueno | Muy pobre | |
| 1. | Recuerdo lo que leí hace tiempo. | | | | | | | | |
| 2. | Localizo las palabras clave en el texto para identificar la información relevante. | | | | | | | | |
| 3. | Para recordar bien lo que leí, elaboro cuadros sinópticos y/o resúmenes. | | | | | | | | |
| 4. | Al leer, analizo diferentes puntos de vista sobre las ideas importantes del tema, independientemente de los objetivos del curso. | | | | | | | | |
| 5. | Al leer, entiendo el sentido particular de una palabra por el contexto en el que se encuentra. | | | | | | | | |
| 6. | Describo con precisión el contenido de una lectura. | | | | | | | | |
| 7. | Para que no se me olvide lo que leí, elaboro una imagen mental que le dé sentido. | | | | | | | | |
| 8. | Por muy complicadas que sean las instrucciones para resolver una tarea o ejercicio de lectura, las puedo seguir al pie de la letra. | | | | | | | | |
| 9. | Puedo concentrarme en lo que leo. | | | | | | | | |
| 10. | Organizo mis lecturas de acuerdo con el nivel de dificultad de la tarea a realizar. | | | | | | | | |
| 11. | Al terminar de leer el material, evalúo su utilidad para mi aprendizaje. | | | | | | | | |
| 12. | Me hago preguntas sobre qué tan claro, | | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|-----|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | comprensible, fácil y/o recordable me resulta el material que estoy leyendo. | | | | | | | |
| 13. | Puedo localizar la información que necesito, saltando oraciones y/o párrafos enteros, sin perder lo importante. | | | | | | | |
| 14. | Para guiar mi lectura, elaboro preguntas sobre lo que creo va a incluir el examen. | | | | | | | |
| 15. | Durante la lectura, identifico las causas y los efectos presentes en el texto. | | | | | | | |
| 16. | Prefiero estudiar con compañeros que reflexionan críticamente sobre lo que se está leyendo. | | | | | | | |
| 17. | Localizo la idea principal ayudándome con señales incluidas en el texto o dadas por el profesor. | | | | | | | |
| 18. | Selecciono los mejores materiales de referencia, como diccionarios, para que mi comprensión sea eficaz. | | | | | | | |
| 19. | Entiendo apropiadamente diagramas, gráficas y otros recursos similares incluidos en los materiales de lectura. | | | | | | | |
| 20. | Para entender bien, elaboro imágenes mentales que representen con claridad la información relevante del texto. | | | | | | | |
| 21. | Elijo la mejor técnica de lectura para la actividad o tarea que debo realizar. | | | | | | | |
| 22. | Busco información que contradiga o amplíe lo que dice el autor del texto o mi profesor, para enriquecer y/o actualizar lo leído. | | | | | | | |
| 23. | Para entender mejor, elaboro ejemplos que relacionen mi propia experiencia con lo que estoy leyendo. | | | | | | | |
| 24. | Soy eficiente preparándome para los exámenes de comprensión de lectura. | | | | | | | |
| 25. | Entiendo cuando un término substituye a otro presentado previamente en una lectura. | | | | | | | |
| 26. | Transformo a mis propias palabras lo que quiero | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|-----|---|--|--|--|--|--|--|--|
| | comprender bien cuando leo. | | | | | | | |
| 27. | Cuando leo, planteo mis propias hipótesis y/o predicciones, a partir de lo que ya sé. | | | | | | | |
| 28. | Elaboro analogías, palabras claves y/o conclusiones para retener mejor lo que leí. | | | | | | | |
| 29. | Elaboro esquemas y/o cuadros sinópticos de lo relevante, para que guíen mi recuerdo durante el examen de lectura. | | | | | | | |
| 30. | Sin importar la dificultad que represente la lectura que debo efectuar, me interesa concluirla. | | | | | | | |
| 31. | Para recordar lo leído, pongo atención a las letras cursivas, las negritas, los subrayados o cualquier tipo de señal que marque algo importante en el material. | | | | | | | |
| 32. | Administro mi tiempo de lectura de acuerdo con la demanda del material a leer. | | | | | | | |
| 33. | Después de haber leído, elaboro mis propias conclusiones, tratando de pensar creativamente sobre lo que leí. | | | | | | | |
| 34. | Para mejorar la retención de un material, lo releo varias veces. | | | | | | | |
| 35. | Sé cómo hacer de la lectura una actividad estimulante y atractiva. | | | | | | | |
| 36. | Exploro el texto antes de leerlo, para diferenciar sus características como: organización, longitud, etc. | | | | | | | |
| 37. | Me siento seguro cuando leo mucho. | | | | | | | |
| 38. | Leer mucho mejora mis calificaciones. | | | | | | | |
| 39. | Dedico de 6 a 12 horas semanales extras a la lectura, cuando la situación lo requiere. | | | | | | | |
| 40. | Leo porque quiero hacerlo. | | | | | | | |
| 41. | Elaboro ideas interesantes sobre lo que leo, más allá de lo aprendido en clase. | | | | | | | |
| 42. | Leo más de lo que me piden. | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|-----|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 43. | Se que estrategias de lectura usar para resolver diferentes niveles de complejidad de una lectura. | | | | | | | |
| 44. | Llevo a cabo lecturas que requieren prestar atención a varias cosas a la vez. | | | | | | | |
| 45. | En vacaciones, dedico buen tiempo a leer y reflexionar sobre lo que no pude comprender durante las clases. | | | | | | | |
| 46. | Aunque lo que leo no me guste, trato de mantener el interés por la lectura. | | | | | | | |
| 47. | Busco entender lo que leo. | | | | | | | |
| 48. | Para comprender un texto difícil, incremento el esfuerzo invertido en leer. | | | | | | | |
| 49. | Me cuesta trabajo controlar emociones y/o conductas que pongan en riesgo mi comprensión de lo leído. | | | | | | | |
| 50. | Evalúo mi rendimiento para identificar mis necesidades sobre la comprensión de lectura. | | | | | | | |
| 51. | Sólo leo para obtener la aprobación de mis padres. | | | | | | | |
| 52. | Repaso mis lecturas todos los días. | | | | | | | |
| 53. | Aprendo de memoria el material aunque no hay comprendido bien la lectura. | | | | | | | |
| 54. | No me detengo hasta que comprendo completamente la lectura. | | | | | | | |
| 55. | Tomo notas eficientes sobre mi lectura en mis horas de clase. | | | | | | | |
| 56. | Sé como elaborar mapas conceptuales de mis lecturas. | | | | | | | |
| 57. | Mantengo el interés aún cuando las lecturas sean complicadas y/o confusas. | | | | | | | |
| 58. | Aunque no me atraiga lo que leo, puedo identificar su utilidad en mi preparación. | | | | | | | |
| 59. | Al presentar exámenes de comprensión de lectura, comprendo lo que se me pide que haga. | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|-----|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 60. | Tengo problemas de atención y por eso fallo al leer. | | | | | | | |
| 61. | Al preparar un examen, aprendo lo que leo de memoria aún cuando no lo entienda. | | | | | | | |
| 62. | Acepto sin cuestionar cualquier argumento del profesor o compañeros acerca de una lectura. | | | | | | | |
| 63. | Solo comprendo lo difícil en una lectura cuando recibo ayuda de otro(s) compañeros. | | | | | | | |
| 64. | Sé cuándo y dónde aplicar lo leído para obtener mayor beneficio en el examen. | | | | | | | |
| 65. | Soy eficiente para organizar los materiales de lectura de acuerdo con el tiempo que tengo para estudiar. | | | | | | | |
| 66. | Propongo soluciones novedosas y prácticas, distintas a las presentadas por el profesor o los materiales para las lecturas discutidas en clase. | | | | | | | |
| 67. | Independientemente de lo que piensen los demás, me siento seguro de mi capacidad de leer. | | | | | | | |
| 68. | Al leer puedo dejar de lado mis problemas emocionales. | | | | | | | |
| 69. | Al presentar exámenes de comprensión de lectura, estoy tan nervioso(a) que sólo entiendo lo fácil. | | | | | | | |
| 70. | No se construye lo que se necesita cuando un concepto o procedimiento establecido fallan en el proceso de comprender un texto. | | | | | | | |
| 71. | Sé tomar decisiones que favorecen lograr mis objetivos de lectura. | | | | | | | |
| 72. | Identifico en los materiales de lectura semejanzas y diferencias entre teorías que se interesan en un mismo objeto de estudio. | | | | | | | |
| 73. | Leo mucho para no ser mal visto por mi profesor. | | | | | | | |
| 74. | Soy eficiente analizando cada uno de los componentes de una lectura, | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|-----|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 75. | No sé interpretar situaciones de la vida real a partir de lo que aprendí en mis lecturas. | | | | | | | |
| 76. | Busco ser competente durante mi lectura. | | | | | | | |
| 77. | Cuando los objetivos de lectura son muy vagos o generales, le pido al profesor que los defina claramente. | | | | | | | |
| 78. | Cuando leo un material nuevo, lo relaciono con lo que ya sé. | | | | | | | |
| 79. | Para que no se me olvide lo que leí, elaboro mapas conceptuales o diagramas de flujo. | | | | | | | |
| 80. | Sé cómo elegir buenos materiales de lectura. | | | | | | | |
| 81. | Se seleccionar lo significativo en los materiales de lectura para profundizar mi comprensión. | | | | | | | |
| 82. | Me angustia ser el primero en presentar el reporte de lectura. | | | | | | | |
| 83. | No me afecta que otros critiquen mi comprensión de lo leído. | | | | | | | |
| 84. | Me hace sentir menos el sacar una calificación más baja que la de mis compañeros en mis lecturas. | | | | | | | |
| 85. | Se como resolver mis problemas económicos para no tener que dejar de leer. | | | | | | | |
| 86. | Mantengo malos hábitos de lectura. | | | | | | | |
| 87. | Lograr ser competente en la lectura sólo depende de mi. | | | | | | | |
| 88. | Me afecta ser menos popular por no leer tan bien como los demás. | | | | | | | |
| 89. | Me esfuerzo por comprender los materiales de lectura para que mis amigos me reconozcan. | | | | | | | |
| 90. | Recuerdo sólo detalles y se me olvidan aspectos importantes de lo que leí. | | | | | | | |
| 91. | Cuando en el examen me piden que aplique de una forma, algo que aprendí a leer de otra diferente, puedo hacerlo. | | | | | | | |

**Porción de autorreporte del Inventario EDAOM
ante diversas situaciones de lectura de textos en inglés**

| . No. de Cuenta | | Apellido Paterno | Apellido Materno | Nombre(s) | | | | |
|------------------------|---|--|-----------------------------|--------------------------------------|-------------------------|---------------------------|-------------------------------------|----------------------|
| | | A | | B | | | C | |
| | | Frecuencia con la que lo hago: | | Facilidad Con que lo hago: | | | Calidad De mis resultados | |
| | | La mayoría de las veces | La mitad de las veces | Muy pocas veces | Fácil- mente | Difícil- mente | Muy bueno | Muy pobre |
| 19. | Recuerdo lo que leí en textos escritos en inglés hace tiempo. | | | | | | | |
| 20. | localizo las palabras clave en un texto en inglés para identificar la información relevante. | | | | | | | |
| 21. | Para recordar bien lo que leí en inglés, elaboro cuadros sinópticos y/o resúmenes. | | | | | | | |
| 22. | Al leer en inglés, analizo diferentes puntos de vista sobre las ideas importantes del tema, independientemente de los objetivos del curso. | | | | | | | |
| 23. | Al leer en inglés entiendo el sentido particular de una palabra, por el contexto en el que se encuentra. | | | | | | | |
| 24. | Describo con precisión el contenido de una lectura en inglés. | | | | | | | |
| 25. | Para que no se me olvide lo que leí en inglés, elaboro una imagen mental que le dé sentido. | | | | | | | |
| 26. | Por muy complicadas que sean las instrucciones para resolver una tarea o ejercicio de lectura en inglés, las puedo seguir al pie de la letra. | | | | | | | |
| 27. | Puedo concentrarme en lo que leo en inglés. | | | | | | | |
| 28. | Organizo mis lecturas en inglés de acuerdo con el nivel de dificultad de la tarea a realizar. | | | | | | | |
| 29. | Al terminar de leer un material en inglés, evalúo su utilidad para mi aprendizaje. | | | | | | | |
| 30. | Me hago preguntas sobre qué tan claro, | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|-----|---|--|--|--|--|--|--|--|
| | comprensible, fácil y/o recordable me resulta el material en inglés que estoy leyendo. | | | | | | | |
| 31. | Puedo localizar la información que necesito de un texto en inglés, saltando oraciones y/o párrafos enteros, sin perder lo importante. | | | | | | | |
| 32. | Para guiar mi lectura en inglés, elaboro preguntas sobre lo que creo va a incluir el examen. | | | | | | | |
| 33. | Durante la lectura en inglés, identifico las causas y los efectos presentes en el texto. | | | | | | | |
| 34. | Prefiero estudiar con compañeros que reflexionan críticamente sobre lo que se está leyendo en inglés. | | | | | | | |
| 35. | Localizo la idea principal ayudándome con señales incluidas en un texto en inglés o dadas por el profesor. | | | | | | | |
| 36. | Selecciono los mejores materiales de referencia, como diccionarios bilingües, para que mi comprensión en inglés sea eficaz. | | | | | | | |
| 83. | Entiendo diagramas, gráficas y otros recursos similares incluidos en los materiales de lectura en inglés. | | | | | | | |
| 84. | Para entender bien, elaboro imágenes mentales que representen con claridad la relevante de un texto en inglés. | | | | | | | |
| 85. | Elijo la mejor técnica de lectura en inglés para la actividad o tarea que debo realizar. | | | | | | | |
| 86. | Busco información que contradiga o amplíe lo que dice el autor de un texto en inglés, o mi profesor, para enriquecer y/o actualizar lo leído. | | | | | | | |
| 87. | Para entender mejor, elaboro ejemplos que relacionen mi propia experiencia con mi lectura en inglés. | | | | | | | |
| 88. | Soy eficiente preparándome para los exámenes de comprensión de lectura en inglés. | | | | | | | |
| 89. | Entiendo cuando un término substituye a otro presentado previamente en un texto en inglés. | | | | | | | |
| 90. | Transformo a mis propias palabras lo que quiero | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|-----|---|--|--|--|--|--|--|--|
| | comprender bien cuando leo en inglés. | | | | | | | |
| 91. | Cuando leo en inglés, planteo mis propias hipótesis y/o predicciones, a partir de lo que ya sé. | | | | | | | |
| 92. | Elaboro analogías, palabras claves y/o conclusiones para retener mejor lo que leí en inglés. | | | | | | | |
| 93. | Elaboro esquemas y/o cuadros sinópticos de lo relevante, para que guíen mi recuerdo durante el examen de comprensión de lectura en inglés. | | | | | | | |
| 94. | Sin importar la dificultad que represente la lectura en inglés que debo efectuar, me interesa concluirla. | | | | | | | |
| 95. | Para recordar lo leído en inglés, pongo atención a las letras cursivas, las negritas, los subrayados o cualquier tipo de señal que marque algo importante en el material. | | | | | | | |
| 96. | Administro mi tiempo de lectura de acuerdo con la demanda del material en inglés a leer. | | | | | | | |
| 97. | Después de haber leído un texto en lengua inglesa, elaboro mis propias conclusiones, tratando de pensar creativamente sobre lo que leí. | | | | | | | |
| 98. | Para mejorar la retención de un material en inglés, lo releo varias veces. | | | | | | | |
| 99. | Sé cómo hacer de mi lectura en inglés una actividad estimulante y atractiva. | | | | | | | |
| 100 | Antes de comenzar la lectura en lengua inglesa, exploro el texto primero, para diferenciar sus características como: organización, longitud, etc. | | | | | | | |
| 101 | Me siento seguro cuando leo mucho en inglés. | | | | | | | |
| 102 | Leer mucho en inglés mejora mis calificaciones. | | | | | | | |
| 103 | Dedico de 6 a 12 horas semanales extras a leer en inglés, cuando la situación lo requiere. | | | | | | | |
| 104 | Leo textos en inglés porque quiero hacerlo. | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|-----|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 105 | Elaboro ideas interesantes sobre lo que leo en inglés, más allá de lo aprendido en clase. | | | | | | | |
| 106 | Leo en inglés más de lo que me piden. | | | | | | | |
| 107 | Se que estrategias de lectura usar para resolver diferentes niveles de complejidad de una lectura en inglés. | | | | | | | |
| 108 | Llevo a cabo lecturas en inglés que requieren prestar atención a varias cosas a la vez. | | | | | | | |
| 109 | En vacaciones, dedico buen tiempo a leer y reflexionar sobre los textos en inglés que no pude comprender durante las clases. | | | | | | | |
| 110 | Aunque lo que leo en inglés no me guste, trato de mantener el <input type="checkbox"/> xámene por la lectura. | | | | | | | |
| 111 | Quiero entender lo que leo en inglés. | | | | | | | |
| 48 | Para comprender un texto en inglés difícil, incremento el esfuerzo invertido en leer. | | | | | | | |
| 49. | Me cuesta trabajo controlar emociones y/o conductas que pongan en riesgo mi comprensión de lo que leo en inglés. | | | | | | | |
| 50. | Evalúo mi rendimiento para identificar mis necesidades sobre la comprensión de lectura en inglés. | | | | | | | |
| 51. | Sólo leo en inglés para obtener la aprobación de mis padres. | | | | | | | |
| 52. | Repaso mis lecturas en inglés todos los días. | | | | | | | |
| 53. | Aprendo de memoria el material aunque no hay comprendido bien la lectura en inglés. | | | | | | | |
| 54. | No me detengo hasta que comprendo completamente una lectura en inglés. | | | | | | | |
| 55. | Tomo notas eficientes sobre mis lecturas en ingles en mis horas de clase. | | | | | | | |
| 56. | Sé como elaborar mapas conceptuales de textos en inglés. | | | | | | | |
| 57. | Mantengo el interés aún cuando las lecturas en inglés sean complicadas y/o confusas. | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|-----|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 58. | Aunque no me atraiga lo que leo en inglés, puedo identificar su utilidad en mi preparación. | | | | | | | |
| 59. | Al presentar exámenes de comprensión de lectura en inglés, comprendo lo que se me pide que haga. | | | | | | | |
| 60. | Tengo problemas de atención y por eso fallo al leer en inglés. | | | | | | | |
| 61. | Al preparar un examen, aprendo de memoria lo que leo en inglés, aún cuando no lo entienda. | | | | | | | |
| 62. | Acepto sin cuestionar cualquier argumento del profesor o compañeros acerca de una lectura en inglés. | | | | | | | |
| 63. | Solo comprendo lo difícil en la lectura de un texto en inglés cuando recibo ayuda de otro(s) compañeros. | | | | | | | |
| 64. | Sé cuándo y dónde aplicar lo leído en inglés para obtener mayor beneficio en el examen. | | | | | | | |
| 65. | Soy eficiente para organizar los materiales de lectura en inglés, de acuerdo con el tiempo que tengo para estudiar. | | | | | | | |
| 66. | Propongo soluciones novedosas y prácticas, distintas a las presentadas por el profesor o los materiales para las lecturas en inglés discutidas en clase. | | | | | | | |
| 67. | Independientemente de lo que piensen los demás, me siento seguro de mi capacidad de leer en inglés. | | | | | | | |
| 68. | Al leer en inglés puedo dejar de lado mis problemas emocionales. | | | | | | | |
| 69. | Al presentar exámenes de comprensión de lectura en inglés, estoy tan nervioso(a) que sólo entiendo lo fácil. | | | | | | | |
| 70. | No se construye lo que se necesita cuando un concepto o procedimiento establecido fallan en el proceso de comprender un texto en inglés. | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|-----|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 71. | Sé tomar decisiones que favorecen lograr mis objetivos de lectura en inglés. | | | | | | | |
| 72. | Identifico en los materiales de lectura en inglés semejanzas y diferencias entre teorías que se interesan en un mismo objeto de estudio. | | | | | | | |
| 73. | Leo mucho en inglés para no ser mal visto por mi profesor. | | | | | | | |
| 74. | Soy eficiente analizando cada uno de los componentes de una lectura en inglés, | | | | | | | |
| 75. | No sé interpretar situaciones de la vida real a partir de lo que aprendí en mis lecturas en inglés. | | | | | | | |
| 76. | Busco ser competente durante mi lectura en inglés. | | | | | | | |
| 77. | Cuando los objetivos de lectura en inglés son muy vagos o generales, le pido al profesor que los defina claramente. | | | | | | | |
| 78. | Cuando leo un material nuevo en inglés, lo relaciono con lo que ya sé. | | | | | | | |
| 79. | Para que no se me olvide lo que leí en inglés, elaboro mapas conceptuales o diagramas de flujo. | | | | | | | |
| 80. | No sé cómo elegir buenos materiales de lectura en inglés. | | | | | | | |
| 81. | Se seleccionar lo significativo en los materiales de lectura en inglés para profundizar mi comprensión. | | | | | | | |
| 82. | Me angustia ser el primero en presentar el reporte de lectura en inglés. | | | | | | | |
| 83. | No me afecta que otros critiquen mi comprensión de lo leído en inglés. | | | | | | | |
| 84. | Me hace sentir menos el sacar una calificación más baja que la de mis compañeros en mis lecturas en inglés. | | | | | | | |
| 85. | Se como resolver mis problemas económicos | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|-----|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | para no tener que dejar de leer en inglés. | | | | | | | |
| 86. | Mantengo malos hábitos de lectura en inglés. | | | | | | | |
| 87. | Lograr ser competente en lo que leo en inglés sólo depende de mi. | | | | | | | |
| 88. | Me afecta ser menos popular por no leer en inglés tan bien como los demás. | | | | | | | |
| 89. | Me esfuerzo por comprender los materiales de lectura en inglés para que mis amigos me reconozcan. | | | | | | | |
| 90. | Recuerdo sólo detalles y se me olvidan aspectos importantes de lo que leí en inglés.. | | | | | | | |
| 91. | Cuando en el examen me piden que aplique de una forma, algo que aprendí a leer en inglés de otra diferente, puedo hacerlo. | | | | | | | |

PORCIÓN DEL MODELO BASADO EN EJECUCIÓN EXPERTA –FASE PILOTO

UNIDAD 4

Al término de esta sesión serás capaz de:



- ⊙ tomar notas de tus materiales de estudio
- ⊙ reconocer los tiempos verbales del inglés
- ⊙ reconocer las funciones de los verbos modales del inglés
- ⊙ generar hipótesis sobre las lecturas



CÓMO TOMAR NOTAS



La toma de notas se conforma por las siguientes operaciones fundamentales:

- el registro de la información;
- la revisión y aclaraciones;
- la síntesis;
- el estudio de las notas.

El registro de la información nos permite recopilar la información para no olvidarla.

La revisión facilita el recuerdo porque permite la reorganización de la información en un orden lógico.

La síntesis actúa como una guía de estudio.

El estudio de las notas se emplea como preparación para los exámenes.

Una adecuada toma de notas ofrece una serie de ventajas, nos permite tener: notas mejor organizadas, la rápida identificación de las palabras y conceptos clave de una información, guías de estudio eficientes para preparación de exámenes.

Para tomar notas de manera eficiente te recomendamos: que uses un cuaderno de espiral tamaño profesional o una carpeta de argollas y hojas. También debes tener a la mano y en una caja o envase fácil de transportar los siguientes materiales:

- plumas y/o lápices;
- lápices o plumas de colores;
- marcadores de texto;
- regla;
- líquido corrector.

Además debes disponer de:

- materiales proporcionados por tu profesor o libro;
- instrucciones sobre las tareas a cumplir.

Debes identificar las palabras clave y las ideas principales. Las palabras clave se relacionan con el material que se está estudiando; por ejemplo, en una clase de historia podrían ser los nombres de los protagonistas principales de la Independencia, en una clase de pedagogía las corrientes de aprendizaje más importantes. Para identificar las ideas principales guíate por los títulos y subtítulos de los materiales de estudio, el contenido de los índices o esquemas de los libros o artículos a estudiar.

Formato sugerido para la toma de notas:

- utiliza una hoja de cuaderno de preferencia, y escribe sólo de un lado de la hoja;
- divide el papel de manera vertical con una línea a unos cinco centímetros de distancia del margen izquierdo de la hoja;
- escribe en la parte superior de la hoja el nombre del curso, la fecha y el número de hoja (es importante numerar las hojas de las notas);
- escribe las ideas principales y detalles de apoyo en el lado derecho de la página, en la columna de notas;
- escribe del lado izquierdo los conceptos y palabras clave;
- salta una línea entre ideas diferentes y dos entre temas diferentes;
- no escribas oraciones completas, usa símbolos y abreviaturas (muchos símbolos matemáticos son útiles y ahorran espacio);
- registra ideas y conceptos en oraciones cortas;
- registra definiciones y explicaciones en frases cortas;
- escribe un resumen del material al final de las notas que sólo incluya las ideas principales.

El siguiente es un ejemplo de notas sobre el sistema verbal, que te puede servir de modelo para elaborar tus propias notas.

EJEMPLO:

| | |
|---|--|
| 1 | |
| Comprensión de lectura, tiempos verbales fecha__ | |
| Auxiliares | Tiempo presente: do /does |
| | Tiempo pasado: did , have, had. |
| To be | am, is, are |
| | was, were, been |
| Verbos modales | Representan funciones: |
| | can =capacidad; must =deber. |
| | |
| RESUMEN | |
| Los tiempos verbales en inglés se forman con auxiliares que indican tiempo presente y pasado. | |



EL CONCEPTO TIEMPO EN LAS ENUNCIADOS EN INGLÉS

Observa la siguiente línea del tiempo:



Abarca desde el año de 1963 al año 2023.

¿Cuántos de estos acontecimientos puedes recordar? El pasado sólo se recuerda, del futuro sólo se efectúan hipótesis. Hablar del tiempo es complejo, sin embargo los tiempos verbales se indican en inglés por medio de auxiliares.

Podemos registrar el pasado de la siguiente manera:

| | | | |
|--|--|---|---|
| <p>FORMAS</p>  <p>EN PASADO</p> | <p>Pasado simple</p> <p>La acción ya sucedió, no se puede volver a repetir.</p> <p>Miguel Hidalgo died in 1911.</p> | <p>Pasado perfecto</p> <p>Señala dos acciones que ya sucedieron: had marca la acción que sucedió primero, le sigue un enunciado en pasado simple.</p> <p>The bank had closed when the man arrived.</p> | <p>Presente perfecto</p> <p>La acción ya tuvo lugar, no se precisa cuando, pero puede volverse a repetir.</p> <p>I have been to Veracruz many times.</p> |
| | <p>Did</p> | <p>had + verbo en pasado participio</p> | <p>has + verbo en pasado participio</p> |
| | <p>El auxiliar sólo se usa para preguntar o negar</p> | <p>El pasado participio señala las terminaciones –ado –ido y –to –so –cho en español (dicho, hecho)</p> | |
| | <p>La forma afirmativa no utiliza auxiliar, sólo el verbo en pasado.</p> | | |

El presente se representa de la siguiente manera:

| | | | |
|--|--|---|--|
|  PRESENTE | Presente simple Hábitos. Información factual* | Presente continuo Los hábitos, se llevan a cabo en ese momento. |  FUTURO |
| do / does be (como auxiliar) + ing El auxiliar do / does sólo se usa para preguntar o negar. he/she/it agregan "s" al verbo en afirmativo. He lives in Naucalpan. | 1) She works in an office. 2) I study at Acatlán. | 1) She is typing a letter. 2) I am taking my English class now. (es la acción de la columna del presente simple). | No existe en inglés. Se representa con formas idiomáticas. I am going to study English. I am studying English next semester. (también se utiliza el verbo modal will. |

* que es verdadera y comprobable.

El verbo BE – sirve para representar descripciones y estados

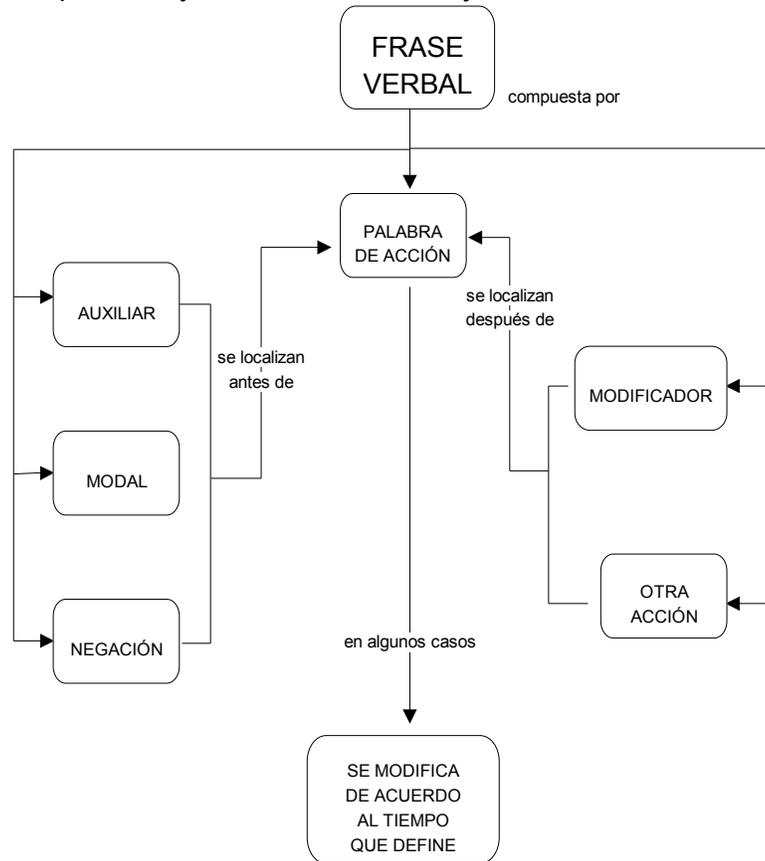
| | | | | | | | |
|----------------------|------------------------------------|--|--|--|--------------------|----------------------|------------------------|
| descripciones | Estados (físicos, anímicos) |  PASADO |  PRESENTE |  FUTURO | | | |
| I am Mexican. | I am: tall, thin, old | was | were | am | is | are | going to / will |
| He is a student | happy, sad | I, he, | you, we, | / | he, she, it | you, we, they | |
| She is married | hungry, angry | she, it | they | | | | |

VERBOS MODALES AUXILIARES — NO MARCAN TIEMPO SINO FUNCIONES

| MODAL | SIGNIFICADO | FUNCIÓN | EJEMPLOS (tomados del texto Killer Tomatoes) |
|--------|------------------------------|--------------|--|
| must | deber | obligación | |
| may | poder | probabilidad | Cross-pollination may make other plants sterile- |
| might | podría | probabilidad | Activists worry that plants might breed a new generation of resistant "super insects." |
| will | Intención /futuro | intención | Biotech companies will introduce a malevolent technology, |
| would | equivale a la terminación ía | condición | (el texto usado para estos ejemplos, no presentó modelos de estos auxiliares) |
| should | debería | sugerencia | |
| can | poder | capacidad | practical applications that can help feed an ever-more crowded world... |

| | | | |
|-------|-------------------------|-------------|---|
| could | podría podía/pudiera | posibilidad | Grains that could be a benefit to the developing world. |
|-------|-------------------------|-------------|---|

El siguiente mapa conceptual tu ayudará a entender mejor el sistema verbal del inglés



Si deseas realizar más ejercicios sobre aspectos gramaticales del inglés puedes visitar la siguiente página:

<http://webster.comnet.edu/grammar/index2.htm>



Observa la fotografía, el título y la fuente del siguiente artículo. Con estos datos, elabora una hipótesis del posible contenido del texto. Una hipótesis es una suposición que haces a partir de tu conocimiento previo y los datos que aquí se te proporcionan.



A genetically engineered tomato on the vine.

The Killer Tomatoes

Por favor, lee el texto que se encuentra a continuación y realiza los ejercicios que se te piden.

- I. Somewhere, someone is crossing a fish with a tomato. Researchers are inserting an antifreeze gene from the winter flounder¹ to produce a cold-resistant tomato. American consumers seem indifferent to it, but Europeans are campaigning to keep it off their shelves.
- II. Some of the practical applications of the genetic revolution of the past two decades that can help feed an ever-more crowded world are: extra-starch potatoes, decaffeinated coffee beans, low-sugar strawberries, extra gluten wheat, super high-protein grains that could be a benefit to the developing world; and cotton and potatoes with herbicide-producing genes that could eliminate the need for toxic sprays.
- III. Activists worry that plants with an innate herbicide might breed a new generation of resistant "super insects." Or that man-made seeds might cross-pollinate with other plant species, with unknown and potentially devastating results.
- IV. Then there is the matter of intellectual property. To protect their investment, biotech companies will introduce a malevolent technology, called "Terminator," that is a set of genetic instructions that make a seed sterile after just one planting —thus putting into effect the company's copyright.
- V. From a biotech standpoint, this is a marvel, what one scientist has called "the most intricate application of genetic engineering to date." From a human standpoint, it is a potential time bomb. The UN has already expressed concern that Terminator seeds could force farmers into total dependence on seed companies. Others are worried about possible cross-pollination that may make other plants sterile. Meanwhile, the U.S. Army War College is interested on the possibilities of technologies that could tell plants to commit suicide on demand.

Los tiempos verbales son fundamentales para poder entender el concepto de temporalidad, esto es, en que momento se suceden las acciones y como se relacionan en el tiempo. Esto nos permite saber que acciones ya sucedieron, cuales podrían repetirse y cuales están por suceder.

El primer párrafo del texto utiliza tiempos verbales que muestran acciones en progreso; cuando se escribió el artículo.

Completa la información que le falta a la siguiente tabla:

| |
|--|
| Somewhere, someone _____ a fish with a tomato. |
| Researchers _____ an antifreeze gene from the winter flounder to produce a cold-resistant tomato |
| Europeans _____ to keep it off their shelves. |

¹ Lenguado. Pez de agua fría.

El Segundo párrafo tiene a **be** como verbo principal, acompañado de tres auxiliares modales, éstos dan un grado de incertidumbre a lo que se plantea:



Some of the practical applications of the genetic revolution of the past two decades that **can help** feed an ever-more crowded world **are**:
 extra-starch **potatoes**, decaffeinated **coffee beans**, low-sugar **strawberries**, extra gluten **wheat**, super high-protein **grains** that **could be** a benefit to the developing world;
 and **cotton** and **potatoes** with herbicide-producing genes that **could eliminate** the need for toxic sprays.

Con los siguientes verbos llena los espacios del texto. Piensa qué indican los auxiliares y los verbos en el párrafo y que significado adquieren dentro del contexto.

| | | | | | |
|-----------------|------------------------|--------------------------|----------------|-------------------|---------------------|
| 1. worry | 2. might breed | 3. might cross pollinate | 4. there is | 5. will introduce | 6. is |
| 7. make | 8. putting into effect | 9. is | 10. has called | 11. is | 12. has---expressed |
| 13. could force | 14. are worried | 15. may make | 16. is | 17. could tell | |

▪ Activists 1[.....] that plants with an innate herbicide 2[.....] a new generation of resistant "super insects." Or that man-made seeds 3[.....] with other plant species, with unknown and potentially devastating results.

▪ Then 4[.....] the matter of intellectual property. To protect their investment, biotech companies 5[.....] a malevolent technology, called "Terminator," that 6[.....] a set of genetic instructions that 7[.....] a seed sterile after just one planting —thus 8[.....] the company's copyright.

▪ From a biotech standpoint, this 9[.....] a marvel, what one scientist 10[.....]"the most intricate application of genetic engineering to date." From a human standpoint, it 11[.....] a potential time bomb. The UN 12[.....] already 12[.....] concern that Terminator seeds 13[.....]farmers into total dependence on seed companies. Others 14[.....]about possible cross-pollination that 15[.....]other plants sterile. Meanwhile, the U.S. Army War College 16[.....]interested on the possibilities of technologies that 17[.....]plants to commit suicide on demand.

Te darás cuenta que **there** combinado con **is** forma un verbo que significa existencia (hay, habrá, etc según el tiempo verbal que marque be [are, was, were, been]. También encontraste que have, has y had como auxiliares admiten otras palabras entre éstos y el verbo, como en el caso del número 12.

Ahora que has terminado de leer el texto, toma una hoja de cuaderno para tomar notas; sigue el formato sugerido, sintetiza las ideas principales que vas a escribir tomando en cuenta el significado que imprime la elección de los tiempos verbales en el texto. Al terminar de escribir tus notas contesta el ejercicio que sigue y compara tus respuestas con la clave que está al final.

Después de leer el texto decide si lo siguiente se corresponde o no con el mismo. Decide SI o NO:

| | |
|-----------|--|
| NO | 1. los americanos y europeos son indiferentes hacia los alimentos transgénicos. |
| SI | 2. Las plantas transgénicas reciben genes de animales. |
| SI | 3. Existen múltiples ventajas en el uso de alimentos transgénicos. |
| NO | 4. El uso de tecnología transgénica no acarrea peligros a plantas y humanos. |
| NO | 5. Se comprobó que la tecnología genética utilizada en los alimentos altera los insectos. |
| SI | 6. la tecnología puede obligar a las plantas a morir. |
| NO | 7. "Terminator" es una tecnología que los laboratorios usan para proteger a los campesinos. |
| SI | 8. el uso de semillas transgénicas limita las posibilidades de los campesinos para conseguir sus semillas. |
| SI | 9. Los investigadores están seguros que la polinización de las plantas transgénicas causará graves daños. |
| NO | 10. Los científicos que producen plantas transgénicas pertenecen al Colegio de Guerra. |

PORCIÓN DEL MODELO MODIFICADO BASADO EN EJECUCIÓN EXPERTA

Unidad 4



Al término de esta sesión serás capaz de:

- ⊙ aplicar técnicas atencionales;
- ⊙ interpretar cognados;
- ⊙ comprender preguntas retóricas;
- ⊙ reconocer palabras que dificultan la comprensión de textos.

ATENCIÓN



Habilidad para concentrarse, estar alerta en clases y conocer las condiciones favorables para lograr un aprendizaje eficiente. Es recomendable que elimines fuentes de distracción, tanto internas como en el área de estudio.

Cómo combatir fuentes de distracción:

EN GENERAL

- procura mantener el interés en el curso, disfrutando las clases y revisando de antemano los materiales para encontrar puntos de interés para ti;
- enfócate en los puntos principales más que en los detalles.

DURANTE LA CLASE:

- plantea objetivos a cumplir;
- identifica el propósito de la clase y adáptate a éste;
- pregúntate porque la información que estás recibiendo es importante y de que manera te ayudará;
- mantente activo durante la clase, toma notas, pregunta y responde preguntas, anticipa lo que sigue;
- en momentos relajados de la clase escribe preguntas al respecto de tus notas, subraya conceptos importantes, relaciona el material de clase con tú material de estudio o tus conocimientos previos.

DISTRACCIÓN INTERNA:

- evita soñar despierto sobre cosas que quisieras estar haciendo y prográmalas para realizarlas en el momento oportuno;
- desarrolla interés por lo la tarea que estás realizando;
- asegúrate que estás comprendiendo: lee las instrucciones cuidadosamente, conoce los objetivos a cumplir, pide aclaraciones de lo que no entiendas, no comiences una tarea sin saber como realizarla y que se espera obtener al final de ésta.

SI LO ANTERIOR FALLA:

- respira profundamente para aumentar la cantidad de oxígeno;
- busca cambiar la temperatura de tu cuerpo quitándote suéteres o chamarras.

USO DE COGNADOS

Los **cognados** representan el 50% de las palabras del idioma inglés, haciéndolas por sí mismas demasiado importantes para dejarlas de lado. Ahora bien, los cognados se presentan como “palabras transparentes”, es decir que tiene bastante semejanza a las palabras españolas tanto en su ortografía como en su significado. Sin embargo, existen palabras que tienen semejanza en cuanto a su forma con el español, pero que tienen significados diferentes en ambos idiomas; este tipo de palabras se llaman falsos cognados y es ahí donde debemos tener cuidado para evitar una deformación en la interpretación de la información contenida en el texto. Muchas veces podemos obtener su significado atendiendo al contexto y al conocimiento que tengamos del tema, pero es recomendable utilizar el diccionario cuando el contexto nos indica que no hay coherencia en la inferencia del significado de esa palabra.

A continuación se muestra un texto titulado My heart and the fishy oils y tiene que ver con la relación existente entre los aceites que provienen de los peces y las enfermedades cardíacas, por lo que se considera un texto de interés general con información novedosa. Se ha seleccionado este texto por su gran cantidad de cognados y porque la inferencia de sus significados es relativamente fácil; ya que se puede hacer uso del conocimiento común de temas relacionados con la salud del corazón.

My heart and the fishy oils

Scientists have **discovered** that fish oils help **prevent** heart **attacks**. It seems that **fatty acids** in the oils work **adequately** with the heart **cells** to keep this **muscle** beating **constantly**. Past **clinical** trials and **epidemiological** trials on **human populations**, have **suggested** that these oils are **particularly** useful in **reducing** the risk of heart attack. **Australian** researchers developed a **technique** for growing heart **cells** on **adult animals**. They **stimulated individual cells** with a weak **electrical current** so that they were beating **regularly**. By **adding adrenaline** the team would make the **cells** beat out of **rhythm** with **electrical pulses**. This kind of “**arrythmia**”, the **irregular** beating that can bring on a heart **attack**. The scientists then added food **extracts** to the **cells**, **including** fish oils. They **observed** their **effect** on the **cells** through a **microscope** linked to **image enhancement systems**. It turned out that the fish oils could **restore** the beat to **normal**, so that it was in time with the **electrical** pulses. They seemed to do this because their fatty **acids** become **part** of the **membrane** of each **cell**, which is itself made of fatty **materials** called **lipids** and **controls components** which **control** the cell's beating.

Ahora puedes inferir el significado de estos cognados si pones atención a dos cosas: la similitud de estas palabras con el español y al contexto en el que se encuentran. Busca las palabras que están en el siguiente cuadro, que provienen del texto que acabas de leer y proporciona su significado en español:

| Palabra inglesa | Equivalencia | Palabra inglesa | Equivalencia |
|-----------------|--------------|-----------------|--------------|
| Scientists | | cells | |
| prevent | | epidemiological | |
| attacks | | constantly | |
| acids | | clinic | |
| Adequately | | | |

PREGUNTAS RETÓRICAS

Cuando nos encontramos preguntas en un texto comúnmente éstas no tienen la función de obtener una información, como sería el caso en un dialogo cara a cara. Este tipo de preguntas llevan el nombre de preguntas retóricas, porque su objetivo no es que el lector responda. Al interrogar al lector, el autor hace que éste reflexione acerca de la pregunta, fijando su atención y haciendo énfasis en el asunto que desarrollará a partir de su pregunta.

El siguiente texto esta tomado de la revista TIME, de agosto de 1996 y trata del descubrimiento de moléculas orgánicas en una roca proveniente de Marte, que podría probar que hay vida en el universo, por lo menos en forma de bacterias y microorganismos:

LIFE ON MARS.

The discovery of evidence that life may exist elsewhere in the universe raises the most profound of all human questions: **Why does life** exist at all? **Is it** simply that if enough cosmic elements slop together for enough eons, eventually a molecule will form somewhere that can replicate itself over and over until it evolves into a creature that can scratch its head? Or **did an** all-powerful **God** set in motion an unfathomable process in order to give warmth and meaning to a universe that would otherwise be cold and meaningless? The rock from Mars does not answer such questions. It does, however make them feel all the more powerful.

En el párrafo se hacen varias preguntas acerca de la vida en el universo, mismas que no se responden, pero que sirven para especular sobre el origen de la vida. El texto completo no se incluye, pero termina con el siguiente párrafo:

If the evidence is validated, explains Drake, who launched the first SETI-like program (Search for Extraterrestrial intelligence) in 1960, "it confirms what we've always believed—that life arises wherever the conditions are right."

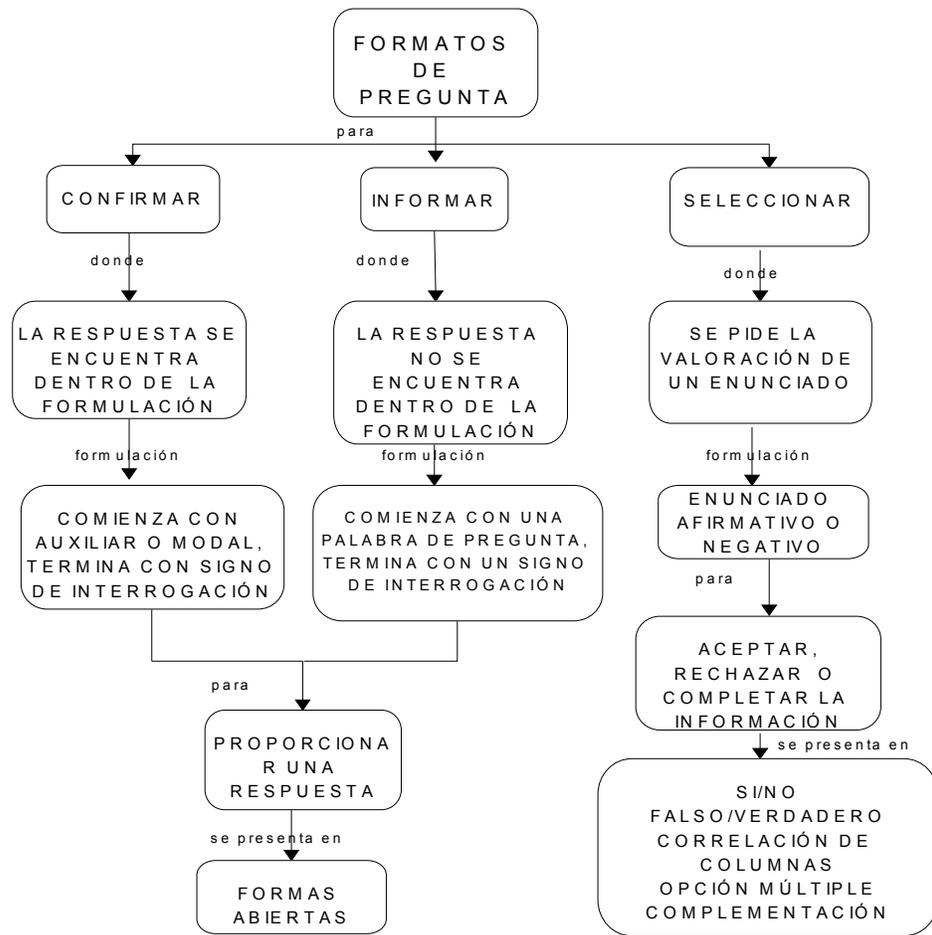
Los marcadores de preguntas en inglés son las palabras de pregunta y los auxiliares y modales que ya conociste cuando se habló del concepto del tiempo en inglés. Las palabras de pregunta son:

| | | | | | |
|------|----------|----------|-----------|---------|-----|
| What | Where | When | Who/which | Why | How |
| | How much | How many | How long | How far | |

Como lectores, a veces nos enfrentamos al tipo de preguntas que se formularían en un dialogo, esto puede suceder cuando llenamos un cuestionario. En este caso no se trata de preguntas retóricas sino directas, comúnmente las respuestas a estas preguntas se incluyen en el mismo artículo para que el lector pueda evaluarse.

Los alumnos también se enfrentan a otro tipo de preguntas cuando tiene que contestar un examen. La estructura de la pregunta siempre será la misma independientemente de la intención de la misma. Los alumnos también se enfrentan a enunciados que no son preguntas pero que requieren de una toma de decisiones.

El cuadro te ayudará a ver las formas de pregunta y los elementos que las constituyen:



A continuación se te presenta un texto, por favor localiza las preguntas de acuerdo con lo especificado en el cuadro y contéstalas honestamente para que puedas averiguar si padeces de stress o no. Comenta los resultados con tus compañeros de clase.

QUIZ ARE YOU STRESSED?

Hollywood and modern fiction and media regularly portray the stereotype high-level executive as the most likely victim of stress. However, the reality is quite different. Most people, from housewives and manual workers to students, are susceptible to being 'stressed out'. The following test is designed for everybody. There are two groups of items (A and B). Add 10 points for every affirmative answer from the A group and take away 5 for every affirmative answer in the B group.

If your score is above 70, your quality of life is excellent and you don't suffer from stress of any kind. If it is between 40 and 70, your quality of life is acceptable and you ARE in a healthy position able to beat stress. If you score below 40, be careful; you are a victim of stress and you could even be suffering from physical and mental health problems because of it.

| GROUP A | GROUP B |
|---|--|
| 1. Do you have a hobby that you practice on a | 1. Does it take you more than an hour to |

| | |
|--|---|
| regular basis that distracts you from your daily routine? YES NO | travel to or from work whether by car or public transport? YES NO |
| 2. Do you maintain a close, personal relationship with somebody special or have a family member that gives you emotional support? YES NO | 2. Are your eating patterns irregular and your diet unbalanced? YES NO |
| 3. What sport do you practice and how often? _____ | 3. Do you smoke more than a packet of cigarettes a day? YES NO |
| 4. Do you have a group of friends that you socialize with, who are not related to your family or working environment? YES NO | 4. You tend to take work home from the office with you to do or are employed in more than one job. YES NO |
| 5. Do you practice satisfactory sexual relations at least twice a week? YES NO | 5. You take some form of medication to help you relax, rather than practicing a natural method such as meditation or yoga. YES NO |
| 6. You have your own space at home which you use to unwind in. YES NO | 6. Is your alcohol intake abusive? YES NO |
| 7. Are you satisfied with your physical appearance? YES NO | 7. You generally sleep less than 6 hours a night. YES NO |
| 8. What sort of relaxation technique do you practice? _____ | 8. Do you find it difficult to relate to others whether at work or socially? Why? _____ |
| 9. At the end of the day, how much time do you dedicate to yourself? _____ | 9. You lead an inactive life, do little exercise and travel to most places by car. YES NO |
| 10. Upon leaving work you disconnect totally from it and don't bring its problems home with you. YES NO | 10. Do you tend to work more than nine hours a day? YES NO |

Palabras clave que dificultan la comprensión



Un texto esta formado de palabras, pero no todas las palabras son importantes. Algunas palabras sirven de apoyo para señalar, enfatizar, ejemplificar ideas dentro de un campo semántico.

Existen otras palabras clave que no pertenecen a un campo semántico, se les llama casos especiales, porque en realidad las palabras sólo adquieren un significado dentro de un contexto, esto es, son de tipo gramatical No es lo mismo decir: every girl, some girls, no girl. Estas palabras que definen a la palabra "girl" me ayudan a saber si hay o no muchachas y la cantidad (cada muchacha, algunas muchachas, ninguna muchacha).

Algunas de estas palabras son:

| | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|-------------------------|-----------------------|------------------------|--------------------------|-----------------------|
| intensidad (¿cuánto?) | Frecuencia (¿cuándo?) | comparación (¿cómo?) | Porción (¿cuánto?) | Cantidad (¿cuánto?) | Sustitución (¿quién?) | Negación/ carencia |
|--------------------------|--------------------------|-------------------------|-----------------------|------------------------|--------------------------|-----------------------|

| | | | | | | |
|--|--------------------------------------|--|--|---|-------------------------------------|--|
| quite, very, pretty, really so = (muy) | always never usually seldom | good well bad badly better worse worst | all none some any everything nothing something | much little many few more less enough | one some one no one anyone | against unable dismiss non scientist useless |
|--|--------------------------------------|--|--|---|-------------------------------------|--|

Como veras, hay palabras que marcan frecuencia, como: "always" (siempre), porción como: "all" (todo), que sustituyen a un nominador, como: "one" éste/a, ese/a).

Los siguientes son ejemplos de casos especiales:

- 1. All snakes are poisonous. (La mayoría de las serpientes no lo son).**
- 2. No month in the year has fewer than twenty four days. (El calendario chino tiene 20 días al mes).**
- 3. Cups when are dropped are invariably broken. (No las de plástico).**
- 4. Fire is often deadly. (Sirve para cocinar alimentos).**
- 5. Food poisoning is always fatal. (No si se trata adecuadamente).**

Ahora es tu turno de encontrar el verdadero significado de las palabras clave que interfieren con la comprensión.

1. Women are never stronger than men. _____
2. Wet grass is a sign of recent rain. _____
3. The whole is always equal to the sum of its parts. _____
4. All creatures must have food to keep alive _____
5. No great nation exists without government _____

Aquí encontrarás más ejemplos, éstos derivados del texto que leerás a continuación, decide si son ciertos o no y después comprueba tu hipótesis leyendo el texto:

1. The truth is that the universe is **against** you.
2. Is there **something** about the way the universe works that favors difficulties?
3. When you are late for work, you are **unable** to find a matching pair of socks in the disorder.
4. The line next to you in a supermarket will **usually** end first.
5. probability confirms that it is **quite** probable that the **best** line will be **one** you are not in.
6. Murphy's Law states that If **something** can go wrong, it will go wrong.
7. If **there are two or more** ways of doing **something** and **one** of them can lead to catastrophe, then **someone** will do it.
8. **Nonscientists** have **never** doubted the validity of Murphy's Law.
9. Scientists **dismiss** it as **nothing** more than a product of memory **when** things don't go **well**.
10. **The most** famous manifestations of Murphy's law have a scientific basis.

11. Butter-down landings are **always** the result of gravity and surface friction.

IS THE UNIVERSE AGAINST YOU? THE SCIENCE OF MURPHY'S LAW

The truth is that the universe is against you. Murphy's Law states that if something can go wrong, it will go wrong. If there are two or more ways of doing something and one of them can direct to catastrophe, then someone will do it. Is there something about the way the universe works that favors difficulties? When you are late for work, you are unable to find a matching pair of socks in the disorder. The line next to you in a supermarket will usually finish first. Probability confirms that it is quite probable that the fastest line will be one you are not in. Life's little annoyances are not as accidental as they seem. Nonscientists have never doubted the validity of Murphy's Law. Scientists dismiss it as nothing more than a product of memory when things don't go well; but the most famous manifestations of Murphy's law have a scientific basis, *butter-down landings are always the result of gravity and surface friction.

*(Butter-down landings se refiere a que cuando el pan con mantequilla cae, el lado de la mantequilla siempre ensucia el suelo).

Te presentamos una serie de enunciados a continuación, algunos se corresponden con el texto, otros no, marca la palabra SI /NO. Comenta tus respuestas en grupo, y decide que palabras son las que hacen que el enunciado se corresponda con el texto o no.



| No muy seguro | Seguro | Completamente seguro |
|---------------|--------|----------------------|
| | | |

| |
|---------------------|
| Total de puntos = 8 |
|---------------------|

| ¿SE CORRESPONDEN O NO CON LA INFORMACIÓN DEL TEXTO? | |
|---|--|
| SI NO | 1. When you go to work, you are able to find a matching pair of socks in the order. |
| SI NO | 2. The line next to you in a supermarket will always finish first. |
| SI NO | 3. Murphy's Law states that If everything can go wrong, it will go wrong. |
| SI NO | 4. Nonscientists have always doubted the validity of Murphy's Law. |
| SI NO | 5. If there is only a way of doing something and one of them can lead to catastrophe, then everybody will do it. |
| SI NO | 6. All manifestations of Murphy's law have a scientific basis. |
| SI NO | 7. Butter-down landings are sometimes the result of gravity and surface friction. |
| SI NO | 8. The truth is that the universe is not against you. |

Lo siguiente es una valoración de la calidad del material que acabas de usar y de la utilidad y dificultad que representó para ti. Si tienes algún comentario más específico o sugerencia para mejorar los materiales escríbelo atrás de esta hoja. **GRACIAS.**

| HABILIDADES APRENDIDAS |  |  |  |
|--|---|---|---|
| | Muy bien | Bien | Necesita atención |
| Aplicar técnicas atencionales | | | |
| <i>Interpretar cognados</i> | | | |
| Comprender preguntas retóricas | | | |
| Reconocer palabras que dificultan la comprensión de textos | | | |

EVALÚA LA CALIDAD Y EFICACIA DEL MATERIAL Y LOS EJERCICIOS

| | | |
|---|--------|------|
| Nombre: | Grupo: | |
| ¿Qué tan útil encontraste el material? | mucho | poco |
| ¿Qué tan útiles encontraste las estrategias presentadas? | mucho | poco |
| ¿Qué tan atractivos te parecieron el material y los ejercicios? | mucho | poco |
| ¿Qué tanto esfuerzo tuviste que dedicar al material? | mucho | poco |
| ¿Qué tan competente te sentiste al utilizar el material y los ejercicios? | mucho | poco |
| ¿Qué tan preparado estabas para realizar los ejercicios? | mucho | poco |

| | |
|--|---------------------------------------|
| Autoeficacia: <input type="checkbox"/> | Calificación <input type="checkbox"/> |
|--|---------------------------------------|