

UNIVERSIDAD RICARDO PALMA

ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRIA EN DOCENCIA SUPERIOR



APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA DEL SCAFFOLDING PARA EL DESARROLLO DE
CAPACIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ALUMNOS DEL 4TO CICLO
DEL CENTRO DE IDIOMAS DE LA URP

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE MAESTRO
EN DOCENCIA SUPERIOR**

AUTORA : Bach. SILVIA ROXANA PÉREZ CARRANZA

ASESOR : Dr. FERNANDO CORNEJO SÁNCHEZ

LIMA – PERÚ

2016

DEDICATORIA

A mi esposo e hijos.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por brindarme el esfuerzo y las ganas de seguir adelante.

A mis padres, mi esposo y mis cuatro hijos, por su apoyo y amor incondicional.

A mi asesor de tesis, el Dr. Fernando Cornejo por sus conocimientos, orientaciones y consejos.

RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación fue analizar el resultado de tres técnicas muy utilizadas en la estrategia del scaffolding. Para llevarla a cabo, se trabajó durante un semestre con el curso de Inglés 4 del Centro de Idiomas de la URP, nivel intermedio. Para lograr esto, se desarrollaron lecciones y actividades planificadas a través de la enseñanza de las técnicas del skimming, scanning y subrayado, cuyo propósito fue el de mejorar las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes de dicho curso.

El enfoque de la investigación fue cuantitativo, de nivel explicativo y de tipo aplicada, seleccionándose el diseño experimental de clase cuasiexperimental. Se utilizó como técnica de recojo de información la encuesta y como instrumento se aplicó una prueba al grupo de control, antes y después de la aplicación de las técnicas. Luego se analizaron las puntuaciones para ver los logros de la aplicación.

Los resultados confirmaron la hipótesis general al encontrarse diferencias significativas en el grupo de control debido a la aplicación de las técnicas; es decir, se logró desarrollar una mejor comprensión de los textos leídos.

Palabras claves: scaffolding, skimming, scanning, comprensión lectora.

ABSTRACT

The main objective of this research was to analyze the results of three techniques that are very used in the strategy of the scaffolding. For this analysis, they were considered students enrolled in the English IV course in the Language Center at URP, Intermediate level. To carry it out, there were developed different lessons and planned activities designed in the course, these are developed through the teaching of the following techniques: skimming, scanning and underlining, with the purpose of improving the reading skills of the students above mentioned.

The focus of the research was quantitative explanatory level and applied type selected quasi-experimental design class. It was used as a technique for information gathering as the survey instrument and a questionnaire was applied in both the control and experimental groups, before and after the implementation of the teaching techniques. Scores are then analyzed to see the achievements of the application.

The results confirmed the general hypothesis to be significant differences in the control group due to the implementation of the techniques used; that is, it was possible to improve the reading skills in students of the Fourth course in the Language Center URP.

Keywords: scaffolding, skimming, scanning, reading skills.

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	2
RESUMEN.....	4
ABSTRACT.....	5
INTRODUCCIÓN.....	7
CAPITULO I: PLANTEAMIENTO Y DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA.....	10
1.1. FORMULACIÓN Y DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA.....	10
1.2. IMPORTANCIA DEL ESTUDIO.....	11
1.3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	11
1.4. LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....	12
1.5. OBJETIVOS.....	12
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO.....	13
2.1. MARCO HISTÓRICO.....	13
2.1.1. TEORÍA DE LA INTERACCIÓN SOCIAL Y DESARROLLO COGNITIVO DE VIGOTSKY.....	17
2.1.2. CONCEPTO DE ANDAMIAJE.....	20
2.1.3. TIPOS DE “SCAFFOLDING”.....	21
2.1.4. NIVELES DE COMPRESIÓN LECTORA.....	26
2.1.5. HABILIDADES DE COMPRESIÓN LECTORA.....	26
2.1.6. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS USADOS.....	30
2.1. HIPÓTESIS.....	41
CAPITULO III: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	42
3.1. TIPO Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.....	42
3.2. POBLACIÓN DE ESTUDIO.....	43
3.3. DISEÑO MUESTRAL.....	43
3.4. RELACIÓN ENTRE VARIABLES.....	44
3.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	45
3.6. PROCEDIMIENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS.....	45
3.7. TÉCNICAS DE PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS.....	45
CAPITULO IV: RESULTADOS Y ANALISIS DE RESULTADOS.....	46
4.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO.....	46
4.2. ANÁLISIS INFERENCIAL.....	50
CAPITULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	62
CONCLUSIONES.....	62
RECOMENDACIONES.....	62
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	63
ANEXO.....	69

INTRODUCCIÓN

Las definiciones de lectura y competencia lectora han ido variando a lo largo del tiempo de forma paralela a los cambios sociales, económicos y culturales. El Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) del Organismo para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), define la capacidad lectora en los siguientes términos:

"Competencia lectora es la capacidad de una persona para comprender, utilizar, reflexionar e implicarse en la lectura a partir de los textos escritos con el objetivo de alcanzar los propios fines, desarrollar el propio conocimiento y potencial personal y participar en la sociedad".
(Caño, PISA 2011)

Esta definición incorpora a las capacidades del empleo y reflexión personal recogidas en las definiciones del Estudio sobre la lectura realizado por la OCDE, la capacidad para utilizar la lectura para lograr los propios objetivos en la vida.

¿Cuándo se puede decir que se entiende un texto? Cuando se tiene la capacidad de entender lo que se lee, tanto en referencia al significado de las palabras que forman un texto, como con respecto a la comprensión global del texto mismo. En la comprensión del texto se dan diferentes niveles de profundidad:

- Comprensión literal, donde se recupera la información explícitamente planteada en el texto y se la reorganiza mediante clasificaciones, resúmenes y síntesis (aunque sea mentalmente).
- Comprensión inferencial, que permite realizar conjeturas o hipótesis utilizando los datos explicitados en el texto, las experiencias personales y la intuición.
- Comprensión crítica, mediante la cual se emiten juicios valorativos.
- Comprensión apreciativa, que representa la respuesta emocional o estética a lo leído.
- Comprensión creadora, que incluye todas las creaciones personales o grupales a partir de la lectura del texto.

Comprender correctamente un texto nos permite extraer toda la información del mismo, pero a la vez pone en juego nuestra formación personal, nuestros conocimientos previos, y activa nuestro sentido crítico, es por todo esto que vemos en los últimos años que la selección de personal hecha por el área de recursos humanos de empresas de envergadura en nuestro país, incluyen un gran número de preguntas de comprensión lectora, en las que deben obtener conceptos relevantes, deducir ideas, hacer lectura entre líneas, etc.

Nuestro país ha participado en proyectos de evaluación con otros países, como el PISA. Esta evaluación arroja resultados bastante inferiores al promedio, por decir lo menos, en habilidades de comprensión de lectura, principalmente. La habilidad lectora, es una competencia evaluada en la prueba PISA, aplicada cada tres años a más de 60 países en el mundo. Esta prueba se basa en el análisis del rendimiento de estudiantes de 15 años en donde se evalúan habilidades de lectura, relacionadas con conocimientos, aptitudes y competencias que son relevantes para el bienestar personal, social y económico, es decir, dicha evaluación mide la capacidad de los estudiantes para poder entender y resolver problemas auténticos a partir de la aplicación de cada una de las áreas principales de PISA.

La evaluación PISA es diseñada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico para aplicar muestras representativas en sus países miembros, consta de 13 tipos de exámenes, los cuales están constituidos por una sesión cognitiva y una sesión de cuestionarios con una duración de dos y una hora respectivamente, además cada evaluación contiene 60 preguntas entre abiertas y de opción múltiple, las cuales se califican como correctas e incorrectas. En la evaluación PISA existen cinco niveles de desempeño que describen las habilidades de lectura y se enuncian de forma descendente. El nivel cinco, describe a los estudiantes que pueden manejar información difícil de encontrar en textos con los que no están familiarizados, el cuarto, hace referencia a habilidades para responder a reactivos difíciles como los que piden ubicar información escondida o interpretar significados a partir de sutilezas del lenguaje, el tercero explica que los estudiantes son capaces de trabajar con reactivos de complejidad moderada, el nivel dos, que los alumnos responden a reactivos básicos como los que piden ubicar información directa y realizar inferencias sencillas y el nivel uno, describe resultados insuficientes para acceder a estudios superiores y para las actividades que exige la vida en la sociedad del conocimiento.

Fue precisamente al leer una noticia aparecida en primera plana en el diario “El Comercio” del 3 de diciembre del 2013: “Perú ocupa el último lugar en comprensión lectora..., según la evaluación PISA...” que se decidió utilizar como tema del presente estudio. Se pensó entonces, que se podía contribuir para tratar de que los resultados concernientes a nuestro ámbito educativo, cambiasen para mejor, evaluando y exponiendo distintas técnicas que podrían mejorar la comprensión lectora en los alumnos.

Es así que presento a consideración la tesis titulada “Cómo la estrategia del “scaffolding” mejora el desarrollo de capacidades de comprensión lectora en los alumnos de 4to ciclo del Centro de Idiomas de la URP”, para optar al Grado Académico de Magíster en Docencia Superior. La ejecución del presente se da por el hecho de haber observado durante años que los alumnos cada vez comprenden menos lo que leen. Se ha observado en la práctica que los estudiantes al enfrentarse a un texto, no tienen técnicas ni métodos de lectura eficaces que les permita comprender, inferir o deducir medianamente de lo que trata el texto.

Al evaluar los Exámenes de Suficiencia de pre y posgrado en la Universidad Ricardo Palma (URP), en un periodo de casi 10 años, se ha podido contrastar el debacle en la comprensión lectora de los estudiantes que se presentan a dichas evaluaciones mensuales, es decir, la prueba PISA para estudiantes de 15 años, por ejemplo, sigue dando los mismos malos resultados en el nivel universitario. Este hecho repercute de manera muy negativa tanto en el desarrollo profesional como personal de los alumnos pues, al no aprobar los exámenes en cuestión, no pueden graduarse y seguir con el ejercicio profesional que les corresponde.

Los estudiantes leen por leer, sin tener técnica alguna, no entienden lo que leen y, por ende, no disfrutan de la lectura, trayendo como consecuencia estudiantes cada vez menos preparados.

CAPITULO I: PLANTEAMIENTO Y DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

1.1. FORMULACIÓN Y DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

La globalización ha polarizado el mundo en países prósperos económicamente y países con una economía precaria, lo cual origina una brecha entre ellos. Sin embargo, esta situación no sólo se torna negativa, sino que gracias a esta diferencia, la ciencia y la tecnología han venido desarrollándose a pasos agigantados en estos últimos años, por lo que se puede acceder de forma instantánea a diferentes tipos de información del mundo de ahora.

En la actualidad, nuestro país necesita contar con profesionales con alto nivel académico, en los diferentes campos que demanda nuestra sociedad. Asimismo, debe estar a la vanguardia de los conocimientos actualizados con la finalidad de desarrollar sus capacidades y actitudes con miras a realizar de manera eficaz su labor.

Las demandas anteriormente mencionadas vienen a ser un gran reto para las universidades privadas y estatales, las que desean alcanzar un rol protagónico al querer formar profesionales con un alto nivel académico.

Los cursos de inglés se vienen dictando para todos los estudiantes en las distintas universidades del país en diferentes niveles: básico, intermedio y avanzado, tanto curricular como extracurricularmente. La Universidad Ricardo Palma a través del Centro de Idiomas no es una excepción. Cuenta con un excelente staff de profesionales que brindan sus enseñanzas con respecto al idioma, así como también utiliza textos como medios de información de contenidos; sin embargo, una gran debilidad del curso de inglés, es el tiempo que no permite desarrollar en toda su extensión las diferentes capacidades programadas para el curso.

Una capacidad que consideramos importante fortalecer es la de la comprensión lectora, que a su vez desarrolla habilidades cognitivas como proceso, las cuales se activan para dar sentido al texto y son fuente principal para entender el significado de algo. Esto es debido a que venimos encargándonos de las evaluaciones de suficiencia para toda la Universidad; en éstas se toman textos de comprensión lectora donde radica el principal problema de los estudiantes: no comprenden lo que leen, no saben realizar inferencias, deducciones ni lectura entre líneas.

Por lo tanto, surgió la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué efectos tiene la estrategia del scaffolding en las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes de 4to. ciclo del Centro de Idiomas de la Universidad Ricardo Palma?

1.2. IMPORTANCIA DEL ESTUDIO

- Hoy en día, se ha venido realizando una serie de estudios conducentes a mejorar la comprensión lectora. Proponen los autores diferentes estrategias para llegar a este objetivo. Sus investigaciones se han convertido en diferentes aportes para la educación, ya que anteriormente se consideraba la lectura como la decodificación de palabras que no necesariamente llegaban a una aprehensión del texto.
- Creemos que esta investigación trasciende en la comunidad científica, ya que mejorará uno de los elementos del currículo, que es la metodología de la enseñanza del inglés.
- Permitirá clarificar y ampliar los contenidos relacionados con la comprensión lectora, con las capacidades de esta, y con las técnicas que permite a cualquier lector desarrollar las capacidades.
- Pretenderá, a través de la estrategia del “scaffolding”, desarrollar habilidades de identificación de ideas globales, inferir el significado de las palabras nuevas y discriminar las ideas principales de las secundarias en la comprensión lectora en lengua extranjera de los estudiantes de nivel intermedio de inglés, mediante diferentes técnicas como el skimming y el scanning.

1.3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

- La importancia del presente estudio es de tipo teórico y social. Teórico, pues a nivel nacional no se ha evaluado el scaffolding utilizando únicamente las técnicas del scanning, skimming y subrayado para mejorar la comprensión lectora. Y social, pues el presente brinda información actual sobre el scaffolding en alumnos de cuarto ciclo del Centro de Idiomas de la Universidad Ricardo Palma, lo cual puede servir como retroalimentación a la docencia.
- Asimismo, se justifica porque propone integrar la estrategia del “scaffolding” como parte de la metodología que podría desarrollar el docente, ya que es una técnica que se encarga del apoyo que brinda el docente o el compañero para desarrollar un aprendizaje.
- Las estrategias de “scaffolding” para la comprensión lectora ilustran una serie de recursos, desde realizar una revisión previa de la lectura asignada: observar los títulos, subtítulos, ilustraciones, leyendas y títulos de las gráficas, hasta identificar el tópico y organización del texto.

- Por lo expresado en los párrafos anteriores, este estudio permitirá conocer cómo se puede aplicar eficientemente una serie de técnicas de comprensión lectora en las diferentes escuelas profesionales, para así mejorar o desarrollar capacidades que no vienen siendo logradas durante el proceso de enseñanza- aprendizaje.
- Los docentes podrán reflexionar sobre la gran utilidad que tiene la estrategia del “scaffolding” y su impacto en los alumnos como agentes intervinientes durante el proceso de aprendizaje de sus pares.

1.4. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Las limitaciones del presente estudio son las siguientes:

- Esta investigación no cuenta con financiamiento para su ejecución.
- A nivel nacional e internacional, se encuentra únicamente con estudios generales acerca del tema, mas no uno que abarque las técnicas previamente mencionadas.
- Autorización de la Universidad para poder realizar el estudio, el cual significaría aplicar un nuevo método e instrumentos de trabajo.
- Disponibilidad del tiempo necesario para poder desarrollar el cuestionario mientras los alumnos están en clases.
- Mantener constante el número de integrantes de la muestra de estudio durante la ejecución del proyecto, debido a la posible deserción de algunos alumnos.

1.5. OBJETIVOS

Objetivo general

Demostrar que la aplicación de la estrategia del “scaffolding” mejora significativamente las capacidades de comprensión lectora en los alumnos del cuarto ciclo del Centro de Idiomas de la Universidad Ricardo Palma.

Objetivos específicos

Mejorar el desarrollo de la capacidad de identificación global del texto a través de las técnicas del “skimming” en los alumnos del cuarto ciclo del Centro de Idiomas de la Universidad Ricardo Palma, con respecto a la técnica tradicional.

Inferir el significado de las palabras desconocidas en el contexto a través de la técnica del “scanning”.

Discriminar las ideas principales y de las secundarias a través de la técnica del “scanning”.

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. MARCO HISTÓRICO

Antecedentes internacionales

Existen diversas investigaciones sobre la comprensión lectora realizadas por otros docentes en distintas universidades e instituciones afines, pero las que más se aproximan a nuestras variables de estudio son las siguientes:

Duran y Valdebenito (2014) elaboraron una investigación en España titulada “Desarrollo de la competencia lectora a través de la tutoría entre iguales como respuesta a la diversidad del alumnado”. Se estudió el impacto sobre la comprensión y fluidez lectora de un programa de tutoría entre iguales. El estudio se hizo con una muestra de 105 alumnos de enseñanza primaria (11 con dificultades de comprensión lectora), un grupo de comparación de 75 estudiantes y 6 profesores de 3 centros educativos de España. Se combinó un estudio cuasi-experimental con un estudio cualitativo, a través del seguimiento de dos parejas de alumnos con dificultades en el área. Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas para el grupo de intervención en comprensión y fluidez lectora. Los progresos de los estudiantes con dificultades fueron atribuidos a la mediación realizada por sus compañeros, gracias al andamiaje entregado: pistas y acoplamiento de ideas.

Del Mastro (2010) realizó una investigación en Venezuela con el título “El andamiaje metacognitivo en contextos de aprendizaje de una lengua extranjera”, en ella se difunde el modelo del Loop metacognitivo para explicar el papel de la meta-cognición como función autoreguladora del conocimiento; asimismo reseña las estrategias metacognitivas utilizadas por estudiantes de lenguas extranjeras (LE), y propone herramientas y actividades para el andamiaje e inducción de procesos metacognitivos en el aula. A partir de una aproximación racionalista-deductiva al estudio de fuentes especializadas y el aporte de la experiencia como docente-investigadora de LE, se describe el modelo del Loop metacognitivo como interfaz para el cambio de un ciclo de dependencia a uno de responsabilidad. Los resultados esclarecen las analogías entre estrategias metacognitivas y las etapas del proceso de escritura. Se concluye que el entrenamiento metacognitivo apoya y complementa el desarrollo de destrezas y estrategias comunicativas en LE, y que las estrategias de inducción metacognitiva deben estar imbricadas en el proceso general de desarrollo de la lengua meta. Se aportan ejemplos de instrumentos para la inducción metacognitiva en el aula.

Attarzadeh (2009), realizó una investigación en Irán acerca de los efectos de las estrategias del “scaffolding” en diferentes tipos de texto en los estudiantes de lenguas extranjeras con diferentes niveles del inglés. Los estudiantes fueron agrupados según el nivel de desempeño que tenían en el inglés: bajo, intermedio y alto. Se utilizó diferentes tipos de textos entre ellos narrativos, argumentativos, descriptivos y explicativos. El método de la lectura se basó en los principios del constructivismo y en el aprendizaje colaborativo que está considerado en la estrategia del “scaffolding”. La investigación fue de corte experimental, las sesiones duraron 14 semanas. La conclusión de la investigación demostró que los estudiantes de nivel intermedio del grupo experimental obtuvieron mejores resultados leyendo textos narrativos con respecto a los otros tipos de texto por poseer un carácter de lectura más familiar para los estudiantes.

Berardo (2006) hizo una investigación en Italia de la relación entre los materiales auténticos y el desarrollo de las habilidades del “skimming” y “scanning”. La investigación tuvo una duración de 6 semanas desarrollando dichas habilidades en los alumnos de inglés superior. Se utilizó la lectura intensiva y extensiva. La lectura extensiva para textos que contenían mayor información y la intensiva para obtener información exacta. El “skimming” y el “scanning” fueron utilizados durante la pre-lectura para extraer la idea general y las ideas principales, o sacar información específica de lo cual concluye que los materiales auténticos motivan y encaminan al logro de la comprensión lectora, ya que los estudiantes se sienten más seguros porque encuentran palabras más reales.

En el año 2007, Ponce y cols. Realizaron un estudio acerca de un programa virtual de entrenamiento de la lectura significativa en la Universidad de Santiago de Chile. La evaluación se llevó a cabo a través de un diseño experimental con grupos de control y experimental, ambos formados aleatoriamente. Estos grupos estuvieron constituidos por alumnos del 4to año de secundaria que presentaban problemas de comprensión lectora. La hipótesis sometida al procedimiento experimental establecía que los alumnos que participaban (grupo experimental) del programa e-PELS adquirirían un dominio de estrategias de aprendizaje y mejorarían significativamente su capacidad de comprensión lectora asociada a tal dominio, en contraste con los alumnos que no participaron de dicho programa. El procedimiento experimental estuvo constituido por un pre test y post test para medir el nivel de comprensión lectora en los alumnos, tanto para el grupo experimental como el de control. Para ello se utilizó la prueba de complejidad lingüística progresiva estandarizada para Chile.

El tratamiento consistió en la participación de los alumnos del grupo experimental en el programa de entrenamiento lector durante 11 sesiones con una duración de 2 horas cada una, dos veces por semana, en el laboratorio de computación del colegio.

Los resultados experimentales confirmaron la hipótesis: los alumnos que participaron en el e-PELS lograron el dominio de las estrategias de aprendizaje incluidas en este programa de entrenamiento y mejoraron significativamente su nivel de comprensión lectora comparado con el grupo de control.

Antecedentes Nacionales

En el 2005, Rodríguez realizó una investigación titulada “Estrategia metodológica para desarrollar la comprensión lectora en el idioma inglés en la educación superior”. Esta investigación se basó en un enfoque investigativo integral y se clasifica como descriptivo-explicativa. Las herramientas que se utilizaron fueron:

- Entrevistas y encuestas para conocer el impacto de la didáctica que se utiliza para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora de la lengua inglesa en los maestros, padres y familiares de los alumnos.
- Observación de clases como una de las vías para evaluar la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa de la lengua inglesa.
- Pruebas pedagógicas para constatar las transformaciones que, en el orden del desarrollo de la comprensión lectora en la lengua inglesa, alcanzan los alumnos.

La conclusión a la que llegaron los estudios teóricos efectuados sobre el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés y los estilos de aprendizaje en el nivel superior confirmaron la necesidad de que los principios de la enseñanza de lenguaje se actualicen así como las técnicas, en la medida en que las circunstancias en el salón de clases varíen.

Cornejo (2013) llevó a cabo una investigación titulada “Aplicación Proyecto de aprendizaje Let’s read and speak para el desarrollo de capacidades de comprensión lectora y expresión oral en los alumnos de la facultad de ingeniería de sistemas en la UAP-2012”.

El estudio tuvo como finalidad demostrar los efectos de la aplicación del proyecto de aprendizaje Let's read and speak en el desarrollo y capacidades de comprensión de textos y expresión oral en los alumnos del VI ciclo de la escuela de ingeniería de sistemas en la UAP. De esta forma, se consideró evaluar cómo los alumnos desarrollan las capacidades de síntesis, inferencia y el desarrollo de la fluidez y la pronunciación mediante diversas técnicas. El tipo de investigación fue de carácter longitudinal, y el estudio estaba enmarcado dentro de un diseño cuasi experimental. El investigador utilizó como instrumento de recolección de datos un pre test y un post test, los cuales fueron aplicados a 50 alumnos del VI ciclo. El pre test fue una prueba de entrada la cual se tomó al inicio del experimento y el post test se tomó luego de la aplicación del proyecto.

Las técnicas de recolección de datos que utilizó el autor fueron la de observación y pruebas. En la investigación se llegó a la conclusión que la aplicación del proyecto de aprendizaje Let's read and speak influye en el desarrollo de las capacidades de comprensión lectora y de la expresión oral de los alumnos del sexto ciclo de la escuela de Ingeniería de Sistemas en la UAP, demostrándose también que el proyecto de aprendizaje que se aplicó influyó en la mejora y la obtención de los logros afines del curso de inglés.

Por otro lado, Torres (2012) elaboró su tesis denominada "Programa de comprensión lectora para alumnos de secundaria en una institución educativa de Ventanilla". La investigación fue pre experimental y la muestra estuvo conformada por 76 alumnos de 2do de secundaria. Para evaluar la comprensión lectora se empleó el diseño pre experimental en el pretest y posttest: la prueba diagnóstica y la prueba final, respectivamente elaboradas por el Ministerio de Educación en el 2009, que evalúa la comprensión lectora en tres niveles: literal, inferencial y criterial. En la investigación se encontró diferencias significativas en los tres niveles de comprensión lectora luego de la aplicación del programa. Se recomendó continuar con dicho programa en todas las instituciones del país, pero atendiendo las características regionales.

Gonzales (2012) elaboró su tesis "Teorías implícitas de docentes del área de comunicación acerca de la comprensión lectora". El objetivo de esta investigación fue identificar las teorías implícitas acerca de la enseñanza de la comprensión lectora de docentes del área de Comunicación de una institución educativa privada de Lima Metropolitana, el nivel de investigación fue de carácter exploratorio, de tipo descriptivo, desde un enfoque cualitativo, mediante el método de estudio de casos múltiple y aplicando la técnica de la entrevista semi-estructurada, la unidad de estudio fueron 5 docentes; se utilizó y organizó los datos mediante

codificación abierta, axial y selectiva. Tres de los casos se identificaron con la teoría implícita reproductiva; uno, con la interpretativa y; otro, con la crítica valorativa. Se encontró un predominio de la enseñanza de la comprensión lectora como reproducción del texto, quedando en un segundo plano la enseñanza de la interpretación y de la valoración crítica. Este resultado explicaría las dificultades de comprensión inferencial y crítica en los estudiantes de dicha institución. Finalmente, recomienda continuar la investigación acerca de teorías implícitas de los docentes, ya que el primer paso para reconstruir o reestructurar representaciones en ellos es explicitarlas.

Por otro lado, Soto de la Cruz (2013) llevó a cabo “Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora de los estudiantes año 2011”. El estudio abordó el tema de estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en estudiantes de educación primaria del 4to grado, fue un estudio de tipo básico de diseño experimental. La hipótesis formulada corresponde a que las estrategias de aprendizaje mejoran significativamente la comprensión lectora en estudiantes de nivel primario de la I.E 1145 República de Venezuela. La población de estudio estuvo conformada por los alumnos de I.E 1145 República de Venezuela y la muestra equivale a 25 alumnos correspondientes al 4to grado “B”. El instrumento aplicado fue un cuestionario para determinar la relación entre estrategias de aprendizaje en la comprensión lectora. Los resultados obtenidos dan a conocer la confirmación de la hipótesis planteada en la existencia de relación significativa entre las variables de estudio. La conclusión, conllevó a plantear sugerencias para continuar y fortalecer las estrategias de aprendizaje en relación a la comprensión lectora.

2.1.1 TEORÍA DE LA INTERACCIÓN SOCIAL Y DESARROLLO COGNITIVO DE VIGOTSKY

La teoría de la interacción social y desarrollo cognitivo propuesta por Vigotsky, citado por Pozo (1997), sostiene que “la educación es un proceso interactivo que deben participar padres de familia, profesores, e iguales. Toda actividad de aprendizaje debe ir acompañada de una discusión reflexiva con los otros. Esta será la que propicie su desarrollo cognitivo.” Esta teoría sostiene que el estudiante requiere interactuar con su entorno social que, no solamente se limita a responder a ciertos estímulos sino que actúa sobre ellos, transformándolos.

Asimismo, distingue dos tipos de mediadores:

Las herramientas: estas actúan materialmente sobre los estímulos modificándolos, es decir, la cultura brinda al hombre instrumentos necesarios para interactuar con el entorno, por ejemplo si se quiere aprender un idioma extranjero, se puede hacer uso de audios, videos.

Los signos: los cuales modifican a la persona que los utiliza como mediador, y a través de ellos a la persona que los utiliza como mediadora y a través de los estímulos; por ejemplo la cultura proporciona al individuo signos como las normas, los ritos, los gestos, las palabras, el lenguaje, los colores, etc.

Niveles de Desarrollo

Los niveles de desarrollo propuestos por Vigotsky son:

Nivel de desarrollo efectivo: es lo que podemos hacer solos sin ayuda de otras personas o de mediadores externos. Esta capacidad depende del aprovechamiento que hacemos de los mediadores (signos) que hemos internalizado a lo largo de la vida.

Nivel de desarrollo potencial: está constituido por lo que somos capaces de hacer con ayuda de otras personas (observándolas, imitándolas, siguiendo sus instrucciones, actuando con ellas) o de instrumentos mediadores externamente proporcionados.

En conclusión, siguiendo la propuesta de Vigotsky, el aprendizaje de un idioma requiere del soporte de la cultura en donde interactúan profesores y estudiantes con miras a transformar y desarrollar conocimientos.

Teoría por descubrimiento de Bruner

Camargo (2010) menciona que la teoría de Bruner sostenía que el propósito de la educación era el desarrollo intelectual del hombre, y que el currículo científico tenía que desarrollar habilidades para la resolución de problemas a través de la investigación y el descubrimiento, es decir, las formas de enseñar deberían incentivar en los estudiantes la creatividad y la intuición para lidiar con situaciones problemáticas; por ende, el nuevo paradigma de enseñanza de Bruner significó un cambio en el rol del docente como del alumno.

El estudiante asume un papel científico en el que explora, observa la realidad, pregunta sobre la misma y resuelve problemas. Se espera que esta postura, activa frente a su propio aprendizaje, potencialice las capacidades creativas e inferenciales, promueva la autonomía, y fomente el interés por la ciencia y sus procedimientos.

Por otro lado, el docente deja de ser el centro del conocimiento y pasa a ser un facilitador del proceso del descubrimiento llevado a cabo por el estudiante. Para Bruner (1976), el profesor debía cumplir las funciones de tutor de un proceso de construcción de conocimiento en el que se pretende ir más allá de las capacidades ya presentes en el estudiante. Se trata básicamente de la aplicación del concepto de andamiaje o scaffolding que Bruner (1976) había propuesto para el proceso de desarrollo del lenguaje.

Durante una gran parte de los años '70, el trabajo de Bruner se concentró en la explicación de los procesos por medio de los cuales ocurre la transferencia comunicativa y la forma como los niños adquieren y usan su lengua materna. En este contexto, el autor propuso la existencia de un sistema de apoyo para la adquisición del lenguaje, que consiste en un proceso de interacción comunicativa entre las personas adultas y el niño, el cual permite crear un mundo en el que el niño entra. Así, Bruner propone el concepto de “andamiaje”, como un proceso de transferencia de habilidades, en el que el adulto apoya al niño en el aprendizaje.

Al principio, el apoyo es grande y poco a poco va retirando su control sobre el proceso hasta que el niño logra el aprendizaje.

Ante el nuevo rol del docente como facilitador del conocimiento a través del descubrimiento realizado por el estudiante Bruner y cols., proponen 5 funciones para el profesor/tutor.

Docente reclutador, es decir, proveedor del elemento motivador para que el aprendizaje ocurra
Docente simplificador de la tarea, de manera que el aprendizaje ocurra pausadamente sin salirse de los límites de las posibilidades de desarrollo de una capacidad en un momento dado
Docente focalizador de los objetivos, a fin de que las actividades que se realicen tengan todas algún sentido para el aprendizaje que se desea lograr y se ignoren caminos distractores o inútiles.

Docente resaltador de punto clave, con el propósito de que el estudiante comience a discriminar entre los elementos relevantes y los elementos irrelevantes en la realización de una tarea, la resolución de un problema o la toma de decisiones.

Docente como modelo, es decir, proveedor de modelos para la realización de tareas, razonamientos, análisis, etc.

2.1.2 CONCEPTO DE ANDAMIAJE

El diccionario define andamiaje como un conjunto de andamios. Los andamios son una armazón de tablonces que sirve para colocarse encima de ella y trabajar en la construcción o reparación de edificios (RAE). El andamiaje tiene un carácter provisional y cambiante, pues se desplaza hacia donde se necesita a medida que progresa la construcción y se retira una vez culminada la misma. Adicionalmente, quien aporta el andamiaje no es en realidad quien realiza el trabajo propiamente dicho, pero sin este soporte en la mayoría de los casos sería difícil o imposible a quien construye realizar las actividades necesarias para completar la obra. (Del Mastro)

La noción de andamiaje fue introducida por primera vez por Bruner y cols. (1976) para describir las situaciones regulares y estructuradas en que se presentan los significados a los infantes durante el aprendizaje de L1. Estos autores acuñan el término para referirse al sistema de soporte para la adquisición del lenguaje que desarrollan las madres en el intercambio comunicacional con sus hijos, pues éstas modifican su lenguaje y comportamiento cuando interactúan con ellos a través del juego.

Posteriormente, la metáfora del andamiaje es utilizada por Bruner (1980, 1983) para ejemplificar la importancia de las ayudas, es decir el apoyo de carácter intencional y transitorio que los compañeros, los adultos, los instrumentos y la tecnología pueden proporcionar en situaciones específicas de enseñanza-aprendizaje.

La noción de andamiaje docente se sustenta teóricamente en conceptos claves del constructivismo cognitivo y el constructivismo social. Entre los constructos teóricos sobre los que se asienta el concepto de andamiaje destacan: La Zona de Desarrollo Próximo y la colaboración entre pares de Vigotsky (1978), con su énfasis en la interacción social durante el aprendizaje; los aprendizajes significativos de Ausubel (2009), que enfatizan la importancia de los conocimientos previos para el logro de nuevos conocimientos; el aprendizaje por descubrimiento de Bruner (1976), que sólo considera como verdadero conocimiento a aquel que los propios estudiantes descubren; el modelaje cognitivo de Bandura (2005) y los modelos de aprendizaje artesanal basados en la demostración y la práctica guiada por parte de expertos; y, finalmente, los enfoques cíclicos de enseñanza-aprendizaje, que promueven el reciclaje, la profundización y la ampliación continua de conocimientos y habilidades.

En el campo de la Lingüística Aplicada y la enseñanza de lenguas extranjeras, la noción de andamiaje o scaffolding, ha sido estudiada y analizada en términos de su relevancia para el desarrollo de las destrezas orales y escritas (Del Mastro, Foley, Galguera, Lawson, Many, Pea, Walqui). Según Richards, en el ámbito de las destrezas orales se refiere a la construcción de una estructura de la lengua meta mediante varios turnos en una interacción. En este intercambio, el interlocutor menos avanzado va descubriendo, en la producción del interlocutor más preparado, las nuevas nociones, estructuras y realizaciones lingüísticas, las cuales va incorporando a su repertorio para ampliar su propia producción y lograr una mejor comunicación en la lengua meta

De esta manera, tanto el docente como los estudiantes más capacitados van aportando el apoyo o guía que facilita la comprensión oral o escrita y el uso comunicativo de la LE, entretejido en la interacción que se genera durante las actividades de trabajo en aula. Este andamiaje conversacional que se produce durante la interacción social en el aula se considera un factor crucial para el desarrollo del nuevo sistema lingüístico. Las estrategias a las que el docente puede recurrir para hacer un andamiaje en el aprendizaje de la LE abarcan un amplio despliegue de intervenciones, que varía desde la repetición, la simplificación de la lengua meta, el modelaje y la práctica guiada, hasta uso del portafolio, el cuestionamiento socrático, la enseñanza recíproca y el aprendizaje cooperativo, algunas de las cuales serán precisadas en secciones subsiguientes.

2.1.3 TIPOS DE “SCAFFOLDING”.

Cazden y Foley adoptan el concepto de andamiaje de Bruner (1976) en relación con el aprendizaje del lenguaje, pero distingue entre el andamiaje vertical y el secuencial. El andamiaje vertical se refiere a las situaciones en las que un adulto extiende el lenguaje del niño formulando preguntas que inducen una mayor elaboración y ampliación de lo expresado; mientras que el andamiaje secuencial es el que va surgiendo a medida que se interactúa a través de los juegos y actividades de la vida diaria. Applebee y Langer introducen el concepto de andamiaje instruccional para definir la asistencia que se aporta al estudiante en situaciones formales de aprendizaje. De esta manera se establece la diferencia entre el andamiaje individual, de persona a persona, que plantean inicialmente Bruner y cols. (1976) y el andamiaje que se produce en situaciones formales de aprendizaje donde la interacción se lleva a cabo entre varios individuos. Pea, por otra parte, sugiere la existencia de un meta-andamiaje, que abarca el andamiaje de las estructuras de los procesos necesarios para la resolución de problemas, como concepto aplicable al ámbito de la investigación y el aprendizaje asistido por computadora.

En cuanto respecta al andamiaje instruccional, en trabajos relacionados (Del Mastro) se establece la diferencia entre dos modalidades de andamiaje según el grado de intencionalidad y de planificación previa: el andamiaje implícito, no estructurado y el andamiaje explícito o estructurado. El primer caso se refiere al andamiaje no planificado que surge espontáneamente en las conversaciones que se generan en el aula, es decir en la interacción oral entre el docente y los estudiantes o entre el estudiante y sus pares. El segundo caso se refiere a un tipo de andamiaje más formal y planificado que contempla actividades de modelaje, soporte y ajuste consciente de la ayuda pedagógica por parte del docente. Así por ejemplo, las preguntas de interacción que van surgiendo durante una conversación constituyen modalidades de andamiaje no estructurado y espontáneo; mientras que la intervención docente a través de la presentación y explicación de contenidos o el modelaje de estrategias y procedimientos, representan actividades de soporte más estructuradas y planificadas. Ambos tipos son necesarios y coexisten, en mayor o menor grado, en la interacción en el aula.

Es necesario también considerar la existencia de un tipo de andamiaje que no depende de la interacción con el docente o los pares, sino de los propios esquemas cognitivos previos del individuo, y que denominaremos andamiaje autónomo a andamiaje intraindividual. Constituye una modalidad de andamiaje no reportada por la literatura, relacionada con la noción de aprendizajes significativos de Ausubel en la Pedagogía, la hipótesis de interdependencia lingüística de Cummins (1983) y la Teoría de Esquemas de Rumelhart (1975) en la Lingüística, así como el concepto de transferencia de los aprendizajes de la Psicología Cognitiva según Santrock (2006). La noción de andamiaje intraindividual se refiere a que las estrategias y habilidades lingüísticas previamente desarrolladas, y los propios esquemas cognitivos y conceptuales del estudiante, sirven de apoyo para una mejor comprensión y para el desarrollo de los nuevos conocimientos. Así, por ejemplo, los esquemas conceptuales, estratégicos y formales que el estudiante aporta al proceso de lectura facilitan la comprensión del texto y la transferencia de destrezas lectoras de la lengua materna a la LE.

Tabla 1: Estrategias de “scaffolding” docente según Walqui

Tipo de andamiaje	Descripción	Estrategias de andamiaje
Modelaje	Demostrar las actividades, tareas y procedimientos, de manera que los estudiantes puedan ejecutarlos posteriormente. Aportar ejemplos claros de lo que se espera que realicen.	<ul style="list-style-type: none"> · Modelar un experimento. · Mostrar ejemplos de trabajos anteriores. · Aportar preguntas claves para el análisis del texto.
Puentes cognitivos	Ayudar a los estudiantes a establecer relaciones –puentes- entre sus experiencias y conocimientos previos y el contenido en estudio.	<ul style="list-style-type: none"> · Formular preguntas para estimular conocimientos previos · Relacionar los contenidos con la experiencia personal de los participantes
Contextualización	Presentar los nuevos contenidos en contextos significativos y relevantes para el estudiante, de manera que el lenguaje sea más comprensible e interesante.	<ul style="list-style-type: none"> · Mostrar o manipular objetos · Utilizar fotografías, grabaciones, películas u otras experiencias sensoriales
Construcción de esquemas	Organizar los conocimientos del aprendiz sobre la base de sus experiencias o esquemas cognitivos previos. Presentar actividades que los ayuden a realizar las conexiones necesarias.	<ul style="list-style-type: none"> · Realizar una revisión previa de la lectura asignada: observar los títulos, subtítulos, ilustraciones, leyendas, títulos de las gráficas... · Identificar el tópico y la organización del texto.
Representación textual	Trasladar información y transformar textos y contenidos de un género discursivo a otro.	<ul style="list-style-type: none"> · Convertir un artículo en un drama u obra teatral. · Trasladar un poema a estilo narrativo. · Transformar una narración histórica en narración en primera persona -narrador testigo.
Desarrollo metacognitivo	Ser explícito en cuanto al tipo de estrategias que pueden ser utilizadas y en cuanto a la reflexión y toma de conciencia por parte de los estudiantes sobre sus aprendizajes. Se incluye en todos los anteriores.	<ul style="list-style-type: none"> · Enseñar estrategias para abordar las actividades académicas. · Introducir la enseñanza recíproca y utilizarla a través de la lectura en parejas.

Estrategias de “scaffolding”:

Utilizar tácticas como: la paráfrasis, la síntesis, la reformulación, el traslado de información, el estilo indirecto, la formulación de preguntas y la verificación de la comprensión.

Utilizar claves visuales y organizadores gráficos como apoyo para la comprensión y la comunicación oral.

Utilizar claves escritas y aportar el vocabulario necesario.

Aportar y modelar expresiones y realizaciones lingüísticas pertinentes.

Aportar frases de apertura para la comunicación y fórmulas informales del discurso oral: formas reducidas, expresiones fijas y semi-fijas, modismos y lenguaje coloquial (tools for conversational management).

Aportar ejemplos de diálogos e intercambios orales y realizar prácticas previas a la actividad.

Orientar el uso de organizadores previos sobre el tema en discusión.

Modelar preguntas, iniciar o sugerir respuestas, aportar ideas.

Inducir la formulación y reformulación de preguntas, la paráfrasis y la repetición significativa de contenidos.

Estimular el uso de respuestas largas y oraciones completas por parte de los estudiantes.

Utilizar la reformulación o traslado de información escrita y visual al medio oral.

Orientar el intercambio de información para el desarrollo de actividades comunicativas (information-gap activities).

Incorporar destrezas escritas como refuerzo para las actividades orales.

Asegurarse que los estudiantes comprendan el objetivo de la actividad y el resultado esperado.

Monitorear la comprensión de instrucciones y procedimientos (What do you have to do? What are you doing? What have you done?)

Monitorear y verificar la comprensión de conceptos y contenidos (verificar el cambio conceptual).

Definiciones de la comprensión lectora:

Santesteban (2011) menciona definiciones de diversos autores para la Comprensión Lectora, las cuales serán citadas a continuación, junto con una breve explicación de la misma:

“G. Torroella, (1984: 59) la comprensión ayuda a interpretar las ideas, no como hechos o pensamientos aislados, sino como partes de una trama o secuencia lógica.

I. Ramírez, (1984:21) la comprensión no puede enfocarse como un fenómeno aislado, pues se vincula con problemas tan amplios – podríamos decir, totalizadores – como la concepción que tiene el hombre de sí mismo y del mundo que le rodea.

J. Cabrera, (1989: 36) la comprensión está ligada a la etapa inicial de percepción visual de los signos de imprenta. Al leer se forma una relación convencional temporal de la palabra visible por una parte, tanto con los sonidos del lenguaje, con la articulación del propio aparato de la mortalidad articulatoria del niño.

R. Antich, (1986: 291) la comprensión se efectúa cuando se leen ideas, no en palabras. La comprensión es un proceso, y como tal, se debe guiar de un paso a otro.

C. Caaño, (1992) La expresión “comprensión lectora” resulta, entonces, redundante, así como improcedentes los ejercicios escolares al respecto, ya que apuntar a interferir en la interacción del lector con el texto. Citado por M. Holeisa, (1993:6).

I. Collado y JA. García (1997:88) comprender un texto es crear una representación de la situación o mundo que el texto evoca.

S. González (1998:11) un lector comprende un texto cuando puede darle un significado y lo pone en relación con sus saberes previos e intereses.

S. González (1998:12) la comprensión de texto es relativa a cada lector, porque cada persona posee diferentes experiencias de la vida y otorga a lo leído distintos significados.

JC. Paradiso (1998:57) la comprensión es un proceso de decodificación, pero más aún, una construcción que realiza el lector.

A. Roméu (2001: 14) en el texto Taller de la Palabra, plantea que la comprensión supone captar los significados que otros han transmitido mediante sonidos, imágenes y movimiento.

Hasta aquí una breve referencia de algunas definiciones del concepto: comprensión, vistas desde diferentes posiciones. En correspondencia con la lógica de la presente pesquisa comprender es un proceso psicológico complejo e incluye factores no solo lingüísticos, tales como: fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos, sino además motivacionales y cognitivos. Esta abarca el empleo de estrategias conscientes que conducen en primer término a decodificar el texto; luego, presupone que el lector capte el significado no solo literal de las palabras y las frases, o el sentido literal de las oraciones, de las unidades supraoracionales o del párrafo, o del contenido literal del texto; sino que debe captar el significado, el sentido y el contenido complementario lo cual significa, entre otras cosas, el procesamiento dinámico por parte de ese receptor/lector, quien lo desarrolla estableciendo conexiones coherentes entre sus conocimientos y la nueva información que le suministra el texto.”

Otaño (2010) menciona que la comprensión lectora se define como la memoria de significados de palabras, hacer inferencias, seguir la estructura de un párrafo, reconocer la actitud, intención y estado de ánimo del autor y encontrar respuestas a preguntas.

2.1.4 NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA

Pineda (2004) menciona en el libro *La Lectura los tres niveles de comprensión lectora de Kabalen*, los cuales son:

Nivel literal: La comprensión lectora tiene un nivel básico en la localización temática del texto, es decir el lector decodifica las palabras y oraciones con la posibilidad de reconstruir la información explícita. El lector puede ejecutar ciertos procesos como comprender el significado de un párrafo, identifica sujetos, eventos u objetos, reconocer signos de puntuación, identifica relaciones entre los componentes de una oración o párrafo, etc.

Nivel inferencial: La comprensión inferencial se basa en que el lector realiza interpretaciones y conclusiones sobre informaciones implícitas. Exige un grado de pensamiento inductivo y deductivo para relacionar los significados de las palabras, oraciones, párrafos tratando de realizar una comprensión global y representación mental más integrada y esquemática. Dentro de los procesos inferenciales que realiza el lector es el de discriminar la información relevante y complementaria, analiza las causas y efectos que no están explícitos, interpreta del doble sentido y comprende los significados subyacentes.

Nivel crítico valorativo: En este nivel el lector interpreta el contenido emitiendo juicios valorativos sobre la temática del texto. El lector reflexiona sobre lo dicho por otros, se acerca a diversas mentalidades, sentimientos y experiencias, selecciona las palabras y organiza su argumentación, apela a su punto de vista, reconoce las intenciones del autor.

2.1.5 HABILIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA

Schmeck (1988) menciona que las habilidades son capacidades que pueden expresarse en conductas en cualquier momento, porque han sido desarrolladas a través de la práctica (es decir, mediante el uso de procedimientos) y que además pueden utilizarse o ponerse en juego, tanto consciente como inconscientemente, de forma automática.

En la resolución de una tarea, la habilidad juega un rol importante, pues las capacidades con la que uno nace son la base de las habilidades que después, gracias al aprendizaje y a la experiencia, desarrollará y perfeccionará a lo largo de la vida. A partir de la capacidad de pensar, exclusiva de los seres humanos, desarrollamos un conjunto de habilidades de pensamiento, como la inducción y la deducción; a partir de la capacidad de ver y oír, devenimos observadores más o menos hábiles, dependiendo de la posibilidades que hayamos tenido de entrenarnos en este sentido, y a partir de la capacidad de controlar los movimientos de nuestras extremidades, nos convertimos en atletas más o menos veloces.

Se entiende por habilidad un paso o componente mental, cuya estructura básica es cognitiva. Un conjunto de habilidades constituye una destreza. Así tenemos que, lo mismo que las capacidades y las destrezas, las habilidades pueden ser potenciales y reales. A nivel práctico es conveniente dividir las destrezas en habilidades, en muchos casos resulta sencillo, pero en otros resulta complejo y difícil hacerlo. No obstante, ello dependerá del tipo de tareas a aprender y de la edad de los aprendices.

A continuación definiremos las habilidades que sustentan nuestro estudio.

Identificación del Topic

El tópico o topic para la lengua inglesa, para Martínez (2014) “es una noción fundamental en la discusión del discurso porque permite estructurar el texto en unidades que giran cada una de ellas en torno a un subtópico determinado que suele tener vinculación con los tópicos precedentes o las que siguen”. Por consiguiente, la distribución de los enunciados que forman el texto está en estrecha relación con la distribución los tópicos, los sub tópico y los cambios de tópicos

Para desarrollar la capacidad de identificación, recurriremos a la siguiente tabla para comprender qué proceso cognitivo forma parte de ella.

Tabla 2: Capacidad de identificación

Capacidad	Definición	Procesos cognitivos	Características del proceso cognitivo	Capacidades que tienen procesos similares	Forma de evidencia
Identifica	Capacidad para ubicar en el tiempo o espacio o en algún medio físico elementos, partes, características u otros	Recepción de información	Proceso mediante el cual se lleva la información a las estructuras mentales	Reconoce	El estudiante identifica cuando señala algo hace marca, subraya, resalta expresiones hace listas , registra lo que observa
		Caracterización	Proceso mediante el cual se señala características y referencias	Nombra	
		Expresión y reconocimiento	Proceso mediante el cual se contrasta las característica reales del objeto de reconocimiento con las características existentes en las estructuras mentales	Registra	

Fuente propia

Los topic sentences los encontramos:

Como primeras frases del párrafo

Introducen el tema del párrafo, es decir, le dicen al lector claves o frases del tema para indicar qué parte del tema será discutido.

Las oraciones temáticas pueden indicar al lector hacia dónde se dirige a través de las palabras de señalización tales como “primero”, “segundo” o “fin”.

Modelos ascendentes y descendentes sobre la comprensión de la lectura

En los últimos años, se ha venido realizando investigaciones acerca de modelos de lectura. En los años setenta su estudio estuvo basado fundamentalmente en entender los procesos cognitivos básicos. Los modelos de lectura se concentraban en el estudio y la explicación de los procesos de atención, codificación, inferencia, depósitos de memoria y evocación, tanto como en la comprensión. Pearson (1984) describe que en años pasados la orientación de la investigación no se dirigió tanto a la comprensión de la lectura, sino a entender el procesamiento de cualquier tipo de información. Así la fuerza de la mayoría de los modelos se centraba en su capacidad para describir cómo se procesa diversa información de tipo visual y semántico, sean imágenes, símbolos o grafismos.

La conclusión más importante de la investigación de Pearson es que el aprendizaje de la lectura y su comprensión es un complejo proceso interactivo en el cual el lector va cambiando su centro de atención desde un procesamiento basado en el texto (concentrándose en obtener directamente el mensaje del autor) a uno basado en el lector (concentrándose en predecir cuál debería ser o sería el mensaje del autor).

La oscilación del lector hacia uno u otro extremo dependerá de sus propósitos, familiaridad con el tema, interés, motivación y tipo de discurso. En concordancia con estas dos tendencias, Mercer (1993) describe dos modelos de la lectura que la literatura presenta.

Cuando la secuencia propuesta empieza en el texto y depende de él para llegar al significado, la teoría se denomina ascendente “basada en el texto” o de abajo hacia arriba. Es decir, se asume que al utilizar este modelo al leer, lo primero que sucede es que se obtiene información visual (se percibe los signos escritos y se accede al significado o se comprende el texto).

Cuando, por el contrario, lo que se plantea es que al leer lo primero que sucede es que la información previa del lector y sus procesos superiores se activan generando anticipaciones o hipótesis de contenido que guían el flujo del reconocimiento de las palabras y las transformaciones de la información escrita, las teorías se denominan descendentes, basadas en el lector o en el arriba-abajo. En este caso, es el lector y no el texto el que inicia el proceso, pues éste no se acerca al texto carente de ideas o expectativas, sino que el lector empieza la lectura anticipatoria que lo ayuda a identificar palabras de manera acertada y más veloz como aprender más rápidamente el contenido literal del texto y las inferencias plausibles, y este tipo de modelo encaja perfectamente para desarrollar capacidades de inferencia de nuestra investigación.

2.1.6. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS USADOS

“Skimming”

Llamada “barrida del texto” en español, según Grellet, ésta consiste en un examen superficial del texto, esto es, sin leerlo a detalle, con el fin de obtener una idea general del contenido.

Asimismo, el autor menciona que es una técnica en donde el lector, al momento de leer, pasa los ojos para encontrar la idea general del texto. Casany (1997) lo llama lectura vistazo, vistazo de rótulos, caracteres destacados. Sirve para tener una idea global del texto.

El propósito del “skimming” es obtener una visión general y no los detalles específicos del material. La usamos para decidir si el libro, artículo o informe es digno de nuestro tiempo, y tiene algo nuevo y valioso que decirnos. Implica la búsqueda de las ideas principales mediante la lectura de los párrafos primero y último, teniendo en cuenta otras señales de organización, tales como resúmenes, utilizado por el autor.

La utilidad de esta técnica, es que se usa para localizar el sentido general de la lectura o cierta parte de ella. Esta técnica ahorra mucho tiempo y da una idea muy general de lo que trata el texto o párrafo.

“Scanning” o exploración

El escaneo significaba originalmente leer de una manera superficial o apresurada, es decir echar un vistazo a. Es lo que llaman lectura atenta de aquella parte del texto donde se ha localizado la información-objetivo. Es para tener información específica. Es de lectura más lenta y con detalle. Según Grellet, es una lectura lineal, sintáctica y con puntuación, donde se suele leer de derecha a izquierda y solamente se altera este orden para releer o repasar, es una lectura más lenta.

Técnica del subrayado

El subrayado es la técnica básica con la que se realiza la lectura de estudio, después de la lectura general inicial-prelectura, del tema que se va a estudiar. Es una técnica de análisis que servirá de base a otras técnicas posteriores tanto de análisis como de síntesis: resúmenes, esquemas, fichas, etc.

El subrayado consiste en poner de relieve, o destacar mediante un código propio de rayas, signos de realce o llamadas de atención, aquellas ideas o datos fundamentales de un tema que merecen la pena ser tenidos en cuenta para ser asimilados.

La conveniencia del subrayado consiste en que:

Contribuye a fijar la atención en el estudio de forma más intencional, analítica y selectiva.

Evita las distracciones y la pérdida de tiempo.

Favorece el estudio activo y el interés por captar las ideas fundamentales.

Incrementa el sentido crítico en la lectura mediante la capacidad de análisis al destacar lo principal sobre lo accesorio o explicativo.

Facilita el repaso rápido, la confección de esquemas, resúmenes y demás formas de síntesis de los contenidos.

Constituye una ayuda determinante para comprender el contenido de un tema y retenerlo, al ser la base de estudio de asimilación y memorización.

Posibilita la ampliación y utilización del vocabulario específico de la materia.

Las capacidades

Las capacidades son el conjunto de habilidades que tienen los individuos, grupos, organizaciones, instituciones y sociedades para realizar acciones que los lleven a lograr los objetivos que ellos mismos se han trazado. Dichas habilidades se pueden desarrollar permanentemente de acuerdo a las realidades del entorno cambiante. Para Monereo (1993) las capacidades son un conjunto de disposiciones de tipo genético que, una vez desarrollados a través de la experiencia que produce el contacto con un entorno culturalmente organizado, darán lugar a habilidades individuales.

Dentro de estas habilidades podemos contar la creatividad, adaptación al cambio, resolución de conflictos, mejora de las coordinaciones, intercambio de datos e información, entre otras, los cuales se van desarrollando progresivamente.

El desarrollo de capacidades va más allá de la percepción convencional de "entrenamiento", pues es un proceso por el cual los individuos cambian sus reglas y estándares de comportamiento, mejorando sus habilidades de respuesta y adaptación a los cambios.

En el contexto educativo las capacidades son las potencialidades inherentes a las personas y éstas se pueden desarrollar a lo largo de toda su vida, dando lugar a la determinación de los logros educativos. Ellos se cimentan en la interrelación de procesos cognitivos, socio afectivos y motores. Para Roman (2009), las capacidades se manifiestan mediante la inteligencia, en forma de conductas inteligentes, tales como las dimensiones cognitivas de la inteligencia, las dimensiones psicomotrices, las dimensiones de comunicación y de interacción social.

La inferencia

De acuerdo con Cassany, "es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Consiste en superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión"(p.218). Esto ocurre por diversas razones: porque el lector desconoce el significado de una palabra, porque el autor no lo presenta explícitamente, porque el escrito tiene errores tipográficos, porque se ha extraviado una parte, etc. Un lector competente, si desconoce el significado de una palabra, leerá cuidadosamente y tratará de inferir el significado de la misma en el contexto.

De acuerdo a la posición construccionista, Graesser y cols. mencionan que la inferencia consiste en "comprender con un esfuerzo, la búsqueda del significado basándose en la idea de que el sistema cognitivo se identifica con un generador activo de información durante el procesamiento". Esto significa que el lector hace un esfuerzo cognitivo por hacer explícito lo que se encuentra implícito durante la lectura. Para ello, los autores mencionados presentan tres supuestos donde se genera el significado en función a la inferencia:

Meta del lector: el lector construye un significado del texto que está dirigido a satisfacer sus metas, ya sean estas generales o específicas. Las inferencias relacionadas con estas metas se desarrollan de manera prioritaria.

La asunción de la coherencia: el lector intenta construir un significado del texto local y globalmente coherente tanto si se aborda una oración como partes más amplias del texto. En tal caso las inferencias que el lector realiza, sobre la base de la coherencia que da sentido al texto, adquieren una enorme trascendencia.

Asunción de explicación: el lector intenta explicar las acciones, sucesos y estados referidos en el texto, buscando razones que justifiquen esas acciones, sucesos y estados que ocurren en el texto e incluso porque el autor las ha seleccionado.

La Inferencia léxica

Haarstrup y Phillipson definen la inferencia léxica como “adivinar sobre el significado del vocabulario desconocido”. De acuerdo a la teoría de la adquisición léxica estudiada por Coady, existe un modelo universal de identificación léxica que funciona igual en la L1 como en la lengua 2.

Las que se reconocen automáticamente en el texto.

Las que son hasta cierto punto familiares y solo se pueden reconocer en contexto.

Las que son desconocidas y han de inferirse por el contexto o buscar en el diccionario o dejar sin comprender.

Frente a esta última referencia, se consigna una estrategia importante para inferir palabras nuevas en una lengua extranjera que es la utilización de las pistas textuales en la inferencia léxica.

Fernández y Mena (1997) distinguen tres tipos de pistas de deducción del léxico:

Contextuales: relacionadas con el conocimiento previo extratextual que el lector posee.

Intralingüística: consiste en el conocimiento de la lengua materna y otras lenguas conocidas por el lector y que influyen -no siempre positivamente- en el reconocimiento del significado de la lengua.

Interlingüística: surge del conocimiento que el lector ya posee sobre el código de la L2 y sus reglas.

Por otro lado, Dubin y Olshtain establecen otra tipología de elementos de apoyo textual para la inferencia léxica:

- 1 Conocimiento extra textual (conocimiento general)
2. Conocimiento temático
3. Semántico-información discursiva de nivel superior al párrafo
4. Semántico-información disponible localmente a nivel de oración o de párrafo
5. Sintáctico: relaciones dentro de la oración o del párrafo

Para fines de la presente investigación se opta por la tipología de Dubin y Olshtain, ya que el lector al enfrentarse al párrafo no solamente ha de conocer la lengua, sino que este viene con saberes previos a nivel temático, sino que también recurre a la comprensión literal de la oración o del párrafo y la de un nivel sintáctico de la lengua extranjera.

La discriminación de ideas

Para poder llevar a cabo la discriminación de las ideas principales debemos estar interactuando con el texto en forma permanente, es el momento en donde se pueda reflexionar acerca del texto formulando preguntas como: ¿Qué es lo que quiere transmitir el autor con respecto al tema?, ¿Qué argumentos refuerzan su posición? A partir de esta interacción con la lectura, las respuestas a las preguntas formuladas irán saliendo en relieve, generando diferencias entre las ideas principales y secundarias.

A continuación se explica un cuadro de los procesos cognitivos que tiene la capacidad de discriminar:

Tabla 3: Discriminación de ideas primarias

Capacidad	Definición	Procesos cognitivos	Características del proceso cognitivo	Capacidades que tienen procesos similares	Forma de evidencia
Discrimina	Capacidad para encontrar las diferencias esenciales entre dos o más elementos procesos o fenómenos	Recepción de información	Proceso mediante el cual se lleva la información a las estructuras mentales	Selecciona	El estudiante discrimina cuando elabora cuadros de doble entrada, explica diferencias, elige algo sustancial de un conjunto de elementos.
		Identificación y contrastación de características	Proceso mediante el cual se identifica características de cada elemento y se compara con las características de otros	Distingue Elige	
		Manifestaciones de las diferencias	Proceso mediante el cual se manifiesta las diferencias entre uno y otro elemento	Nombra Diferencia	

Fuente propia

Inglés IV

Datos Informativos

- 1.1 Asignatura : Inglés 4**
- 1.2 Ciclo académico : IV**
- 1.3 Créditos : 2**
- 1.4 Naturaleza : Electivo**
- 1.5 Requisito : Inglés 3**
- 1.6 Nivel : Intermedio**

El curso de inglés tiene como finalidad que los estudiantes de este ciclo desarrollen las habilidades comunicativas en forma oral y escrita. Esto se lleva a cabo de manera interactiva y se da en diversas situaciones comunicativas y con diversos propósitos, vinculados a la cotidianidad de su vida personal, familiar y social. También el de comprender textos sencillos, orales y escritos, cuya capacidad implica la reconstrucción del sentido de los mismos, distinguiendo las ideas principales y secundarias teniendo en cuenta las estructuras lingüísticas apropiadas a los textos.

Esta sumilla del curso en mención nos sirve para explicar el uso de lo siguiente:

Scaffolding en la enseñanza del Idioma Extranjero

Según Del Mastro, el modelo de andamiaje basado en el aprendizaje activo tiene tres fases: el modelaje docente, la práctica guiada, y la práctica autónoma.

El modelaje docente: en donde el docente ejecuta actividades, procesos o estrategias requeridas frente a un problema; hace explícito los conocimientos con respecto a una actividad mientras el estudiante observa.

La práctica guiada, en donde el aprendiz ejecuta las actividades y proceso bajo la orientación del docente.

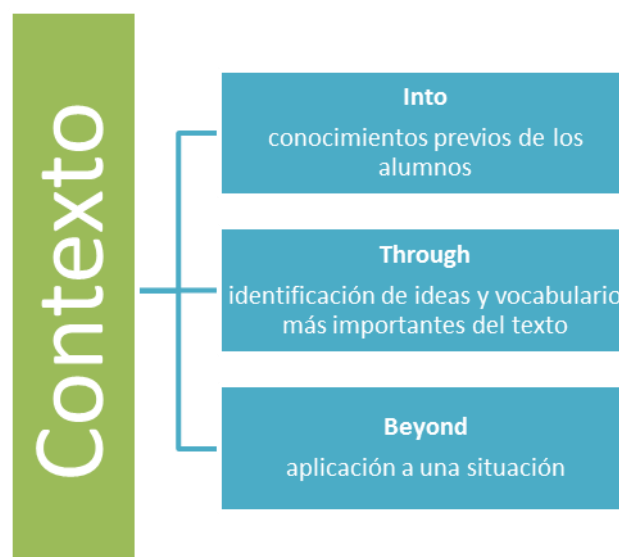
La práctica autónoma donde el estudiante domina los pasos esenciales para ejecutar las actividades mientras que el docente reduce de a poco su participación hasta retirar por completo su apoyo.

La importancia de este modelo para la enseñanza del idioma extranjero, como segunda lengua, radica en incorporar destrezas de lectura y redacción en virtud de su sincronía con las tres fases del proceso de la lectura (pre lectura, lectura y post lectura) y las fases del proceso de la escritura (pre-escritura, escritura y post-escritura o revisión). Sin embargo, cabe resaltar que las tres fases del modelo de andamiaje son aplicables a cada una de las etapas de la lectura y la escritura de los modelos tradicionales, como también a las aproximaciones cíclicas y holísticas para el desarrollo de destrezas receptivas y productivas en el medio escrito.

Con respecto a las competencias orales, Del Mastro sostiene que el intercambio de turnos, que se produce en una interacción con pares más capacitados, facilita en el interlocutor con menor nivel, la identificación de elementos conceptuales y realizaciones lingüísticas para el logro de la comunicación. En este contexto, se trata de un tipo de andamiaje (scaffolding) espontáneo y poco estructurado, ya que durante la interacción con él, su interlocutor se va insertando vocabulario y estructuras lingüísticas acorde con la situación; y el aprendiz va incorporando nuevas construcciones para desarrollar las habilidades de producción.

Estrategias del Scaffolding para la comprensión de textos

Ramos propone un modelo práctico basado en ¿qué enseñar?, ¿por qué?, y ¿cómo hacerlo?, este modelo otorga un papel importante a la enseñanza de contenidos y de idioma y a la provisión del andamiaje que incremente la independencia de los estudiantes; para ello utilizó tres secciones (into, through y beyond).



Into: Para esta sección se utilizan dos estrategias para suministrar información de los estudiantes: Language Experience Approach (LEA) y los diagramas. LEA, a través de esta estrategia el docente formula una serie de preguntas y escribe en la pizarra las respuestas de los alumnos, después lee con los alumnos lo escrito con ellos, una vez puesto en grupos les pide que establezcan comparaciones, que las organicen y que las ordenen cronológicamente. Otra estrategia no menos importante es el uso de los diagramas, donde el docente escribe las categorías más relevantes y pide a los estudiantes que traten de completar la información solicitada ayudándose mutuamente.

Through: durante el through, el docente se debe asegurar que sus estudiantes lean el texto, entiendan bien el contenido, analicen con profundidad cada uno de sus componentes y lleven a cabo las inferencias necesarias que les permita completar posteriormente la tarea asignada. Para la comprobación de la comprensión lectora, el docente podría hacer uso de los niveles de la taxonomía de Bloom: Conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación.

Tabla 4: Ejemplo de niveles de taxonomía de Bloom

Nivel	Preguntas
Knowledge	Name an important character in the story
Comprehension	Explain why the ring is so special
Application	Illustrate the main event in the story
Analysis	Outline the main event in the story
Synthesis	Create a different ending of the story
Evaluation	Relate this story to an event that happened in your life

De acuerdo a este cuadro se puede apreciar que las tareas o preguntas van adquiriendo una mayor dificultad, por lo que se requiere un mayor dominio de habilidades, es aquí donde el trabajo cooperativo adquiere un rol protagónico; ya que a la ayuda mutua que pueden prestarse los componentes de cada grupo en la resolución de preguntas, se añade el scaffolding recibido por parte del profesor.

Además de esta estrategia, se pueden utilizar dos estrategias denominadas el text walk y el emparejamiento de las palabras (word match). El primero consiste en el uso, por parte del profesor, de preguntas y explicaciones que hagan que los alumnos relacionen el texto escrito con las fotografías, dibujos, esquemas, etc., que van apareciendo a lo largo de sus páginas. Lo que se refiere al emparejamiento de palabras, consiste en la colocación en una columna de una serie de términos aparecidos en el texto y en una segunda de sus definiciones, para que los alumnos, trabajando individualmente o en grupo, unan cada palabra con su correspondiente significado.

Beyond

Es la aplicación de lo aprendido a una nueva situación; esta sección se puede apreciar en el nivel de la taxonomía de Bloom cuando se le pide al estudiante que relacione una historia con algún evento de su vida; para esta actividad se requiere que el docente provea diferentes directrices que faciliten el andamiaje con la finalidad de permitir al estudiante terminar la actividad de manera satisfactoria.

Por otro lado, Del Mastro sostiene que el docente debe proporcionar el andamiaje traducido en términos de asistencia directa en el cumplimiento de las tareas, aportar información adicional, aclarar información obtenida por el estudiante y modelar estrategias para la comprensión”.

Asimismo, concluye que las preguntas orientadas a la inferencia también constituyen una manera apropiada para andamiar la lectura y desarrollar la autonomía como lectores, pero que paralelamente se sugiere el uso de la comprensión cooperativa como estrategia de enseñanza recíproca de la lectura de la lengua extranjera, es decir, el docente y los alumnos se involucran en una interacción, interpretando el texto de manera conjunta a medida que avanza el texto.

Con miras a centrar nuestra base teórica en función a las actividades de intervención docente en la comprensión lectora en la lengua extranjera se procede a mencionar algunas estrategias de andamiaje orientadas en el proceso de la lectura: durante la pre lectura, durante la interpretación del texto y durante la post lectura basado en Del Mastro.

Durante la fase de activación o pre lectura:

Inducir la expresión de interés y o necesidades por parte de los estudiantes.

Facilitar condiciones externas para los aprendizajes (contexto, ambiente, recursos y materiales).

Intervenir el texto para adaptar, parafrasear o reducir contenidos.

Crear expectativas acerca de los temas de lectura.

Orientar la lectura previa sobre el tema.

Dejar claro el propósito de la actividad.

Aportar instrucciones claras, precisas y sencillas y verificar su comprensión.

Inducir la visualización o formación de imágenes mentales para ayudar a evocar, comprender o recordar información.

Durante la fase de lectura e interpretación del texto:

Orientar el reconocimiento de la estructura general del texto.

Facilitar el reconocimiento de vocabulario desconocido a través del contexto.

Facilitar la exposición repetida de vocabulario y realizaciones lingüísticas en diferentes contextos y materiales.

Utilizar estrategias verbales y no verbales para enfocar la atención hacia aspectos específicos de la lectura.

Partir de actividades poco complejas e incrementar progresivamente el grado de dificultad.

Adecuar las preguntas y actividades al grado de dificultad del texto, preguntas sencillas para textos difíciles, preguntas más complejas para textos fáciles.

Orientar el reconocimiento de referentes en el texto.

Aportar respuestas parciales y utilizar preguntas para inducir la comprensión.

Aportar o solicitar ejemplos relacionados con conceptos y contenidos de la lectura.

Aportar ejemplo de estrategias para la extracción de información.

Inducir la elaboración de predicciones, hipótesis, inferencias y analogías.

Orientar estrategias de interpretación cooperativa.

Durante la fase de post-lectura:

Inducir la re-expresión de contenidos en forma oral y escrita.

Inducir la elaboración de conclusiones y juicios fundamentados.

Facilitar la aplicación o extrapolación de la información a nuevas situaciones y contextos.

Orientar actividades de auto-evaluación y coevaluación.

Definición de términos básicos

Capacidad: es una habilidad general que utiliza un aprendiz para aprender cuyo componente fundamental es cognitivo (Roman , 2004)

Habilidad: es un paso o componente mental (Roman, 2004)

Estrategia: es una actividad consciente e intencional dirigida a un objetivo relacionado con el aprendizaje (Monereo, 1994)

Técnica: es una actividad mecánica que no necesita un propósito de aprendizaje por parte de quien la utilice (Monereo, 1994)

Idea Principal: es la información más importante que se dice en un tema (Cassany, 1995)

Idea secundaria: acompañan a las ideas principales con el propósito de apoyar los mensajes claves. (Cassany, 1995)

Texto: un conjunto de elementos lingüísticos organizados según reglas de construcción (Van Dijk, 1996)

Contexto: conjunto de elementos lingüísticos que rodean, preceden o siguen a otro y con su presencia condicionan la significación del mismo (Van Dijk, 1996)

2.1. HIPÓTESIS

HIPÓTESIS PRINCIPAL

H: La aplicación de la estrategia del “scaffolding” mejora significativamente las capacidades de comprensión de textos escritos en los alumnos del cuarto ciclo del Centro de Idiomas de la Universidad Ricardo Palma del grupo experimental con relación al grupo de control.

HIPÓTESIS ESPECIFICA

H1: La técnica del “skimming” mejora la capacidad de identificar la información global del texto en los alumnos del cuarto ciclo del Centro de Idiomas de la Universidad Ricardo Palma del grupo experimental con relación al grupo de control.

H2: La técnica del “scanning” ayuda a inferir el significado de las palabras desconocidas por el contexto en los alumnos.

H3: La técnica del “scanning” ayuda a discriminar las ideas principales de las secundarias en dichos alumnos.

CAPITULO III: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

3.1. TIPO Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Nuestra investigación es de tipo experimental, porque en nuestro procedimiento realizaremos ciertas acciones para luego evaluar las consecuencias; es decir manipularemos intencionalmente nuestra variable independiente (estrategias de “scaffolding”), para analizar las consecuencias que la manipulación tiene sobre la variable dependiente (capacidad de comprensión lectora), dentro de una situación que controlaremos adecuadamente.

El método de la investigación que se realizará es el método científico basado en el razonamiento deductivo-inductivo.

El método deductivo parte de situaciones generales explicadas por un marco teórico general y va a aplicarlas en una realidad concreta, en este sentido nuestro trabajo se basa en la aplicación de estrategias de “scaffolding” y cuyo principal objetivo es el de desarrollar la comprensión lectora en los alumnos de nivel intermedio del centro de idiomas.

Este método nos permitirá analizar y evaluar nuestro objetivo que es el de desarrollar capacidades de comprensión lectora en los alumnos del Centro de Idiomas de la Universidad Ricardo Palma con nivel intermedio de inglés, después de la aplicación de las estrategias del scaffolding.

Se trabajará mediante el diseño cuasi experimental. Contará con grupos aleatorios, para obtener homogeneidad de grupo, uno de control y el segundo experimental. Los alumnos que están en inglés intermedio serán divididos de manera aleatoria y a ambos se les tomará la pre-prueba. Las estrategias del “scaffolding” serán aplicadas al grupo experimental durante un ciclo, mientras que el grupo de control no se le brindará las estrategias en mención. Luego, al finalizar el ciclo se tomará una post-prueba que servirá para medir las capacidades de inferencia, identificación de la información global y la discriminación de las ideas principales a ambos grupos; de manera que podamos constatar si hubo o no mejores resultados en el grupo experimental.

Diseño del pre test y el post test con dos grupos aleatorios

	Grupo	Pre test prueba de entrada	de variable independiente	Post test prueba de salida
R	E	01	X	02
R	C	01		02

Donde:

R = Randomizado (aleatorio),

E = grupo experimental,

C = grupo de control,

X = aplicación del material autoinstruccionado (variable independiente),

O1 = prueba de entrada,

O2 = prueba para medir las capacidades de inferencia, síntesis y organización de ideas.

3.2. POBLACIÓN DE ESTUDIO

La población está conformada por 20 alumnos matriculados, de diferentes facultades y de ambos sexos, que tienen un nivel intermedio de inglés.

3.3. DISEÑO MUESTRAL

La muestra de la poblacional (n) se calcula en base a las siguientes fórmulas:

1.
$$n' = \frac{S^2}{V^2}$$
 Tamaño provisional de la muestra

2.
$$n = \frac{n'}{1 + n'/N}$$
 luego se halla el tamaño real de la muestra

Donde:

N = Tamaño de la población 20 alumnos.

\bar{Y} = Valor promedio de una variable = 1 alumno

Se = error estándar de 0,01 determinado por el investigador

V2 = Varianza de la población. Su definición (Se) cuadrado del error estándar
(0,01)² = 0,001

S2 = Varianza de la muestra expresada como probabilidad de ocurrencia de \bar{Y}

n' = Tamaño de la muestra sin ajustar.

n = Tamaño de la muestra.

Límite de confianza o campo de variabilidad de aciertos = 90

Calculando la muestra provisional:

$$n' = \frac{S^2}{V^2}$$

$$S^2 = 0,90 (1-0,90) = 0,09$$

$$V^2 = (0,01)^2 = 0,0001$$

$$n' = \frac{0,09}{0,0001} = 900$$

Calculando la muestra:

$$n = \frac{n'}{1 + n'/N} = \frac{900}{1 + 900/50} = 16$$

Teniendo como resultado la muestra fue de 16.

El procedimiento de selección de la muestra será al azar. Se colocarán los apellidos de los alumnos y se escogerán 8 alumnos para el grupo de control y 8 para el grupo experimental.

3.4. RELACIÓN ENTRE VARIABLES

Variabes	Definición	Dimensión	Indicadores
V. Independiente: Estrategia del Scaffolding		-Técnica de skimming -Técnica de scanning	Técnica del skimming. Lectura veloz Técnica del scanning. -Lectura profunda y selectiva
V. Dependiente: Capacidades de comprensión lectora,	. Capacidad de comprensión lectora Es la capacidad para otorgar sentido a un texto a partir de las experiencias previas del lector y su relación con el contexto	Capacidad de identificación de la información global. Capacidad de inferencia de las palabras nuevas. Capacidad de discriminación de ideas principales.	Identifica la información global del texto utilizando la técnica del matching Infiere el significado de las palabras desconocidas por el contexto utilizando los cognados. Discrimina las ideas principales de las secundarias utilizando la técnica del subrayado.

3.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Prueba

Pre- test o Prueba de entrada. Es la prueba de entrada, que fue evaluada al inicio del experimento con el objetivo de medir o cuantificar el estado en que empiezan cada uno de los estudiantes de la muestra. Esta prueba fue sometida a juicio de expertos.

Post-test o Prueba de salida: consiste en la evaluación de salida cuyo objetivo es medir las habilidades desarrolladas después de la aplicación de las estrategias del “scaffolding”.

3.6. PROCEDIMIENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

Los pasos para llevar a cabo el procedimiento de la recolección de datos son los siguientes:

Antes de la aplicación de la variable independiente

Evaluación del pre-test al grupo experimental y al grupo de control por parte del investigador.

La duración de la evaluación será de una hora por cada grupo.

Revisión del pre test de ambos grupos que durará una hora.

Utilización del Programa Spss para obtener los resultados.

Análisis de los resultados antes de la aplicación del “scaffolding”.

Después de la aplicación de la variable independiente:

Evaluación del post-test al grupo experimental y al grupo de control por parte del investigador. La evaluación durará una hora por cada grupo

Revisión del post-test de ambos grupos que durará una hora.

Utilización del Programa Spss para obtener los resultados.

Análisis de los resultados después de la aplicación del “scaffolding”.

3.7. TÉCNICAS DE PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

Durante este proceso utilizaremos el tratamiento estadístico a través del uso de estadígrafos clásicos como la media, mediana, moda, desviación estándar, curtosis, así como la estadística inferencial para la interpretación de resultados.

De acuerdo a las exigencias de la investigación cuasi-experimental seguiremos los siguientes pasos:

Prueba de índices de significación de las diferencias de las medias.

Análisis de la diferencia de los puntajes entre grupo experimental y de control.

Análisis de la hipótesis principal mediante la distribución T de student.

Análisis de las hipótesis secundarias mediante la distribución de T de student.

Análisis de regresión y correlación lineal para reforzar la comprobación de la hipótesis principal ya que dichos resultados nos permitirán establecer el grado de relación y dependencia de las variables.

CAPITULO IV: RESULTADOS Y ANALISIS DE RESULTADOS

4.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Tabla 5: Medidas descriptivas en el grupo experimental. Pretest y postest de la dimensión Identificación de la información

Estadísticos	Identificación de la información	
	Pretest	Postest
Media	3.313	3.938
Desviación estándar	1.5798	1.8062
Varianza	2.496	3.263
Mínimo	0	2
Máximo	6	8

Elaboración propia

En la tabla 1 se observan algunos datos estadísticos como la media, desviación estándar y la varianza, para la dimensión identificación de la información. Los valores de las medias del pretest y postest son ligeramente diferentes. En el puntaje promedio del pretest se obtiene 3.313 y en el puntaje promedio del postest se obtiene 3.938 que también están representados en forma gráfica en la figura 1.

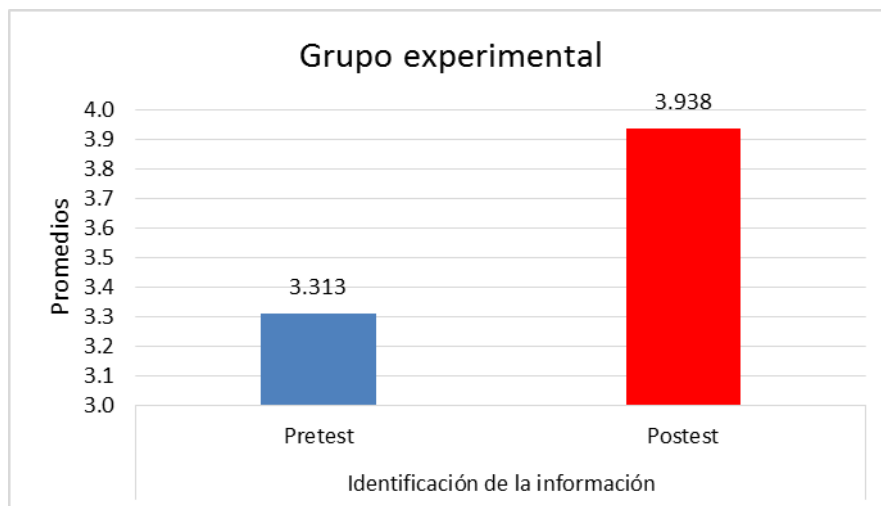


Figura 1: Promedios en el pretest y posttest de la dimensión identificación de la información en el grupo experimental.

Este resultado refleja una ligera ventaja del posttest en relación al pretest y evidencia que la técnica del skimming mejora significativamente la capacidad de identificar la información global del texto en los alumnos con nivel intermedio de Inglés del Centro de Idiomas de la URP.

Tabla 6: Medidas descriptivas en el grupo experimental. Pretest y posttest de la dimensión Inferencia

Dimensión Inferencia		
Estadísticos	Pretest	Posttest
Media	4.188	6
Desviación estándar	2.136	1.4606
Varianza	4.563	2.133
Mínimo	2	4
Máximo	8	8

Elaboración propia

En la tabla 2 se observan algunos estadísticos como la media, desviación estándar y la varianza, para la dimensión inferencia. Los valores de las medias del pretest y posttest son diferentes. En el puntaje promedio del pretest se obtiene 4.188 y en el puntaje promedio del posttest se obtiene 6 que también están representados en forma gráfica en la figura 2.

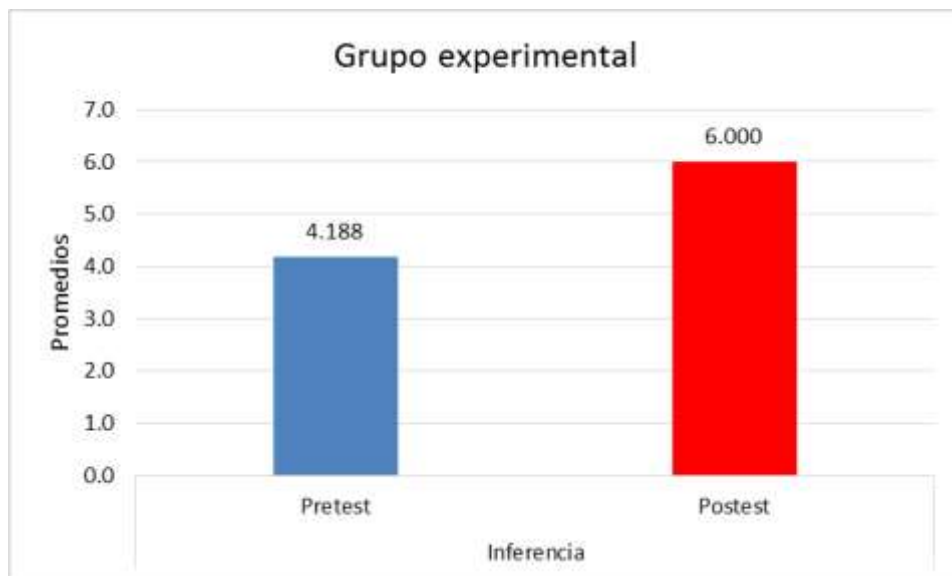


Figura 2: Promedios en el pretest y postest de la dimensión Inferencia en el grupo experimental.

Este resultado refleja una ligera ventaja del postest en relación al pretest y evidencia que la técnica del scanning mejora significativamente la capacidad de inferencia en el significado de las palabras desconocidas por el contexto con nivel intermedio de Inglés del Centro de Idiomas de la URP.

Tabla 7: Medidas descriptivas en el grupo experimental. Pretest y postest de la dimensión Discriminación de las ideas principales

Estadísticos	Dimensión Discriminación de las ideas principales	
	Pretest	Postest
Media	1.375	1.813
Desviación estándar	0.6191	0.4031
Varianza	0.383	0.163
Mínimo	0	1
Máximo	2	2

Elaboración propia

En la tabla 3 se observan los estadísticos como la media, desviación estándar y la varianza, para la dimensión discriminación de las ideas principales. Los valores de las medias del pretest y postest son ligeramente diferentes. En el puntaje promedio del pretest se obtiene 1.375 y en el puntaje promedio del postest se obtiene 1.813 que también están representados en forma gráfica en la figura 3.

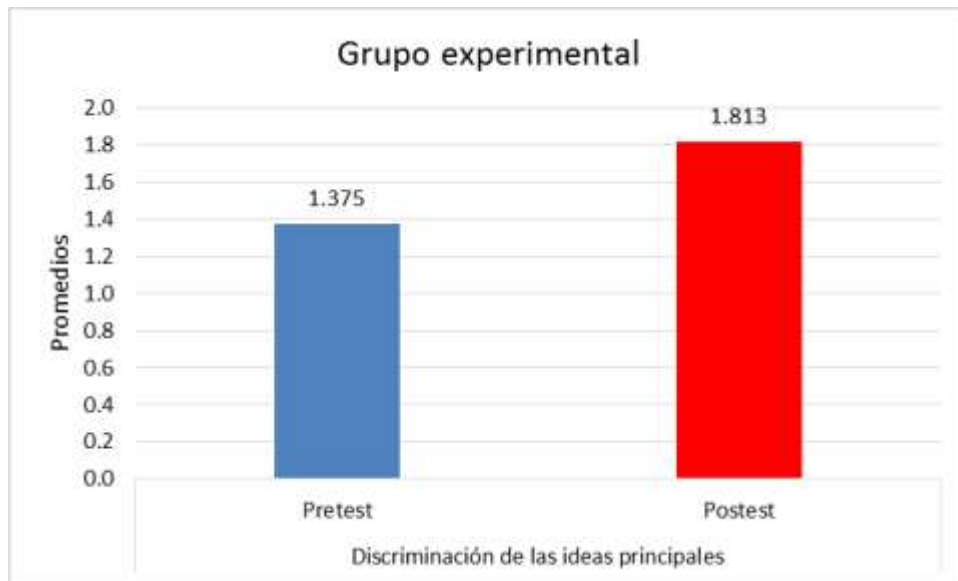


Figura 3: Promedios en el pretest y posttest de la dimensión discriminación de las ideas principales en el grupo experimental.

Este resultado refleja una ligera ventaja del posttest en relación al pretest y evidencia que la técnica del scanning mejora significativamente la capacidad de discriminar las ideas principales de las secundarias en los alumnos del nivel intermedio del Centro de Idiomas de la URP.

Tabla 8: Medidas descriptivas en el grupo experimental. Pretest y posttest del puntaje promedio de las capacidades de comprensión lectora

Estadísticos	Comprensión Lectora	
	Pretest	Posttest
Media	8.875	11.75
Desviación estándar	3.8275	3.3367
Varianza	14.65	11.133
Mínimo	3	7
Máximo	16	18

Elaboración propia

En la tabla 4 se observan los estadísticos como la media, desviación estándar y la varianza, mínimo y máximo para la comprensión lectora. Los valores de las medias del pretest y posttest son diferentes. En el puntaje promedio del pretest se obtiene 8.875 y en el puntaje promedio del posttest se obtiene 11.75 que también están representados en forma gráfica en la figura 4.

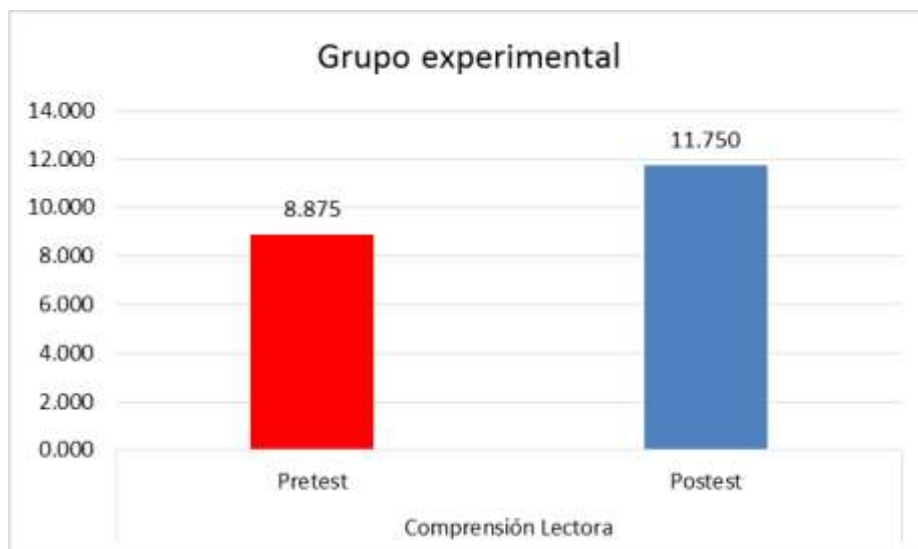


Figura 4: Promedios en el pretest y posttest del puntaje promedio de las capacidades de comprensión lectora

Este resultado refleja una ventaja del posttest en relación al pretest y evidencia que la aplicación de la estrategia del scaffolding mejora significativamente capacidades de comprensión de textos escritos con nivel intermedio de Inglés del Centro de Idiomas de la URP.

4.2. ANÁLISIS INFERENCIAL

Existe una hipótesis general y tres hipótesis específicas, las cuales deben contrastarse con los métodos estadísticos adecuados. Para decidir si se utiliza la inferencia paramétrica o la inferencia no paramétrica se realiza la prueba de normalidad de Shapiro Wilk por ser el tamaño de muestra menor a 50 elementos.

Prueba de Normalidad Shapiro Wilk

Para utilizar la prueba estadística adecuada en la contrastación de hipótesis se realizó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, cuyos resultados se presentan en la tabla 2:

Tabla 9: Prueba de normalidad de Shapiro Wilk

Dimensiones	Tipo de prueba	ShapiroWilk sig
Identificación de la información	Pretest	.070
	Postest	.027
Inferencia	Pretest	.019
	Postest	.005
Discriminación de las ideas principales	Pretest	.001
	Postest	.000
Puntaje total sobre 20	Pretest	.806
	Postest	.369

Elaboración propia

En la tabla 9 se observan los resultados de la prueba de normalidad cuyo valor de p es menor al 0.05 en todos los casos y en ambos tipos de prueba, por lo tanto los datos no se aproximan a una distribución normal y se aplicará la prueba no paramétrica de Rangos de Wilcoxon.

Contrastación de la hipótesis general y específica

Hipótesis General

La aplicación de la estrategia del scaffolding mejora significativamente las capacidades de comprensión de textos escritos en los alumnos del grupo experimental con nivel intermedio de Inglés del Centro de Idiomas de la URP.

La hipótesis de investigación:

H0: La aplicación de la estrategia del scaffolding no mejora significativamente las capacidades de comprensión de textos escritos en los alumnos del grupo experimental con nivel intermedio de Inglés del Centro de Idiomas de la URP.

H1: La aplicación de la estrategia del scaffolding mejora significativamente las capacidades de comprensión de textos escritos en los alumnos del grupo experimental con nivel intermedio de Inglés del Centro de Idiomas de la URP.

Tabla 10: Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas de los puntajes totales

Total postest – Total pretest	
Z	-3,121b
Sig.	.002**

Elaboración propia

Se observa que la prueba de muestras relacionadas es significativo al nivel 0.01 (Sig. 0.002), por lo cual se rechaza la hipótesis nula y se concluye que la aplicación de la estrategia del scaffolding mejora significativamente las capacidades de comprensión de textos escritos en los alumnos del grupo experimental con nivel intermedio de Inglés del Centro de Idiomas de la URP.

Para ilustrar gráficamente el cumplimiento de la hipótesis general, se observa en la figura 5 que los puntajes del pretest de la comprensión lectora es ligeramente menor a los puntajes del postest, lo que confirma que la aplicación de la estrategia del scaffolding mejora significativamente las capacidades de comprensión de textos escritos en los alumnos del grupo experimental con nivel intermedio de Inglés del Centro de Idiomas de la URP.

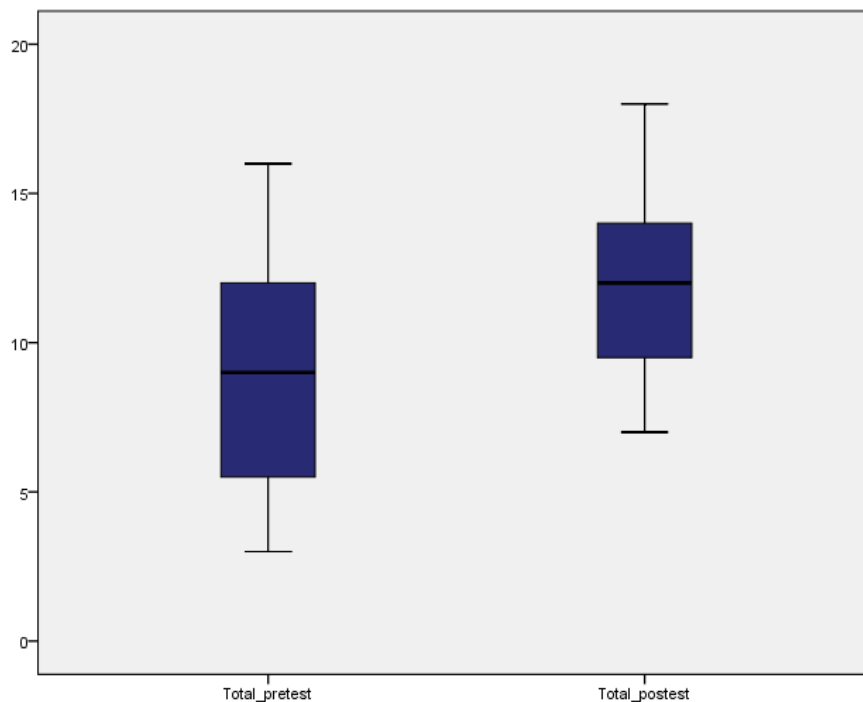


Figura 5: Diagrama de cajas de los puntajes totales de la comprensión lectora comparando el pretest y el postest.

Hipótesis Específica 1

H0: La técnica del skimming no mejora significativamente la capacidad de identificar la información global del texto en los alumnos del grupo experimental con nivel intermedio de Inglés del Centro de Idiomas de la URP.

H1: La técnica del skimming mejora significativamente la capacidad de identificar la información global del texto en los alumnos del grupo experimental con nivel intermedio de Inglés del Centro de Idiomas de la URP.

Tabla 11: Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas de la capacidad de identificar la información global del texto

Identificación de la información (postest) - Identificación de la información (pretest)	
Z	-2,236b
Sig.	.025*

Elaboración propia

Se observa que la prueba de muestras relacionadas es significativo al nivel 0.05 (Sig. 0.025), por lo cual se rechaza la hipótesis nula y se concluye que la aplicación de la técnica del skimming mejora significativamente la capacidad de identificar la información global del texto en los alumnos del grupo experimental con nivel intermedio de Inglés del Centro de Idiomas de la URP.

Para ilustrar gráficamente el cumplimiento de la hipótesis específica 1, se observa en la figura 6 que los puntajes del pretest de la identificación de la información es ligeramente menor a los puntajes de la identificación de la información del postest, lo que confirma que la aplicación de la técnica del skimming mejora significativamente la capacidad de identificar la información global del texto en los alumnos del grupo experimental con nivel intermedio de Inglés del Centro de Idiomas de la URP.

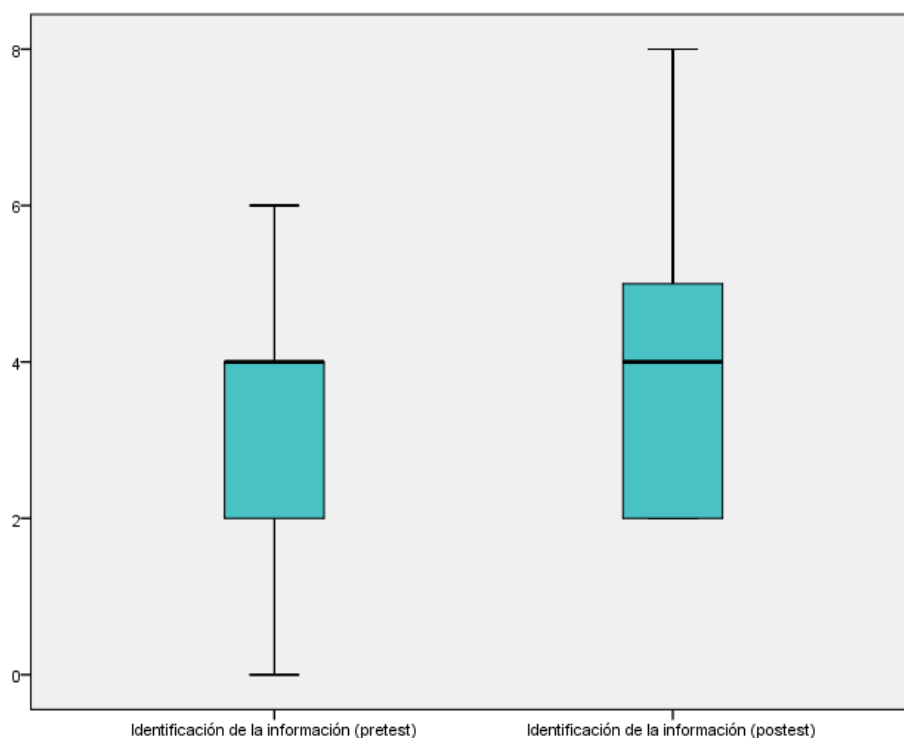


Figura 6: Diagrama de cajas de los puntajes de la identificación de la información comparando el pretest y el postest.

Hipótesis Específica 2

H0: La técnica del scanning no mejora significativamente a inferir el significado de las palabras desconocidas por el contexto en los alumnos del grupo experimental con nivel intermedio de Inglés del Centro de Idiomas de la URP.

H1: La técnica del scanning mejora significativamente a inferir el significado de las palabras desconocidas por el contexto en los alumnos del grupo experimental con nivel intermedio de Inglés del Centro de Idiomas de la URP.

Tabla 12: Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas de los puntajes de la inferencia de las palabras desconocidas por el contexto

Inferencia (postest) - Inferencia (pretest)	
Z	-2,903b
Sig.	.004**

Elaboración propia

Se observa que la prueba de muestras relacionadas es significativo al nivel 0.01 (Sig. 0.004), por lo cual se rechaza la hipótesis nula y se concluye que la aplicación de la técnica del scanning mejora significativamente a inferir el significado de las palabras desconocidas por el contexto en los alumnos del grupo experimental con nivel intermedio de Inglés del Centro de Idiomas de la URP.

Para ilustrar gráficamente el cumplimiento de la hipótesis específica 2, se observa en la figura 7 que los puntajes de la acción de inferir el significado de las palabras desconocidas por el contexto del pretest es ligeramente menor a los puntajes de la acción de inferir el significado de las palabras desconocidas por el contexto del posttest, lo que confirma que la aplicación de la técnica del scanning mejora significativamente a inferir el significado de las palabras desconocidas por el contexto en los alumnos del grupo experimental con nivel intermedio de Inglés del Centro de Idiomas de la URP.

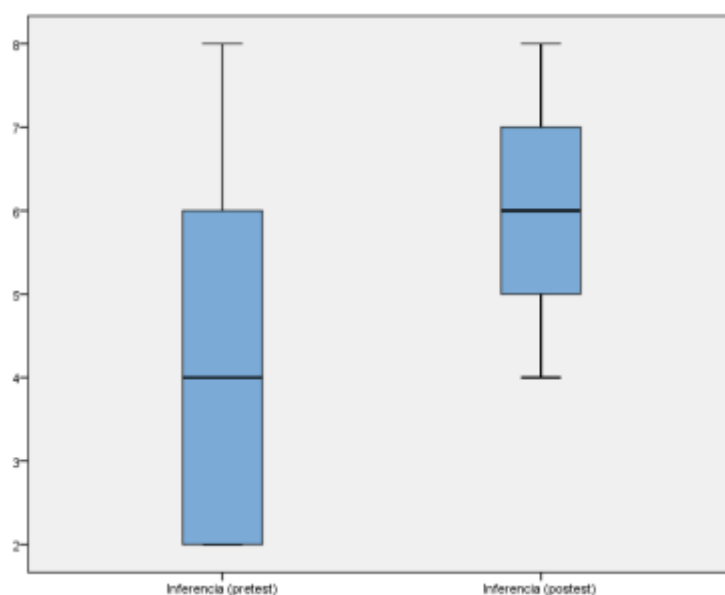


Figura 7: Diagrama de cajas de los puntajes de la acción de inferir el significado de las palabras desconocidas por el contexto comparando el pretest y el posttest.

Hipótesis Específica 3

H0: La técnica del scanning no mejora significativamente la capacidad de discriminar las ideas principales de las secundarias en los alumnos del nivel intermedio del Centro de Idiomas de la URP.

H1: La técnica del scanning mejora significativamente la capacidad de discriminar las ideas principales de las secundarias en los alumnos del nivel intermedio del Centro de Idiomas de la URP.

Tabla 13: Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas de la capacidad de discriminar las ideas principales de las secundarias

Discriminación de las ideas principales (postest) - Discriminación de las ideas principales (pretest)	
Z	-2,646b
Sig.	.008**

Elaboración propia

Se observa que la prueba de muestras relacionadas es significativo al nivel 0.01 (Sig. 0.008), por lo cual se rechaza la hipótesis nula y se concluye que la aplicación de la técnica del scanning mejora significativamente la capacidad de discriminar las ideas principales de las secundarias en los alumnos del nivel intermedio del Centro de Idiomas de la URP la URP.

Para ilustrar gráficamente el cumplimiento de la hipótesis específica 3, se observa en la figura 5 que los puntajes de la capacidad de discriminar las ideas principales de las secundarias del pretest es ligeramente menor a los puntajes de la capacidad de discriminar las ideas principales de las secundarias del postest, lo que confirma que la aplicación de la técnica del scanning mejora significativamente la capacidad de discriminar las ideas principales de las secundarias en los alumnos del nivel intermedio del Centro de Idiomas de la URP.



Figura 8: Diagrama de cajas de los puntajes de la capacidad de discriminar las ideas principales de las secundarias comparando el pretest y el posttest

DISCUSIÓN

Con respecto a la primera hipótesis, los resultados obtenidos muestran una ligera diferencia en el desarrollo de la identificación de las ideas con la ayuda del skimming. Es decir que el grupo experimental, después de la intervención mostró un escueto progreso en su capacidad de identificar ideas.

De acuerdo a estos resultados podemos coincidir con Berardo (2006) quién llevó a cabo una investigación cuasi experimental con una duración de 6 semanas con miras a desarrollar habilidades de skimming y scanning con ayuda de materiales auténticos. Para el caso del uso del skimming, Berrado utilizó la técnica de lectura intensiva para extraer la idea general del texto. Concluyendo que los materiales auténticos motivan y encaminan al logro de la comprensión lectora ya que los estudiantes se sienten más seguros porque encuentran palabras más reales; sin embargo, a pesar de que ambas investigaciones coinciden con la dimensión skimming, se debe resaltar que nuestra investigación estuvo enfocada con la Variable Independiente, el método del Scaffolding y que nuestro estudio es de corte pre experimental.

Por otro lado, Colina (2005) también realizó un estudio acerca del uso de las técnicas de lectura Skimming y Scanning con lecturas de textos redactados en Inglés cuya población fueron estudiantes de una Institución Educativa de nivel secundario, utilizando como instrumento la prueba de selección múltiple dando como resultado que los estudiantes utilizan la técnica del skimming como parte de su desarrollo de comprensión lectora.

Sobre estos resultados obtenidos, coincidimos con Grellet (1999) quien sustenta que el skimming es una técnica en donde el lector pasa los ojos al leer para encontrar la idea general del texto y cuyo propósito es hacer un examen superficial del texto sin leerlo a detalle. Esta técnica ahorra mucho tiempo y da una idea muy general de lo que trata el texto o párrafo.

Por lo tanto concluimos que los estudiantes del centro de idiomas requieren de un andamiaje planificado o formal que permita espacios de enseñanza y aprendizaje y el uso de técnicas como el skimming para la identificación de las ideas generales.

Con respecto a la segunda hipótesis, los resultados obtenidos muestran una ligera ventaja del postest en relación al pretest y evidencia que la técnica del scanning mejora significativamente la capacidad de inferencia en el significado de las palabras desconocidas por el contexto con nivel intermedio de Inglés del Centro de Idiomas de la URP.

Sobre esta inferencia recurrimos a Berrado (2006) quien realizó una investigación para desarrollar habilidades de comprensión lectora haciendo uso del skimming y scanning. Para efectos del uso del scanning, desarrolló la lectura de expansión mientras que nuestro estudio se basó en los tres niveles de comprensión lectora: nivel literal, inferencial y valorativo, enfatizando con mayor rigor en la lectura inferencial y que según Kablen (2000) el lector realiza interpretaciones, conclusiones sobre informaciones implícitas y exige un grado de pensamiento inductivo y deductivo para relacionar los significados de las palabras.

Asimismo, resaltamos que para llegar a realizar una buena inferencia léxica es necesario recurrir a la teoría de Haarstrup y Plillipson (1984) quienes sostienen que la inferencia léxica es un proceso en donde el lector adivina sobre el significado del vocabulario desconocido.

No se debe pasar por alto el aporte de Dublin y Olshtain (1995), quienes establecieron otra tipología de elementos de apoyo textual para la inferencia léxica como son el conocimiento extra textual (conocimiento general), el conocimiento temático, el de tipo semántico con información discursiva de nivel superior al párrafo, el semántico con información disponible localmente a nivel de oración o de párrafo y finalmente el sintáctico que consiste en las relaciones dentro de la oración o del párrafo.

Adicionalmente a la capacidad de inferencia que debe desarrollar el estudiante, es necesario que el docente haga uso -a través del andamiaje- de la técnica del scanning que Grellet (1998) denomina como una lectura atenta que permite leer de derecha a izquierda y solamente se altera este orden para releer o repasar con miras a realizar una lectura más lenta.

Con respecto a la tercera hipótesis, los resultados obtenidos, esta refleja una ligera ventaja del postest en relación al pretest y evidencia que la técnica del scanning mejora significativamente la capacidad de discriminar las ideas principales de las secundarias en los alumnos del nivel intermedio del Centro de Idiomas de la URP.

A la luz de estos resultados, coincidimos con Solé (2009), quien sostiene que la discriminación de ideas principales consiste en identificar lo esencial del tema o los conceptos más importantes que brinden soporte al resto de la información, es decir es un proceso mediante el cual se identifica características de cada elemento y se compara con las características de otros. De esta manera, con la finalidad de que se pueda concretar la discriminación de las ideas fue necesario indicarles a los estudiantes del grupo experimental que interactúen constantemente con el texto, haciendo uso constante de preguntas acerca del texto, como una técnica de andamiaje.

Con respecto a la hipótesis general se rechaza la hipótesis nula, infiriendo que la aplicación de la estrategia del scaffolding mejora significativamente las capacidades de comprensión de textos escritos en los alumnos del grupo experimental con nivel intermedio de Inglés del Centro de Idiomas de la URP.

Frente a esta afirmación, podemos señalar que la argumentamos a la luz de una investigación relacionada a las variables estrategias del scaffolding en donde Attarzadeh (2009), realizó una investigación acerca de los efectos de las estrategias del “scaffolding” en diferentes tipos de texto en los estudiantes de lenguas extranjeras con diferentes niveles del inglés. El método de la lectura se basó en los principios del constructivismo y en el aprendizaje colaborativo que está considerado en la estrategia del “scaffolding”. La investigación fue de corte experimental, las sesiones duraron 14 semanas y la conclusión de la investigación demostró que los estudiantes de nivel intermedio del grupo experimental obtuvieron mejores resultados leyendo textos narrativos con respecto a los otros tipos de texto por poseer un carácter de lectura más familiar para los estudiantes.

Al hacer la comparación de nuestra investigación con la de Attarzadeh (2009) y nuestro estudio coincidimos en que en ambos llevaron a cabo la investigación de nivel experimental, sin embargo la diferencia es que Attarzadeh tuvo como muestra estudiantes de diferentes niveles, mientras que el nuestro fue únicamente nivel intermedio. No obstante, apoyamos las conclusiones de ambas investigaciones con lo que sustenta Bruner (1980, 1983) respecto al scaffolding, que es un estrategia que permite ejemplificar la importancia de las ayudas, es decir el apoyo de carácter intencional y transitorio que los compañeros, los adultos, los instrumentos y la tecnología pueden proporcionar en situaciones específicas de enseñanza-aprendizaje.

Paralelamente coincidimos con (Delmastro) 2008 quien sostiene que un tipo de andamiaje es la intervención docente a través de la presentación y explicación de contenidos o el modelaje de estrategias y procedimientos que representan actividades de soporte más estructuradas y planificadas. Para el caso de nuestro experimento, en calidad de docentes utilizamos algunas técnicas, como la utilización de claves escritas y aporte de vocabulario necesario, la inducción de la formulación y reformulación de preguntas, la paráfrasis y la repetición significativa de contenidos basados en Walqui (s/f).

Con respecto a investigaciones enfocadas a la variable de comprensión lectora, nos respaldaremos de tesis que sustentan lo siguiente:

Cornejo (2012), llevó a cabo una investigación titulada “Aplicación Proyecto de aprendizaje Let’s read and speak para el desarrollo de capacidades de comprensión lectora y expresión oral. El tipo de investigación fue de diseño cuasi experimental.

El investigador utilizó como instrumento de recolección de datos un pre test y un post test, los cuales fueron aplicados a 50 alumnos del VI ciclo. La conclusión a la que llegó fue que la aplicación del proyecto de aprendizaje Let’s read and speak influye en el desarrollo de las capacidades de comprensión lectora y de la expresión oral de los alumnos del sexto ciclo de la escuela.

En comparación con la tesis de Cornejo (2012) y nuestro estudio es que en ambas se tiene como variable dependiente la comprensión lectora, el método de carácter experimental y el uso del pre test y post test. Por otro lado, Torres (2012) elaboró su tesis denominada “Programa de comprensión lectora para alumnos de secundaria en una institución educativa de Ventanilla”. La investigación fue pre experimental y la muestra estuvo conformada por 76 alumnos de segundo de secundaria.

Asimismo, para evaluar la comprensión lectora se empleó el pretest y postest: la Prueba Diagnóstica y la Prueba Final respectivamente elaboradas por el Ministerio de Educación en el 2009 que evalúa la comprensión lectora en los tres niveles: literal, inferencial y criterial. En la investigación se encontró diferencias significativas en los tres niveles de comprensión lectora luego de la aplicación del programa.

Realizando la analogía con nuestro estudio y el de Torres, tenemos algunas coincidencias con el nivel de experimentación (pre experimental), uso del pre test y post test, pero la diferencia resalta en la unidad de análisis, en nuestro caso experimentamos con estudiantes universitarios (90%), mientras que Torres tuvo como muestra a estudiantes de educación secundaria de educación básica.

Finalmente, queremos recurrir a Rodríguez (2008), quien realizó una investigación titulada “Estrategia metodológica para desarrollar la comprensión lectora en el idioma inglés en la educación superior”. La investigación se basó en un enfoque investigativo integral y se clasifica como descriptivo-explicativo y se utilizó la técnica de la entrevista, así como la observación directa y la aplicación de una prueba pedagógica. La conclusión a la que llegó es que los estudios teóricos efectuados sobre la comprensión lectora en el idioma inglés en la educación superior confirman la necesidad de que los principios de la enseñanza de lenguaje se actualicen así como las técnicas, en la medida en que las circunstancias en el salón de clases varíen. La diferencia con respecto a esta investigación con la nuestra fue el carácter cualitativo del método de recolección y análisis de datos.

Además de los antecedentes de investigación argumentados, queremos basarnos en sustentos teóricos acerca de la comprensión lectora. Así, Torroella, (1984: 59) define a la comprensión lectora como una herramienta que ayuda a interpretar las ideas, no como hechos o pensamientos aislados, sino como partes de una trama o secuencia.

También García (1997: 88) sostiene que comprender un texto es crear una representación de la situación o mundo que el texto evoca; mientras que González (1998: 11) refiere que un lector comprende un texto cuando puede darle un significado y lo pone en relación con sus saberes previos e intereses.

En suma, coincidimos con estos tres autores al definir a la comprensión lectora como una actividad interactiva con el texto, con ayuda de los saberes previos y la recreación del texto mediante la interpretación de ideas y que para que el estudiante desarrolle su comprensión requiere de estrategias de andamiaje proporcionadas por el docente o sus compañeros ya sea de carácter intencional y transitorio.

CAPITULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES

Se encontró una influencia significativa en el logro de la comprensión lectora en los estudiantes del centro de idiomas de la URP después de la aplicación de la estrategia de scaffolding.

La estrategia de scaffolding a través de la técnica del skimming influyó de manera significativa en el logro de la capacidad de identificar las ideas principales en estudiantes del centro de idiomas de la URP

La estrategia de scaffolding a través de la técnica del scanning influyó de manera significativa en el logro de la capacidad de inferencia en estudiantes del centro de idiomas de la URP

La estrategia de scaffolding a través de la técnica del subrayado influyó de manera significativa en el logro de la capacidad de discriminación de ideas en los estudiantes de nivel intermedio del Centro de Idiomas de la URP.

RECOMENDACIONES

La investigación demuestra que el uso de la estrategia del scaffolding en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permite el logro de las capacidades de comprensión lectora , por lo que consideramos que debe ser integrada esta estrategia en los sílabos de los cursos de Inglés otorgados por el centro de idiomas con la finalidad de mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Se debe realizar en el centro de idiomas, talleres con estrategias y técnicas de scaffolding que permitan a los estudiantes desarrollar sobre todo capacidades de inferencia y de discriminación de ideas a partir de texto simples a complejos de acuerdo al nivel de estudio.

Implementar y difundir la enseñanza b-learning en el centro de idiomas, de tal forma que el docente sea el actor principal de cambio con el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación. Asimismo, capacitar a los docentes del centro de idiomas en el uso de estrategias y técnicas de scaffolding para desarrollar capacidades de comprensión lectora en los estudiantes.

Finalmente, tomando como referente el presente estudio, se debe llevar a cabo investigaciones bajo otras realidades y contextos, acerca de habilidades de comprensión lectora como de síntesis, parafraseo, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Applebee, A. y Langer, J. (1983). Instructional Scaffolding: Reading and Writing as Natural Language Activities. En *Language Arts* (pp.168-75).

Attarzadeh, M. (2011, Agosto 01). The effect of scaffolding on reading comprehension of various text modes on iranian EFL learners with different proficiency levels. *Scientific International Journal*, 8, pp.4-29.

Ausubel, D., Novak, J., Hanesian, H. (2009). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed. Trilla.

Bandura, A. (2005). A evolução da teoria social cognitiva. *Great minds in management*, 1, pp.9-35.

Berardo, S. (2006, Septiembre 10). The use of authentic materials in the teaching of reading. *The reading matrix*, 6, pp.60-9.

Bruner, J., Wood, D., Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *J. Child Psychol. Psychiat.*, 17, pp.89-100.

- Camargo, A., Hederich, C. (2010, octubre 21). Jerome Bruner: Dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. *Rev. Psicogente*, 13, pp.329-346.
- Caño, A. y Luna, F. (2011). PISA: Comprensión Lectora. Septiembre, 2016. Sitio web: http://www.isei-ivei.net/cast/pub/itemsliberados/lectura2011/lectura_PISA2009completo.pdf
- Cassany, D. (1997). *Enseñar Lengua*. Barcelona. Ed. Grao. p 29-48.
- Cazden, C. (1991). *Classroom Discourse. The Language of teaching and learning*. Barcelona: Paidós.
- Coady, J. (2000). L2 vocabulary acquisition through extensive reading. *Second Language Vocabulary Acquisition*. Eds. J. Coady y T. Huckin. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 225-237.
- Cornejo, F. (2013). *Aplicación Proyecto de aprendizaje Let's read and speak para el desarrollo de capacidades de comprensión lectora y expresión oral en los alumnos de la facultad de ingeniería de sistemas en la UAP-2012 (tesis de Maestría)*. Universidad Alas Peruanas (UAP), Lima.
- Cummins, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y Aprendizaje*, 21, pp.37-61.
- Del Mastro, AL. (2010, Abril). El andamiaje metacognitivo en contextos de aprendizaje de una lengua extranjera. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 22, 93-124.
- Dubin, F., Olshtain, E. (1995). Predicting Word Meanings from Contextual Clues: Evidence from L1 Readers. Huckin Ed. Pp. 181-202.
- Duran, D. y Valdebenito, V. (2014, agosto 25). Desarrollo de la competencia lectora a través de la tutoría entre iguales como respuesta a la diversidad del alumnado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1, pp.141-60.

Fernández, P., Mena, F. (1997). Inferencia léxica en la comprensión lectora de textos en inglés como L2. Cuadernos de Filología Inglesa, 612, pp.349-63.

Foley, J. (1993, agosto). Scaffolding. ELT Journal, 70, pp.101-2.

Galguera, T., Nicholson, J. (2010, Marzo). Computer Mediated Communication and Scaffolding Toward New Literacy in Preservice Teacher Education Courses. MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 6, pp 306-17.

Gonzales, MW. (2012). Teorías implícitas de docentes del área de comunicación acerca de la comprensión lectora (tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), Lima.

Graesser, A.C., Bertus, E.L. y Magliano, J.P. (1995). Inference generation during the comprehension of narrative text. En R.F. Lorch y E.J. O'Brien, (Eds.), Sources of coherence in reading (pp. 295-320). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Grellet, F. (1999). Developing Reading Skills. New York. Cambridge University Press. Pp 39-57.

Haastrup, K., Phillipson, R. (1983). Achievement stratiefies in learner/native speaker interaction. Faerch Ed. Strategies in Interlanguage Communication. Harlow, Longman. P. 56.

Lawson, L. (2002, Noviembre). Scaffolding as a teaching strategy. 2016, septiembre, Sitio web:
http://www.ode.state.or.us/opportunities/grants/nclb/title_iii/2scaffolding-as-a-teaching-strategy.pdf

Many, J., Taylor, D., Wang, Y., Sachs, G. y Schreiber, H. (2007, Octubre). An Examination of Preservice Literacy Teachers' Initial Attempts to Provide Instructional Scaffolding. Reading Horizons, 48, pp.19-40.

Martínez, E. (2014). El párrafo como unidad discursiva: consideraciones de forma y contenido relativas a su demarcación y estructuración. Estudios de Lingüística del

Español, 35, pp.197-221.

Mercer, C., Mercer, A. (1993). *Teaching Students with Learning Problems*. EE.UU: Pearson. P. 197.

Monereo, C., Castello, M. y Pérez ML. (1994). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*. Barcelona. Grao Ed. p 22-23.

Otaño, E. (2010). *Comprensión lectora: Marco teórico y propuesta de intervención didáctica* (tesis de magíster). Universidad de Valladolid (UVA), Santa Cruz.

Pea, R. (2004). *The Social and Technological Dimensions of Scaffolding and Related Theoretical Concepts for Learning, Education, and Human Activity*. *The Journal of the Learning Sciences*, 13, pp.423-51.

Pearson, D. (1984). *A handbook of reading*. Delaware International Reading Association. pp.255-68.

Pineda, M. y Lemus, F. (2004). *La lectura*. En *Lenguaje Y Expresión* (p.4). México: Pearson.

Ponce, H., López, M., y Labra, J. (2007). *Programa de formación en estrategias de aprendizaje lector*. *Nuevas Ideas en Informática Educativa*, 3, pp.193-216.

Pozo, JI. (1997). *Teorías Cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata. Pp.191-198.

Real Academia Española (RAE). (2001). *Diccionario de la lengua española* (22ª Ed.). Consultado en: <http://www.rae.es/rae.html>

Richards, J.C., Platt, J. y Platt, H. (1997). *Diccionario de Lingüística Aplicada y Enseñanza de Lenguas*. Barcelona: Ed. Ariel. p.27.

Rodríguez, A. (2005). *Estrategia metodológica para el desarrollo de la comprensión lectora en el idioma inglés*. 2005. Sitio web: <http://www.monografias.com/trabajos84/desarrollo-compresion-lectora-idioma->

ingles/desarrollo-comprension-lectora-idioma-ingles.shtml

Roman, M. (2009). Capacidades y valores como objetivos en la sociedad del conocimiento. Santiago de Chile: Conocimiento S.A.

Rumelhart, D. (1975). La teoría del esquema. Septiembre 20, 2016. Sitio web: <http://www.uv.es/gotor/Transparencias/Tr7a-com-esq.pdf>

Santiesteban, E., Velázquez, K. (2011, Mayo). Modelo cognitivo para la enseñanza de la comprensión lectora. Cuadernos de Educación y Desarrollo, 3, pp.1-27.

Santrock, J. (2006). Desarrollo físico y Desarrollo cognitivo en la adultez media. En Psicología del desarrollo: El ciclo vital (685-720). España: S.A. MC Graw-Hill.

Schmeck, R. (1988). Learning strategies and learning styles. Nueva York: Plenum Press.

Soto de la Cruz, A. (2013). Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora de los estudiantes año 2011 (tesis de magíster). Universidad de San Martín de Porres (USMP), Lima.

Torres, J. (2012). Eficacia del programa de comprensión lectora para alumnos de segundo de secundaria en una institución educativa de Ventanilla (tesis de pre grado). Universidad San Ignacio de Loyola (USIL), Lima.

Torroella, G. (1984). Como leer mejor, aumentando la comprensión en la lectura. En Como estudiar con eficiencia (181). La Habana: Ed. Ciencias Sociales.

Vigotsky, L.. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Ed. Grijalvo.

Walqui, A. (2006, Julio). Scaffolding Success. 2016, Septiembre. Sitio web: http://www.languagemagazine.com/LangPages/AidaWalqui_LM_Feb10.pdf

ANEXO



Anexo 1

UNIVERSIDAD RICARDO PALMA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y LENGUAS MODERNAS
CENTRO DE IDIOMAS

EXAMEN DE INGLÉS IV
Comprensión de Lectura

NAME LEVEL:

SIGNATURE: DATE:

DNI: U. CODE:

Objetivo La siguiente prueba tiene como objetivo medir la comprensión lectora a través de la identificación global del texto, la inferencia en el significado de las palabras desconocidas y la capacidad de discriminar las ideas principales y secundarias

Duration: 80 minutes:

Instructions: Read the instructions for each reading carefully before answering the questions:

PASSAGE 1: Laugh Therapy

(2Points each /8 p)

Read the article and then choose the best answers to the questions that follow by circling the correct letter.

Norman Cousins's Laugh Therapy

1 In the summer of 1964, well-known writer and editor Norman Cousins became very ill. His body ached and he felt constantly tired. It was difficult for him to even move around. He consulted his physician, who did many tests. Eventually he was diagnosed as having *ankylosing spondylitis*, a very serious and destructive form of arthritis. His doctor told him that he would become immobilized and eventually die from the disease. He was told he had only a 1 in 500 chance of survival.

2 Despite the diagnosis, Cousins was determined to overcome the disease and survive. He had always been interested in medicine and had read the book *The Stress of Life* (1956) by Hans Selye, an organic chemist, which discussed how body chemistry and health can be damaged by emotional stress and negative attitudes. This made Cousins think about the possible benefits of positive attitudes and emotions. He thought, "If negative emotions produce (negative) changes in the body, wouldn't positive emotions produce positive chemical changes? Is it possible that love, hope, faith, laughter, confidence, and the will to live have positive therapeutic value?"

3 (A) He decided to concentrate on positive emotions as a remedy to heal some of the symptoms of his ailment. (B) In addition to his conventional medical treatment, he tried to put himself in situations that would **elicit** positive emotions. "Laugh therapy" became part of his treatment. He scheduled time each day for watching comedy films, reading humorous books, and doing other activities that would bring about laughter and positive emotions. (C) Within eight days of starting his "laugh therapy" program, his pain began to decrease and he was able to sleep more easily. His body chemistry even began to change, and doctors were able to see an improvement in his condition! He was able to return to work in a few months' time and actually reached complete recovery after a few years. (D)

4 **Skeptical** readers may question the doctor's preliminary diagnosis, and argue that Cousins was not really healed because he didn't have the disease in the first place. However, Cousins believes his recovery is the result of a mysterious mind-body interaction. His "laugh therapy" is a good example of one of the many alternative, or nonconventional, medical treatments people look to today.

1. Which of the sentences below best expresses the essential information in the underlined sentence in paragraph 2? Incorrect choices change the meaning in important ways or leave out essential information.

- A. Hans Seyle was an organic chemist who wrote a book called *The Stress of Life*.
- B. Cousins read a book about the effects of negative emotions on body chemistry.
- C. Stress and negative attitude can cause changes in body chemistry.
- D. Cousins was interested in medicine, so he read the book *The Stress of Life*.

2. According to paragraph 4, what does the author say about laugh therapy?

- A. Doctors understand why laugh therapy works.
- B. Laugh therapy works on all types of illnesses.
- C. Not everyone believes that laugh therapy works.
- D. Laugh therapy works better than conventional medicine.

3. Which of the following best describes the author's presentation of information about Norman Cousins's laugh therapy?

- A. The author describes events in Cousins's life in the order they occurred.
- B. The author compares conventional medical treatment and laugh therapy.
- C. The author discusses two opinions about laugh therapy.
- D. The author argues in favour of using laugh therapy.

4. Read the first sentence of a summary of the article. Then complete the summary by circling **THREE** answer choices that express the most important ideas in the article. Some sentences do not belong in the summary because they express ideas that are not presented in the passage or are minor ideas in the passage.

Norman Cousins used laugh therapy to cure himself of a deadly disease.

Answer Choices

- A. Doctors are studying laugh therapy to understand how it works.
- B. Cousins invented laugh therapy to use positive emotions for healing.
- C. Cousins made a complete recovery and went back to work.
- D. The book *The Stress of Life* was written by chemist Hans Seyle.
- E. Cousins was diagnosed with a deadly form of arthritis.
- F. Cousins watched comedy films and read humorous book

PASSAGE 2: THE OLYMPIC GAMES

(2 points each / 10 p)

Read this passage carefully and then answer the questions below on the basis of what is stated or implied in the passage. (Circle the correct letter only).

The Olympic Games

The Olympic Games are an international event. Athletes compete in many different sports to win medals. They are held every four years in different countries. The 2004 games were held in Athens, Greece and the 2008 games were held in Beijing, China.

The first Olympic Games were held in classical times. (A) They began in the city of Olympia in 776 BCE. (B) At that time, runners from all over Greece took part in many different races and other athletic events. (C) Some of the races were long and hard. Athletes often got injuries.(D)

The athletes competed naked. Greeks had a great appreciation for the human body. They respected the beauty of athlete's bodies. This is why they did not wear uniforms. No women took part. It was only for men. The prize for winning an event was a crown of olive leaves. In 394 CE these games were stopped.

In 1894, a Frenchman called Pierre De Coubertin decided to bring the Olympic Games back. He organized a meeting in Paris to decide which sports should be part of the games. Some people wanted sports like football with referees blowing whistles. Most people only wanted running and other athletic sports.

The first modern Olympics were held in Athens in 1896. There was much differentiation between the modern Olympics and the ancient Greek games. Many adaptations were made. Firstly, it was no longer Greeks versus other Greeks. There were athletes from many different countries who took part. Secondly, the athletes did not compete naked. They wore uniforms to show what countries they were from. Thirdly, they won medals for the first time and not olive crowns. A gold medal was given for the first prize.

There were also many more events like shooting, tennis, weightlifting, and swimming. There were nine different sports and 143 different events. Only 241 athletes took part in the 1896 Olympics. All the athletes were amateurs. They did not get paid.

The Olympics have changed a lot since 1896. These days thousands of athletes take part. There were 10,000 athletes at the Athens games in 2004. More than half of them were women. Professional athletes can also take part now.

5. The word "injuries" in paragraph 2 is closest in meaning to
- A. wounds
B. praise
C. cramps
D. sickness
6. Look at the four letters (A, B, C, D) that indicate where the following sentence could be added to the passage. Where would the sentence best fit? Mark the letter of your choice: A B C D

"That is why they are called the Olympic Games to this day".

7. The highlighted word "it" in paragraph 3 refers to
- A. the races at Olympia.
B. the modern Olympic Games.
C. the crown of olive leaves.
D. the Ancient Olympic Games
8. All of the following are true of the Ancient Olympics EXCEPT
- A. only men took part.
B. athletes took part naked.
C. the prize was a gold medal.
D. it was held in the city of Olympia.

- 9.. Which of the following sentences best expresses the essential information in the highlighted sentence? Incorrect answers change the meaning in important ways or leave out essential information.
- A. The Modern Olympics did not differ too much from those of ancient times.
 - B. There was only one change that occurred in the modern Olympics to make it different from the games of ancient Greece.
 - C. There was a lot of arguing about what should make the new Olympics different from the ancient Greek games.
 - D. There were many things that made the modern Olympic Games different from those held in ancient Greece.

PASSAGE 3: SIGMUND FREUD**(0.5 points each/ 2 p)**

Read this passage carefully and then answer the questions below by circling the correct letter.

COMPUTER SYSTEMS

Though many people these days use and rely on computers, many do not understand how the computer and its equipment work. The equipment inside your computer that helps it operate is called software. There are two general types of software: systems and applications. Systems software has instructions the computer needs to run useful programs, such as keeping financial records, playing games, etc. Applications software includes the programs themselves.

There are three main parts of systems software: the disk-operating system (DOS), utilities, and languages. The DOS directs information, transferring it from one part of the computer to another and **storing** it in memory and on disk. The DOS consists of a **core** and some utility programs. To put it simply, the disc operating system contains the information that a computer needs to function. The DOS is like a translator between the program and the CPU. Utilities, in contrast, tell the operating system how to work; for example, utilities copy files from one disk drive to another or detail exactly how something should be printed. Finally, languages act like an interpreter. They let users “talk” to the computers by using the keyboard, even though they might not know anything about how the computer works inside.

Applications software refers to the specific programs that a computer uses to do different types of **tasks**. When users play their favorite games, type a paper for school, translate something into English, or keep records for their businesses, they are using applications. Besides games, users are most likely to use applications software in the subjects of education, business, health, and word processing.

In simple terms, systems software is like the **blueprint** for a house. Applications software is like the furniture and decorations people put inside the house. **Users do not need to understand systems software to use applications.** Similarly, they do not need to understand applications to use systems. Typical computer users, in fact, will **likely** never need to understand or use systems software – unless they want to design or change a software program.

10. Which of the following best states the topic of the passage?
 - A. Why most people do not need to understand systems software
 - B. The three parts of systems software
 - C. The difference between systems software and applications software
 - D. How a computer works

11. Which of the sentences below best expresses the essential information in the highlighted sentence in the passage? Incorrect choices change the meaning in important ways or leave out essential information.
 - A. Systems software is more important than applications.
 - B. It is very important for everyone to know how the inside of a computer works.
 - C. Only computer experts should use applications.
 - D. You can use a computer without knowing how the inside of it works.

12. The word “storing” in paragraph 2 is closest in meaning to

A. keeping	B. selling	C. receiving	D. including
------------	------------	--------------	--------------

13. The word “core” in paragraph 2 can best be replaced by which of the following?

A. the center	B. the bottom	C. the top	D. the inside
---------------	---------------	------------	---------------



Anexo 2

TEST DE CAPACIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA

El objetivo de este TEST es determinar el nivel de capacidades de comprensión de textos en inglés desarrollados en el ciclo después hacer uso del modelo de andamiaje

Su colaboración es esencial por lo que le agradecemos que conteste todo el test.

Instrucciones:

Las siguientes preguntas tienen diferentes respuestas y usted debe elegir con sinceridad la respuesta que más le convenga.

Ejemplo :

	Siempre (5)	Casi siempre (4)	A veces (3)	Casi nunca (2)	Nunca (1)
Usted lee textos técnicos en inglés					

Identifica la información en forma global	Siempre 5	Casi siempre 4	A veces 3	Casi nunca 2	Nunca 1
1. Realiza un vistazo antes de realizar la lectura					
2. Observa las imágenes que se encuentra en el texto					
3. Lee los títulos del texto					
4. Lee los subtítulos del texto					
5. Observa si existen palabras en inglés parecidas al idioma castellano					
6. Lee los títulos de las gráficas					
7. Identifica la organización del texto					
Discriminación de la ideas principales del texto	Siempre (5)	Casi siempre (4)	A veces (3)	Casi nunca (2)	Nunca (1)
1. Realiza una lectura lineal					

durante la lectura					
2 Utilizas la técnica del subrayado para encontrar la idea principal					
3. La técnica del subrayado le permite destacar lo principal sobre lo accesorio					
4. La técnica del subrayado favorece a que demuestre interés por captar las ideas principales					
5. La técnica del subrayado le permite evita las distracciones y la pérdida de tiempo					
6 Las ideas principales se encuentran en las primeras líneas del párrafo					
7 Las ideas principales se encuentran al final de cada párrafo					
Inferencia del palabras desconocidas	Siempre (5)	Casi siempre (4)	A veces (3)	Casi nunca (2)	Nunca (1)
1Reconoce las palabras de un texto gracias a sus saberes previos					
2. Reconoce las palabras desconocidas en inglés por similitud al español					
3. Reconoce las palabras desconocidas en inglés por similitud a otras lenguas					
4. Reconoce las palabras desconocidas en función a palabras claves que le facilitan deducir su significado					
5. Reconoce las palabras desconocidas cuando haces relaciones entre oraciones que se encuentran en el mismo párrafo					
6 Reconoce las palabras desconocidas cuando haces relaciones entre párrafos del mismo texto					

